

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

**МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

Випуск 4

Видається з 2002 року

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2005

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431
М33

*Рекомендовано до друку кафедрою педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 9 від 5 квітня 2005 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – Вип. 4. – 114 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 15–16 лютого 2005 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2004 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2005

НАУКОВІ ЗДОБУТКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ У 2004 РОЦІ

Дмитро Герцюк,
*завідувач кафедри педагогіки,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Наукова робота серед завдань, які стоять перед кафедрою педагогіки, завжди посідала чільне місце. Не став винятком і 2004 рік. Науковий вектор діяльності кафедри був спрямований на вирішення актуальних завдань освіти, навчання, виховання учнівської та студентської молоді, розв'язання історико-педагогічних проблем, апробацію і впровадження результатів у навчально-виховний процес середньої і вищої шкіл.

Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт, що виконуються в межах робочого часу, викладачі кафедри педагогіки у 2004 році 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 один доктор педагогічних наук; десять кандидатів наук, доцентів; чотири асистенти, сім аспірантів.

Досліджували філософські, історико-культурологічні підходи, тенденції підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України та за кордоном (США, Канада, Польща), проблеми модернізації педагогічної освіти в контексті Болонського процесу; розробляли теоретичні та методичні засади впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, інтерактивних моделей організації взаємодії викладачів і студентів у системі педагогічної освіти; аналізували питання змісту професійної підготовки сучасного вчителя на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях

(“Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр”); вивчали психолого-педагогічні умови формування особистості учня, студента в умовах громадянського суспільства.

За результатами досліджень:

- випускники аспірантури захистили три кандидатські дисертації (О. Лучко, О. Караманов, Ю. Заячук);
- до захисту в спеціалізовані вчені ради подано три кандидатські дисертації (Г. Кондрацька, С. Когут, В. Жулкевська);
- започатковано серію видань “Українська педагогічна думка Галичини в іменах”, присвячених життю і діяльності педагогів та освітніх діячів Галичини ХІХ–першої половини ХХ ст. Побачив світ перший випуск серії “Яким Ярема” (за загальною редакцією доц. Д. Герцюка);
- опубліковано навчально-методичний посібник “Діагностування результатів навчання” (доц. О. Ковальчук); 29 статей, зокрема 19 у закордонних виданнях, 13 тез доповідей наукових конференцій; перекладено 3 наукових праці (доц. Н. Заячківська, доц. Т. Равчина, асист. Т. Лещак);
- видано “Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.” (Випуск 18, частини 1, 2), матеріали звітної наукової конференції;
- виголошено 16 доповідей на 11 міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування (доц. Д. Герцюк – 1) і рецензування (доц. Т. Равчина – 2, доц. Л. Ковальчук – 1, доц. С. Цюра – 1, доц. М. Швед – 1, доц. О. Ковальчук – 1) дисертаційних досліджень, підготовлено 22 відгуки на

автореферати дисертацій, прорецензовано 12 монографій, підручників, посібників.

Систематично відбувалися засідання наукового семінару кафедри (керівник доц. М. Швед), на якому обговорювали актуальні проблеми педагогічної науки, результати дисертаційних досліджень аспірантів і здобувачів кафедри. Практикували виїзні засідання семінару (Буська гімназія імені Є. Петрушевича, Львівська класична гімназія), деякі викладачі (доц. Л. Ковальчук, Г. П'ятакова, Т. Равчина та ін.) брали участь у різних науково-педагогічних заходах Львова та Львівської області.

Упродовж звітного періоду кафедра підтримувала 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”. Презентація видання відбулася на кафедрі педагогіки 25 жовтня 2004 р.);
- наукове стажування викладачів за кордоном (доц. М. Швед і асист. С. Когут у жовтні 2004 р. як стипендіати Фонду Королеви Ядвіги проходили наукове стажування в Інституті педагогіки Ягеллонського університету (Польща);
- наукове стажування на кафедрі закордонних учених (доктор Вроцлавського університету Анна Гаратик);
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: міжнародна конференція “Фундаменти освіти спільноти” (15–17 травня 2004 р., м. Краків,

Ягеллонський університет) – доц. Д. Герцюк, Н. Заячківська; міжнародна конференція “Освіта через все життя: Становлення і розвиток неперервної освіти у рамках єдиного освітнього простору Євразійського економічного співтовариства” (22–23 червня 2004 р., м. Санкт-Петербург, Росія) – проф. Т. Кошманова; міжнародна конференція “Процеси глобалізації у педагогічній професії” (26–29 вересня 2004 р., Познань–Жешів–Грудець, Польща) – доц. Л. Ковальчук, доц. О. Ковальчук;

□ проведення на кафедрі педагогіки спільного українсько-польського наукового семінару “Європейський освітній простір: досвід, проблеми і перспективи входження України і Польщі” за участю делегації викладачів і науковців Люблінського університету імені М. Кюрі-Склодовської (24–26 жовтня 2004 р.);

□ спільні публікації. У “Віснику Львівського університету. Серія педагогічна” (Випуск 18) надруковано статті викладачів Люблінського університету імені М. Кюрі-Склодовської (Р. Куха, С. Гуз, Д. Турська), у наукових виданнях Люблінського і Вроцлавського університетів вміщено публікації викладачів кафедри (доц. Н. Заячківська, Н. Лозинська);

□ участь закордонних 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 спеціальностей 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки) та 13.00.04 (теорія і методика професійної освіти) у 2004 р. виконували дисертаційні дослідження сім аспірантів та сім здобувачів.

