

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

Кафедра педагогіки

МАТЕРІАЛИ

**ЗВІТНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

17–18 лютого 2004 р.

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2004

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

М–33

*Рекомендовано до друку кафедрою педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 01.04.2004)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

Матеріали звітної наукової

М- конференції кафедри педагогіки

33 (17–18 лютого 2004 р.). – Львів:

Видавничий центр ЛНУ імені

Івана Франка, 2004. –116 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, в яких наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2003 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

У 2003 РОЦІ:

ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Дмитро Герцюк,

завідувач кафедри педагогіки,

кандидат педагогічних наук, доцент

У житті кафедри педагогіки 2003 рік ознаменувався по-мітними успіхами й здобутками у царині наукової роботи. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що виконуються в межах робочого часу, викладачі кафедри опрацьовували тему “Філософсько-методологічні, організаційно-методичні та історико-педагогічні аспекти підготовки педагогічних кадрів в умовах класичного університету в Україні та за кордоном”. У її виконанні брали участь два доктори педагогічних наук; одинадцять кандидатів наук, доцентів; один кандидат наук, асистент, один асистент.

Досліджувалися філософські, історико-культурологічні підходи, тенденції підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України та за кордоном (США, Канада, Польща); розроблялися теоретичні та методичні засади, ін-терактивні моделі організації взаємодії викладачів і студентів у системі педагогічної освіти, аналізувалися питання змісту професійної підготовки сучасного вчителя на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (“Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр”); вивчалися психолого-педагогічні умови формування особистості учня, студента в умовах демократичного суспільства.

За результатами досліджень

- подано до захисту у спеціалізовані вчені ради 3 кандидатські дисертації (асп. О. Лучко, асп. З. Фалинська, асп. О. Караманов);

- опубліковано: 2 монографії (Т. Кошманова, І. Мищишин), 2 посібники (Є. Сявакко, Л. Ковальчук); 33 статті, зокрема 4 у закордонних виданнях, 12 тез доповідей наукових конференцій;
- видано Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, вип.17, Науковий альманах, матеріали звітної наукової конференції;
- виголошено 27 доповідей на 14 міжнародних і все-українських науково-практичних конференціях;

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування і рецензування дисертаційних досліджень, підготовки відгуків на автореферати дисертацій, рецензування монографій, підручників, посібників тощо.

Систематично відбувалися засідання науково-методичного семінару кафедри (керівник доц. М. Швед), на якому обговорювалися актуальні проблеми педагогічної науки, результати дисертаційних досліджень аспірантів і здобувачів.

Упродовж звітнього періоду кафедра підтримувала тісні наукові зв'язки із зарубіжними академічними та науковими установами:

- участь викладачів кафедри у виконанні міжнародних проектів (у рамках співпраці із Люблінським університетом ім. Марії Кюрі-Склодовської вісім викладачів кафедри взяли участь у завершальному етапі спільного українсько-польського англomовного видавничого проекту “Європейська інтеграція через освіту – традиції, сьогодення і майбутнє”);
- наукове стажування викладачів за кордоном (доц. І. Мищишин);
- наукове стажування на кафедрі закордонних учених (доктор Вроцлавського університету Анна Гаратик);
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: міжнародна конференція “Сучасні тенденції розвитку педагогіки молодшої школи” (14–16 травня 2003 р., м. Казімеж Дольний, Польща) – доц. Д. Герцюк, доц. Н. Заячківська; всесвітній конгрес ЮНЕСКО “Викладання і учіння для

міжкультурного порозуміння: права людини і культура миру” (14–19 червня 2003 р., м. Ювалскуле, Фінляндія) – проф. Т. Кошманова; міжнародна науково-практична конференція “Соціальна допомога: потреби і можливості” (18–20 вересня 2003 р., м. Тарнобжег, Польща) – доц. М. Швед., асист. С. Когут, асист. О. Караманов; міжнародна конференція “Народи, регіони і євро регіони в Центрально-Східній Європі та нові кордони Євросоюзу” (29–30 вересня 2003 р., м. Чудец, Польща) – доц. Н. Заячківська;

- запрошення на кафедру закордонних гостей (у 2003 р. гостем кафедри педагогіки був директор Інституту виховання Краківської педагогічної академії, проф. М. Ши-манський;
- спільні публікації (у Віснику Львівського університету, серія педагогічна, вип. 17 друкувалася доктор Інституту педагогіки Ягеллонського університету Б. Лучинська, у наукових виданнях Люблінського і Вроцлавського університетів – доц. Н. Заячківська, доц. І. Мицишин, доц. С. Цюра, асист. С. Когут;
- участь зарубіжних науковців у роботі редакційної колегії Вісника Львівського університету, серія педагогічна (член редколегії – професор Інституту педагогіки університету імені М. Кюрі-Склодовської в м. Любліні Р. Куха).

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки) у 2003 р. виконували дисертаційні дослідження вісім аспірантів та здобувачів.

Активною була й на кафедрі й студентська наукова робота. Діяв студентський науковий гурток (науковий керівник доц. С. Цюра), до роботи в якому було залучено 24 студенти педагогічних спеціальностей університету. Серед напрямів роботи гуртка – керівництво викладачів кафедри педагогіки індивідуальною пізнавально-пошуковою діяльністю студентів, організація тематичних зустрічей, обговорення цікавих ідей, проектів тощо.

Змістовно і цікаво на кафедрі пройшов університетський тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка”. Програма олімпіади передбачала такі етапи: презентація себе як педагога-науковця; захист власного проекту науково-дослідної роботи з педагогіки; демонстрування рівня компетентності з головних педагогічних проблем та виконання тестових завдань із нормативного курсу “Педагогіка”; розв’язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій; конкурс “Мікро-викладання” (фрагмент навчального заняття за фахом); аукціон педагогічних ідей.

За результатами конкурсів переможцем університетського туру журі визнало студентку 5-го курсу факультету іноземних мов Н. Бадікову, друге місце присуджено студентці 4-го курсу географічного факультету Л. Косик, які взяли участь у II турі Всеукраїнської студентської олімпіади.

Завідувач кафедри педагогіки, доц. Д. Герцюк відповідно до наказу ректора очолив університетський оргкомітет та конкурсну комісію I етапу Всеукраїнського конкурсу на кращу наукову роботу серед студентів з розділів педагогіки, психології та методики викладання української мови та літератури і українознавства.

Викладачі кафедри доц. Т. Равчина і доц. Є. Сявавко підготували до участі на II етапі Всеукраїнського конкурсу на кращу наукову роботу серед студентів вищих навчальних закладів з розділу “Педагогіка” студентів філологічного факультету В. Федину і І. Кметь. Наукова робота студ. В. Федини на тему “Формування ціннісного ставлення до іноземної мови (на прикладі вивчення перської мови) за результатами II етапу конкурсу, який був проведений на базі Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, посіла II місце.

Для студентів-практикантів розроблена тематика інди-відуальних науково-педагогічних досліджень у загально-освітніх школах і студентському середовищі.

25–26 вересня 2003 р. у місті Львові на базі кафедри педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка відбулася міжнародна науково-практична конференція “Викладач і студент у системі вищої освіти: проблеми діалогу, співпраці і взаємодії. У її роботі взяли участь учені-педагоги із Польщі (Білостоцький, Вармінсько-Мазурський, Жешівський, Люблінський, Опольський та Ягеллонський університети, Варшавська вища педагогічна школа, Краківська Педагогічна Академія, Люблінська політехніка), різних міст України (Донецьк, Луганська, Харків, Київ, Херсон, Хмельницький, Запоріжжя, Рівне, Івано-Франківськ, Дрогобич, Чернівці, Тернопіль та ін.), учителі загальноосвітніх шкіл м. Львова, представники державних органів управління освітою, громадських організацій.

Учасники конференції заслухали 30 виступів на пленарному засіданні, понад 60 доповідей та повідомлень на секційних засіданнях, провели наукову дискусію.

У ході роботи конференції відбулося обговорення актуальних проблем організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти на засадах діалогу, партнерства, співпраці у контексті реалізації головних положень Закону України про вищу освіту та Національної доктрини розвитку освіти, активного застосування вітчизняного і зарубіжного досвіду, підготовки фахівців, шляхів і напрямів розвитку вищої освіти у світлі ідей філософії ХХІ ст.

У цілому наукова робота кафедри педагогіки у 2003 р. вирізнялася поступом і результативністю.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАСАДНИЧІ ІДЕЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Дмитро Герцюк,

завідувач кафедри педагогіки

кандидат педагогічних наук, доцент,

У зближенні країн та народів, побудові спільного євро-пейського дому особливу роль відіграє освіта. Освітня галузь, яка на початку ХХІ ст. стала однією із найширших сфер людської діяльності, розглядається сьогодні як умова підготовки молоді до життя в об'єднаній Європі, виховання нового покоління освічених, мобільних, комунікативних молодих європейців.

У контексті європейської освітньої інтеграції з огляду на масштабність і перспективність ключове місце посідає так званий Болонський процес – конвергентні реформи на зламі століть у європейській вищій освіті. Започаткований у травні 1998 р. під час святкування 800-річчя Сорбони міністрами освіти Франції, Великобританії, Німеччини та Італії та офіційно оформлений керівниками освітніх відомств 29 європейських країн у червні 1999 р. у колисці європейської вищої освіти – італійському місті Болоньї, Болонський процес поставив за кінцеву мету створення до 2010 року загальноєвропейського простору вищої освіти, у межах якого мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, де викладачі та студенти зможуть безперешкодно пересуватися, а їхні кваліфікації визнаватимуться. В основному установчому документі – Болонській декларації – задекларовано, що у найближчі 10 років на європейському континенті будуть здійснені кардинальні заходи з метою об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами.

Програмні цілі Болонської розвинуті у багатьох представницьких міжнародних заходах: Міжнародному семінарі з питань розробки європейських

залікових одиниць (кредитів) (листопад 2000 р., Португалія), Міжнародному семі-нарі з питань запровадження ступеня бакалавра (лютий 2001 р., Фінляндія), Міжнародному семінарі з питань транс-національної освіти (травень 2001 р., Швеція), Другій конференції представників європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (травень 2003 р., Австрія) та ін.

Етапними подіями у розвитку Болонського процесу стали саміти країн-учасниць у Празі (травень 2001 р.) і Берліні (вересень 2003 р.), вислідом роботи яких стало приєднання до співдружності 11 країн, окреслення нових орієнтирів організаційного, змістового, нормативно-законодавчого забезпечення інтеграційного процесу.

У цілому зміст завдань і пропозицій, які виконуються в рамках Болонського процесу зводиться, до таких шести ключових позицій:

1. Уведення системи двохетапної вищої освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура). Передбачається перехід на доступеневе навчання, або до здобуття першого ступеня (не менше трьох років), та післяступеневе навчання, або після здобуття першого ступеня (один-два роки магістерської програми). Ступені першого та другого циклів повинні мати різні напрями та профілі, щоб відповідати різноманітності індивідуальних та академічних потреб, а також запитам ринку. Структурну перебудову європейської вищої освіти планується завершити у 2005 році.

2. Запровадження системи кредитних одиниць. Про-понується взяти за основу так звану європейську систему перезарахування кредитів (ECTS). Вона була започаткована у рамках пілотного проекту і апробувалася у 145 вищих навчальних інституціях ЄС. Ця система презентує ефективний спосіб вимірювання та порівняння навчальних досягнень студентів і ґрунтується на трьох основних елементах: інформація (про навчальні програми та досягнення студентів); взаємна згода (між освітнім закладом та студентом) і оцінювання (обсяг роботи, який виконує студент). Ці елементи реалізуються за допомогою

інформаційного пакета (своєрідного довідника про навчальний заклад, факультети, організацію і структуру навчання), заяви (навчального конт-ракту) і переліку оцінок з предметів, який свідчить про здо-бутки студентів у навчанні. Удосконалючись, система ECTS сьогодні трансформується у всеєвропейську систему нагро-мадження і зарахування кредитів (ЄСПК), де всі навчальні програми виражаються в кредитах – одиницях трудомісткості, мірили навчального навантаження студента.

3. Розвиток європейської співпраці у сфері контролю якості вищої освіти. Якість вищої освіти визначається як наріжний камінь формування освітнього простору в Європі. Вона охоплює як викладання і наукові дослідження, так і управління, адміністрування освітою, задоволення студентських потреб, забезпечення позанавчальних послуг тощо. Вводяться нові, переважно децентралізовані, механізми і процедури забезпечення якості освіти. В їх основі само-оцінка, зовнішній аудит якості, акредитація незалежними організаціями, забезпечення прозорості управлінської та фінансової діяльності вищих закладів освіти, публічність всіх процедур і результатів оцінення якості.

4. Розширення мобільності. На підставі виконання вищезазначених положень передбачається суттєве розширення мобільності молоді, яка навчається. Крім того, ставиться питання про розвиток мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. З метою створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців у межах Болонського простору передбачається зміна національних законодавчих актів в галузі працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників університетів на європейському ринку праці. Важливим положенням Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання випускників повинні застосовуватися і практично використовуватися на користь усієї Європи. Всі академічні ступені та інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці. Акцентується увага на тому, що

ринкова спроможність випускників безпосередньо пов'язана із якістю здобутої освіти, їхньою здатністю мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді й розвиватися соціально. З метою забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО.

б. Забезпечення привабливості європейської вищої системи освіти.

Ставиться мета збільшити міжнародну конкурентоспроможність системи вищої освіти в Європі, залучити в Європу якомога більшу кількість студентів з інших регіонів світу. Це питання особливо актуальне з огляду на гостру конкуренцію в освітній галузі, яка дедалі більше набуває рис привабливого бізнесу. У глобальній боротьбі за студента європейські вищі навчальні заклади за кількісними показниками залучення іноземних студентів, навчання яких дає чималі прибутки, суттєво відстають від американських закладів (для прикладу, наприкінці 90-х років у США відсоток іноземних студентів від загальної кількості становив 32, у Великобританії – 16, у Німеччині – 13). Зважаючи на заходи, які вживає американська сторона щодо значного розширення інтернаціональної освіти та її якісного вдосконалення, проблема привабливості вищої освіти для європейської спільноти стає надзвичайно актуальною.

Стати привабливими для талановитої молоді усіх кон-тинентів – таке бажання висловили понад 300 європейських вищих навчальних закладів на зустрічі у березні 2001 р. в іспанському місті Саламанка. Ключовими моментами до-сягнення привабливості європейської вищої освіти визнано прийняття зручних і зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій, адаптацію навчальних програм, запровадження викладання основними світовими мовами, адекватну інформацію й маркетинг, забезпечення високого рівня сервісу для іноземних студентів і викладачів тощо.

Як відомо, Україна задекларувала своє бажання приєднатися до Болонського процесу. Отож до наступного європейського освітнього саміту в травні 2005 року у норвезькому місті Бергені повинна виконати низку вимог.

Передумовами входження вищої освіти України до Бо-лонського процесу є, передусім, адаптація законодавства, приведення до європейських стандартів освітньо-кваліфікаційних рівнів, запровадження європейської системи перезарахування кредитів, підвищення якості освіти тощо.

Загалом реалізація ідей Болонського процесу для української вищої освіти матиме далекоглядні позитивні результати. Запровадження європейських стандартів матиме нові перспективи, сприятиме підвищенню якості освіти і конкурентноспроможності українських вищих навчальних закладів та їхніх випускників, зростанню ролі вищої освіти у розвитку українського суспільства, поглибленню демократичних трансформацій.

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Євгенія Сявавко,

кандидат педагогічних наук, доцент

Складність і багатоаспектність виховання як предмета педагогіки зумовлює складність процесу вироблення її методологічних засад. В американському суспільстві, що тривалий час живе в умовах демократії, головна увага науковців зосереджується на організації процесу шкільного навчання. На сьогодні там уже вироблена своя філософія освіти.

Західноєвропейська педагогіка, що завжди тяжіла до класичної спадщини, більшість сучасних виховних проблем вирішує з позицій педагогічної антропології. На пострадянському просторі з початку 90-х років ХХ ст. педагогічна думка активно працює над створенням новітньої методології, яка повинна вивести її з-під егіди марксистсько-ленінської діалектико-матеріалістичної філософії як загальної методології всієї науки. Цей процес, як свідчать дослідження, є складним і суперечливим. Старі стереотипи даються

взнаки іноді навіть тоді, коли науковець, на перший погляд, зайняв діаметрально протилежну позицію. Старі штампи приводяться у відповідність до модних нині кліше. Наприклад, наскрізь соціальну за своєю суттю виховну систему А. С. Макаренка дисертант намагається розглянути крізь призму педагогічної антропології. Простежуються штучні намагання осучаснити, подати у прийнятному для сьогодення ракурсі творчість відомих особистостей, починаючи від античних філософів.

Унаслідок дискусій, що ведуться з приводу вироблення методології педагогічних досліджень, як в Україні, так і в інших пострадянських країнах, сформувався індуктивний підхід до поняття “виховання”, вичленення з нього окремих складових відповідно до двох головних його функцій – соціалізації особи та її розвитку як людської індивідуальності. Це засвідчив “круглий стіл”, який проводив журнал “Педагогика” у 1995 р. (Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3–49). Лейтмотивом усіх виступів (а це найвідоміші російські педагогічні теоретики) була така думка: методологія педагогічної науки повинна базуватися на закономірностях виховання – складного комплексу взаємовідносин людини й навколишньої дійсності.

У педагогічній пресі подаються застереження з приводу захоплення модними методологічними ідеями, до сприйняття яких учительство не підготовлене. Це призводить до дискредитації самої методології. Помітна невідповідність модних методологічних ідей формам їх вираження і навпаки. Сучасні методологічні підходи – це, радше, “антропологічні уявлення, де наявний той чи інший провідний системотвірний елемент. Узалежнений від нього й надбудовується вся решта наукової системи, тобто методологічні настанови, тексти”. (Див.: *Крупник С. А.* Методологические подходы к предмету педагогики. // – Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 21–26.).

Об’єктивно в сучасній педагогіці існують такі підходи:

- особистісно орієнтований;
- креативний;

- антропологічний;
- соціологічний;
- технологічний;
- інформаційний;
- цілісний (холізм).

Системотвірним стрижнем особистісно орієнтованого підходу є особистість. У цьому випадку відсутні категоріальні відмінності понять “людина” і “особистість”, нема схеми, що визначає причетність людини або особистості до інших елементів педагогічної системи, суспільства, діяльності тощо.

У центрі уваги креативного підходу – творчість і особистість. Цей підхід поки що надмірно експлуатує психологічні методи і дослідження цих взаємозв’язаних феноменів; недостатньо враховуються логічні й технологічні аспекти їх інтеграції; головна увага зосереджується на інтуїтивних особистісно орієнтованих уявленнях. Об’єкт дослідження антропологічного підходу (людина, особистість, культура) надто об’ємний і невизначений; відсутня логічна система, на перше місце стає особистісно зорієнтоване виховання, а також врахування етнологічних і етнографічних чинників. У культурологічному підході культура виступає як цінність, об’єкт “культура” онтологічно не визначений, розмитий, і кожен дослідник формує уявлення про цей феномен по-своєму. До діалогу культур педагоги здебільшого звертаються, розробляючи зміст освіти. Соціологічний підхід апелює до методів і засобів соціології; педагогічні явища розглядаються з позицій суспільних потреб; особистісні й педагогічні аспекти аналізуються досить глибоко залежно від аксіоматичних установок на суспільний устрій. Цей підхід був особливо послідовно виражений у радянській педагогіці. Системотвірним елементом у технологічному підході є технологія, завдяки якій відбувається взаємодія педагога й учнів. В основу інформаційного підходу поставлено зміст, що визначає пошук способів засвоєння інформаційного потоку і комунікативних

технологій. Холізм (цілісний підхід) наближений до методологічного осмислення наукової педагогічної дійсності. Систему він розглядає як комплекс матеріальних компонентів і структур; передбачає високий рівень рефлексії, однак часто зводиться до механіцизму і структуралізму.

В сучасній педагогічній літературі є спроба визначити “загально- і конкретно-наукову методологію педагогіки” (*Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка. – К., 2001). Загальнонаукова методологія, згідно з цим поглядом, представлена системним підходом. Педагогічна система розглядається як сукупність таких взаємопов’язаних компонентів: мета освіти, суб’єкти педагогічного процесу (педагог і учні), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання (матеріальна база).

Конкретно-наукова методологія педагогіки розкривається за допомогою специфічних підходів, чи принципів, зокрема, особистісного, діяльнісного, діалогічного, культурологічного, національного, антропологічного.

Ще один методологічний аспект у сучасній педагогічній науці визначає В. Г. Кремень: “Сучасна науково-педагогічна стратегія має цілеспрямовано проектувати розвиток особистості дитини”. Це положення він вважає “загальнометодологічним” (*Кремень В. Г.* Педагогічна нація: час методологічної рефлексії. // Педагогіка і психологія – 1998. – № 2. – С. 9–15. – С. 10). Саме незацікавленість категорією дитинства в методологічному плані призвела до невиправданої закритості педагогіки як наукової системи, до “бездітної педагогіки”. Освітня сила педагогічної науки безпосередньо залежить від її знання закономірностей відносин суспільства зі школярами як майбутніми відповідальними його членами. Це має бути предметом педагогічної соціології. За основу організації навчально-виховного процесу слід прийняти категорію дитинства. Вводиться поняття “соціальна ситуація розвитку особистості” як система діяльностей. Соціальна ситуація розвитку повинна не лише використовуватися, а й проектуватися. порушується питання про “застарілість” деяких дидактичних принципів, про потребу їх нової

інтерпретації чи трансформації оновлення науково-педагогічної методологічної парадигми, спрямованої на реалізацію проектних форм взаємодії педагогів і школярів, на вдосконалення культури спілкування вчителів, їхньої здатності коректно вирішувати складні навчальні та позанавчальні ситуації.