Активною була й на кафедрі студентська наукова робота. Діяв студентський науково-педагогічний гурток, до роботи в якому було залучено 20 студентів різних факультетів університету. Серед напрямів роботи гуртка – керівництво викладачів кафедри педагогіки індивідуальною пізнавально-пошуковою діяльністю студентів, організація тематичних зустрічей, обговорення цікавих ідей, проектів.

Цікавим був університетський тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка”, що відбувся на кафедрі. Програма олімпіади передбачала презентацію студента як педагога-науковця, захист на аукціоні власної ідеї науково-педагогічного характеру, демонстрування рівня компетентності з головних педагогічних проблем та виконання тестових завдань із нормативного курсу “Педагогіка”, розв’язування педагогічних завдань та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікровикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

За результатами конкурсів журі визнало переможцем університетського туру студентку 5-го курсу філологічного факультету Володимиру Федину, яка взяла участь у другому турі Всеукраїнської студентської олімпіади у м. Житомирі.

Члени студентського науково-педагогічного гуртка кафедри педагогіки спільно зі студентами Педагогічного коледжу університету організували і провели усний педагогічний журнал “Випереджаючи час...”, присвячений 85-річчю від дня народження В. О. Сухомлинського.

Індивідуальні завдання науково-дослідної роботи (дослідження особливостей навчально-пізнавальної діяльності, особистісно-індивідуального та соціального розвитку учнів (студентів), а також особливостей педагогічної діяльності вчителя (викладача) виконували студенти і під час проходження педагогічних практик.

У цілому наукова робота кафедри педагогіки у 2004 році вирізнялася дієвістю і результативністю.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук, доцент

У контексті сучасних освітніх змін організація конструктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів визначає суть педагогічного процесу у вищій школі, головний напрям активності викладача стає умовою професійного й особистісного розвитку молодшої людини. Термін *конструктивний* означає плідний, а також якість, що зумовлює позитивні зміни. Він тісно пов'язаний з такими аспектами:

- результативність процесу – одержання позитивних результатів, що визначають досягнення й якісні зміни в психіці особистості;
- ефективність – відповідність результату поставленій меті й завданням;
- оптимальність – одержання найкращих результатів в конкретних умовах;
- компетентність – усвідомлення мети, напряму власної активності, головних норм діяльності.

З погляду сучасної філософії освіти зазначені ознаки набувають іншого значення порівняно з традиційним (директивним, суб'єктно-об'єктним) підходом до педагогічного процесу. У контексті інноваційної освіти конструктивне навчання слід розглядати як активну,

цілеспрямовану діяльність, рівноправними суб'єктами якої у взаємодії з викладачем стають студенти, і мета якої стає значущою, корисною й привабливою для них. У такій діяльності вони усвідомлюють пізнавальні завдання, визначають власні очікування; цілеспрямовано спрямовують свої дії на формування особистої позиції щодо наукових фактів, концепцій, вибір доцільних способів розв'язання проблем, їхнє виконання; осмислюють й аналізують власні судження, дії, оцінюють й прогнозують наступні кроки. Вагомим досягненням конструктивності навчальної діяльності студентів у вищій школі є набуття ними різних видів досвіду: *когнітивного* – мисленневих дій, що сприяють розвитку критичного й творчого мислення; *пізнавального* – аналіз наукових фактів і підведення підсумків, пошук й відкриття наукових істин, формування власного стилю пізнання; *професійного* – розв'язання проблем, аналіз ситуацій, значущих для професійної діяльності, оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками; *соціального* – виокремлення й оцінення соціальних ідей в науковій і навчальній інформації, формування умінь соціальної взаємодії, регулювання стосунків з іншими; *особистісного* – визначення власного ставлення до наукових і соціальних проблем, навчального процесу, міжособистісної взаємодії, самопізнання, стимулювання й регулювання власних емоцій та поведінки.

Аналіз наукових досліджень дає змогу виокремити критерії, за якими визначається конструктивність навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- орієнтація процесу навчання на пізнавальний та особистісно-індивідуальний розвиток студентів;
- захоплення студентів процесом пізнання й навчання, розвиток внутрішньої мотивації їхньої діяльності;

- спрямованість студентів на розв'язання актуальних наукових, соціальних, професійних проблем і набуття відповідного досвіду, а не лише виконання необхідних завдань й одержання позитивної оцінки;
- самопізнання й самовираження студентів у процесі навчання, задоволення й розвиток особистісних потреб;
- набуття й вияв студентами готовності до навчально-пізнавальної діяльності як потенційної здібності до виконання комплексу розумових і практичних дій, що забезпечують розгортання процесу відповідно до конкретного змісту;
- пошук, конструювання нових знань шляхом виконання різноманітних мисленневих дій для виокремлення визначальних ознак об'єкта пізнання й формування власного розуміння;
- вироблення студентами індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності як єдності зовнішніх і внутрішніх умов її організації, особливостей взаємодії з об'єктом пізнання й саморегуляції власних дій;
- організація процесу навчання як спільний пошук нових знань, колективний розв'язок пізнавальних завдань, обмін науковою інформацією і власним досвідом.

На сучасному етапі розвитку освіти організація навчально-пізнавальної діяльності студентів стає однією з найважливіших функцій викладача вищої школи, який дбає за цей процес, постійно вдосконалює його, допомагаючи студентській групі свідомо визначати освітні завдання, цілеспрямовано спрямовувати свої дії на їх виконання й досягнення ефективної поведінки. Насамперед він забезпечує умови для активізації суб'єктної позиції студентів у

навчанні, їхньої свободи й автономності у формуванні особистісних суджень, дослідженні наукових явищ, виборі способів розв'язання нестереотипних завдань, прийнятті рішень. Як організатор навчально-пізнавальної діяльності викладач відповідальний за проектування, планування цього процесу, прогнозування його організації в різноманітних педагогічних ситуаціях, забезпечення динаміки, регулювання його розвитку і внесення корективів.

На кожному етапі педагогічної діяльності викладач придумує й застосовує систему стимулів з метою залучення студентів до процесу навчання, підтримання їхньої активності, формування у них позитивного ставлення до власної діяльності, а також умінь самоорганізації поведінки. Проте стимули, що застосовуються оперантно стимулювання, формують лише зовнішню мотивацію навчання і спрямовують студентів до виконання педагогічних вимог для досягнення позитивних результатів. У цьому випадку студенти не захоплені процесом, не прагнуть самовираження у ньому, а лише орієнтовані на виконання поставленого завдання.

Для формування внутрішньої мотивації навчання студентів і сприяння їм в саморозвитку і самовдосконаленні необхідне стимулювання, що активізує внутрішні чинники їхньої поведінки (інтереси, потреби, прагнення, почуття, погляди тощо). Тому важливими педагогічними впливами, що зумовлюють внутрішні зміни в психіці й поведінці студентів, є стимули, пов'язані із створенням продуктивного освітнього середовища й організацією процесу навчання, а саме:

- психологічно-комфортна атмосфера діяльності, що підтримує інтереси й суб'єкту позицію студентів;
- зміст процесу навчання, спрямований на аналіз реальних життєвих і професійних ситуацій, набутого досвіду студентів, задоволення їхніх особистісних

потреб та прагнення до самопізнання та самовизначення;

□ система способів організації пізнавальної діяльності, що активізують внутрішні чинники поведінки студентів і сприяють їхнім успіхам;

□ міжособистісна взаємодія викладача і студентів за принципами поваги і довіри до кожного, що сприяє розвитку гуманістичних взаємин між учасниками навчального процесу;

□ ставлення викладача до студентів, в основі якого – позитивна установка на кожную особистість;

□ стиль педагогічної діяльності, що фасилітує навчально-пізнавальні дії й соціальну поведінку студентів.

З огляду на вищезазначені ідеї актуальні такі наукові підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: *когнітивний* – організація свідомої взаємодії студентів з науковою інформацією, в процесі якої викладач спрямовує їх до визначення суттєвих ознак явища, пошуку взаємозв'язків між новими поняттями, ідеями, подібних асоціацій з попереднього досвіду, регулювання власних розумових процесів; *конструктивний* – стимулювання студентів до критичного й творчого мислення; аналізу й розв'язання наукових, соціальних, професійних проблем; виявлення різноманітних поглядів, сумніву, уяви; колективного й індивідуального вибору, найоптимальніших шляхів для формування особистісних знань, концепцій; *гуманістичний* – створення навчального середовища, що задовольняє потреби студентів, допомагає їм усвідомити власне ставлення до наукової інформації, навчальної діяльності, розвиває їхню позитивну самооцінку, віру у власні здібності, стимулює до навчальних успіхів і самовдосконалення; *соціальний* – організація різних форм міжособистісної взаємодії, співпраці студентів; орієнтування

їх до взаєморозуміння й взаємопідтримки в процесі обміну інформацією та цінностями, колективного виконання завдань; привчання до особистого внеску й надання допомоги іншим у досягненні групою спільної мети.

ДВА ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ САМООРГАНІЗОВАНИМИ СИСТЕМАМИ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Представники різних наукових галузей, чії дослідження формують сьгоднішні виміри загальнонаукової теорії систем (Р. Баранцев, Г. Хакен, І. Добронравова, В. Кушнір, І. Прігожин, А. Назаретян, Є. Князева, С. Курдюмов), обґрунтовували положення про те, що нелінійним, потенційно здатним до самоорганізації системам не можна нав'язати шляхи їх розвитку. Суто математична теорія самоорганізації, описуючи необоротні якісні зміни, створення і руйнування систем, використовується сьогодні як складова загальнонаукової методології. Вітчизняна педагогіка містить у своїй теоретичній базі багато ідей, що безпосередньо впливають із розуміння природи і суті педагогічних процесів як самоорганізованих.