Цілком сучасною і простою є, на наш погляд, концепція розробки педагогічної методології, запронована українським ученим Олександром Киричуком. Згідно з цією концепцією вихідною точкою методологічної структури є особа як людина у її основних сутностях: фізичній, психічній, соціальній і духовній. Розвиток людини у кожному з цих якісних станів (як по висхідній, так і по низхідній), її самореалізація і повинні становити методологічне ядро педагогіки.

ПЕДАГОГІКА ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Актуальні для педагогіки види суб'єктного досвіду студента логічно виділяти на підставі двох його характеристик: особистої (вітагенної) та педагогічної важливості – наявності певного спектра явищ педагогічної емпірії. Отже, можна виділити чотири види особистого педагогічного досвіду.

Перший вид – досвід обміну взаємовпливами із батьками або вихователями і друзями у колі найближчого оточення (умовно назвемо їх близькі інші). Цей досвід набувався з метою перших життєвих уточнень меж свого впливу на найближчий соціум – свій життєвий простір. Його здобували ведучи тим самим неусвідомлюваний пошук індивідуальних способів “водіння (ведення) іншого” у бажаному для себе або вигідному для обох напрямі. Саме цей особистий досвід має дуже важливу для педагогіки специфіку, яка

пов'язана з двома важливими потребами: бути самим собою і на цій підставі бути прийнятним, відчувати себе захищеним. Педагогічна важливість цього досвіду в тому, що наявний високий (значно вищий за інші) ступінь довіри в організації взаємодії щодо близьких інших; чітка установка на пріоритет збереження і розвитку позитивних взаємин; розгляд інтересів близьких інших як важливих (у деякі періоди найважливіших, ніж власні) як і особистих. Саме тому ми не вживаємо щодо нього усталеного у психології терміна значимі інші.

Другий вид – досвід обміну взаємовпливами з можливо значимими, але чужими іншими. Ступінь довіри до “чужих”, бажання/небажання враховувати їхні інтереси однозначно відступає на другий план перед питанням “наскільки вони заважають, дозволяють, сприяють мені у реалізації моїх потреб”. “Приречена” на взаємодію з чужими іншими людина використовує значно нижчі рівні спілкування, інші тактики управління, розширює маніпулятивний арсенал і знову ж буде той самий вітагенний досвід, лише щодо іншого соціального адресата. Саме у цьому досвіді є значна частина набутого людиною інструментарію педагогічного суб'єктного впливу зокрема на іншого як на об'єкт, і суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Третій вид особистого педагогічного досвіду – це той, що відкладений у свідомому/підсвідомому саме як педагогічний – той, що причетний до будь-яких проявів виховання людини. У цілому це відношення до виховання як до соціального явища, до педагогічної діяльності у досвіді конкретних людей; як до своєї (не моєї) професії. Саме при аналізі цього пласту найпростіше можна виявити мотиви й інтереси, головне оціночні судження. Цей вид досвіду, практично, є поверхнею айсберга особистого педагогічного досвіду. На ньому вища школа може будувати, а практика завершувати формування **четвертого виду** особистого педагогічного досвіду вже не як “любительського”, а як професійного.

Чим характеризуються вищезазначені види “любительського” досвіду у цілому? Він має *інструментальний* і водночас *парадигмальний* характер. Як педагогічний зразок – це досвід взаємовпливів з різними соціальними адресатами. Це скарбниця *емоційно вартісних взаємовпливів*. Маса значимостей, сенсів і зв’язків, минулих, нинішніх і перспективних, забезпечує *сенсоутворювальну вартість досвіду*. Оцінки, судження і поняття формують абсолютну моральну *вартість* взаємин довіри, щирості й доброзичливості. Він має і *інструментально-педагогічну вартість*. Позитивний чи негативний, але значимо емоційно насичений він має чіткі *вітагенні акценти*. Водночас, і дуже важливо, що “любительський” досвід має *творчий характер*, адже будь-яка реальна поведінка містить багато ірраціонального, спонтанного і порівняно мало формальної логіки та лінійних причинно-наслідкових зв’язків.

Тому його можна і дуже природно аналізувати під новим кутом зору (який запропонує наука), робити нові висновки, синтезувати новий особистісний досвід.

У цілому, це створює поле можливостей *синтезувати власну педагогічну систему саме як власну і як педагогічну*, і то на різних рівнях засвоєних знань педагогічної теорії. Наведені характеристики особистого досвіду дають змогу розгорнути й актуалізувати у його складі підструктуру саме педагогічного досвіду конкретної людини і використати її як реально досягнуте для засвоєння потенційно досяжного. За умови налагодження такого зв’язку педагогічне поняття виникатиме не на порожньому місці чи зовнішній мотивації, а ґрунтуватиметься на внутрішніх елементах структури власного досвіду.

Одним із методично зручних у використанні способів створення початкового зв’язку між педагогічною емпірією і теорією є так звані *методи інтелектуальних провокацій*. Завдяки їх застосуванню мислення студента як суб’єкта пізнавальної діяльності проходить на таких рівнях:

- виникнення інтересу як первинного особистого зацікавлення (“*Це те, що безпосередньо стосується саме мене*”). Інтелектуальну

провокацію становить завдання, аналогії якого людина може знайти у пережитому;

□ переростання інтересу в мотив, що спонукає саме до цієї навчальної дії (*“Це справді цікаво, варто обдумати”*). Інтелектуальну провокацію становитиме завдання, яке має характер саме штучно загострений, певними акцентами доведений майже до абсурдного і суперечливого або ж завдання, сформульоване як дилема, актуальна для даного віку;

□ розвиток стійких мотивів до навчання як відкриття знань для себе (*“Це щось абсолютно новеньке”*). Для студента є очевидним, що ні блискучий “зануда-відмінник”, ні сам викладач відповісти на це питання не можуть. Одержана відповідь стає не лише суб’єктивним, але й об’єктивним відкриттям, що має ті барви новизни, які людині відомі ще з дитинства.

Розглядаючи викладача як суб’єкта-організатора пізнавальної діяльності, під час застосування методів інтелектуальної провокації слід враховувати такі умови:

□ ініціювання, створення можливостей для вияву суб’єктної поведінки студентів (усіх студентів в аудиторії) в навчальній діяльності;

□ спрямування суб’єктної поведінки лінією і логікою навчального предмета. Провокація мислительної активності є не самоціллю, а способом створення педагогічно доцільного середовища, яке спонукає студента до вияву суб’єктної поведінки не взагалі, а щодо категорій і понять педагогічної науки і нового самоусвідомлення того, що відоме у досвіді саме під кутом зору педагогіки;

□ інтелектуальну провокативність: зіткнення очевидного і нелогічного, зрозумілого й абсурдного тощо. Завдання створює труднощі саме особистого характеру, тому зумовлює потребу усвідомлення його суті й залучення у діяльність, що відповідає типу задачі;

- орієнтацію на отримання чітких результатів кожного завдання. Пізнавальна діяльність, навіть в спонтанному середовищі інтерактивних методик, – процес, орієнтований на конкретну навчальну мету. Наслідком осмислення, рефлексивного аналізу, фонтанів ідей і поглядів має бути наявність продукту навчальної діяльності студента, який може бути як у вигляді словесних характеристик, так і різноманітних модельних зображень та іншого типу продукції;
- орієнтацію на аналіз процесу і результатів суб'єктної діяльності як власного бачення, так й інтерпретації інших студентів.

Будувати можливі лінії для синтезу педагогічних знань з емпірією доцільно двома логічними лініями: логікою змісту навчального предмета “Педагогіка”; логікою індивідуального розвитку особистості як особливої, унікальної (самоорганізовуваної, нелінійної, відкритої та здатної до самоусвідомлення) системи.

МИСТЕЦТВО Й ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ: АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Марія Швед,

кандидат педагогічних наук, доцент

Педагогіка – це людинознавча наука, особлива сфера людського пізнання, “наука про виховання”. “Вона – перша й вища з мистецтв, бо намагається задовольнити найбільшу потребу людини і людства – жагу вдосконалення себе у самій людській природі” (К. Ушинський). Загальновідомо, що виховання – явище соціальне, без якого неможливий поступ суспільства, розвиток загальнолюдської культури.

У своєму дослідженні ми спираємося на *антропологічну* (антропоцентриську) *модель* виховання, в основі якої – розуміння людини як відкритої системи. Процес виховання не може бути обмежений нормами чи орієнтуватися на ідеал, він передбачає вдосконалення особистості у всьому багатстві виявів.

Мистецтво виховання має ту особливість, – підкреслював свого часу К. Ушинський, – що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а декому навіть справою легкою. І тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично.

Саме наукові дослідження процесу виховання підштовхнули останнім часом педагогів до пошуку оптимальних моделей або технологій виховання.

Особливістю сучасного періоду освіти у ХХІ ст. є функціонування технологічної епохи, яка, на відміну від технічної, сприяє вирішенню питання не що робити, а як робити краще. Тому одним із шляхів підвищення її ефективності є запровадження технологій.

Технологія виховання – це система створення належних умов виховання, комплексного застосування методів і прийомів впливу на особистість з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей, рівня вихованості, що гарантує одержання передбаченого результату. Науковий термін “технологія виховання” уперше ввів у педагогічну думку А. Макаренко.

Виховна технологія передбачає певну програму діяльності. Для її розроблення педагог повинен знати:

- індивідуальні особливості вихованця;
- педагогічну мету, до якої прагне у процесі виховання;
- умови реалізації технології;
- форми і засоби реалізації виховної технології;
- власні можливості досягнення мети;
- терміни, коли повинні відбутися ті чи інші особистісні зміни вихованця.

З метою реалізації соціально-педагогічної проблеми доцільно використовувати кілька технологій, враховуючи соціально-виховні проблеми формування сучасної молоді людини. Вихователь реалізує свою технологію через індивідуальну методику. Технологія може бути одна, однак методик її практичного застосування є багато.

Поняття технології виховання, увійшовши до педагогічного лексикону, зумовило виникнення нових напрямків педагогічної теорії та практики. Особливим технологічним радикалізмом відрізняються деякі західні виховні системи, які формують свої теорії на підвалинах філософії прагматизму, позитивізму, екзистенціалізму.

Заслуговує на увагу *гуманістична технологія виховання*, яка сприяє вільному розвитку індивідуальних здібностей, задатків і потреб особистості. Виховання розглядається як допомога особі самовдосконалюватися, самоактуалізуватися. М. Хайдегер, Ж. Сартр, А. Камю та інші в людській сутності виокремлюють свободу вибору й відповідальності людини принципово незалежної, відкритої для реалізації різноманітних можливостей. Засновники феноменологічного погляду на людину, серед яких Е. Гуссерль та інші, розглядають її через призму активної, динамічної спрямованості людських зусиль. Це плідно для педагогіки, яка постійно шукає нові технології виховання, механізми формування особистості. Серед них технологія особистісно орієнтованого виховання, яка базується на ідеях гуманізму – відображенні людяності у всьому розмаїтті проявів людської поведінки.

Технологія особистісно орієнтованого виховання базується на науковому підґрунті взаємозалежності та взаємозумовленості процесів психічного розвитку людини та її виховання. Сутність її полягає у створенні необхідних педагогічних умов активізації суб'єктивної діяльності особистості, які залежать від онтогенетичних закономірностей її розвитку на різних вікових етапах. Головна мета цієї технології виховання: перетворення вихованця на активного об'єкта самовиховання, діяльності шляхом створення такої системи виховних

впливів, яка максимально враховує його психологічні закономірності й індивідуальні особливості.

Особисто орієнтоване виховання спрямоване на формування певного образу людини. Досягнення сучасної педагогічної антропології засвідчують, що людина – це єдність трьох складових: природної, соціальної та культурної. Відповідно до цього дитину, яку виховуємо, необхідно розглядати у трьох вимірах – як природну, соціальну і культурну сутність. Людина – цілісна істота, тому на всіх вікових етапах її розвитку важливими є суперечності між біологічним і соціальним. На думку В. Розанова, “окультурення” людських потреб є єдино правильним шляхом вирішення цієї суперечності.

Особистісно орієнтована виховна технологія функціонує за такими принципами, визначеними І. Бехом:

- особистісно розвивального спілкування (вихователь розуміє, визнає й сприймає особистість дитини, вміє підтримати позицію вихованця);
- цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій (виховна ситуація є соціальною умовою, що спонукає дитину до відповідальної позитивної дії);
- використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості (емоційне переживання, що переходить в етичну норму).

Серед технологій виховання важливе місце посідає **технологія діалогу культур**, яку розробили В. Біблер та його співробітники. Ця технологія заснована на засадах сучасної загальнолюдської культури. Орієнтація виховання на формування нового мислення й свідомості в дусі діалогу культур формує людину мислячу, освічену, творчу, відкриту до змін, соціально адаптовану до реалій нового тисячоліття.

З огляду на це відбулися зміни у навчальних програмах загальноосвітніх закладів. У їх змісті акцентується передусім на культурних цінностях, які склалися в різні історичні періоди, але не втратили ні свого сенсу, ні впливу

на розвиток сучасного суспільства, науки, мистецтва. Нові програми “Народознавство”, “Музичне виховання”, “Світовий фольклор. Космогонія”, “Ремесла і культура” та інші допомагають школярам розвиватися в контексті національної та світової культур.

Удосконалення індивідуальних форм виховання передбачає *технологія співпраці індивідуальностей*. Важливе значення в реалізації цієї технології мають нетрадиційні форми – групові й колективні: інтегровані лекції, лекції-діалоги. До них належать такі форми поширеного діалогу вихователя з вихованцями: висунення тези й антитези; розігрування ситуаційних і ділових ігор; проведення дискусій із заздалегідь визначеної проблеми; робота в режимі “запитання-відповідь”; аналіз можливих варіантів відповідей; застосування методів розвитку творчих здібностей тощо.

Отже, кожна діяльність людини можна розглядати як і мистецтво, і технологію. Мистецтво базується на інтуїції й творчості, технологія – на досягненнях науки і творчості. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім знову розпочатися.

ОСОБЛИВОСТІ ВТРУЧАННЯ ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук, доцент

У світлі нової педагогічної парадигми освіта, навчальний процес загалом, зокрема у вищому навчальному закладі, є процесом творення студентами знань, задоволення професійних й особистісних потреб замість оволодіння готовими науковими знаннями, професійними зразками. Тому втручання викладача у процес навчання студентів набуває нового сенсу.

Освіта, навчання – це за своєю суттю суперечливі процеси. З одного боку, ці процеси означають примус, підштовхування студентів до оволодіння необхідними, чітко визначеними знаннями, уміннями й навичками, без яких вони не спроможні досягнути освіченості, професійної компетентності. З іншого, освіта й навчання ґрунтуються на активній діяльності самого студента, його самоорганізації поведінки. Без його власних бажань, намірів навчання як набуття знань, умінь, навичок може не відбуватися, проте перетворюватися на діяльність, спрямовану лише на складання іспиту або виконання необхідних завдань – робіт. У цьому сенсі проблема втручання викладача у навчальний процес є актуальною й потребує обґрунтування.

За підходом до навчання як регламентованого, детермінованого викладачем процесу втручання педагога у взаємодію зі студентами означає спрямування розвитку їхнього мислення у визначеному ним напрямі, виокремлення конкретної інформації для засвоєння, перевірки рівня розуміння, осмислення знань. Як відомо, втручання за таким підходом є порушенням природного, саморозвивального процесу пізнавальної діяльності студентів, їхнього розвитку. Хоча студенти і виявляють активність і самостійність у такому навчанні, їхні дії, міркування обмежені визначеними педагогом завданнями, змістом.

Організація навчального процесу як виокремлення студентами актуальних для професійного й особистісного зростання проблем, застосування наукової інформації для вироблення своїх поглядів, суджень, пошуку власних рішень можлива за умови іншого втручання викладача у педагогічну взаємодію. Йдеться про входження педагога у систему навчально-пізнавальної діяльності студентів без порушення її системно-утворюючих зв'язків, шляхом підсилення дії чинників її самоорганізації та саморуху. У контексті нової педагогічної парадигми викладач – це організатор процесу навчання студентів, який забезпечує їхній саморозвиток, формування й задоволення освітніх, професійних потреб через актуалізацію їхнього самопочуття. Фактично

втручання педагога у недирективному сенсі відбувається зсередини самого процесу як активізація внутрішніх чинників його розвитку.

Глибше осмислення цього поняття зумовлює необхідність визначення покладеної на педагога відповідальності у процесі взаємодії зі студентами.

Отже, викладач відповідальний за:

- організацію процесу навчання студентів, забезпечення його розвитку й цілісності через дотримання взаємозв'язку усіх його складових;
- створення психологічно-комфортного середовища, що відкрите і позбавлене перешкод для педагогічної взаємодії, навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- задіяння усіх компонентів процесу навчання для стимулювання активності й залучення кожного студента до процесу;
- підтримку й регулюванню процесу навчання, забезпечення його цілеспрямованості.

Головну відповідальність викладач несе за процес навчання як організацію різноманітних форм взаємодії студентів. У контексті нової педагогічної парадигми його пріоритетами є не зовнішні стимули впливу на поведінку студентів (готові зразки для засвоєння, орієнтування на заліки й іспити, відмінні оцінки, успішну професійну діяльність тощо), а організація й вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів, що формує і посилює їхню внутрішню мотивацію навчання, задоволення процесом й прагнення до участі в ньому. Саме така відповідальність спрямовує викладача на узгодження зі студентами вимог і необхідних умов організації навчання, спільне прийняття відповідних рішень, визначення особливостей та дотримання міри втручання у процесі педагогічної взаємодії.

Головні напрями й особливості втручання викладача в навчальний процес у вищій школі.

Вивчення навчальної ситуації. Під час організації процесу навчання викладач вивчає конкретну ситуацію взаємодії зі студентами, збирає головні факти для визначення рівня їхньої готовності до обговорення важливих проблем, їхні очікування від пізнання певної теми, оцінні судження стосовно доцільності розгляду окремих питань. Втручання викладача спрямоване на виявлення таких фактів: яку проблему в певній темі виокремлюють для себе студенти; що саме вони хочуть пізнати й уточнити; як вони розуміють окремі поняття з позиції власного життєвого досвіду; які їхні сумніви та бажання щодо розгляду теми тощо.

Керівництво процесом, його підтримка. Викладач долучає студентів до визначення правил міжособистісної взаємодії, самоорганізації поведінки у навчальному процесі, досягає спільної домовленості щодо їх дотримання. Постійно визначає й узгоджує структуру процесу з освітніми потребами, професійними намірами студентів. Підбадьорює студентів, кожного зокрема до уточнення теми, виокремлення проблеми обговорення, вибору відповідної методики, внесення змін у структуру процесу, рефлексії власних міркувань, емоційного ставлення до змісту проблеми чи пізнавальної діяльності. Уточнює та підтримує обраний студентами напрям обміну інформацією, скеровує їх до діяльності в цьому руслі, підведення підсумків, регулює час, погоджуючи зі студентами, оцінює їхні дії, проте уникає емоційних реакцій.

Втручання у зміст навчально-пізнавальної діяльності студентів. Без сумніву, викладач цілеспрямовано обирає й обдумує зміст наукової інформації відповідно до освітніх інтересів, потреб професійного й особистісного розвитку студентів, дотримується усіх вимог до його застосування (аргументованість, логічність, зв'язок з досвідом студентів, значущість тощо). Проте педагог уникає втручання у зміст особистісних суджень й оцінок студентів, не нав'язує свою думку щодо їхніх рішень, запропонованих шляхів розв'язання проблеми, стилю мислення. З метою розвитку критичного й творчого мислення студентів не вимагає від них готових знань, стимулює їх до відмови від стереотипних

суджень, до аргументації й переконування стосовно власних позицій. У випадку помилкового трактування й розуміння наукових понять, соціальних норм орієнтує студентів на пошук наково досліджених критеріїв, суттєвих ознак, що спростовують чи коректують їхні твердження.

Пошук уточнень. Один з принципів ефективного пізнання, вироблення знань – це уточнення й конкретизація понять, термінів, категорій. Таке уточнення необхідне викладачеві для донесення до студентів об'єктивного сенсу наукової інформації. За абстрактними судженнями студентів часто приховуються їхні стереотипи, неглибоке усвідомлення й розуміння сутності явищ, понять. Тому стимулювання студентів до наведення прикладів, більшої кількості деталей, вияву власного розуміння під час повідомлення ідей, тверджень педагогічно виправдане й доцільне.

Діагностування, дослідження. Для розуміння індивідуального стилю мислення, особливостей поведінки студентів викладач вивчає їхні інтереси, цінності, пріоритети у професійній діяльності. Таке діагностування важливе для вибору педагогічних дій, прийомів впливу викладача на поведінку студентів, залучення їх до діяльності. Тому педагог скеровує студентів до вияву власних моральних поглядів та позицій, рангування соціальних цінностей, аргументування мотивації вибору дій у різних видах діяльності.