Педагогічні системи на основі їх здатності до саморозвитку розглянуто в працях Р. Вінкеля, М. Громкова, І. Ісаєва, А. Ковальова, С. Кульневича, О. Пехоти, Н. Селіванова, О. Сухомлинської, І. Якиманської. Названі вчені у тому чи іншому контексті узагальнюють, що керований розвиток самоорганізованої педагогічної системи рано чи пізно починає обмежувати її власні, природні тенденції розвитку, виникає і дедалі чіткіше виявляється проблема і потреба самокерованого розвитку. Тому

ефективність управління розвитком нелінійних систем визначається тим, чи той, хто претендує на роль стратегічного центру, може:

- виявляти власні, природні тенденції розвитку системи;
- створювати умови для їх розгортання.

Складність управлінської дії визначається самою суттю самоорганізації – система лише сама може збудувати власні нові структури, аналогічно лише власні процеси можуть зруйнувати структури неефективні, невдалі, недоцільні. Імплантувати зовні дієздатну структуру нереально.

Математично доведено існування двох шляхів впливу на нелінійні самоорганізовані системи, які забезпечують якісне їх перетворення.

Перший – це зміна параметрів нелінійних рівнянь вище критичного значення, що створює можливість змінити значимі структури педагогічної системи. Тоді можна очікувати, що із зміною системи у ній з'являться (вона зможе вибудувати) нові структури, нові вектори в еволюції.

Як використовує цей шлях педагогіка. Метод “вибуху” як спосіб ефектного виховного впливу, що відомий уже з досвіду етнопедагогіки. Метод “групової оцінки” як масована “атака” групового тиску на індивіда. Група особливо змістовно насичених методів заохочення і покарання. Погодьмося, що всі ці перелічені способи впливу швидше допоміжного, ніж основного характеру в процесі організації виховного впливу і середовища. Водночас педагог значною мірою виявляється безсилим у прямому впливі на внутрішній світ дитини, чий досвід формується під впливом власних цілей, інтересів і мотивів.

У педагогічній теорії та практиці з погляду синергетики це є менш вивченим явищем. Синергетика розглядає суть кризового явища в особистісному розвитку, міжособистісній взаємодії як період, який виконує функцію руйнуванням

старих структур, стає місцем, уможливує формування нових структур, даючи змогу системі еволюціонувати на вищий рівень.

Другий шлях, пропонується синергетиками щодо можливого зовнішнього впливу на нелінійні самоорганізовані системи (зміни параметрів нелінійних рівнянь), розробляє група вчених під керівництвом Келдиша. Поряд із вирішенням завдань, в яких кардинально змінюються параметри системи, до уваги передусім береться так званий початковий вплив на одну і ту ж систему. Йдеться не про зміну інтенсивності початкового впливу, а про відмінність просторової конфігурації, типології впливу. У цьому разі у середовищі з'являються нові структури, змінюється картина процесів, системи переструктуровуються, ускладнюються і навіть деградують. Але не як прямий наслідок зміни констант системи, а як результат саморозвитку її власних тенденцій.

Наскільки звертає увагу на шлях “початковий, випереджувальний вплив” педагогічна теорія. Протягом тривалого часу вікова психологія та педагогіка дошкільного виховання буквально кричать про виняткову вагу для всього психофізичного розвитку людини і навіть її майбутнього життєвого сценарію, наслідків пренатального і сенсомоторного періоду – перших двох років життя людини. “Сценарна теорія” обґрунтовує роль перших п'яти-шести років життя, спостережень і рольових ігор у формуванні загальних соціальних, професійних та рольових установок і стереотипів. У професійній підготовці звертають головну увагу на свідомий професійний вибір. У школі демократичного соціуму навчанням передують самостійне уточнення учнем змісту і цілей власної діяльності. Урок у школі розпочинається із визначення спільно із учнями мети і завдань діяльності. Цей перелік, не претендуючи на системність, демонструє, наскільки традиційним і

стандартним для педагогічної теорії є цей шлях управління самоорганізовуваними системами.

Водночас і перспектив в управлінні самоорганізованими системами цей шлях має також значно більше. Синергетики довели, що самоорганізовані системи вирізняються так званим квантовим ефектом – дискретністю шляхів еволюції нелінійних систем. На кожен момент існування нелінійної системи можливий не будь-який напрям її розвитку, а лише певний спектр напрямів. У перекладі на мову педагогіки це можна висловити так: процеси можливого росту можна розгортати лише там, де спільно з дитиною (групою дітей) можна вийти на зону її (їх) найближчого розвитку.

Два шляхи управління самоорганізовуваними системами існують у педагогічній практиці віддавна, водночас помітним є виразний крен до другого шляху, що дає змогу значно повніше враховувати закони, природу і тенденції самоорганізації як в особистісному зростанні, так і у творенні спільноти.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Вища школа покликана привчати студентів до постійного оновлення своїх знань, виробляти у майбутнього педагога потребу в самоосвіті, творчому самовдосконаленні впродовж усієї професійної діяльності. Більшість дослідників (В. Василів, О. Євдокимов, Л. Журавська, М. Солдатенко, Д. Тетеріна, В. Шатуновський тощо) проблему поліпшення навчального процесу у вищій школі пов'язують з

підвищенням ефективності та результативності самостійної роботи студентів. Саме самостійна робота як один з найактивніших видів навчальної діяльності студентів набуває сьогодні пріоритетного значення у системі форм організації навчання у вищих навчальних закладах.

Зауважимо, що у психолого-педагогічній науці немає чіткої визначеності щодо дефініції поняття “*самостійна робота студентів*”. З цього приводу М. Солдатенко зазначає, що поняття “самостійна робота”, “самостійна навчальна праця”, “самостійна пізнавальна діяльність”, “самопідготовка”, “самоосвіта”, “індивідуальна робота студентів” тощо, які використовують для позначення цього виду діяльності студентів, не завжди адекватні стосовно навчального процесу. З’ясуємо деякі загальнопедагогічні та дидактичні аспекти організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Укладач “Українського педагогічного словника” академік С. Гончаренко пише, що під ***самостійною навчальною роботою учнів*** прийнято розуміти різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, які вони здійснюють на навчальних заняттях та вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його участі. На нашу думку, ***самостійною роботою*** можна вважати навчально-пізнавальну діяльність студентів щодо самостійного здобуття інформації, виконання завдань практичного характеру, підготовки до лабораторних, практичних та семінарських занять, курсових, бакалаврських і магістерських робіт тощо.

Самостійна робота студентів супроводжується різноманітними явищами, що в той чи інший спосіб впливають на її ефективність. З огляду на це проблему організації самостійної роботи у вищій школі ми пропонуємо розглядати на основі *синергетичного* підходу. Такий підхід забезпечує *координацію, кооперацію* та інші види педагогічної взаємодії

учасників педагогічного процесу, спрямовану на виконання завдань самостійної роботи суб'єктами учіння. Синергетичний підхід дає змогу виявити *дисипативність, фуркації, атракції, флуктуації* та інші явища, які необхідно враховувати з метою забезпечення ефективності самостійної роботи студентів, її оптимізації та інтенсифікації.

Важливим педагогічним аспектом організації самостійної роботи студентів є визначення її **головних функцій**. Врахування *освітньої, виховної, розвивальної, психологічної* та інших функцій відіграє важливу роль, оскільки дає змогу уникнути невиправданого дублювання навчального матеріалу, а також перевантаження студентів у процесі виконання ними завдань самостійної роботи з різних навчальних дисциплін.

Викладачеві необхідно ретельно обміркувати не тільки зміст навчального матеріалу, що самостійно опрацьовуватиметься, а й визначати види діяльності студентів, передбачити контроль виконання завдань самостійної роботи тощо. Отже, значущим педагогічним аспектом організації самостійної роботи студентів є визначення її **структури**.

У системі самостійної роботи ми виділяємо певні структурні компоненти (*цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, методичний, діагностичний*).

Визначаючи **методичну концепцію** самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті, слід виходити із специфіки навчального закладу, професійного спрямування майбутніх фахівців, особливостей навчальної дисципліни, теми, форми організації самостійної роботи студентів, курсу навчання, особливостей студентської групи та кожного студента зокрема.

У сучасних умовах професійно необхідною рисою фахівця і необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності

(навчально-пізнавальної, розумової, виробничої, громадської тощо) стає самостійність. Одним з важливих педагогічних аспектів організації самостійної роботи є визначення **рівнів навчальної активності, самостійності** студентів. **Самостійність** визначають як інтегративну рису особистості, що полягає у її здатності та потребі приймати й реалізувати рішення з власної ініціативи і нести за них відповідальність. У процесі виконання завдань самостійної роботи під час вивчення педагогічних дисциплін ми виділяємо три рівні самостійності студентів (*репродуктивний, реконструктивний, творчий*), адекватно яким визначаємо **зміст** та **форми організації** самостійної роботи.

Самостійна робота студентів можлива під час різних занять, як аудиторних (лекціях, семінарських і практичних), так і позааудиторних. Викладач може використовувати різні **форми організації** самостійної роботи студентів, зокрема:

- за охопленням студентів (індивідуальні, групові, колективні);
- за *видом* виконання завдань самостійної роботи (підготовка до навчальних занять, самостійне опрацювання навчальної інформації, розв'язання завдань практичного характеру, гурткова робота, зокрема й науково-пошукова та ін.);
- використання *традиційних* і *інноваційних технологій* навчання.

Підсумовуючи, зазначимо, що в умовах входження України до європейського освітнього співтовариства та підписання Болонської декларації відповідно до її головних принципів значно збільшується частка самостійної роботи студентів (від 40 до 70% усього обсягу навчального матеріалу). З огляду на це суттєво зростають вимоги щодо організації самостійної роботи студентів у вищій школі, її ефективності, оптимізації та інтенсифікації.

ДЕМОНСТРАЦІЙНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ)

Марія Коник,
кандидат хімічних наук, доцент

Теорію освіти і навчання студенти класичних університетів вивчають у курсі педагогіки. Вона всебічно розкриває суть методів навчання, їх класифікацію та дає розуміння загальних вимог щодо вибору оптимального поєднання цих методів у навчальному процесі.