Організація зворотного зв'язку. З метою регулювання процесу й забезпечення його розвитку викладач залучає студентів до оцінення власних дій, вражень, підведення підсумків, виснування. Важливо спонукати студентів до рефлексії поведінки, що є дисфункціональною у процесі навчання, не відповідає прийнятим групою правилам. Щоб вдосконалити процес, студенти повинні домовитися про зміни у поведінці. Позитивний зворотній зв'язок спрямований не лише на схвалення діяльності студентів, але й на усвідомлення ними важливості дотримання правил, значущості власних успіхів для групової взаємодії й особистісного розвитку.

Навчання поняттям, застосування методів. Для викладача важливо не займати позицію експерта навчально-пізнавальної діяльності. Студенти виробляють знання у процесі взаємодії з науковою інформацією, під час якої викладач скеровує їх на пошук й обговорення суттєвих, критеріальних ознак наукового поняття, порівняльний аналіз цих ознак з несуттєвими, розгляд поняття у різноманітних взаємозв'язках, на різних рівнях. Студенти самостійно визначають напрями аналізу; в багатьох випадках розглядають такі аспекти, висвітлення яких заздалегідь вони не передбачали. Викладач також застосовує орієнтири, схеми, що спрямовують мислительні дії студентів на вироблення наукового поняття.

Викладач застосовує різноманітні активні й інтерактивні методи навчання, які ставлять студентів в активну позицію пізнання, полегшують, допомагають студентам формувати особистісні наукові концепції, вирішувати професійні проблеми. Для ефективного застосування методів навчання викладач описує процедуру мікропроцесу, конкретні завдання для студентів, очікувані результати, погоджує з ними час.

Отже, втручання викладача у процес навчання з метою стимулювання студентів до набуття особистісних знань, вироблення концепцій означає організацію процесу їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Під час цієї діяльності студенти аналізують особистісно значущі життєві та професійні проблеми, приймають відповідні рішення, формують власні судження, оцінки, набувають професійного досвіду.

ОСВІТА ЯК ПЛЕКАННЯ

Лідія Мацевко-Бекерська,
кандидат філологічних наук, доцент

Якщо я і бачив далі за інших,

то лише тому, що стояв
на плечах гігантів.
Ісаак Ньютон

У сучасному світі кардинально змінилися ціннісні орієнтири та парадигми, що, насамперед, вплинуло на розуміння особливостей освіти як глобальної категорії універсального змісту.

Очевидно, що нікому не спаде на думку назвати професією ані вирощування саду, ані догляд за виноградником, адже для позначення цього процесу є термін „плекання”. Внутрішня самопричетність, особиста енергетична співучасть у розвитку та вдосконаленні природних явищ додає цим заняттям характеру всеохопності, універсалізму та всезнання. З-поміж інших відомих людині професій подібну місію виконує лише вчитель.

Усвідомлення вчительського фаху більше мистецтвом, аніж метанавиком (що притаманно професії), простежується у всьому світі, зокрема і в Україні. У педагогічних навчальних закладах різних рівнів у програмах підготовки спеціалістів з освітньої діяльності з’являються такі дисципліни, як „Педагогічна майстерність”, „Методика роботи з обдарованими та дітьми з особливими потребами”, „Сімейна педагогіка”, „Діагностика та корекція в педагогічній діяльності” та ін.

Усвідомленню наявності глибокої системної кризи в існуючій освіті сприяла особиста небайдужість кожного вчителя. Цією проблемою зацікавилися фахівці різних галузей (педагогіки, психології, генетики, фізіології) Дослідження проводилися на підставі спостережень, щоб з’ясувати *“хто вчить?”* і *“кого вчать?”*. Об’єкти вивчення умовно поділяли на групи-покоління:

1. *Діти 60-х років* (нині 30–40 років). Це – „афганці” – люди, які перейшли через жахи війни особисто, або формування їхнього світогляду відбувалося „під знаком війни”; вони зневірилися у суспільних вартостях, стали головною силою реформ 1988–1993 років. Ці люди авантюрно

сміливі, агресивні, ексцентричні, тому першими стали жертвами криміналу;

2. *Діти 70-х років* (нині 20–30 років) характеризуються недовірою до всього, прагматичною логікою. Вони не виявляють потягу до наук, до інтелектуальних занять;

3. *Діти 80-х років* (нині 10–20 років) виявляють нестандартне мислення, особливий спалах інтелекту, гостро відчують психологічний дискомфорт від стресових ситуацій (сварок батьків, гіперопіки, хвороб родичів, нерозуміння вчителів); це покоління потребує самостійності, заохочення у захопленні мистецтвом, науками і не допускає сварок і примусу;

4. *Діти 90-х років* (нині 2–10 років) За визначенням експертів, „хіпі XXI століття”, чийми батьками є „афганці” або невлаштоване покоління 70-х; у багатьох із них не буде роботи й сім’ї у традиційному розумінні, тому обов’язковими є турбота про їхнє здоров’я, розвиток самодисципліни і відповідальності, а також позитивний приклад батьків;

5. *Діти початку XXI століття*, на думку вчених, виявлятимуть практичну кмітливість, різнобічні здібності, активність і енергію.

Ознайомлення з результатами досліджень справляє одночасно позитивне та негативне враження. Негатив пов’язаний з тим, що нарікання вчителів були небезпідставними, мало того, об’єктивно зумовленими. Позитивний висновок у тому, що тепер значно простіше шукати виходів із кризи навчання-виховання-розвитку. Освіта як процес двоцентровий охоплює суб’єкти діяльності “хто вчить?” і „кого вчать?”. За висновками фахівців, можемо виділити “портрети” учасників освітянського простору:

□ “хто вчить?”(20–40 років). Особи агресивні, ексцентричні, неохочі до наук, прагматичні малоінтелектуальні;

□ “кого вчать?” (2–20 років). Учні зі спалахом інтелекту, з нестандартним мисленням, чуйні до стресів, з ослабленим фізичним

здоров'ям. Вони потребують самостійності, толерантного ставлення, турботи й піклування.

Власне тому сьогодні так, як ніколи актуальна проблема реформування в освіті.

Колишній лозунг “Діти – наше майбутнє” трансформувався у прагматичне розуміння важливості та необхідності якісної освіти, неодмінними атрибутами якої сучасне життя робить високу адаптивність і стресостійкість майбутнього фахівця. На державному рівні визначено головні пріоритети сучасної освіти:

- головний ресурс України – інтелект;
- напрями реформ визначають загальносвітові тенденції;
- накреслення шляхів випереджувального інтелектуального розвитку України;
- активне залучення інтелігенції до процесу подолання кризових явищ;
- участь у розвитку інноваційної економіки (максимум новинок за одиницю часу) та “людиноцентристського суспільства”;
- високий “відтік умів” сьогодні не є максимально загрозовим для держави;
- потреба у розробці та впровадженні принципів новаційно-творчої освіти (в цьому напрямі вже зроблені конкретні кроки для всіх ланок освітнього процесу; від дитячого садка до вищої школи).

Сьогодні спеціаліст будь-якої сфери діяльності повинен бути готовим до:

- самоорганізації та самоосвіти;
- своєчасної зміни професій;
- прийняття сильних, високоефективних творчих рішень.

Маємо формулу досягнення максимального загального результату формування потрібного спеціаліста:

ПРП + СІТ + НІТ, де

ПРП – професіоналізм у галузі розумової праці;

CIT – сучасні інформаційні технології;

НІТ – новітні інтелектуальні технології.

Першим кроком до вдосконалення освіти загалом став перегляд канонів змісту навчальних програм та аналіз доцільності певних навчальних дисциплін. Здавалося б, зменшення фактичного наповнення програмового забезпечення нормативних курсів мало позитивно вплинути на якість опанування залишеним мінімумом інформації. Однак помітною є досить загрозлива тенденція до зниження мінімального універсализму знань, навиків та вмінь. Зарубіжна освіта сьогодні більше зосереджена на проблемах менеджменту вчителювання, аніж на безпосередньому наповненні навчальних програм. Значно важливішим у сьогоднішніх умовах є процес виховання свідомого, активного, зацікавленого учня як суб'єкта пізнання, взаємного спілкування з учителем насамперед як авторитетним носієм ментального, морального, життєвого досвіду, і лише після цього – як джерелом певної корисної інтелектуальної інформації.

Як сьогодні вирішувати проблеми освітнього поступу?

1. Насамперед маємо зважати на власний історичний досвід виховання, розвитку дитини. Етнопедагогіка повинна становити основу для формування змісту освіти загалом і питань вивчення окремих дисциплін зокрема. Освітня діяльність має бути спрямована на моделювання життєвих ситуацій, що ймовірні для нинішнього учня чи студента, а отже, на формування та розвиток метанавику поводження у стандартному ланцюгу “осмислення проблеми – пошук шляхів вирішення проблеми – реалізація оптимальних із варіантів вирішення – результат – система типових результатів”.

2. Зміни та прогресивні тенденції у початковій школі не повинні мати на меті експериментування з можливостями дітей надто провокативного віку як з погляду фізіології, так і з погляду психологічних вікових особливостей. Запровадження новаторських шкіл, запозичення чужого досвіду в наших умовах повинно мати серйозне обґрунтування щодо потрібності й доцільності.

3. Середня школа має чимало нових можливостей: експериментальні навчальні програми, проекти творчої освіти, нові підручники, нове комп'ютерне забезпечення елементів навчального процесу тощо.

4. Вища школа, яка в сучасних умовах не має ані вікових, ані тривалісних обмежень (декларується теза про освіту впродовж усього життя), повинна взяти на себе відповідальність за розвиток освіти.

Отже, теза про освіту як плекання має передумови для міркувань, для дискусій, для творчого пошуку нових шляхів виховання, навчання, розвитку, вдосконалення в освітньому просторі. Немає єдино правильного способу вирішення гострих проблем сьогоднішньої освіти, „не можна вигнати зовсім зло зі світу, але можна в кожній людині його потіснити”(Олександр Солженіцин). Якщо кожному, хто прийшов в освіту, як Василь Сухомлинський, аби “віддати серце дітям”, вдасться зробити бодай найменший доброзичливий крок до свого учня, розхитати тотальний страх, на якому сьогодні утвердилася вітчизняна (і не тільки) педагогіка, то в недалекому майбутньому замість втомлених, засмучених очей дивитимемося у пишній виноградник розуму, добра, творчості.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕВОЛЮЦІЇ ЛЮДИНИ І ЛЮДСТВА

Тамара Тюріна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Проблема самовдосконалення людини завжди була ключовою у педагогіці усіх часів і народів. Усвідомлене прагнення людської істоти до морально-духовного самовдосконалення є головним джерелом, рушійною силою еволюції як самої людини, так і всього людства. Ідею взаємозумовленості та взаємозалежності вдосконалення людського суспільства від активного

цілеспрямованого самовдосконалення кожної окремої особи знаходимо у багатьох мислителів, філософів у історії людства. Зокрема, про цей феномен писав видатний український філософ Г. Сковорода, а також відомий індійський мислитель Шрі Ауробіндо Гхош, М. і О. Реріхи, релігійний філософ С. Франк та ін. Це доводять і деякі сучасні вчені-природознавці.

Зазначимо, що саме Г. Сковорода обґрунтував думку про досягнення досконалості світу через власний саморозвиток і досконалість. Ця ідея знайшла відображення у східних духовно-філософських ученнях, зокрема Інтегральній Йозі, Агні Йозі, де зазначається, що на рівні підсвідомості ми усі становимо єдине ціле, і якщо людина розвивається і вдосконалює себе, то водночас вона активно впливає на розвиток і вдосконалення навколишнього світу. До такої думки доходять і сучасні вчені-природознавці, релігійні діячі (В. В. Аксенов, І. С. Медина, В. Ю. Тихоплав, Т. С. Тихоплав), які зазначають, що суспільний прогрес є можливим лише за умови морального самовдосконалення й духовного зростання кожної окремої людини, її власних зусиль, що відбувається за законом “вдосконалюється частина – вдосконалюється ціле”, і що змінити колективну свідомість можливо лише за умови розвитку своєї власної індивідуальної свідомості.

Згідно з новою науковою парадигмою Світобудови, все у Всесвіті перебуває у енергоінформаційній взаємодії та взаємообміні. І кожна людина залежно від свого морально-духовного рівня випромінює чи енергію творчості, чи енергію руйнування. Зокрема, досконала людина, як частина цього світу, відповідно надсилає іншим позитивну енергію Добра, Любові, Краси, Творчості, яка, гармонізуючи, впливає на довкілля.

На цьому тлі особливого значення набуває проблема морально-духовного самовдосконалення людини.

Згідно з думкою сучасних учених, сутність людини у русі, еволюції, самовихованні, постійному духовному перетворенні та самоутворенні. Таке розуміння природи людини дає можливість трактувати людський розвиток як

нескінченний процес еволюції людської особи у безконечність (як у горизонтальному, так і вертикальному напрямках).

Внутрішнім джерелом еволюції людини, її рушійною силою є усвідомлене, цілеспрямоване прагнення людської істоти до самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації. Під самовихованням сучасна педагогічна наука розуміє свідому, систематичну та самостійну діяльність, спрямовану на перетворення власної особи – її розвиток і вдосконалення.

Важливою передумовою для виникнення і розвитку потреби у самовдосконаленні є формування самосвідомості: усвідомлення людиною себе як особистості, вироблення здатності до самоаналізу, самооцінки, розуміння необхідності відповідності особистих рис поведінки вимогам суспільства. Цікавою, на наш погляд, є думка російського філософа О. Лосєва, який розуміє під особистістю певну самосвідомість, саме від якої залежить дієвість самовиховання. Деякі дослідники вважають здатність до самовиховання “другим народженням” людської істоти, якісно новим етапом розвитку людини: вона стає активним суб’єктом свого творення.

Сутнісною основою процесу самовиховання людської особи є самовдосконалення її фізичної, психічної (душевної) та духовної природи.

В основі фізичного самовдосконалення є прагнення людини до тілесної краси, гармонії, фізичного здоров’я; психічного – формування позитивних почуттів, конструктивного мислення, доброї волі, прагнення жити в гармонії як із собою, своїм внутрішнім єством, так і суспільством і всім навколишнім світом. В основі духовного самовдосконалення – прагнення бути в гармонії з Богом, Космосом, жити за духовними Законами Любові, Добра, Краси, Істини, Милосердя, цілеспрямовано вдосконалювати, гармонізувати навколишню дійсність. Орієнтиром у житті духовної людини стає Загальне Благо.

Як свідчить аналіз літератури, процес еволюційного сходження людини, її самотворення відбувається у напрямі її морально-духовного самовдосконалення.

В еволюційному русі перебуває увесь Всесвіт, уся Світобудова: у постійному процесі сходження від недосконалого, низького рівня розвитку до вищого, досконалішого ступінь за ступенем проходить усе суще, зокрема людина і людське суспільство прямують до вищої гармонії та досконалості.

Отже, джерелом розвитку людської істоти є її усвідомлене, цілеспрямоване прагнення до морально-духовного самовдосконалення. Ключові завдання кожного ступеня сучасної школи: формувати у підростаючого покоління внутрішню потребу в самопізнанні та самовдосконаленні, допомогти усвідомити важливість постійного самовдосконалення для поступу людини й людства, оволодіти необхідними вміннями та навичками організації та самовиховання, навчити людину творити власну особу. Бо саме людська істота, її активне прагнення до самовдосконалення є істинною рушійною силою еволюції людини й людства, вдосконалення нашого суспільства, гармонізації та олюднення суспільних відносин.

ХРИСТИЯНСЬКІ ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ЛЮДИНОТВОРЕННЯ

Любов Шумра,

здобувач

Головна функція виховання полягає у продукуванні культури через людину, а точніше – в людині. Абсолютною цінністю виховання є дитина, людина як “міра всіх речей”. Людина – це мета, результат і головний критерій оцінки

якості виховання. Виховання в людському вимірі – це гуманістичний, особистісно орієнтований процес.

У змістовому аспекті навчання і виховання має духовні цінності, тобто утворення, в основі яких лежать духовні прояви людської діяльності – дії, спрямовані на ідеал, ідеальне, те, до чого прагне людина (орієнтир на загальнолюдські цінності, світову і національну культуру).

Генеza, становлення і розвиток ідеї духовних цінностей в навчально-виховному процесі мають певну соціально-історичну, загальнокультурну, педагогічну традицію й еволюцію. Будь-яка стратегія, яка визначає на тривалий період шляхи формування суспільних явищ і процесів, їх поглиблення та удосконалення, імпліцитно охоплює критерії та нормативи аксіологічного плану прогностичного характеру, як відображають історичний досвід з необхідними корективами на сучасність. Тому стає зрозумілим особливе значення формування у підростаючого покоління фундаментальних основ тих духовних цінностей, які традиційно відігравали роль таких, що мали неперехідне значення стимулів людського життя і діяльності.

Аналіз наукового матеріалу дає підстави виокремити два органічно пов'язаних між собою елементи: цінності, на які в близькому чи далекому майбутньому повинна орієнтуватись освіта; формування у процесі освіти “предметних” (об’єктів ціннісного відношення) і “суб’єктивних” (духовних і моральних орієнтирів вчинків і дій людини) цінностей, стратегій їх розвитку. У цьому розумінні освіта виступає фундаментальною науково-практичною основою і водночас одним із вирішальних джерел створення у молоді реальних уявлень про дійсні й удавані цінності життя і діяльності, які відображають соціальні, правові та моральні норми суспільства. Проте на сучасному етапі розвитку педагогічної думки немає усталеного підходу до визначення поняття “духовних цінностей”. Значна кількість учених ґрунтує свій науковий пошук щодо визначення його сутності на соціологізаторських, інша – на біологізаторських засадах.

Однак асоціативне тло духовності первісно мало релігійне забарвлення. Духовність століттями означала звернення людини до всесвітнього трансцендентного Розуму, віру в існування надприродної сили, внутрішню трепетність релігійного виміру людського буття.

Термін “духовний” охоплює зміст співучасті (співбуття) з Духом. Власне в цьому і полягає головний зміст поняття “духовність”, що розглядається як інтегративна властивість особистості, яка виявляється у потребі жити, творити відповідно до християнського ідеалу істини, добра і краси.

Вивчення цього аспекту духовності зумовлює певні труднощі, оскільки він був вилучений із системи освіти радянських часів. З огляду на це безперечною умовою духовного відродження є дослідження минулого досвіду національного виховного ідеалу в нових історичних умовах із відповідними корективами.

Досліджуючи проблему християнських духовних цінностей, виділяємо головні прояви християнської духовності:

- уявлення про унікальність людини як носія розуму;
- невичерпність, багатство внутрішнього світу людської особи;
- ступінь преображення людини Божою благодаттю.

Отже, духовність – не якість і не стан, а процес, енергійне вираження духовного життя людини. Її динамічність виявляється у потребі активності, дії з метою пізнання своєї сутності та перетворення себе відповідно до Ідеалу.

Етичність передбачає моральну оцінку себе, своїх вчинків, дій, тобто самостереження, аналіз власних вчинків, думок, психічних станів. Така самооцінка дає можливість трактувати самопізнання як особливий внутрішній “досвід себе”, самозанурення, самоконцентрації особистості у свій екзистенційно-духовний центр, реальне “Я”.

Отже, християнська духовність є важливим чинником людинотворення. Його слід розглядати як духовне творення особистості, розвиток духовно-творчих потенцій людини. Особливістю такої духовності є те, що, крім

благодатного впливу, вона передбачає активність людської волі та розуму, діяльність самої людини на шляху до її духовного перетворення.

Духовність проявляється у синергійній діяльності людської особистості з Абсолютною Особистістю. Все це розвиває в людині практично-дійовий, творчий характер і дає змогу вважати християнську духовність активною парадигмою духовного життя українського народу.

У розв'язанні проблем освіти постсоціалістичної доби простежується дві головні тенденції.

Одна спрямована на відродження християнських моральних цінностей, зорієнтована на чуттєво-емоційне сприйняття і переживання дійсності.

Інша, освітньо-гуманістична, тенденція спрямована на плекання в людині “самості”, на розвиток потреби розвивати свою унікальність. Вона, з одного боку, зближується з філософськими напрямками ХХ ст., що зорієнтовані на цінності людського життя (екзистенціалізм, феноменологія, філософська антропологія), а з іншого, тяжіє до відродження специфічно національного явища – “філософії серця”. Очевидно, що ці тенденції у сучасній культурі – не антагоністичні, а взаємодоповнювальні складові, що виражають повноту людської сутності.

АКМЕОЛОГІЯ ПРО ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І ПРОФЕСІЙНУ МАЙСТЕРНІСТЬ

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Поняття “акмеологія” вперше ввів Н. А. Рибников у 1928 році для позначення особливого розділу педагогіки – дослідження закономірностей і механізмів розвитку людини на етапі її зрілості чи дорослості.

Акмеологія – наука, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін. Вона вивчає фено-менологію, закономірності й механізми розвитку людини на етапі її зрілості чи дорослості.