З курсом педагогіки тісно поєднується курс методики викладання хімії для студентів хімічного та біологічного факультетів.

Взаємопов'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, є основою всіх методів (і засобів) навчання. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності поділяють на словесні, наочні та практичні (залежно від походження інформації). Метод навчання є способом управління пізнавальною діяльністю учнів, який виконує три функції: навчальну, виховну і розвивальну. Складовою методу є засіб навчання. Чим багатший арсенал засобів у структурі методу, тим він є повніший та ефективніший. Метод є формою руху навчання, а засіб – знаряддям, з допомогою якого реалізується той чи інший метод.

Дослід (експеримент) – один із засобів методів демонстрування та виконання лабораторно-практичних робіт. Вивчення хімії неможливе без використання цього спеціального засобу навчання, який класифікується як наочно-практичний. Хімічний дослід у школі залежно від мети навчання можна застосовувати як:

- демонстраційний експеримент на уроках, лекціях;
- лабораторний дослід на лабораторних (практичних) роботах;
- науково-дослідну роботу під час проведення факультативних занять;
- невід’ємну складову під час проведення тематичних виховних заходів, наприклад, “Вечір цікавої хімії”, конкурс “Ерудит” та ін.;

Саме тому в курсі методики викладання хімії (17 год лабораторно-практичних занять) особливе значення надається опрацюванню техніки і методики проведення хімічного експерименту. Вправам у демонструванні дослідів передують досить кропітка самостійна робота студентів, яка охоплює такі етапи:

- ознайомлення з програмою курсу хімії середньої загальноосвітньої школи;
- вибір демонстраційного експерименту, зазначення у процесі вивчення якої теми і в якому класі його доцільно провести;
- підготовка опису дослідів з переліком необхідних приладів і реактивів;
- відпрацювання техніки проведення дослідів;
- обов’язкове зазначення безпечності та небезпечності дослідів і шляхів попередження небезпеки;
- зазначення особливих умов проведення дослідів, від яких залежить успіх експерименту (концентрація розчинів, кількість реактивів, охолодження або нагрівання, порядок складання приладів та ін.);
- у випадку невдачі з’ясування причини і способів її усунення.

На окремому занятті студенти демонструють заздалегідь опрацьовані дослідів. Студент вказує назву і мету

демонстраційного експерименту, в якому класі та у процесі вивчення якої теми слід його проводити, з чого складається прилад, який хімічний посуд та які хімічні реактиви використовуються, які дії вчителя, якщо дослід довготривалий. Під час демонстрування важливо використовувати різні технічні прийоми, які дають змогу зробити дослід наочним, доступним всій аудиторії (добре обладнаний демонстраційний стіл, екран, додаткова підсвітка тощо). Слід записати на дошці відповідні рівняння реакцій, а також сформулювати обґрунтований висновок.

Важливо звернути увагу на поєднання словесних і наочних методів у процесі проведення демонстраційного експерименту. Ставлячи учням запитання проблематичного характеру (“Що ви спостерігаєте?”, “Чому?”, “Чим це можна пояснити?”, “Як ви вважаєте?” тощо), вчитель налагоджує евристичну бесіду і таким чином стимулює творче, продуктивне мислення учнів.

Демонстрування експерименту не повинно перетворюватись у репетицію уроку, коли студенти перебувають у ролі учнів, а той, хто виступає – у ролі учителя. Все це буде надумано і штучно. Тому слід критично підходити до демонстрування досліду і звертати увагу на те, як розставлено приладдя на столі, чи всім добре видно хід експерименту, чи правильно виконуються хімічні операції, які наочні та словесні методи використані та чи вдало вони поєднуються, чи досягнута мета експерименту. В обговоренні необхідно зосередити увагу на позитивних і негативних сторонах експерименту, висловити відповідні зауваження. Необхідно також проаналізувати, яким чином поєднуються з демонстраційним експериментом інші засоби навчання. Таке поєднання може бути послідовним і паралельним. Ефективніше послідовне поєднання, яке передбачає почергове подання інформації окремими

елементами комплексу засобів відповідно до логіки начального процесу.

Крім того, стосовно тої чи іншої мети уроку слід добрати необхідний спосіб поєднання демонстраційного експерименту з іншими засобами. Таких способів можна виділити три:

1. Головним є експеримент, а інші засоби доповнюють його. Як приклад можна назвати дослід добування газу карбон (IV) оксиду з допомогою апарата Кіппа. Головним тут є взаємодія мармуру та хлоридної кислоти з утворенням вуглекислого газу. Будова і принцип дії апарата Кіппа є другорядними. Такий спосіб найчастіше застосовують на уроках хімії.

2. Головним є прилад, а експеримент доповнює його. Під час вивчення роботи газометра головним є прилад, його будова, опис. Дослід з добування кисню, необхідного для заповнення газометра, є доповненням. Цей спосіб на уроках хімії рідко застосовують.

3. Хімічний експеримент та інші засоби навчання однаковою мірою доповнюють один одного. Такий спосіб взаємодоповнення характерний для демонстрування дослідів з політехнічним змістом. Тут однаковою мірою важливі як хімізм виробництва, так і модель, що відображає будову приладу.

Отже, демонстраційний експеримент на уроці хімії є неодмінною складовою комплексу різних засобів навчання: наочних, практичних і словесних. Головне – їх оптимальне поєднання.

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ
ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ:
ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
(90-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

Аліна Лесневська,
здобувач

Проблема розвитку творчих можливостей школярів, що є однією з найважливіших у педагогіці, в українській педагогічній думці набула особливої актуальності у 90-х роках ХХ ст. з утвердженням національної незалежності та відродженням духовно-творчих сил українського народу. У цей період активізувались пошуки педагогів-практиків з використання традиційно-народних засобів з метою розвитку різнобічних здібностей молодого покоління, зокрема підлітків.

Науково-методологічні положення щодо доцільності застосування традиційно-народних засобів з метою розвитку творчого потенціалу школярів викладено у праці В. П. Струманського. Він зазначає, що народна педагогічна мудрість базується на народній філософії (етнофілософії), яка “наголошує на активно-формуєчому характері процесів соціалізації особистості, потенційних можливостей людського індивіда” (Рідна школа. – 1994. – № 7. – С. 28–30). Виділяє характерні ознаки, що зумовлюють розвивальну сутність і спрямованість етнопедагогіки, а саме: самодіяльність дитини в усіх її проявах, віра в сили і можливості дитини (“не було проблеми посильного і непосильного”); вміння вихователя передбачити наслідки тих чи інших дій дитини; “реальне включення молоді в гуцу самую життя, праці свого народу, в практику неперервного пізнання та спілкування між людьми”.

У навчальному посібнику “Виховна робота в національній школі (К., 1997) В. П. Струманський найсуттєвішою рисою народної педагогіки розглядає її спрямованість на стимулювання у молоді “готовності вдосконалити себе на основі самопізнання і особистісної активності”. Серед чинників, які пробуджують у школярів прагнення до самовдосконалення, наводить такі: праця, активність у ній дітей; “упорядкування оточуючого довкілля”; художня творчість; гра, ігрова змагальність.

Творчо-розвивальне призначення сучасної національної школи, на його думку, полягає в “ініціюванні аналітичного осмислення горизонтів сучасної людини та її внутрішніх потенцій до духовної високості”, що пропагує українська етнопедагогіка. Один із вагомих засобів розвитку творчого потенціалу підлітків – ознайомлення їх “з багатою палітрою народно-прикладного мистецтва” (Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 31).

С. К. Стефанюк стверджує, що суть і призначення етнопедагогіки – формування творчої особи. Розглядає етнопедагогіку “як засіб розвитку природних задатків; як шлях від самоусвідомлення, самопізнання й самоствердження до самовизначення й самовиявлення, як механізм розвитку самоаналізу; як засіб розвитку потреби, потягу до ціннісного нормативу”. Зasadничі положення й засоби етнопедагогіки повинні органічно входити в сучасну виховну практику. Засоби етнопедагогіки передусім активізують такі сфери особистості, як емоції, рефлексія, чутливість, самоконтроль, самоаналіз, культивують людинолюбство, формують світоглядну позицію, на основі чого людина може відчутти потребу в самовдосконаленні, у творчому зростанні (Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 125–131). Теоретичні і методичні засади різнобічних здібностей підлітків викладено у праці С. Стефанюк

“Формування творчої особистості засобами етнопедагогіки” (К., 1995).

Узагальненню досвіду застосування народно-педагогічних засобів у стимулюванні творчих можливостей підлітків присвячені публікації О. Хилимонюк “Педагогічна майстерня вишиванки” (Рідна школа. – 1997. – № 2. – С. 24), В. Балашкевич “Виховне поле традицій минулого” (Рідна школа. – 1997. – № 2. – С. 21–23), К. Приходченко “Комплексний підхід до виховання творчої особистості” (Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 25–27), А. Чумака “Ручна художня праця та формування особистості” (Рідна школа. – 1998. – № 3. – С. 57–58), С. Кучера “Художньо-творчий розвиток школярів у Малій академії народного мистецтва” (Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 61–63).

Систему розвитку творчих здібностей учнів підліткового віку засобами етнопедагогіки проаналізовано в дисертаціях Н. І. Кузан “Виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України” (К., 1998) та Л. В. Шелестової “Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів” (К., 1998).

Заслужують уваги праці В. І. Каюкова, в яких узагальнено досвід розвитку фізичних сил та тілесної культури підлітків засобами козацької педагогіки – “Цілющий еліксир козацької педагогіки” (Рідна школа. – 1993. – № 1. – С. 10–12), “Лицарське виховання у школі” (Кіровоград, 1997).