Лише викладач – справжній професіонал своєї справи – здатний забезпечити вихованця потрібними у майбутній професійній діяльності знаннями. Це підтверджує досвід розвинутих країн світу, у яких у другій половині минулого століття були реалізовані широкомасштабні проекти всебічної модернізації навчання у вищих навчальних закладах (насамперед передбачалось удосконалити навчальні програми). Проте ці заходи не дали очікуваного ефекту. Це змусило спеціалістів і суспільство в цілому визнати, що значні зміни в галузі освіти можливі лише за умови підвищення професіоналізму як шкільних учителів, так і викладачів вищих навчальних закладів. “Ключ до розуміння ролі вчителя, яка змінюється, і нових вимог до підготовки вчителів один – це концепція професіоналізму”. Саме тому один з головних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”), є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, безперервна освіта педагогічних працівників, підвищення їхнього професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня.

Педагогічна акмеологія як науковий напрям спирається на психолого-педагогічну концепцію, орієнтовану на вивчення людини як об’єкта комплексних досліджень, а саме як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності й інди-відуальності (Б. Г. Ананьєв, В. С. Мерлін, Б. А. Климов та інші). Системоутворюючим чинником у комплексному дослідженні людини як суб’єкта праці, спілкування та пізнання у генезисі та розвитку є вихід на індивідуальність, яка визначається як “синтез властивостей замкненої системи, що саморегулюється” (Б. Г. Ананьєв). Важливе мето-дологічне значення у

процесі становлення педагогічної акмеології мають також теорія про системно-структурний підхід (П. К. Днохін, М. А. Данилов, В. М. Калінін, В. П. Безпалько), теорія (функціонування педагогічних систем (Н. В. Кузьміна), теорія психологічної структури діяльності педагога (Н. В. Кузьміна).

Професіоналізм – явище складне, що потребує багатокритеріального комплексного вивчення і водночас піддається вимірюванню. Його можна розглядати одночасно як предмет і об'єкт акмеологічних досліджень.

Чітко визначено зміст і сутність основних понять “професіоналізм педагогічної діяльності”, “базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності” (І. Д. Багаєва, Г. І. Кримська, Н. В. Кузьміна, А. О. Реан та ін.).

Професіоналізм педагогічної діяльності – це мистецтво педагога формувати у студентів готовність до продуктивного розв'язання завдань у подальшій системі засобами свого предмета (спеціальності) за час, відведений на навчально-виховний процес. А базовий критерій педагогічної діяльності – це здатність студентів творчо використовувати набуті знання, вміння і навички для розв'язання фахових і особистісних завдань.

Зміст індивідуальної професіоналізації розкривають через систему категорій, в якій можна з певною умовністю виділити три підсистеми. До першої підсистеми належать поняття, в яких відображається процес пошуку особистістю своєї “професійної ніші” та свідомого вибору професійного шляху. Серед них такі поняття, як професійна спрямованість, професійна придатність, професійне самовизначення, професійна самоідентифікація, професійна схильність, професійно важливі якості та ін.

Друга підсистема – це поняття, які розкривають два взаємозумовлених процеси – розпредметнення й опредметнення професійного досвіду. Це такі поняття, як професійне становлення, професійні здібності, професійні якості, професіоналізм, професійна компетентність, професійні знання, професійні вміння, професійні навички, професійна адаптація, професійна роль тощо.

До третьої групи підсистеми необхідно зачислити поняття, які відображають зміст тих змін, які також відбулись в людині у процесі оволодіння професією. Проте вони більшою мірою розкривають її приналежність до певного професійного середовища, міру засвоєння його суттєвих характеристик. Це такі поняття, як професійне мислення, професійна честь, професійна гордість, професійний обов'язок, професійна зацікавленість, професійні звички, професійна мова, професійна лексика і багато інших.

Сьогодні педагогічна акмеологія успішно розвивається і має значні здобутки. Водночас є ще багато невирішених проблем. Зокрема, не розроблено методичний інструментарій, який би давав змогу діагностувати досягнутий рівень професіоналізму як окремим педагогам, так і педагогічним колективам.

Акмеологія, маючи своїм об'єктом професійну діяльність, розглядає і вивчає її з погляду проблеми підвищення її продуктивності, виявлення закономірностей і чинників удосконалення та досягнення вершин професійної майстерності. Вона має самостійний предмет дослідження – саморозвиток зрілої людини засобами освіти і самоосвіти.

Центральною категорією акмеології, яка окреслює предметну область її досліджень, є категорія професіоналізму діяльності, що розкривається через поняття продуктивності, ефективності діяльності тощо, які становлять понятійний апарат акмеологічної науки.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Романа Михайлишин,

асистент

Для сучасної школи України характерними є пошуки нових педагогічних технологій, оновлення змісту освіти, орієнтація на опанування інновацій. З огляду на це соціум більш вимогливо ставиться до професіоналізму вчителя: рівня його знань, умінь, навичок, педагогічної культури, особистісних рис.

Особливо актуальна ця проблема для молодого вчителя, професіоналізм якого проходить певний період становлення й розвитку. Сутність його розкривається як сукупність характеристик об'єкта діяльності.

Професійна культура вчителя розглядається з позицій системного підходу як багаторівневе утворення високого ступеня організованості. Мікроструктура професіоналізму вчителя містить такі складові, як педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання та вміння, індивідуально-особистісні риси. Професіоналізм педагога – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній самосвідомості й професійній культурі, які виявляються в інтелігентності, гуманізмі та реалізуються у творчій професійній діяльності.

Важливе значення надається індивідуально-особистісним рисам учителя, зокрема його гуманізму й інтелігентності, які є соціальнозначимими для цієї професії. В основі їх лежить визнання учителем особистості дитини як найвищої цінності. Професійна культура виявляється через наявність у педагога духовної культури.

Формування професійної культури у підготовці май-бутніх учителів посідає особливе місце. Тільки у куль-турному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребують суспільство і школа.

Професійно культурна особистість – це духовно багата людина, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею; гуманна, якій притаманні милосердя, чуйність, доброта, піклування, захист, толерантне ставлення до кожної людини; творча, яка постійно міркує, критично мислить, прагне до саморозвитку.

Головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу і професійної культури – виховання на основі певних цінностей. Вітчизняні та зарубіжні педагоги розробили концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку.

Особистість орієнтується на цінності, які їй найбільш необхідні в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, які виявляються як стратегічні цілі його діяльності, посідають особливе місце в мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності, впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів.

Важливою умовою формування професійної спрямованості навчання у педагогічному навчальному закладі є написання студентами рефератів, конкурсних робіт, участь у наукових гуртках і проблемних групах. Важливу роль відіграє неперервна педагогічна практика в школах і позашкільних закладах. Саме вона дає можливість застосувати теоретичні знання з психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін у роботі з дітьми й набути необхідних професійних умінь і навичок.

Чітко продумана й уміло організована система професійної спрямованості навчально-виховного процесу у педагогічному вищому навчальному закладі значно підвищує професійну грамотність майбутніх учителів, поглиблює їхній інтерес до педагогічної діяльності, сприяє зростанню рівня мотивацій, практично змінює їхні цінності, готує до складного вчительського життя.

Серед професійних цінностей головними є любов і повага до дітей, покликання та любов до професії, відданість професії.

На зміст ціннісних орієнтацій студентів позитивно впливає рівень професійно-педагогічної спрямованості.

Головними етичними нормами вчительської професії є також повага до особистості школяра, гуманність, доброта, тонке й тактичне проникнення у духовний світ дитини.

Було б несправедливо зводити педагогічну етику лише до етикету, який відображає сукупність визначених норм і правил поведінки та виражається через зовнішні вияви людських взаємин. Етикет можна розглядати в єдності трьох таких складових: знання вчителем етичних норм, його етична свідомість, упевненість і поведінка як показник сформованості педагогічно-етичної позиції.

Становлення і формування професійної культури – процес довготривалий. У кінцевому підсумку тільки доброта, чуйність, справедливість і високий професіоналізм учителя допоможуть сучасній школі у вирішенні актуальних проблем.

Успішність професійно-педагогічної діяльності залежить від таких якостей:
професійно спрямовані параметри (любов до дітей, відданість своїй справі);

інтелектуальність (гнучкість, варіативність, само-стійність мислення, увага, уява);

індивідуально-психологічні характеристики (стриманість, вимогливість, спостережливість);

соціально-психологічні характеристики (повага до людини, комунікабельність, справедливість).

Їх людина може набути, сформувати, закріпити, поглибити й розвинути в педагогічному вищому навчальному закладі. Метою ж його є професійна підготовка студентів, цілісний вплив на їхню свідомість і поведінку, результатом чого повинно стати набуття педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, формування певних рис особистості, творчого саморозвитку. Вища школа є інститутом відтворення і передачі культур.

Окрім цінностей, важливе місце у формуванні професійної культури посідає мотивація, яка є найважливішим психологічним чинником, що впливає на розвиток творчого потенціалу особистості.

Ефективність формування професійної культури майбутніх учителів залежить від створення таких умов: неперервності й системності процесу розвитку професійної культури; побудови змісту й структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів педагогічної культури; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських та культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності й професійної культури; залучення студентів до діяльності, яка моделює їхню майбутню професійну діяльність; виховання потреб постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання); створення сприятливого мікроклімату на заняттях.

Якісна характеристика професійної підготовленості вчителя залежить не від кількості засвоєних ним знань, а від емоційно-мотиваційного розвитку, творчого педагогічного мислення, сформованості педагогічно вагомих вольових звичок, рівня психічного розвитку, уміння критично аналізувати свою діяльність.

У педагогіці самоосвіта, самоаналіз належить до категорій, пов'язаних із внутрішніми чинниками розвитку особистості.

Самоосвіта ефективна, якщо вчитель здатний інтерпретувати свої знання, переосмислювати і використовувати їх у своїх діяльності.

Важливу роль в ієрархії професійної культури відіграє самоаналіз – процес критичного погляду на свої результати.

Якщо до професії вчителя буде належна увага з боку владних структур, то він менше звертатиме увагу на різні перешкоди, що заважають працювати на належному рівні, й більше удосконалюватиме свою професійну культуру.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ РОБОТИ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Галина Гураль,

здобувач

“Учитель – дзеркало суспільства, і кожен час висуває до нього свої вимоги”, – зазначає проф. О. Вишневський. Реформування системи освіти потребує якісно нового рівня підготовки педагогічних кадрів.

Особливою ланкою сучасного суспільства є село. Воно живе своїм життям, у нього свої потреби та проблеми. Особлива роль на селі у формуванні громадської позиції, національної свідомості, підвищенні інтелекту та загальної культури, розвитку здібностей дітей відводиться школі. Отож у селі повинні працювати люди з відповідною освітою, спеціальною підготовкою. Зважаючи на це, вчителя до роботи у сільській школі потрібно готувати по-іншому. Крім ґрунтовної психолого-педагогічної необхідно надавати належну художньо-естетичну підготовку. Також важливого значення слід надавати методиці викладання окремих блоків дисциплін.

Підготувати майбутнього педагогічного працівника до життя та праці у нових умовах можна тільки на основі диференційного підходу. Молодий спеціаліст повинен вступити у життя готовим до розв’язання складних суспільних проблем.

Вивчення педагогічних чинників формування учителів є важливим завданням вищої освіти. Підготовка педагогів здійснюється у конкретному соціальному середовищі, тож є не тільки педагогічним явищем, а й соціальним. Головна проблема полягає у тому, щоб поєднати педагогічні завдання виховання, навчання та розвитку вчителів і привести їх у відповідність до конкретного соціального середовища.

Дидактичні принципи є загальною орієнтацією для планування, побудови й аналізу підготовки педагогічних кадрів. Вони базуються на закономірностях навчального процесу і не є сталою системою. Залежно від рівня розвитку науки

й соціальних вимог принципи навчання потребують постійних змін та удосконалення. Найбільш результативними та стійкими є такі принципи:

- виховуючого навчання;
- науковості;
- зв'язку теорії з практикою;
- активності й самостійності у навчанні та праці;
- цілеспрямованості та систематичності;
- наочності;
- доступності;
- координації.

Для успішного засвоєння знань, умінь і навичок важливу роль відіграють дидактичні функції: підготовка до роботи над новим матеріалом, його вивчення, закріплення вивченого, контроль та оцінка.

На сучасному етапі зростає значення самостійної роботи. Це пояснюється темпом розвитку всіх галузей знань. Під час педагогічної підготовки майбутні вчителі привчаються до роботи над довідковою та спеціальною літературою.

Сьогодні найактуальнішою проблемою підготовки висококваліфікованих педагогів є втілення ідей інтеграції науки і техніки, освіти і виробництва, пошуку на цій основі нових організаційних і педагогічних форм і методів навчання.

Проблема інтеграції знань виникла в навчально-виховному процесі давно, проте останнім часом увага до неї зросла. Реконструюються навчальні предмети. У навчально-виховному процесі впровадження інтеграції знань реалізується у різних формах за допомогою різноманітних методів. Це, зокрема, використання питань інтегрованого характеру і інтегровані курси.

Готуючи педагогічних працівників до роботи у школах села, особливу увагу потрібно звернути на екологічне виховання. Екологічна освіта – це одне з відгалужень педагогічної теорії та практики. Вона ґрунтується на таких засадах:

визначення принципу міждисциплінарності й комплексного розкриття проблеми охорони природи; концентрація екологічного змісту не тільки у предметних, але й в узагальнюючих темах, інтегрованих курсах, які розкривають взаємодію суспільства і природи; застосування проблемних методів навчання у вигляді рольових ігор, екологічних клубів; поєднання аудиторних занять із безпосереднім спілкуванням з природою.

До святих обов'язків педагога належить підготовка дітей до сімейного життя, виховання поваги до батьків, жінки-матері, рідної мови, культури та історії народу, шанування національно-культурних, духовних цінностей, поваги до державного та суспільного устрою.

Така різнопланова підготовка сприяє соціалізації майбутніх педагогічних працівників, є важливою умовою формування професійного інтересу, стимулювання розвитку творчої ініціативи.

Система професійної освіти повинна спрямовуватись на підготовку педагогічних спеціалістів, які були би здатні підняти престиж сільської школи на якісно новий рівень.

Одним із шляхів підвищення ефективності професійної підготовки є налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечення професійної спрямованості загальних предметів, удосконалення форм і методичних прийомів вивчення програмного матеріалу, методичне забезпечення навчального процесу.

Майбутні вчителі повинні мати такий рівень підготовки, щоб самостійно визначати засоби і методи навчання і виховання з урахуванням положень загальної педагогіки і методики навчання відповідно до спеціальних умов.

Потрібно акцентувати увагу на комплексному методичному забезпеченні предметів, розробці комплексу дидактичних матеріалів, упровадженні нових форм і методів навчання та передового педагогічного досвіду.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

В умовах постійно зростаючого потоку наукової та технічної інформації неминуче збільшується частка само-стійної роботи студентів у формуванні знань, умінь, навичок, необхідних фахівцеві для реалізації його функціональних обов'язків. Ця обставина переводить суб'єктів навчального процесу в іншу площину взаємодії, в якій викладачеві належить вже не роль головного носія інформації, а консультанта, радника, координатора чи помічника. Отож виникає необхідність забезпечення можливостей для ефективної самостійної роботи студентів щодо засвоєння знань і одночасно зростає значення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів (з боку викладача) і самоконтролю (з боку студента).

На вивчення педагогічних дисциплін у класичних університетах відводиться порівняно невелика кількість годин (наприклад, на вивчення курсу педагогіки студентами хімічного факультету відведено 34 год – на лекційні заняття, 17 год – на семінарсько-практичні). З огляду на це важливо створити оптимальні умови для глибокого і свідомого засвоєння студентами значного обсягу навчальної інформації, що, безперечно, можна досягти за умови впровадження модульно-рейтингової системи навчання. Ця прогресивна педагогічна технологія передбачає структурування курсу навчальної дисципліни за допомогою структурно-логічних схем.

Під **структурно-логічних схемами** розуміють *відображення чіткого взаємозв'язку курсу навчальної дисципліни в цілому і його складових з усіма іншими предметами навчального плану в тематично-часовій послідовності*. У практиці викладання педагогічних дисциплін ми складаємо структурно-логічні схеми на основі багаторівневого структурування. Переваги такого структурування, на нашу думку, полягають у тому, що забезпечується взаємопов'язане вивчення навчальної інформації на основі реалізації внутрішньопредметних зв'язків у межах теми, модуля та його частин чи курсу.

Основним засобом модульного навчання, від якості якого залежить ефективність навчання загалом, є модульна програма, яка складається з окремих модулів. Під **модулем** розуміють *певний розділ (тему) курсу, в якому розглядається одне фундаментальне поняття дисципліни (явище, закон, структурний тип тощо) або група взаємопов'язаних споріднених понять*. Модуль є самостійною структурною одиницею в системі модульного навчання, яка забезпечує реалізацію однієї або декількох дидактичних цілей. Він передбачає засвоєння системи знань, умінь та навичок, що визначають цілісність професійної кваліфікації фахівця.

Під час складання модульної програми курсу, а також окремих модулів ми враховували принципи модульного навчання (модульності, виділення зі змісту навчання окремих елементів, динамічності, дієвості й оперативності знань, їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування тощо).

Ми вважаємо, що модульна програма курсу повинна будуватися на основі реалізації принципу професійної спрямованості, максимально забезпечувати його зв'язки з іншими навчальними дисциплінами, з майбутньою педагогічною практикою студентів. З огляду на це важливо визначити не тільки змістовий компонент модуля, але й передбачити, якими видами діяльності мають займатися студенти, щоб засвоєння курсів педагогічних дисциплін було активним, свідомим, міцним і повним, сприяло розвитку індивідуальних здіб-

ностей студентів, забезпечувало високий рівень професійної педагогічної підготовки.

Модульна програма курсів педагогічних дисциплін складається з окремих модулів, на які поділено весь навчальний матеріал кожної з них. Модулі переважно збігаються з темами. Навчально-пізнавальна діяльність студентів після засвоєння кожного модуля оцінюється відповідною кількістю балів.

Модуль має повну, логічно завершену за змістом навчального матеріалу структуру і складається з блоків. У **структурі модулів** курсів педагогічних дисциплін ми виділяємо такі елементи:

- **входу** (виявлення інтересу до вивчення дисципліни, визначення стартового рівня знань, умінь, навичок);
- **теоретичний** (міні-програма, що охоплює навчальний матеріал теми або декількох тем, які становлять модуль, охоплюючи й питання, що виносяться на самостійне опрацювання);
- **самоконтролю** (самостійне виконання тестових завдань, відповіді на проблемні запитання, розв'язування кросвордів тощо);
- **практичний** (семінарські та практичні заняття, диференційовані практичні завдання для самостійної роботи тощо);
- **виходу** (контроль знань, умінь і навичок за весь модуль).

Тезаурус (знання, вміння та навички, якими повинні оволодіти студенти під час вивчення курсу навчальної дисципліни) доводиться до їхнього відома на першому занятті. З огляду на це, студенти на початку вивчення курсу забезпечуються модульною програмою, методичними вказівками до практично-семінарських занять. У модульній програмі відображено всі етапи засвоєння курсу. Такий підхід до організації вивчення дисципліни за модульно-рейтинговою системою навчання значно посилює відповідальність студентів, забезпечує своєчасну здачу ними модулів відповідно до графіка навчального процесу, що полегшує контроль за реалізацією модульної програми кожним студентом з боку викладача.

Система оцінювання модулів передбачає використання різних видів, форм, методів і засобів контролю знань, умінь і навичок студентів. Це, в свою чергу, значно розширює мотивацію навчальної діяльності студентів, активізує їхній чуттєвий досвід, забезпечує низку якостей формованої дії (мобільність, гнучкість мислення, усвідомлення, осмислення, конкретизацію, узагальнення та ін.), суттєво підвищує ефективність процесу навчання.

РОЛЬОВА, ІМІТАЦІЙНА ГРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук, доцент

Навчальна гра як метод одержала широке визнання на заняттях у середній школі ще у 70-х роках ХХ століття. Сьогодні у період реформування вищої освіти дидактичні ігри посідають важливе місце серед сучасних психолого-педагогічних технологій. Дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату (за М. В. Кларінім). Цілеспрямована гра, на відміну від ігрової діяльності, містить момент змагання. У 60–80-х роках ХХ століття у США поряд із грою у навчальний процес було введено *імітаційне моделювання* – ретельне дослідження реальної або імітованої ситуації з метою виявлення її конкретних і загальних якостей. Методика вивчення конкретних ситуацій, де головною особою є учень, була розроблена у Гарварді й застосовувалася у бізнес-школах, а через деякий час у системі професійної освіти для навчання менеджменту. Ігри є популярними і на Україні. Їх широко використовують як в освіті, так і в політиці, промисловості, бізнесі. Під час підготовки офіцерів застосовують військові ігри, акторів готують за допомогою сюжетно-рольових ігор, управлінців в бізнесі і політиці – за допомогою спеціальних тренінгів, які

також проводяться за методикою дидактичних ігор. Модель навчального процесу, яка ґрунтується на грі, вводить учнів, студентів в ігрове моделювання явищ, необхідних для опанування професією Вони набувають життєвого досвіду.

Дидактична гра як педагогічна технологія може виконувати інструментальну, гностичну або соціально-психологічну функції. Проте імітаційна, рольова гра, як один з різновидів навчальної гри, поєднує всі три функції, оскільки допомагає формуванню визначених навичок, умінь; формує нові знання і розвиває мислення учнів, студентів, а також комунікативні та професійні навички.

Структура навчального процесу, який передбачає *дидактичну гру*, складається з чотирьох етапів. На першому етапі, що має назву *орієнтація*, викладач характеризує тему, яка вивчається, головні правила гри та її загальний хід.

На другому етапі – *підготовка до проведення* – відбувається розподіл ролей, вивчаються ігрові завдання, процедурні питання. На третьому етапі – *проведення гри* – викладач стежить за грою, фіксує наслідки, роз'яснює незрозуміле. На четвертому етапі відбувається дискусійне *обговорення гри*: “що сподобалося?”, “коли виникали труднощі?”, “які ідеї з'явилися протягом гри?”. Потрібно приділити увагу зіставленню імітації з реальним світом, установленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми.

Повноцінне розгортання навчального процесу, побудованого на дидактичній грі, передбачає від викладача, який у процесі навчання виконує різні ролі, значного особистісно-професійного потенціалу. Атмосфера гри трансформує позицію викладача, який балансує між ролями організатора, помічника і співучасника загальної дії. Він забезпечує тонку межу між ігровою дією, у яку введені студенти, і спеціальною фіксацією навчально-пізнавальних результатів гри. Використовуючи дидактичну гру у своїй педагогічній роботі, викладач може виконувати такі функції:

- *інструктора*. Допомагає учасникам гри зрозуміти правила (детальне інструктування учасників до самої гри може їх заплутати, тому його потрібно звести до мінімуму);
- *судді-рефері*. Контролює процес, не втручається в гру;
- *тренера*. Може надавати учасникам допомогу;
- *ведучого*. Відіграє головну роль у завершальному етапі – обговоренні.

Аналізуючи різні моделі навчання на основі гри, можна подати їх загальну схему:

1. Створення ігрової проблемної ситуації.
2. Хід гри: дії учасників за ігровими правилами, розгортання ігрового сюжету.
3. Підведення підсумків, самооцінка гравців.
4. Аналіз ігрової ситуації. Навчально-пізнавальні підсумки гри.

Рольові, імітаційні ігри, які ми проводили з магістрантами економічного факультету на заняттях з курсу “Педагогіка вищої школи”, тематично можна поділити на три групи. До першої групи належать такі ігри: “Прийняття Податкового кодексу”, “Держава”. Їх метою є вивчення державно-правових документів, що стосуються розвитку міжнародної економіки й економічної політики в Україні. Друга група: “Краща аудиторська фірма”, “Бізнес-план”, “Кредитор-позичальник”, “Аналіз фінансового стану позичальника”, “Страхова біржа”. Це суто економічні ігри. Вони допомагають змодельовати основні сектори економіки держави: фінансовий сектор, домогосподарство, державний сектор, виробництво, а також ті проблеми професійного характеру, які виникають у роботі фінансистів. Отже, гра спрямована на ознайомлення з основними теоретико-економічними закономірностями, на розвиток знань про мікро- і макроекономічні механізми і процеси; а також уявлень про управління тощо. Ігри третьої групи, наприклад, “Податкова перевірка ТзОВ(назва підприємства) з питань дотримання податкового законодавства України” можна

вважати проміжною ланкою між іграми першої і другої груп, оскільки вони допомагають студентам на заняттях сформувати та закріпити теоретичні знання і практичні навички з навчальних дисциплін, зокрема знання Законів України “Про податок на додану вартість”, “Про оподаткування прибутку підприємств”, “Про порядок погашення заборгованості перед бюджетами і державними цільовими фондами” тощо.

Безумовно, упровадження таких ігор на заняттях з курсу “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіка вищої школи” на економічному факультеті сприяє і адаптації студента до педагогічної діяльності. Виконуючи конкретну роль, студент залучається до організації навчально-виховного процесу; фасилітує свою діяльність шляхом створення психологічно-комфортних умов, за яких збільшується мотивація до професійної діяльності; виявляє особисту позицію щодо корекції чи модифікації своїх установок і цінностей, моделює власну професійну поведінку; налагоджує міжособистісну взаємодію студентів, забезпечуючи умови для взаєморозуміння, толерантного ставлення один до одного шляхом застосування різних форм спілкування, взаємонавчання, кооперативної діяльності.

Отже, рольові, імітаційні ігри як різновид дидактичних ігор можна вважати однією з сучасних педагогічних технологій, оскільки це – продумана в деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу, з обов’язковим створенням комфортних умов для викладача і студентів.

Застосування ігор на семінарсько-практичних заняттях у вищій школі дає можливість не лише адаптувати студентів до майбутньої діяльності, але й розвиває їхні педагогічні професійні вміння та навички, творчі здібності.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОГО ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ

Григорій Коссак,

здобувач

Одним з пріоритетних завдань організації навчального процесу загальноосвітньої школи є формування творчої, конкурентоспроможної особистості, тобто оволодіння молодими людьми способом поведінки і діяльності, спрямованої на реалізацію своїх запитів, потенційних можливостей.

Про спрямованість навчально-виховного процесу на особистість неодноразово зазначали у працях І. Д. Бех, В. Л. Васильєв, А. В. Петровський, В. В. Сериков, Б. О. Федоришин, І. С. Кон, В. В. Рибалка, В. Є. Чудновський, І. С. Якиманська. На їхню думку процес навчання необхідно організовувати таким чином, щоб активізувати механізм особистісного розвитку і саморозвитку особистості.

Орієнтація освіти на ціннісність особистості, її особистісний досвід – важливий компонент особистісно орієнтованої освіти. Досвід є своєрідний, неповторний, що не може задаватися за допомогою традиційних програм загальноосвітніх шкіл. Структура і зміст досвіду не продиктовані вивченим навчальним матеріалом, а зумовлені внутрішніми особливостями особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу і виявляються у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, набутого особистістю життєвого змісту, який став невід'ємною суттю Я-концепції.

Знання, вміння, навички є важливою складовою досвіду, але в ідеалі не збігаються з ним і тому не пояснюють, не відображають його сутність. Знання, вміння, навички являють собою зовнішню сторону людської активності, а особистісний досвід охоплює ще і внутрішню сторону. В процесі діяльності

поведінка людини вдосконалюється, диференціюється, збагачується і якісно перетворюється завдяки оволодінню новими вміннями і навичками.

Залежно від поставленої мети залучення особистісного досвіду старшокласника в процес навчання можна згрупувати з погляду його місця в навчальному процесі – завдання, що випереджають вивчення нового матеріалу, та відповідно до конкретної дидактичної та виховної мети. Залежно від конкретної дидактичної мети можна виокремити завдання, які:

- ставлять за мету розбудити в старшокласників інтерес до вивченої теми, розглянути явища в новому ракурсі, незвичайних зв'язках і відношеннях;
- спрямовані на ознайомлення з фактами, які будуть використані на уроках у процесі формування наукових понять, висновків, узагальнень;
- спонукають старшокласників конкретизувати наукові поняття і закономірності на підставі власних спостережень, знань, набутих, із засобів масової інформації, у процесі пошукової діяльності тощо;
- передбачають застосування одержаної учнями інформації в суспільнокорисній діяльності.

Відповідно до виховної мети виокремлюють завдання, що:

- стимулюють усвідомлення особистісної відповідальності за розв'язок завдань, які стоять перед суспільством (наприклад, вивчення екологічного стану довкілля, валеологічних та санітарно-гігієнічних основ);
- спонукають старшокласників уважніше вивчати своє оточення, суспільні взаємовідносини;
- допомагають виховувати єдність слова і діла, суспільну активність, бажання і можливість самореалізації.

Процес діяльності особистості має бути комплексно-інтегративний, спрямовано-послідовний та систематичний, об'єднувати в собі три основні підсистеми: навчання, виховання та соціальний вплив. Це забезпечить

інтегровану цілісну модель, що передбачає залучення всього арсеналу засобів і методів суспільного впливу до формування особистості, активізації її внутрішнього потенціалу в різноманітних сферах діяльності (навчання, дозвілля, гра, спілкування, спорт, праця та ін.) та максимальне використання її особистісного досвіду.

У загальному можна виділити дві форми звернення до особистісного досвіду старшокласника:

- безпосереднє обговорення із старшокласниками їхніх особистісних проблем, а також проблем дисципліни, яка вивчається;
- опосередкована поведінка старшокласників щодо усвідомлення та обдумування цих проблем за допомогою різних способів створення особистісно зорієнтованої педагогічної ситуації (діалог, імітаційне моделювання, гра, життєві парадокси, розумова діяльність, проектування та ін.).

Ставлення особистості до себе як до суб'єкта виконуваної діяльності деякі автори розглядають в єдності трьох складових, а саме: знання про себе як про суб'єкта навчальної діяльності (категоріальне Я); переживання своєї значущості як ініціативного, самостійного, відповідального учня (рефлексивне Я); регуляція власних дій і вчинків на різних етапах навчальної діяльності (діяльне Я).

До особистісних (рефлексивних) дій старшокласника, які свідчать про становлення його внутрішнього особистісного досвіду, належать такі:

- домагання певного результату, навчального досягнення, ступеня важкості вибраного завдання;
- оцінка подій, які вивчаються, цілеспрямований пошук таких аспектів матеріалу, які б дали змогу старшокласникові виявити своє ставлення до них, власну позицію стосовно того, що вивчається;
- самостійне прийняття рішень, створення життєвих програм, моделювання, “прогривання” власного життєвого шляху;

- виявлення власних проблем, пов'язаних із дефіцитом певного досвіду, знань, навичок, впевненості, особистісних рис;
- регуляція власних переживань, внутрішніх колізій, адекватні висновки життєвим ексцесам;
- пошук життєвого змісту, самовизначення щодо різних життєвих цінностей, планів.

Отже, на нашу думку, головна мета процесу навчання – це сприяння засвоєнню компонентів змісту освіти та розвитку особистісних рис. Старшокласник у навчальному процесі оволодіває досвідом застосування одержаної інформації, способами вирішення пізнавальних і практичних завдань, творчим досвідом, а також набуває досвіду “бути особистістю”, тобто досвіду виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самореалізації, самоутвердження, соціальної відповідальності та ін.).

ДІАГНОСТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЯК ІНТЕГРОВАНЕ ПОНЯТТЯ

Орися Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Навчаючи учнів, учитель завжди повинен оцінювати наслідки своїх та їхніх зусиль, з'ясовувати всі обставини, за яких здійснюється навчальний процес, визначати і брати до уваги сприятливі й несприятливі чинники, що впливають на його ефективність. Результативність педагогічного впливу суттєво знижується, якщо вчитель в тій чи іншій ситуації діє лише на рівні інтуїтивного прогнозування, а не спирається на інструментарій максимально об'єктивних методів педагогічного діагностування, на які багата сучасна дидактика.

Деякі дослідники вважають педагогічне діагностування новою наукою, що виникла на стику педагогіки, кібернетики, математики, прогностики, діагностики та комп'ютерної технології тощо. Інші відносять його до одного з аспектів психодіагностики чи до спеціальних розділів загальної педагогіки. А дехто педагогічне діагностування вважає новою галуззю педагогічної науки і практики.

Діагностичний інструментарій створений упродовж останніх 100–120 років. Передвісником тесту шкільної успішності вважають “scale books” (шкальовані книги), які 1864 р. розробив англійський учитель Дж. Фішер. Американець Дж. Райє 1894 р. склав таблиці, за допомогою яких перевіряв знання орфографії та визначав ефективність використовуваних дидактичних прийомів.

Поняття “педагогічне діагностування” вперше запропонував у 1968 р. німецький учений К. Інгенкамп. Діагностика (грец. *diagnosis* – розпізнання) – процес розпізнання; вчення про принципи і методи постановки діагнозу. Хоча поняття “педагогічне діагностування” було запропоноване аналогічно до медичного і психологічного діагностувань, що проводилися в рамках спільного наукового проекту, на думку К. Інгенкампа, педагогічне діагностування має певні особливості. Передусім воно не повинно залежати від умов, в яких відбувається навчальний процес. Крім того, правильно організоване педагогічне діагностування має забезпечувати підтвердження успішних результатів навчання; мотивацію та стимулювання учнів до навчально-пізнавальної діяльності шляхом заохочення за досягнуті успіхи в навчанні; корекцію результатів навчання, якщо вони виявилися нижчими, ніж очікувалося; виявлення прогалин у знаннях та уміннях учнів; регулювання складності наступних завдань; планування подальших етапів навчального процесу; поліпшення умов навчання.

Педагогічне діагностування у країнах Європи та США почало інтенсивно впроваджуватися на початку 70-х років ХХ ст. завдяки дослідженням

Л. Лаумермана, А. Вулфа, М. Дункіна, Б. Бідила, Б. Розеншайна, Н. Фурста, З. Стоунса, Р. Ебеля, Дж. Макка, Х. Уельса, Р. Фріке.

Пошук засобів і методів, які б забезпечували одержання своєчасної, об'єктивної, достатньо повної інформації про ефективність навчально-виховного процесу, здобуття учнями знань, став актуальною проблемою й для вітчизняної педагогічної науки і практики. Перші спроби з використання педагогічних тестів в Україні вже у 1924 р. зробив Харківський науково-дослідний інститут педагогіки. Науковці цього інституту перевіряли ефективність тестового контролю знань учнів з арифметики та читання у 3-х і 4-х класах за завданнями, розробленими Я. Чепігою. У 30-х роках минулого століття тести набули досить широкого практичного використання особливо з розвитком математичних та кібернетичних підходів до розв'язання педагогічних проблем, ідей програмованого навчання.

Визначаючи сутність і місце категорії “педагогічне діагностування” в навчальному процесі, зарубіжні і вітчизняні вчені дотримуються аналогічної думки. Педагогічне діагностування (за К. Інгенкампом) досліджує навчальний процес, в ході якого вивчаються його передумови, умови і результати, з метою оптимізації чи обґрунтування значення цих результатів для суспільства; діагностування (за І. Підласим) розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання.

Категорія “педагогічне діагностування” у вітчизняній науці застосовується здебільшого до галузі виховання з метою визначення рівня вихованості учнів, що частково є предметом дослідження психодіагностики. Стосовно процесу навчання у дидактиці використовують переважно традиційні категорії (контроль, перевірку, оцінювання та облік знань). Останніми роками у розв'язанні цієї проблеми вітчизняними дидактами простежуються певні позитивні зміни. Автори нових підручників і посібників з педагогіки (І. Булах, І. Зайченко, Н. Мойсеюк, І. Підласий, В. Ягупов та ін.) пропонують використовувати термін

“педагогічне діагностування” як значно ширше і глибше поняття. І. Підласий зазначає, що перевірка лише констатує результати, без пояснення їх походження; а діагностування розглядає результати у зв’язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування охоплює контроль, перевірку, оцінювання, нагромадження статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ. Контролювання, оцінювання знань, умінь тих, хто навчається, вводяться в діагностування як необхідні його складові.

У педагогічному діагностуванні В. Кукушин, І. Підласий виділяють дидактичне діагностування (своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу навчального процесу в зв’язку з його продуктивністю); діагностування навченості (виявлення наслідків, досягнутих результатів).

На нашу думку, діагностування результатів навчання — це інтегроване поняття, яке поєднує контроль, перевірку, оцінювання, облік знань, умінь, навичок учнів, аналіз, виявлення чинників, які сприяють або перешкоджають досягненню очікуваних результатів, прогнозування тенденцій та динаміки розвитку навчально-виховного процесу тощо.

МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Ольга Біляковська,

аспірант

Одним із напрямів модернізації освіти є профілізація старшої школи. У “Концепції профільного навчання у старшій школі” зазначено, що “профільне навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу предметів”.

Очевидно, щоб профільне навчання було ефективним і успішним, особливу увагу слід звертати не лише на зміни у змісті освіти, але й на процесуальну сторону навчально-виховного процесу, тобто на форми і методи роботи вчителя з учнями.

Традиційна система організації навчально-виховного процесу суперечить законам і закономірностям психофізіологічної діяльності та теорії управління. Вітчизняна і зарубіжна практика засвідчує перспективність принципово іншого за організацією та технологією – модульного навчання.

Модуль у педагогіці – це змістовно, логічно завершена частина навчального матеріалу, певна мікросхема, засвоєння якої забезпечує досягнення раніше запланованого результату навчання. Теорія модульного навчання висвітлена у працях А. В. Фурмана, В. І. Третьякова, П. І. Сікорського, Г. К. Селевко, П. Я. Юцявічене, Є. В. Сковіна та ін.

На наш погляд, модульне навчання взагалі, а в умовах профілізації старшої школи зокрема, має певні переваги порівняно з традиційним навчанням:

- гарантованість у досягненні результатів навчання;
- паритетні взаємини вчителя і учнів;
- можливість працювати в індивідуальному темпі;
- можливість працювати учням у парах, групах;
- можливість ділового спілкування з товаришами;
- раннє подання кінцевих результатів навчання;
- “м’які” форми контролю у процесі засвоєння навчального матеріалу.

До провідних принципів модульного навчання належать:

- модульність;
- структуризація змісту навчання на відокремлені елементи;
- динамічність;
- діяльність;

- гнучкість;
- усвідомлена перспектива;
- різнобічне методичне консультування;
- паритетність.

Принцип модульності передбачає цілісність і завершеність, повноту і логічність побудови одиниць навчального матеріалу у вигляді блоків модулів, усередині яких навчальний матеріал структурується у вигляді системи навчальних елементів. З блоків модулів, як з елементів, конструюється навчальний курс. Елементи всередині блоку модуля взаємозамінні та мобільні.

Важливими компонентами модульної технології навчання є модульна програма і модульний урок. Модульну програму складає вчитель. У ній він записує цілі навчання і послідовність вивчення кожної теми (послідовність уроків). Необхідно звернути увагу на те, що модульна програма – це не конспект уроку чи планування навчального матеріалу вчителем, це програма діяльності учня у процесі вивчення певної теми.

Також компонентом модульної технології є урок. Модульні уроки об'єднуються у модульні програми (але це не означає, що всі уроки модульної програми мають бути модульними). Розробляючи модульний урок, слід пам'ятати, що він має тривати не менше двох академічних годин (в умовах профільного навчання практично всі уроки спарені). Кожний навчальний елемент модульного уроку – це крок до досягнення інтегруючої мети, без оволодіння змістом якого мета не може бути досягнута.

Навчання за модульною програмою дає змогу ширше використовувати лекційний виклад, семінарські заняття, проводити залікові уроки, тобто навчальний процес суттєво наближається до системи навчання у вищих навчальних закладах.

Отже, у процесі модульного навчання здійснюється ціленаправлене формування і розвиток прийомів і методів навчальної діяльності. Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке

враховує індивідуальні особливості учнів і спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної дитини.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Світлана Когут

асистент

Аналіз середовищних чинників, що зумовили впровадження в Україні професійної підготовки соціального педагога, має на меті не лише зіставити соціокультурні аспекти, що передували цілісному формуванню системи, але і дослідити причинно-наслідкові зв'язки, специфіку і тенденції. Серед аспектів, що становлять об'єкт для аналізу, – соціальна політика держав; виявлення суб'єктів соціально-педагогічної діяльності й зіставлення спрямованості їхніх функцій саме як соціально-педагогічних.

Сучасна стратегія соціальної політики почала формуватися у розвинутих країнах на початку 40-х років, коли були масово впроваджені принципово нові підходи до її стратегії та реалізації. Організаційно-діяльнісні зміни у соціальній політиці ознаменувалися переходом від різних форм благочинної діяльності приватних осіб, організацій і держави до цілісної розробки планових заходів щодо надання соціальної допомоги на рівні державної стратегії.

В Україні як державна, так і громадська благодійність були поширеним явищем вже у період середньовіччя. Виникли досить специфічні форми і способи опіки над дітьми і молоддю, які сьогодні наявні у практичній діяльності соціального педагога (адресно-матеріальна підтримка обдарованої молоді, призначення громадських опікунів, пошук сімей-заступників).

Практика регулювання державою соціальних і педагогічно акцентованих проблем набула поширення у ХХ ст., особливо після Другої світової війни.

Аналізуючи функції посадових осіб які працювали з дітьми і молоддю в Україні радянського періоду, і порівнюючи їх із функціями соціального педагога, виявили, що соціально-педагогічною роботою займалися такі суб'єкти виховної діяльності:

школи (класні керівники, вожаті, організатори позакласної та позашкільної виховної роботи, бібліотекарі);

позашкільні та культурно-освітні установи, сфери дозвілля та за місцем проживання;

піонерська, комсомольська та партійна організації.

Аналіз педагогічної літератури виявив, що домінуючу роль відігравали організаторські функції, а також, з початку 70-х років, – консультативно-посередницькі (індивідуальна бесіда з учнями і батьками). Однак класний керівник для себе і далі вбачав головним завданням – викладання певної дисципліни.

У першій половині 70-х років вводиться посада старший піонерський вожатий, який був представником комсомолу в дружині, її керівником і членом педагогічного колективу школи. Саме серед його обов'язків вперше було зроблено акцент на індивідуальній роботі. У цей же період з'являється посада організатора позакласної та позашкільної роботи. Організатор виступав як посередник-адміністратор, що на відміну від класного керівника та вожатого мав більші посадові повноваження та мінімальні установки на реалізацію індивідуальної педагогічної взаємодії з дітьми.

Побудова в Україні демократичного суспільства кардинально змінила підхід до соціальної політики. Соціальна підтримка, зокрема і педагогічна, дедалі більше зорієнтовується – відповідно до принципу адресності – на конкретну особу. Хоча і надалі головним суб'єктом соціальної політики була держава. Вона реалізувала свою стратегію через певні інституції: Міністерство

праці та соціальної політики, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти, Міністерство внутрішніх справ. Також на державному рівні проблемами молоді (крім сфери освіти, яка відповідно до своєї специфіки має справу з дітьми та молоддю) займалися Державний комітет у справах сім'ї та молоді, Український науково-дослідний інститут проблем молоді, соціальні служби для молоді, які діяли відповідно на обласному, міському та районному рівнях. Окрім того, почала формуватись певна система соціальної роботи з різними віковими категоріями населення, яку забезпечували створені в областях соціальні служби і центри (“Підліток і сім'я”, “Астар”, “Телефон довіри”, клуб “Zonta” та ін.). Діяльність працівників цих центрів була спрямована на створення умов психологічного комфорту й безпеки життя дітей, молоді та інших категорій населення.

Протягом 90-х років прийнято низку законів, що мали на меті визначити державну стратегію у соціальній політиці та безпосередньо у соціально-педагогічній діяльності.

Діють також законодавчі акти, які лише дотично пов'язані з діяльністю соціального педагога, оскільки головна їхня спрямованість – соціальний захист населення (у тому числі дітей та молоді).

Сьогодні уже є очевидним, що соціальна політика держави у цілому і її педагогічна складова зокрема повинні будуватися на однозначному пріоритеті загальнолюдських цінностей, прав і свобод, соціальній відповідальності. Беручи до уваги наявний світовий досвід, вважаємо, що перспективним шляхом у розвитку соціальної політики є відмова від узагальненої дотаційної моделі соціального захисту на користь принципу заохочування ініціативи активного населення (волонтерів) й цілеспрямованої допомоги. Волонтерський рух в Україні лише набирає обертів. Добровільна безоплатна праця людей, спрямована на вирішення соціальних проблем, поки що не набула чітко організованих форм, характерних ознак, головно розгортається через діяльність церкви, громадських організацій.

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В США

Сергій Зулкарнєєв,

аспірант

Дистанційна освіта (ДО) в США розвивалася завдяки *поштової кореспонденції* та *телекомунікаціям* (односторонні системи передачі інформації та двосторонні, синхронні системи передачі в реальному часі).

До односторонніх систем передачі інформації належать візуально-звукові комунікації, які охоплюють:

радіо (навчальні радіотрансляції);

звукові технічні засоби – грамофони, електрофони, магнітофони, диктофони, стримери (звуковий навчальний матеріал);

телебачення – ефірне, замкнене, кабельне, супутникове (навчальні телетрансляції);

відеопристрої – відеомагнітофон, відеоплеєр, моно-блок, відеопрогравач дисків CD, DVD (візуально-звуковий навчальний матеріал).

Синхронні системи передачі інформації в реальному часі – це комп'ютер та Інтернет.

Еволюція **комп'ютера** охоплює такі етапи: лампові та транзисторні комп'ютери, міні-комп'ютери (інтегральні схеми) та сучасні комп'ютери (мікропроцесори). Це уможливило такі види навчання, як програмне не інтерактивне навчання, програмне інтерактивне навчання та сучасне комп'ютерне навчання.

Комп'ютеризоване навчання – використання комп'ютера як самодостатнього навчального засобу, який подає цілісні уроки з конкретними навчальними завданнями.

Комп'ютеризоване кероване навчання – використання комп'ютерних можливостей для організації навчального матеріалу та контролю за успішністю студента.

Комп'ютерно-опосередковане спілкування – використання комп'ютера як засобу спілкування на відстані.

Комп'ютеризоване мультимедіа – інтеграція різноманітних звукових, відео, та комп'ютерних технологій в єдину легкодоступну систему передачі інформації на відстань.

Інтернет створений у 1961 році як експериментальна мережа, яка об'єднувала телекомунікаційну мережу радіо та супутникового мовлення ARPANET, пов'язану із діяльністю Міністерства оборони США. Сьогодні Інтернет – це є базис ДО в США. Інтернет розповсюджений по всьому світі. Його користувачами є понад 20 млн людей. Будучи потужним телекомунікаційним засобом у сфері освіти, Інтернет пропонує незліченні навчальні та освітні можливості. Інтерфейс, чи зовнішня оболонка Інтернету, головно представлена *серверами інформаційного пошуку*, які дають змогу знайти необхідний файл на під'єднаних до мережі FTP-серверах. WWW (World Wide Web) – один з найбільш використовуваних серверів інформаційного пошуку, який дає змогу працювати користувачеві з інформаційними джерелами в режимі гіпертексту. Популярні програмні забезпечення для роботи в Інтернеті в США – Mosaic, Netscape, Internet Explorer. Вони полегшують використання та пересування у WWW. Центральним та організовуючим елементом WWW є “home page” (домашня сторінка). *Електронна пошта (e-mail)* – один з основних засобів передачі й отримання навчального матеріалу та зворотного зв'язку за допомогою Інтернету. Електронна пошта використовується для: пересилання повідомлень іншому користувачеві; передачі одного повідомлення декільком

користувачам; розсилання повідомлень у декілька організацій за визначеним списком; передачі текстового файла; передачі бінарного файла, що містить комп'ютерну програму, графічне зображення, опрацьовані текстовим редактором документи, електронну таблицю чи аудіо-, відеоінформацію; розповсюдження електронного журналу; передачі по мережі новин чи оголошень.

Телеконференції – це обмін людей поглядами за допомогою електронних листів з приводу тієї чи іншої теми із залученням одного чи декількох телекомунікаційних засобів.

Електронні дошки оголошень (bulletin boards) – різновид телеконференцій, на якій всі зацікавлені конкретною темою можуть читати оголошення чи відповідати на них.

Головні сфери соціального впливу на розвиток ДО в США є:

- освітня* (потреби студента і викладача);
- професійна* (потреба роботодавця у висококваліфікованих працівниках);
- ринкова* (попит і продаж навчальних програм ДО);
- світова* (конкурентоспроможність навчальних програм ДО);
- суспільно-технологічна* (суспільне переконання у технологічній самодостатності ДО – поява нових комп'ютерних технологій);
- державно-політична* (державна політика США щодо впровадження новітніх освітніх технологій).

Результат впливу ДО на суспільство США визначається

в негативному аспекті – соціальною нерівністю, надмірними витратами; педагогічною недосконалістю (відсутність безпосереднього впливу як викладача на студента, так і одного (групи) студента на іншого (групу) студента); відсутністю необхідних технічних умінь і навиків, консерватизмом;

у позитивному аспекті – політикою підтримки рівно-правності доступу; альтернативністю телекомунікаційних засобів; великим набором студентів;

змагальністю, конкурентністю та співпрацею між навчальними закладами; зростаючою потребою у професійних кадрах, результативністю.

Соціально-історичні передумови розвитку ДО в США вирізняються технологічною багатоплановістю і дієвістю впливу суспільного чинника. Дослідження позитивного та негативного впливу ДО на суспільство виявило неоднозначне сприйняття американців освіти на відстані. Важко прогнозувати майбутнє ДО, проте, результативність використання ДО в США подає великі надії щодо вдосконалення і ширшого застосування освіти на відстані в навчальному процесі планети.

ДІЄВІСТЬ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Аліна Лесневська,

аспірант

Традиції є специфічним механізмом суспільної свідомості. Тому їх слід розглядати як універсальне явище, яке охоплює різні напрями і сфери життєдіяльності людини. Вони органічно вплітались у народне виховання і впродовж розвитку людського суспільства виконували в ньому різноманітні функції. Головна з них – пришвидшення соціалізації людини. Традиції сприяють етнізації кожної особистості, активізують входження підростаючих поколінь у культурно-духовне життя народу та у виробничу сферу.

Педагогічна наука визнає велике виховне значення традицій. Сучасна українська педагогіка широко пропагує форми навчальної та позакласної роботи в школі з використанням народних традицій. Сьогодні найбільш вивченими в педагогіці є питання про використання традицій з метою

трудового, морального, естетичного, фізичного виховання, громадянського становлення молоді, формування її національної самосвідомості та відродження духовності. Однак недостатньо досліджене питання про розвивальні функції народних традицій.

З погляду психології розвивальний ефект традиції полягає, насамперед, у стимулюванні розвитку чуттєво-емоційної сфери людини, адже традиція завжди передбачає особливе піднесення, урочистість, що викликають у людини цілу гаму переживань. Сенситивність, багата емоційна організація – неодмінна передумова творчості особи, як підкреслює І. Бех. Важливе значення для творчих дій людини він надає стану психічної активності. На його думку, переживання – це можливість вийти за межі наявного.

Особливе значення мають традиції, пов'язані з естетичними переживаннями. Це зокрема, народна обрядовість. С. К. Стефанюк зазначає: “Для молоді та підлітків рядження, вертеп, драматизація – це спосіб саморозвитку, форма вдосконалення вмінь, здібностей. Підготовка костюмів, продумування образів, імпровізація та пере-втілення – то прийоми не тільки самовираження, а й розвитку особистості” Ці традиції як засоби самореалізації розв'язують проблеми розумового, морально-етичного, естетичного й трудового виховання як кінцевого надбання зрілості внаслідок самовиховання кожного індивіда.

Дослідники фізичного виховання визначаючи значення традицій у розвитку особи, виділяють момент очікування як суттєвий чинник стимулювання потенційних фізичних сил. Як засвідчують літописи, руські князі проходили традиційний вишкіл, що сприяв їхньому фізичному вдосконаленню: їх з раннього віку навчали володіти зброєю, їздити верхи, розвивати фізичні здібності. Легендарний київський князь Святослав Ігорович, ще будучи дитиною, брав участь у військових походах. Відомо, що Володимир Мономах ходив на лови з тринадцятирічного віку, а Данило Галицький з раннього дитинства володів мечем. Дослідники зазначають і про інші традиційно-народні

засоби виховання, пов'язані з ризиком, очікуванням тріумфу, перемоги над власними слабостями: боротьба, турніри, лови диких коней, лови верхи на конях. Багато традицій, що мали розвиваючий вплив на юнацтво, охоплює козацька система виховання. Фізичні випробування, пов'язані з подоланням різноманітних труднощів, стимулюють приплив фізичних сил так само, як утруднення у процесі навчання стимулюють приплив інтелектуальних сил дитини.

Дослідники проблем фізичного вдосконалення під-креслюють значення традиційних дитячих ігор, забав, зокрема тих, що пов'язані з календарними обрядами та святами. Вони поєднують в собі слово, рух, пластику, що сприяє гармонійному розвитку молоді.

Психологічний механізм впливу традицій на розвиток особи досліджував А. С. Макаренко. Його цікавила традиція як потужний чинник стимулювання мажорного стану в колективі підлітків, очікування завтрашньої радості. Щоправда, як творець нової радянської педагогіки, він ініціював створення нових традицій, але не ігнорував і народних. А. С. Макаренко надавав великого значення розвитку творчих можливостей підлітків у різних формах діяльності, що супроводжувались урочистими церемоніями, ритуалами, а також у художній самодіяльності.

Вдалою і педагогічно продуктивною була спроба В. О. Сухомлинського створити виховну систему з урахуванням національних традицій. Очолювана ним у 40–60-х роках ХХ ст. Павлиська середня школа, що на Кіровоградщині, була ніби духовним оазисом, де душа дитини черпала цілющі життєдайні сили з народних джерел, які збирав і спрямовував до них великий Педагог. Це й навчальні заняття на лоні природи, й ходіння дітей босоніж по росі, це й зустріч птахів навесні, це збагачення народним фольклором. Особливе значення в інтелектуальному розвитку дітей мало власне творення казок і загадок.

Сучасні психологи продовжують досліджувати значення традиційної дитячої гри у всебічному розвитку дитини. Зіставлення дитячої гри і творчості

знаходимо у працях К. Бюлера. Він розуміє процес творчості як переживання гедоналігічної (гедоне – задоволення, алгос – незадоволення) реакції. Тісне поєднання двох протилежних почуттів і є формою гедоналігічної реакції, яка впливає на розум, почуття, волю. Ця реакція є єдиною і для дитячої гри, і для творчості. Вона являє собою фундамент для них. Дитина грає заради отримання задоволення, яке є позитивною гедоналігічною реакцією.

Процес гри є цілеспрямованим, а не хаотичним визволенням енергії. Творчість так само спрямована на отримання задоволення, хоча б які труднощі на шляху до одержання результату довелось подолати.

Витоками радості творчості, на думку К. Бюлера, є не тільки соціальні, але й біологічні потреби. Це її наближає до дитячої гри. Саме тому творчість не є привілеєм певних осіб чи певних вікових категорій. Вона доступна людині в кожний момент розвитку.

Ситуації, які незрозумілі дитині, або події, що існують поза контекстом її життєдіяльності, гальмують розвиток уяви, фантазії, а відтак і творчих здібностей. Навпаки, ті сфери життєдіяльності дитини, які є найбільш доступними для її розуміння, сприяють розвитку творчої уяви.

Саме тому найпростіші дитячі ігри, де дитина сама виступає дійовою особою у звичайній для неї ситуації, мають більший розвивальний ефект, аніж ігри з найвибагливішими сюжетами, відірваними від її реального життя, які пропонує комп'ютер.

Звернення сучасної вітчизняної психолого-педагогічної думки до осмислення й творчого застосування у виховному процесі народних традицій має на меті не лише подальше відтворення культурно-духовних набутоків, але й вдосконалення самої людини в напрямі підвищення її творчого потенціалу.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ-СИРИТ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Опіка найнезахищенішої категорії – дітей-сирит – є найбільш складним і багатоаспектним напрямком у сфері соціальної підтримки. Створення оптимальних умов для повноцінного розвитку та соціальної адаптації дітей-сирит передбачає комплексне вирішення не тільки багатьох соціально-економічних, а й освітньо-виховних, медичних і психологічних проблем. Першочерговими сьогодні стають завдання сприяння розвитку нових форм опіки (сімейні дитячі будинки, прийомні сім'ї тощо), які мають значно більший виховний потенціал, ніж державні заклади інтернатного типу, й максимально повно можуть відтворити усі ресурси виховного середовища сім'ї.

Затримки в психічному розвитку дітей, які виховуються без батьківської любові й опіки, виявляються вже на перших місяцях їхнього життя. Відсутність емоційного й особливо тісного фізичного (тактильного) зв'язку з матір'ю чи її заступником, що забезпечується щоденним доглядом, призводить до гальмування розвитку дитини. Вже у перші місяці свого життя вихованці будинку дитини відрізняються від дітей із сім'ї відставанням у формуванні емоційного спілкування та прив'язаності, що є важливою складовою особистісного розвитку дитини. Впродовж перших місяців життя провідною діяльністю дитини є емоційне спілкування з дорослим, тому його нестача негативно впливає на загальний психічний розвиток, і перудусім на емоційну сферу та пізнавальну активність. Діти не чітко диференціюють емоції

дорослих, мало цікавляться оточуючим. Їхні особисті емоційні прояви – рідкість; вони нечіткі й одноманітні.

Характерною домінуючою і незадоволеною потребою дітей-сиріт є потреба турботи і прихильності з боку дорослих. За нормальних умов уже в першому півріччі життя у дітей у процесі емоційних взаємозв'язків з близькими дорослими закладаються основи особистісної індиві-дуалізації та самоусвідомлення, які виявляються в їхньому позитивному самосприйнятті, життєрадісності, ініці-ативності, вимогливості, допитливості. У вихованців будинку дитини внаслідок недостатнього спілкування і відсутності прив'язаності не формується стійке позитивне самосприйняття та активна позиція щодо навколишнього світу; діти пасивні, апатичні, зовсім невпевнені в собі. У наслідок цього в них розвивається дуже низька самооцінка або відчуття неповноцінності.

Такі особливості психічного й особистісного розвитку, зрозуміло, суттєво ускладнюють процес подальшої соціалізації вихованців дитячих будинків.

Негативні аспекти соціалізації дітей у закладах інтернатного типу: випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців; підвищення тривожності; закомплексованість; відсутність особистого простору (власної кімнати, місця, де можна усамітнитися); брак економічного виховання (відсутність приватної власності, власних заощаджень, вмінь розпоряджатися грошима); низький рівень статевого виховання (незавершена статево-рольова типізація, ранні сексуальні зв'язки, випадки сексуального насильства); обмежені можливості у виборі професії.

Особливо негативним результатом інтернатного виховання є несформована позиція “Я”, що виявляється у відсутності навичок особистого життя, потреби самопізнання й самовиховання, вмінь вирішувати власні проблеми й конфлікти. Натомість формується загальне, дитбудинківське “ми”, що нівелює індивідуальність і надзвичайно сильно утверджує вороже ставлення до зовнішнього світу. У дітей-сиріт також гостро постає проблема розвитку

життєвих перспектив. Це пов'язано з тим, що закритий навчальний заклад відгороджує дитину від соціальних зв'язків з навколишнім, унеможлиблює отримання емоційно-психологічної підтримки від близьких, рідних людей.

Вихованці шкіл-інтернатів, у переважній більшості, не можуть розраховувати на моральну та матеріальну підтримку батьківської сім'ї, рідних чи близьких людей. Тому вихователі й педагоги у цих закладах повинні бути висококваліфікованими фахівцями, добрими керівниками, знавцями своєї справи і найголовніше – любити своїх підопічних. Зважаючи на специфіку вихованців, підхід вихователів шкіл-інтернату до своєї роботи має бути персоніфіковано-орієнтованим, психологічно чутливим та емоційно виваженим.

РАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ІНТЕГРАЦІЇ

Віра Ремажевська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Рання корекція відхилень у розвитку дітей з особливими освітніми потребами у всьому світі є одним з пріоритетних напрямків корекційної педагогіки і психології. Створюючи свою власну вітчизняну систему ранньої допомоги дітям з вадами зору, важливо вивчати досвід західних держав та враховувати економічні, соціальні та культурні особливості країни. Необхідна така система, унаслідок дії якої відбувалося б раннє виявлення відхилень розвитку немовлят та забезпечення кожної дитини комплексною медико-психолого-педагогічною допомогою.

Сучасні наукові дослідження доводять, що визначальними для розвитку дитини є перші роки життя. Для формування особистості й розвитку вищих психічних функцій важливим є ранній досвід пізнання соціального оточення та контакти в сім'ї. Саме тому, на нашу думку, така система повинна охоплювати:

- скринінг-обстеження усіх дітей першого року життя з метою виявлення серед них немовлят з складними вадами зору;
- максимально точну медико-психолого-педагогічну діагностику з метою виявлення потенційних можливостей зорової функції та загального розвитку; організацію комплексної допомоги дитині з вадами зору та її сім'ї; створення індивідуальної програми корекції, що зорієнтована на сім'ю.

На експериментальному майданчику Інституту спеціальної педагогіки АПН України та Міністерства освіти і науки України, що діє на базі навчально-реабілітаційного центру для дітей з вадами зору “Левеня” в м. Львові з 1996 року, ведеться пошук оптимальних організаційних форм надання корекційної допомоги дітям з вадами зору раннього та дошкільного віку. Результатом пошуку стало створення патронажної служби (служби ранньої комплексної допомоги) навчально-реабілітаційного центру “Левеня”.

Головні завдання служби:

- створення банку даних про дітей м. Львова і Львівської області з глибокими вадами зору;
- комплексна діагностика дитини та вивчення сім'ї;
- проведення корекційних занять з дитиною в Центрі та вдома;
- навчання батьків педагогічним технологіям співпраці зі своєю дитиною, прийомам і методам виховання і навчання;
- психотерапевтична допомога всім членам сім'ї.

Роль дорослого в розвитку сліпої дитини є значно більшою, ніж в житті зрячої. Це зумовлено відсутністю одного з каналів самостійного набуття знань

– безпосереднього зорового наслідування. Саме тому вже в ранньому віці сліпій дитині та її сім'ї необхідний спеціальний психолого-педагогічний супровід.

Під супроводом розуміється метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оп-тимальних рішень в різноманітних ситуаціях життєвого вибору.

Це не просто допомога, а підтримка, в основі якої збереження максимуму свободи і відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта розв'язання актуальної проблеми.

Головні принципи супроводу дитини:

- рекомендований характер порад;
- пріоритет інтересів дитини і сім'ї;
- безперервність супроводу;
- мультидисциплінарність (комплексний підхід);
- прагнення до кооперації.

Головні етапи системного супроводу:

- діагностичний (усвідомлення суті проблеми та потенційних можливостей її вирішення);
- пошуковий (збір необхідної інформації про шляхи і способи вирішення проблеми);
- консультативно-проективний (обговорення та вибір програми);
- діяльнісний (робота командою).

Головні етапи індивідуального супроводу:

- збір інформації про дитину;
- аналіз отриманої інформації;
- спільне обговорення та напрацювання рекомендацій;
- консультування всіх учасників супроводу про шляхи і способи розв'язання проблеми дитини;

- вирішення проблем, тобто виконання рекомендацій кожним учасником супроводу;
- подальший аналіз розвитку дитини.

Проблеми функціонування патронажної служби:

1. Недостатня взаємодія всіх структур.
2. Немає нормативно-правової бази ранньої корекції та інтеграції.
3. Питання організації змісту ранньої корекції вирішуються варіативно, без достатнього забезпечення методичними і нормативними матеріалами.
4. Недостатня поінформованість населення про соціальні інституції, що надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами.
5. Відсутність належної кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, підготовлених до роботи з дітьми раннього віку та їхніми сім'ями.
6. Проблема соціального педагога як координатора індивідуальної корекційної програми.

Процес становлення системи ранньої допомоги переживає великі організаційні труднощі та потребує серйозної державної підтримки.

Ми будемо новий фундамент спеціальної освіти. Від того, наскільки він буде міцним, залежить доля сучасної корекційної педагогіки, а головне – доля кожної дитини та її перспектива бути успішно інтегрованою в сучасне суспільство.

СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ВАДАМИ СЛУХУ

Христина Мазепа,

кандидат, педагогічних наук, доцент

На спеціальності “Лабораторна діагностика” (I рівня акредитації) Львівського державного медичного коледжу ім. Андрея Крупинського навчаються студенти з особливими потребами – з вадами слуху. Виховна робота з ними має комплексний характер, що зумовлюється єдністю мети, завдань, принципів, змісту, форм і методів виховання. Комплекс передбачає сукупність виховного впливу всіх підсистем зовнішнього середовища (суспільної, побутової, культурної та природно-екологічної), а також найближчого оточення (мікросередовища).

Метою виховної роботи є всебічне виховання в особистості з вадами слуху професійної спрямованості, деонтологічних засад, фізичної та особистісної культури.

Щодо змісту виховної роботи, то він передбачає органічний зв’язок всіх напрямів роботи (національна свідомість і патріотизм, любов до професії, моральність, громадська активність, фізичний та естетичний розвиток). Вибір засобів виховного впливу потребує поєднання різних груп методів, спрямованих на формування поведінки, свідомості, почуттів.

Багаторічний досвід виховної роботи виявив, що виховання студентів-медиків з вадами слуху має корекційну спрямованість. Ми переконалися, що завдяки ціле-спрямованому педагогічному впливу можна подолати від’ємні наслідки глухоти.

Розуміючи, що виховний вплив на особистість без-перервний і змінюється залежно від вікових особливостей, ми продовжуємо його в новому мікросередовищі – студентському, враховуючи його динамічність і мінливість.

Особливості педагогічної діяльності у цьому специфічному виховному процесі:

- необхідність глибокого вивчення особи студента; знання складної структури дефекту, розуміння того, що відхилення розвитку, зумовлені первинним дефектом, підлягають змінам, корекції;

- врахування індивідуальних особливостей кожного студента з особливими потребами, головно тих, які зумовлені порушенням слуху і недорозвинутою мовою;
- знання причин, які спричиняють ті чи інші особливості поведінки чи характеру студента, що допомагає вибрати засоби і методи виховання кожного;
- опора на потенційні можливості, на здорові сили, віра в подолання відставання в розвитку;
- виховання реального ставлення студентів до свого дефекту, життєвого оптимізму, мобілізації волі та життєвої активності;
- практична спрямованість, що полягає у широкому використанні різних професійних видів діяльності;
- набуття навиків організації та планування професійної діяльності, широкого спілкування з оточуючими.

Ця діяльність спрямована на всебічний розвиток студентів з вадами слуху, опанування ними професією медичного лаборанта.

ЛІТНІ УКРАЇНОЗНАВЧІ КУРСИ КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ (2002–2003)

Юлія Заячук,
асистент

Літні українознавчі курси в Україні – це нова перспективна форма організації навчального процесу вищих українознавчих інституцій Канади, яка

поступово набуває популярності. Вона стала можливою із здобуттям Україною державної незалежності.

Манітобський університет – перший канадський університет, який започаткував українознавчі курси десять років тому. Останні три роки курси інтенсивно впроваджує Альбертський університет, а з 2003 р. – і Саскачеванський. Влітку 2002 та 2003 років українознавчі курси канадських університетів проводились у Львові.

Манітобський університет пропонує програму під загальною назвою “Мовний семінар в Україні”, яка компонується з чотирьох українознавчих курсів – двох мовних і двох курсів української цивілізації. В прийнятій у канадських університетах шкалі оцінок кожен із них прирівнюється до типового семестрового 3-кредитного курсу.

Мовні курси програми спрямовані на практичні тренування з української мови шляхом занурення в україномовне середовище. Студентів поділяють на невеликі групи відповідно до рівня мовних умінь, забезпечуючи максимально можливу індивідуальну увагу. Курси української цивілізації спрямовані на вивчення української культурної спадщини з акцентом на міфологію, релігію, мистецтво, літературу. Програма реалізується у Львові та в інших містах Західної України і відкрита для тих, хто щонайменше рік вивчав українську мову в університеті.

Альбертський університет пропонує курси української мови та культури у Львові, які в 2001 та 2002 рр. проводила д-р А. Недашківська, а в 2003 р. – проф. О. Ільницький. Його мета – підвищення практичних мовних навиків студентів. Це інтенсивний мовний курс, еквівалентний річному шести-кредитному курсу канадських університетів. Він побудований на застосуванні принципу “мова в контексті”, який сьогодні активно впроваджується на департаменті сучасних мов і культурологічних студій Альбертського університету. Його проведення не передбачає використання жодних підручників. Головне джерело вивчення мови – живе спілкування,

використання сучасної української літератури, поточної газетної та журнальної інформації, радіо, телебачення, україномовних Internet-ресурсів. Студенти залучені до інтенсивного читання оригінальних українських текстів, написання творчих письмових робіт, беруть участь у дискусіях. Важливими формами роботи є щоденні домашні завдання, щотижневі усні презентації у класі на різні теми із реального життя та письмовий підсумковий проект, який передбачає складання словника на окрему тему за вибором студента. Всі заняття проводяться українською мовою.

Саскачеванський університет у 2003 р. започаткував на базі Львівської богословської академії навчальну літню сесію, яка планується як щорічна й охоплює курс української мови початкового рівня, українознавчий курс, що зосереджує головну увагу на політичному, соціальному і культурному розвитку українських земель у ХХ столітті, та курс релігії. На відміну від курсів Манітобського та Альбертського університетів курси Саскачеванського університету, крім власне курсу української мови, викладаються англійською. Започаткувала курси професор Саскачеванського університету Н. Шостак. Українознавчий курс, який вона викладає, зосереджується на ключових моментах політичного, соціального і культурного розвитку українських земель у ХХ столітті. Історія розглядається не з погляду на історичні події та обставини як такі, а головню в антропологічному вимірі – з погляду участі українського народу у соціальних перетвореннях.

Оскільки курси проходили у Львові, акцент було зроблено на соціально-культурному розвитку регіону і міста, значна увага приділялася проведенню занять в історичних музеях та кафедральних соборах міста, екскурсіям визначними місцями Львівщини. Важливим елементом курсів було запрошення до участі у заняттях і дискусіях українських учених, громадських діячів і студентів, що сприяло обміну думками та ліпшому розумінню канадськими студентами історії та сьогодення української держави.

Ми відвідували заняття студентів Альбертського і Саскачеванського університетів, які проходили в рамках Літніх українознавчих курсів у Львові влітку 2003 року, вели бесіди зі студентами, проводили анкетування.

Всього 2003 року курси слухало 17 студентів, 15 з яких народилися в Канаді, ще по одному – в США і Латвії. Можливо, найбільш несподіваним результатом анкетування виявилось те, що серед 15 народжених у Канаді тільки 2 студентів визнали своє етнічне походження як канадське. Решта ідентифікували себе представниками національностей, пов'язаних з етнічним походженням батьків. На нашу думку, це свідчить про те, що, незважаючи на інтенсивні впливи асиміляційних процесів у канадському суспільстві, серед нинішніх молодих нащадків емігрантів, уже у третьому – четвертому поколінні, зберігається сильне відчуття батьківського коріння. Як українське своє етнічне походження визнало менше половини слухачів курсів – сім студентів, змішане українське – ще чотири, решта були представниками інших етнічних груп.

Дослідження виявило значні проблеми, які має українська діаспора Канади у збереженні рідної мови. Зокрема, із семи студентів, які визнають своє етнічне українське походження, тільки двоє вважають рідною мовою українську, ще троє – українську на рівні з англійською, решта – лише англійську. Тільки близько 50% усіх опитаних були якоюсь мірою обізнані з українською мовою чи користувалися нею до університету, близько 25% відвідували двомовні українсько-англійські школи. На запитання “Чи користуєтеся Ви своїми знаннями української мови у повсякденному житті, як і за яких обставин?” одна з анкетованих відповіла так: “Я б хотіла користуватися українською мовою в Канаді у повсякденному житті, але це не виходить, це не практично”. На загал 7 із 11 студентів українського походження користуються українською мовою у повсякденному житті, головню в родині, у церкві та в громаді, інші українською у повсякденному житті не послуговуються. Це засвідчує, як нелегко зберігати рідну мову в чужомовному етнокультурному середовищі і яку потрібну і непросту роботу зі збереження української мови, культури, традицій, зв'язків з

рідною землею, ознайомлення канадської студентської молоді з Україною, її історією, культурою виконують вищі українознавчі інституції Канади загалом і Літні українознавчі курси в Україні, що ними організуються, зокрема.

Виявили, що слухачі цього річних літніх українознавчих курсів в Україні спеціалізуються в різних освітніх напрямках – європейські студії, історія України, інформатика, медицина, психологія, бізнес, міжнародні зв'язки тощо. Одні з них вирішили вивчати українську мову в університеті, оскільки мають українське походження і бажають зберігати батьківську мову і культуру, інші – щоб поліпшити свій рівень володіння українською, підвищити середню оцінку за навчання чи виконати мовну складову своєї програми. Дехто із студентів планує використати знання української мови для майбутньої науково-дослідної роботи, бізнесових зв'язків з Україною, політичної чи громадської діяльності. Більшість із опитаних (14 осіб), не українського походження, вважають збереження материнської мови українською етнічною спільнотою в умовах сучасного канадського суспільства вкрай необхідним або бажаним, що, на нашу думку, ще раз доводить, що вищі українознавчі інституції в Канаді мають велике культурно-освітнє, прагматичне значення.

ГОЛОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ Анімації у Франції

Ольга Чабан,

здобувач

Явище анімації дедалі частіше трапляється сьогодні в педагогічній і соціально-педагогічній літературі не лише за кордоном, а й в Україні. Вперше поняття соціокультурної анімації з'явилося у Франції в післявоєнні роки. Термін “аніматор” (фр. *animer* – надихати, збуджувати до діяльності)

характеризує організаторів позанавчальної діяльності, яка є, як різнобічною, так і спеціально спрямованою (наприклад, мистецька творчість). Завдяки діяльності ЮНЕСКО і Європейського Союзу це поняття згодом стало дуже поширеним. Термін “анімація” у тому розумінні, як його сьогодні застосовують у французькій педагогіці, виник у зв’язку розробкою проблеми динаміки групи і вільного виховання.

Педагогічна анімація сприяє вільному й автономному самовизначенню особи в групі і самовизначенню груп. Виражаючи плюралізм позицій і думок, вона створює сприятливі умови для творчого розвитку особистості, для пошуку шляхів розв’язання проблем і, отже, стає основою громадянського становлення людини.

На думку французького педагога Р. Торайля, педагогічна анімація не тільки охоплює позанавчальну діяльність, а й успішно вливається в навчально-виховний процес освітніх закладів, оскільки має глибокогуманні цілі. На противагу суспільним процесам, які часто нівелюють особистість, педагогічна анімація розвиває впевненість і віру особи у свої сили, повертає надію, активізує процес спілкування, самопізнання і самоствердження, запроваджує новий стиль міжособистісних взаємин, який відповідає потребам людини у виявленні її неповторності.

Анімація має безпосередній вплив на особистість, вона тісно взаємозв’язана з виховним процесом. Адже йдеться про всеохоплююче виховання, метою якого є різнобічне формування людини не лише в межах школи, а й протягом усього її життя.

Французькі педагоги вважають, що педагогічна анімація не повинна сліпо наслідувати шкільні традиційні форми роботи, інакше стане неефективною. Головне завдання педагогічна анімація вбачає у забезпеченні процесу розвитку групи, колективу і його членів на рівні суспільних відносин і культурного формування. Суспільні відносини науковці розуміють як процес налагодження міжособистісних взаємин між людьми і суспільних зв’язків із різними

соціальними інститутами. Культурне формування розглядається як прилучення дітей до нових культурних цінностей. Важлива роль аніматора в процесі прилучення дитини до культури полягає у налагодженні внутрішнього зв'язку між особою і навколишнім світом.

Діяльність аніматора має соціально-виховний характер і розвивається за двома головними напрямками. Один має загальний характер (відповідальні працівники профспілки, асоціацій, угруповань, рухів, суспільно-виховних культурних закладів (музеїв, бібліотек, картинних галерей, театрів тощо); інший – спеціалізований і технічний (тренери спортивних клубів, керівники художньої самодіяльності, технічних клубів).

Сфера діяльності аніматорів у Франції дуже різноманітна і багатогранна. Умовно її можна поділити на чотири складові:

- соціально-економічна сфера, в якій аніматори контактують з асоціаціями і об'єднаннями;
- суспільні, виховні та культурні об'єднання в міських житлових кварталах, сільські центри, сімейні асоціації тощо;
- спеціальні об'єднання для окремих категорій населення (гуртожитки для молоді, будинки пристарілих, дитячі будинки, приватні клуби);
- туристичні і літні бази відпочинку, сімейні будинки і сільський (зелений) туризм.

Після підписання Конвенції про соціокультурну діяльність особливого значення набуває проблема підготовки аніматорів. Зазвичай вона здійснюється на двох рівнях: підготовка до отримання професійних дипломів анімації (придатність до керівних функцій, можливість працювати у центрах організації канікул і дозвілля) і підготовка до здобуття непрофесійних дипломів анімації (придатність до соціокультурної анімації, здатність працювати у молодіжних групах, бути волонтером, активістом).

У Франції великого значення нині набуває проблема підготовки і перепідготовки кадрів. Цим займається Центр стажування Міністерства національної освіти з питань виховання, центри підготовки учителів, аніматорів і батьків, центри стажування різноманітних молодіжних і дитячих організацій, Ліга народної освіти і Центр підготовки фахівців до застосування активних методів виховання, центри організації дозвілля і спорту та ін. Професійну підготовку аніматорів здійснюють як державні установи, так і приватні навчальні заклади, а також громадські та освітні установи і центри країни.

Педагогічна анімація як ідея гуманітарного виховання, соціального і культурного вдосконалення особистості отримала визнання в освітньо-виховній теорії і практиці багатьох розвинутих країн. Дослідження цієї проблеми зможе допомогти в успішній реалізації цих ідей в українському освітньому і соціально-культурному просторі.

ГРОМАДСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Наталія Бучко,

аспірант

Педагогічна спадщина Василя Олександровича Сухомлинського – це справжня енциклопедія з проблем виховання молодих людей. У його працях визначено не лише місце, роль і загальні принципи громадянського виховання, але і запропоновано шляхи їх реалізації.

Громадянське виховання В. Сухомлинський розглядав як складний процес формування громадянської свідомості, почуттів, волі та звичок суспільної поведінки особистості. В організації навчально-виховного процесу він

застосовував систему принципів громадянського виховання учнів, які передбачали єдність суспільного, колективного і особистого; свідомості і поведінки, переконань і вчинків; навчання, виховання і розвитку особистості; зусиль школи, сім'ї та громадськості, виховання в колективній праці; єдність громадянськості й людяності; врахування індивідуально-вікових особливостей і соціально-психологічних умов формування особистості.

Як талановитий педагог-практик, він розробив систему бесід про громадянськість для учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку. Це бесіди-повчання, спрямовані на осмислення учнями загальнолюдських норм моралі. Теми бесід: “Джерела і сутність людської волі, обов’язок перед минулим, відповідальність за сучасне і майбутнє Батьківщини”, “Пам’ять людського серця і святині народної історії”. На його думку, кожен учитель повинен створити свою хрестоматію бесід. “Мета бесід про громадянськість полягає у тому, щоб довести до учня розуміння величі, духовної краси, героїзму, благородства, самоповаги й великої відповідальності за все, що він робить зараз і що належить йому зробити у майбутньому.

У бесіди слід включати краєзнавчий матеріал, адже героїчна історія нашої Батьківщини складається з багатьох яскравих подій, а приклад життя наших славних земляків спонукає молоду людину до роздумів про долю своєї Вітчизни”, – так розумів патріотизм В. Сухомлинський.

Майже у всіх своїх працях він підкреслював, що у вихованні громадянськості велике значення має виховання любові до людини і насамперед до матері. Та людина, якій недоступна сердечність і душевність, не може бути справжнім патріотом. У дитині змалку, радить Василь Олександрович, треба виховувати відповідальність перед батьками, вчити дотримуватись звичаїв родинного життя.

Василь Олександрович стверджував, що школою громадянськості повинен стати шкільний колектив. Роки ранньої юності – дуже важливий етап у формуванні громадянина. Процес навчання не повинен зводитися до

механічного запам'ятовування, а має передбачати розумову працю. Саме у молодшому віці, на його думку, чутливому до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності. Загальнолюдську азбуку моральності ми прагнемо одухотворити громадянською активністю. Дитина повинна усвідомити, що вона громадянин свого суспільства і це покладає на неї великі обов'язки.

Центральним і основним місцем формування пат-ріотичних почуттів і переконань у школяра є урок. Тому кожен викладач, виконуючи місію вихователя, повинен розкривати перед свідомістю учнів свій предмет крізь призму державницької ідеї.

Одне з найважливіших питань громадянського виховання – громадянські переконання людини. Могутнє знаряддя виховання громадянської свідомості – слово, але тільки у тому разі, коли є громадянська діяльність. Студентів – майбутніх учителів – варто детально ознайомлювати з такими працями Василя Омеляновича, як “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “З чого починається громадянин”, де потенціал виховання громадянина у баченні В. Сухомлинського розкрито найповніше.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В АВСТРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Жанна Романова,

аспірант

Після 1945 року Австрія займає позицію законодавчого обстоювання інтересів національних меншин, що належать до її складу. Насамперед це

стосується словенів і хорватів Каринтії. Зокрема, в державній постанові від 1955 року акцентується увага на праві здобуття словенами і хорватами якісної початкової освіти рідною мовою і на праві організації представниками цих народних груп певної кількості власних середніх шкіл. Передбачається організація власного відділу нагляду над школами. Навчальні плани також повинні були враховувати їхні інтереси.

Однак реальні кроки в цьому напрямку були досить незначними. Пов'язано це з тим, що, як свідчать результати перепису населення, щораз менше австрійських громадян відносили себе до мовної меншини, у суспільстві прогресувала асиміляція. Проте уряд постійно намагався поліпшити менш задовільне становище австрійських громадян, рідною мовою яких не була німецька. Було ухвалено низку постанов, якими намагалися врегулювати, хоча поки що і формально, правове становище національних меншин в Австрії. Німецькомовне населення, з одного боку, виражал незадоволення такою політикою австрійського уряду щодо національних меншин і чинило опір впровадженню цих постанов у дійсність. З іншого, організації представників меншин докладали максимум зусиль, щоб зберегти свою етнічну своєрідність.

В Каринтії після 1945 року проводилася мирна шкільна політика щодо національних меншин. З політичних міркувань – через територіальні претензії Югославії – і визнання внеску словенського народу в боротьбі з нацизмом в південних районах Каринтії запроваджувалися двомовні школи (постанова уряду від 3 жовтня 1945 року), що цілком задовольняло словенську меншість. Законодавчо було визнано залучати до школи всіх дітей, незважаючи на їхнє етнічне походження, і навчати у двомовних школах.

На перших трьох рівнях двомовної школи кожній мові відводилося близько половини навчальних годин, а далі починала домінувати німецька державна мова. Словенській мові відводилося більше чотирьох, а згодом лише три навчальних тижні. Учні цих шкіл і надалі – в головних і середніх школах – повинні були обов'язково відвідувати заняття зі словенської мови обсягом від

трьох тижневих уроків. Отже, введена вимога двомовності й для німецької більшості виражала визнання рівноправності словаків.

Запровадження цієї постанови в життя стикнулося з певними труднощами, спричиненими недостатньою кількістю двомовних вчителів та опором частини німецькомовного населення. Незважаючи на це, державна постанова виявляла не лише стан початкової шкільної освіти для словенів, але й передбачала також організацію подібних шкіл середнього рівня. Народні об'єднання словенів наполягали на створенні словенської гімназії (заснована у Клагенфурті 1957 р.) і словенського закладу підготовки вчителів. Зважаючи на успіхи словенської меншості, активізувалися німецько-націоналістичні сили, які закликали до страйку проти необхідності навчання словенською мовою. Проте уряд офіційно визнавав меншини і проводив політику двомовних шкіл.

Згідно із шкільним законом щодо національних меншин від 1959 року словенська гімназія в Клагенфурті одержала законний статус і стала центром підготовки словенської інтелігенції. Щорічно цей заклад відвідують понад півтисячі словенських хлопців і дівчат. З 1976 року словенська гімназія уже мала у своєму розпорядженні сучасну будівлю. Дві третини учнів живуть в одному з чотирьох гуртожитків. Окрім того, для словенської молоді пропонуються 20 середніх або вищих шкіл, а також комерційні школи і комерційні академії з словенською мовою навчання.

Після вирішення питання щодо меншин в педагогічній академії Клагенфурта була введена “дидактика і методика шкільної освіти меншин”, а також фаховий предмет “словенська мова” і “фахова дидактика словенської мови”. Згодом Каринтія створила відділ з питань здобуття шкільної освіти, до роботи в якому залучалися представники меншин, і мала два власних інспектори при земельній шкільній раді.

Отже, в Австрії у другій половині ХХ ст. були створені передумови для освітнього розквіту словенів. Це підтверджує і те, що серед випускників

університетів, магістрантів, докторантів є велика кількість представників словенського народу.

У 70-х роках між національними народними групами з новою силою спалахнула дискусія щодо двомовного навчання в Каринтії, а саме висувалася вимога поділу дітей в двомовних школах. Цю вимогу підтримала австрійська партія свободи і 9% каринтійців. Це аргументували тим, що німецьким дітям в двомовних школах завдається шкода: учитель займається з ними лише половину відведеного часу, а головна його увага зосереджена на словенських дітях. Ситуація справді була такою. У 1986 році в 62 школах викладання було двомовним, але рідко для всього класу. Лише в 117 із 136 класів заняття велося у групах. Один учитель в одній класній кімнаті проводив урок як для німецьких, так і для словенських дітей. Коли ж вчитель працював із словенськими учнями, німецькі діти повинні були лише тихенько сидіти. В загальному це стосувалося близько 800 словенських і 1500 німецькомовних учнів від першого до третього шкільного ступеня.

Весною 1986 року політичні партії призначили “педагогічну комісію”, до складу якої увійшли шкільні практики і представники органу контролю над школами. Комісія мала на меті поліпшити існуючу форму організації двомовних шкіл або шляхом введення словенських паралельних класів (від семи учнів), або завдяки залученню двох учителів у двомовних класах, щоб одномовні німецькі діти могли здобувати знання протягом всього уроку. Двомовне навчання залишалось обов’язковим для предметів художнього циклу.

На сучасному етапі двомовна школа в Каринтії має багато суперечностей. Однак спільне навчання і життя об’єднує та створює умови для примирення і взаєморозуміння.

НАУКОВІ СЕМІНАРИ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

(ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)

Теодор Лещак,

асистент

Лекції з педагогіки з'явилися у навчальних планах Львівського університету у 1812 р. Їх слухали студенти 2-го курсу теологічного факультету як обов'язковий предмет і студенти філософського як факультатив. Здебільшого ці заняття мали теоретичний характер. Починаючи з 70-х років ХІХ ст. в університеті суттєво розширюється спектр педагогічних дисциплін: на філософському факультеті читаються навчальні курси історико-педагогічної, дидактичної та виховної тематики, а також запроваджуються так звані “Педагогічні вправи”, де студенти вправлялися перед своїми колегами, оскільки педагогічна практика як така у навчальних закладах міста програмою не передбачалася.

Наприкінці ХІХ ст. у структурі професійної підготовки студентів Львівського університету значне місце посіли наукові семінари. Як форма навчання науковий семінар сприяв активізації наукового життя студентів. Його метою було забезпечення реалізації студентами своїх дослідницьких інтересів, а також створення умов для набуття навиків ведення аргументованої наукової дискусії.

На початок ХХ ст. у Львівському університеті функціонували філософський, історичний, правничий та інші семінари.

Педагогічний семінар було започатковано у 1907 р. зусиллями доцента дидактики й історії виховання Болеслава Маньковського. Кількість слухачів семінару постійно збільшувалась. Протягом першого академічного року його засідання регулярно відвідувало 96 студентів, у 1908/09 н.р. – 149, а в 1909/10 н.р. – 177. Програма педагогічного семінару передбачала виголошення

студентами власних наукових досліджень із психолого-педагогічної проблематики, їх обговорення і всебічний аналіз.

Протягом 1907–1939 років науково-педагогічною роботою студентської молоді керували його засновник Б. Маньковський (1907–1921); учений зі світовим ім'ям, видатний польський філософ і психолог Казимир Твардовський (1921–1930); творець теорії польського громадянського виховання Казимир Сосніцький (1930–1937) і визначний дидакт Богдан Суходольський (1937–1939). Кожен з них зробив значний внесок в налагодження наукової діяльності студентів.

Окремої уваги у справі організації наукового життя студентів заслуговує діяльність кафедри історії освіти і шкільництва, що функціонувала у Львівському університеті в 1923–1939 роках на чолі з професором С. Лемпіцьким. Як дослідник культурної минувшини й організатор історико-педагогічної науки, він зумів перетворити очолюваний ним підрозділ на потужний академічний осередок. Учений вдало поєднував навчання студентів із науковою роботою та виховав ціле покоління молодих adeptів історії освіти. Учасникам семінарів проф. С. Лемпіцький давав корисні поради як конкретно-історичного, так і методологічного та методичного характеру.

З початку 30-х років ХХ ст. при кафедрі діяв однойменний інститут, метою якого була саме організація наукової роботи студентів у вигляді регулярного проведення просемінарів і семінарів. Ці форми занять відрізнялися між собою ступенем завершеності проведених досліджень. Якщо просемінар давав студентам основи методологічних знань для проведення власних наукових розробок і проміжного висвітлення окремих їхніх фрагментів, то семінари вимагали від слухачів активнішої участі й були своєрідною трибуною для апробації уже завершених фрагментів студентських досліджень. На теологічному факультеті у 1923–1939 роках зусиллями Зигмунта Белявського і Кароля Щесьняка проведено-дився семінар з катехитики і педагогіки.

Однією з важливих переваг участі студента у науковому семінарі була можливість публікації результатів своїх досліджень в авторитетних періодичних виданнях науково-педагогічного, освітнього та історико-культурного спрямування. Зокрема, керівники педагогічного семінару Б. Маньковський та К. Твардовський тривалий час очолювали редакційну колегію часопису Товариства учителів вищих шкіл “Muzeum”, яке було найвпливовішим науковим виданням Галичини другої половини XIX–першої третини XX ст. Організатори семінару історії освіти і шкільництва у різний час редагували такі історико-педагогічні часописи, як “Minerwa Polska” (С. Лемпівський), “Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” (А. Кнот).

Про рівень проведення наукових семінарів, їхню тематику і ефективність можемо виснувати на підставі семінарських і просемінарських програм, а також студентських науково-педагогічних досліджень. Студентські наукові роботи педагогічного й історико-педагогічного профілю, написані у стінах Львівського університету протягом першої третини XX ст., зберігаються сьогодні у фондах Державного архіву Львівської області. Загальний аналіз цих досліджень дав змогу умовно поділити їх на окремі тематичні групи, а саме: історія освіти і шкільництва (18 докторських і 2 магістерські; педагогічні персоналії (5 докторських і 4 магістерські; вплив педагогічних персоналій на розвиток освіти та шкільництва (5 докторських і 3 магістерські; дидактика і теорія виховання (7 докторських і 5 магістерських).

Як бачимо, історико-педагогічна тематика (75,5% від загальної кількості) серед студентів була найпоширенішою. Найпопулярнішими серед студентів і магістрів були теми з історії польського шкільництва (25 робіт, що становлять 77% від тематичної групи і 55% від усіх робіт), зокрема період діяльності Комісії народної освіти та Краєвої шкільної ради Галичини в Австро-Угорській монархії, а також педагогічні персоналії (17 робіт, 46 та 35%). Серед персоналій передусім слід назвати Гуго Коллонтая, Станіслава та Шимона Конарських, а також класиків європейської педагогічної думки.

Загалом же зміст і методика проведення наукових семінарів як однієї з форм педагогічної підготовки студентів у Львівському університеті ще потребують свого детального вивчення.

ІСТОРІЯ ОКРЕМОЇ ШКОЛИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Віра Лисак,

кандидат педагогічних наук, доцент

Школа учителем стоїть.

І. Франко

Заснування та розвиток школи, як і зростання особистості, має свою альфу й омегу – початок і кінець. Школа переживає цілі покоління, епохи, і в її історії бачимо вічні загальнолюдські цінності, суперечності часу та інтелект національної еліти. Дослідження окремої сільської школи в контексті становлення національного шкільництва відображає органічний зв'язок спадкоємності поколінь, виховний досвід народу, цінні традиції просвітництва.

Проблеми історії та розвитку шкільництва в Галичині досліджували І. Франко, С. Томашівський, М. Лозинський, С. Баран, М. Зубрицький, Ю. Кміть. Сучасні дослідники галицького шкільництва Л. Баїк, Б. Мітюров, Б. Ступарик, І. Курляк окреслюють загальний зміст освіти, навчання та виховання галицької школи, використовуючи архівні матеріали, ілюстративні джерела, широку наукову базу.

Сучасне село Золотники Тербовлянського району Тернопільської області відоме з 1459 року. На підставі наукових досліджень регіону можна припустити, що у ХУІІ–ХУІІІ ст. у селі була школа – дяківка, де дітей навчав

церковної грамоти сільський дяк. Дослідник з діаспори д-р З. Стельмах вважає, що школа в Золотниках офіційно відкрита у першій половині XIX ст. Архівні матеріали інформують про офіційний документ “Вироби учителя при школі тривіальній в Золотниках” (лютий–червень 1864 р.) на анкету Консисторії з другої наради поточного шкільного року. Учителем і управителем тривіальної школи в Золотниках був Теодор Лепкий, батько Сильвестра та дід Богдана Лепких, який був справжнім українським педагогом. Теодор Лепкий зазначає: “Шкільна молодь у своєму дитячому віці і через малий розум ще не може пізнати блага з науки... що то за блага справа є для всіх дітей добре відвідувати і уважно слухати науки, яку подає шкільний учитель”.

Отже, у розвої сільського шкільництва можна виділити початковий етап – становлення однокласної тривіальної школи як нижчої в галицькому шкільництві, що мала елементарний (підготовчий) клас. Читання (руське, польське, німецьке), письмо, рахунки (по–польськи здебільшого) – головні навчальні предмети; вивчення катехизму та релігії – основа виховного процесу, що в цілому формували особистість християнина.

Завдяки невтомній учительській праці Теодора Лепкого, ґрунтованій на науковості, людяності, природовідповідності, релігійності, у Золотниках в середині XIX ст. майже половина села вміла читати і писати, а кращі учні здобували освіту у вищих навчальних закладах. Про це детально повідомляє Іван Правдолюбєць у статті “Із-над Стрипи”, а також про те, що після смерті народного вчителя Теодора Лепкого в Золотниківській школі був один учитель і помічник (латинського обряду). Навчання дітей в школі почало занепадати, практично дітьми займалися батьки, які були учнями Лепкого, а учителів цікавила лише політика.

З кінця XIX ст. відбувається активна реорганізація школи, оскільки у розвитку шкільництва була зацікавленв влада, зокрема шкільна Окружна рада в Підгайцях та Краєва рада у Львові. Як свідчать архівні матеріали, за рішенням

Шкільної краєвої ради від 15 грудня 1894 та 1 грудня 1897 р. у Золотниках створюється двокласна народна школа замість однокласної з учителем–керівником та ще одним учителем. Школа утримувалась на місцеві кошти гміни [орган управління селом – *В. Л.*] та фонди Шкільної ради краєвої.

Відомо також, що на початку ХХ ст. народна двокласна школа в Золотниках згідно з розпорядженням Шкільної ради краєвої від 21 листопада 1911 року реорганізувалася у чотирикласну мішану школу сільського типу з українською мовою викладання.

На жаль, у 1924 чи 1925 році у зв'язку з реакційною освітньою політикою польського уряду чотирикласна українська й однокласна польська школи були об'єднані в одну, і навчання відтоді велось польською мовою. Українці, зібравши 85 декларацій на 110 дітей, звернулися до Шкільної ради повітової в Підгайцях з проханням запровадити в чотирикласній школі двомовність, тобто створити утраквістичну школу. Польська частина сільської громади виступила проти українців, заперечуючи двомовність навчання у школі, зібравши 114 декларацій на 249 дітей. Та все ж у 1925 році Кураторіум Львівського округу шкільного запровадив у Золотниківській чотирикласній школі двомовність навчання, тобто школа стала утраквістична.

З 1930 року школа стає п'ятикласною, та, на жаль, саме в цей час польські власті запровадили паціфікацію.

У 1933 році, за даними керівника школи в Золотниках п. Франковської, в селі налічувалося 660 дітей шкільного віку, з них греко-католицької віри – 373, римо-католицької – 245, євреїв – 42. Офіційні документи свідчать, що поляки з частиною євреїв звернулися до Шкільної ради повітової в Підгайцях з метою скасувати рішення кураторіуму від 1925 року про двомовність навчання і запровадити єдину мову – польську. Відомо, що Повітова шкільна рада аргументувала наявність двомовної школи в Золотниках національним, релігійним та геополітичним складом учнів. Та розпорядження Кураторіуму Львівського округу шкільного було однозначним: з 1934 року навчання в

п'ятикласній Золотниківській школі повинно вестися лише польською мовою. Відтоді офіційна назва школи така: “Piecio-klasowa Publiczna Szkoła Powszechna koedukacyjna” – “Чотирикласна публічна школа повшехна (початкова) коедукційна (спільна для хлопців та дівчат)”.

Отже, польська школа в українському галицькому селі Золотниках була другого ступеня, в якому реалізувався другий концерн програм, згідно з яким запроваджувалося обов'язкове навчання дітей від 7 до 14 років світських наукових знань і закону Божого. Виклади всіх предметів, крім української мови та літератури, велися польською мовою. Це був другий етап становлення школи як осередку освіченості сільського населення.

Історія української радянської школи в Золотниках ведеться з 1939 року. Можна виділити такі етапи:

- навчально-виховна діяльність 40–50-х років;
- педагогічний процес у школі 60–80-х років;
- особливість національної школи у 90-х на початку ХХІ ст.

Зокрема, початковий етап радянської школи у 40–50-х роках вирізнявся нерозумінням більшовицьких ідей, неорганізованою національною боротьбою учнівської молоді, відбудовчим періодом, цілеспрямованою діяльністю педагогів, вихідців із східних регіонів. З часом школа розбудовувалася, започаткувала кращі традиції, стала зразковою школою Теремовлянського району. З початку 90-х років стає справжньою скарбницею виховання національно свідомої особистості українця з чітко сформованим світоглядом, системою певних моральних цінностей.

Сільська школа на Тернопільщині більше як за столітню історію випустила понад 5 тис. випускників. Серед них 14 осіб мають вчені наукові ступені, з них 3 доктори наук, професори; 1 академік АН України.

Історіографічний аналіз педагогічної діяльності Золотниківської середньої школи присвячений 140-й річниці з дня першої писемної згадки про її існування.

**КОНЦЕПЦІЯ “ТВОРЧОЇ ШКОЛИ”
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ
(ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.)**

Олексій Караманов,

асистент

Особливістю розвитку педагогічної думки Східної Галичини першої третини ХХ ст. була наявність різноманітних освітньо-виховних концепцій, спрямованих на модернізацію системи шкільництва. Чільне місце серед них посідала концепція “творчої школи”, побудована на засадах реформаторської педагогіки. У науковій літературі того періоду часто подаються такі вислови: “фахова школа”, “школа праці”, “мистецтво в школі”, “виховання у любові до праці” і, чи не найчастіше, “творча школа”.

Власну концепцію “творчої школи” пропонує Л. Зажецький. Визнаючи працю у школі як цільову, свідому і водночас приємну, він вважав, що її завданням повинно стати вироблення в учнів вміння працювати, здобувати знання і вміло використовувати його у процесі навчання. Побудована в такий спосіб школа забезпечувала не лише всебічний фізичний, розумовий і моральний розвиток дитини, але також прагнула до усунення бар’єрів між людьми й усвідомлення необхідності людської праці на землі як основи розвитку суспільства.

А. Гожицька-Вележинська ототожнювала “творчу школу” із самостійністю учнів, вбачаючи у праці тільки засіб, що веде до досягнення мети. Він виявлявся у підтримці розвитку учня через його власну дію. Цей погляд став

підставою опрацьованої авторкою концепції школи праці, що саморозвивається.

О. Макарушка пропонував визнати “творчу школу” “природною формою чинного суспільного життя”, коли праця буде не тільки “орудником практичного пізнання”, але й готуватиме учнів до “чинної участі в суспільному житті”. Відповідно у такій школі буде приділено увагу кожній дитині – як її позитивним, так і негативним якостям. За переконанням ученого, така школа, ґрунтуючись на засадах самостійності й самочинності учня, стане справді творчою.

Найбільш повно основні положення “творчої школи” викладені у працях Х. Ровіда. У школі творчій, – зазначає він, – панує “як фізична, так і духовна праця з виховним характером, що визволяє сили та потенційну енергію в дитячій психіці”, а головною постаттю школи є “творча людина, яка постійно прагне самовдосконалення”.

Важливе значення у навчально-виховному процесі автор надавав співпраці учнівського колективу, вчителів та батьків. Завданням школи визнавалося “усуспільнення дитини” шляхом організації учнівського самоврядування через систему так званих шкільних гмін.

Такий підхід сприяв, насамперед, формуванню переконання, що лише школа самостійної творчості дитини зможе підготувати її до майбутнього, бо тільки людина, яка самостійно здобуває знання і реалізує свої здібності, має успіх у житті.

Відповідно ця концепція, спираючись на активність вихованців та їхні інтереси, акцентувала на ключовій ролі вчителя у розвитку та поглибленню здібностей учнів, визнавала дитячу творчість наріжним каменем навчально-виховного процесу на усіх етапах його реалізації.

Отже, прихильники концепції “творчої школи” у Східній Галичині в першій третині ХХ ст. зазначали, що необхідною умовою успішного проведення навчально-виховного процесу є самостійна, творча й усвідомлена праця дитини

з урахуванням її зацікавлень і психофізіологічного розвитку. Вони трактували шкільну працю як виховний засіб, спрямований допомогти учням у пізнанні світу, а завдання “творчої школи” вбачали у забезпеченні всебічного і повноцінного розвитку особистості дитини.

Зміст

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова діяльність кафедри педагогіки у 2003 році: здобутки і перспективи	3
<i>Дмитро Герцюк.</i> Європейський простір вищої освіти: засадничі ідеї Болонського процесу	8
<i>Євгенія Сявакко.</i> Сучасні методологічні підходи до науково-педагогічних досліджень	13
<i>Світлана Цюра.</i> Педагогіка особистого досвіду	17
<i>Марія Швед.</i> Мистецтво й технологія виховання: антропологічний вимір	22
<i>Тетяна Равчина.</i> Особливості втручання викладача в процес навчання студентів у вищій школі	26
<i>Лідія Мацевко-Бекерська.</i> Освіта як плекання	32
<i>Тамара Тюріна.</i> До проблеми еволюції людини і людства	37
<i>Любов Шумра.</i> Християнські духовні цінності як головний чинник людинотворення	40
<i>Ніна Лозинська.</i> Акмеологія про професіоналізм і професійну майстерність	44
<i>Романа Михайлишин.</i> Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя	47
<i>Галина Гураль.</i> Проблема підготовки вчителів для роботи у сільській школі	51
<i>Лариса Ковальчук.</i> Модульно-рейтингова система навчання у процесі	

вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті	55
<i>Галина П'ятакова.</i> Рольова, імітаційна гра як педагогічна технологія	58
<i>Григорій Коссак.</i> Організація процесу навчання старшокласників як формування їхнього особистісного досвіду	62
<i>Орися Ковальчук.</i> Діагностування результатів навчання як інтегроване поняття	66
<i>Ольга Біляковська.</i> Модульне навчання в умовах профільної школи	69
<i>Світлана Когут.</i> Соціокультурні умови впровадження в Україні системи професійної підготовки соціального педагога	72
<i>Сергій Зулкарнєєв.</i> Соціально-історичні передумови розвитку дистанційної освіти в США	75
<i>Аліна Лесневська.</i> Дієвість народних традицій у розвитку творчих здібностей особи (психологічний аспект)	79
<i>Ірина Мицишин.</i> Особливості психолого-педагогічної опіки дітей-сиріт	83
<i>Віра Ремажевська.</i> Рання психолого-педагогічна допомога дітям з глибокими порушеннями зору як передумова інтеграції	85
<i>Христина Мазена.</i> Специфіка виховання студентів з вадами слуху	89
<i>Юлія Заячук.</i> Літні українознавчі курси канадських університетів в Україні (2002–2003)	91
<i>Ольга Чабан.</i> Головні тенденції розвитку педагогічної анімації у Франції	95
<i>Наталія Бучко.</i> Громадське виховання молоді у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського..	98
<i>Жанна Романова.</i> Організаційно-законодавче забезпечення освіти національних меншин в Австрії у другій половині ХХ століття	100
<i>Теодор Лещак.</i> Наукові семінари у системі педагогічної освіти Львівського університету (перша третина ХХ ст.)	104

<i>Віра Лисак. Історія окремої школи як історико-педагогічне дослідження</i>	107
<i>Олексій Караманов. Концепція “творчої школи” у педагогічній думці Східної Галичини (перша третина ХХ ст.)</i>	111

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

(17–18 лютого 2004 р.)

Редактор *Марія Ріней*

Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Підп. до друку 1.06.2004. Формат 60x84/16. Папір друк. Друк на різогр. Умовн. друк. арк.
7,2. Обл.-вид.арк. 6,5. Тираж 70 прим. Зам.

Видавничий центр Львівського національного університету
імені Івана Франка

79000 Львів, вул. Дорошенка, 41.

*Видання кафедри педагогіки
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

МАТЕРІАЛИ

**ЗВІТНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

17–18 лютого 2004 р.

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2004