Висновки, які роблять вищезазначені дослідники:

- потребу в занятті декоративно-художньою творчістю особливо виявляють учні 5–7-х класів;
- масове охоплення підлітків різними видами декоративно-ужиткового мистецтва і надання

можливості вибору – шлях до розвитку природних обдарувань;

вишивка має пройти через всі навчальні предмети; через усе життя наших вихованців;

група є “соціальною допомогою” в процесі творчості;

діада дорослий–дитина активізує творчі прояви;

колективна творчість – каталізатор творчого самовираження;

змагання сприяє інтенсифікації творчого процесу;

ефективні засоби творчості – творчі імітаційні ігри;

тільки цілісна система виховних впливів у національній школі сприяє всебічному творчому розвитку особистості школяра.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЛІТЕРАТУРИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук, доцент

Підготовка викладачів літератури – це проблема багатоаспектна, оскільки пов'язана з підготовкою педагога й одночасно викладача мови. Сьогодні, як і у XIX–XX ст., жоден вищий навчальний заклад не готує лише викладача літератури. Зазначимо, що технології підготовки викладача мови і літератури різняться між собою. Наприклад, майбутні викладачі мови і літератури на філологічному факультеті сьогодні вивчають історію мови і літератури, мовознавство і літературознавство, історію української мови і літератури,

історію критики, старослов'янську мову, історію України, психологію, педагогіка, методику фахових дисциплін, історію країни, мова якої вивчається, історію мистецтва, англійську (чи іншу іноземну) мову, сучасну слов'янську мову, історію зарубіжної літератури, спецкурси і спецсемінари з мовознавчих і літературознавчих проблем тощо. Отже, як бачимо, розмежувати два напрямки цієї підготовки неможливо, оскільки викладати мову і літературу в школі, коледжі, іншому закладі може людина, яка є за фахом філологом. Так склалося історично, що викладача літератури готують на філологічному факультеті. Саме тут навчали викладачів української, російської, зарубіжної літератури. Підготовка викладача літератури на історико-літературному факультеті майже не відрізняється від підготовки на філологічному факультеті чи факультеті іноземних мов.

Історія технології підготовки викладача літератури пов'язана з проблемою виникнення предмета літератури як шкільної та інститутсько-університетської дисципліни. Відомо, що література як предмет виокремилася від “філологічних читань” Ф. Буслаєва, від занять з виразного читання, де була лише матеріалом аналізу, безумовно, і від уроку історії, з яким традиційно була пов'язана. Літературні твори допомагали створити історичну атмосферу конкретної епохи, яка вивчалася у школі. Зазначимо, що традиційно література та історія були пов'язані у шкільному курсі ще до 30-х років. Безумовно, потрібно акцентувати на тісному зв'язку літератури з мовою, що дало підставу називати цю дисципліну уроком словесності, а вчителя – словесником. Зазначимо, що урок літератури і сам предмет у вищому навчальному закладі з'являється лише у ХІХ ст. Відомо, що у 60-х роках ХІХ ст. у процесі розвитку методики так звані методисти шестидесятники (В. Водовозов, В. Стоюнін,

В. Острогорський) виявляють інтерес до уроку літератури, розробляють програму викладання цього предмета у школі.

У школах України з українською мовою навчання 1992/93 н.р. було введено курс “Зарубіжна (світова) література” і запропоновано програму вивчення творів світової літератури. Відповідно виникла необхідність підготовки викладачів зарубіжної літератури. Курс зарубіжної літератури викладався на філологічному факультеті та факультеті іноземних мов досить широко в історичному аспекті. Це було зумовлено необхідністю, оскільки деякі твори зарубіжних авторів викладалися у курсі російської літератури у школі. Проблема виникла саме в період реорганізації семирічної політехнічної школи у 1932 – 1935 роках. У нові програми з літератури цього часу ввійшли і твори світового письменства. Отже, як предмет світова література у школі не вивчалася. Окремі твори було введено і в історію російської літератури, читалися російською мовою і розглядалися у контексті цієї мови та літератури.

Щодо ведення уроку літератури дискусії ведуться віддавна. Особливості уроку літератури, його специфіка полягає у тому, щоби учні зрозуміли, що літературі не можна навчити, але можна дати знання, які допоможуть учням відкрити, зрозуміти, осягнути її. Глибокий аналіз літературного тексту розвиває навички читання, уміння вести бесіду, дискутувати, володіти усною і писемною мовою, аналізувати твори різних жанрів, писати творчі роботи.

Проблема вивчення літературного твору в методиці є дискусійною, мало розробленою. Здебільшого визначають такі етапи вивчення твору: підготовка до сприйняття художнього твору; читання тексту; проблемне обговорення прочитаного твору; підготовка до аналізу; обрання шляхів аналізу літературного твору; підсумкові заняття; творчі роботи. Кожний з цих етапів розглядається як складова

дослідницької роботи з художнім твором, має свою мету, завдання та певні методи, прийоми і шляхи реалізації.

Безумовно, викладання літератури має свої історично сформовані етапи. Розглянемо цей процес на прикладі одного з найдавніших університетів Європи – Львівського університету. Першим етапом викладання літератури можна вважати 1848 рік, коли кафедру “Руської філології” очолив Яків Гловацький, справу якого продовжив Омелян Огоновський, за редакцією якого було видано шеститомну “Історію літератури руської”.

Другий етап – діяльність професора Я. Яніва, який очолив кафедру “Руської філології” у 1928/29 н.р. Третій етап характеризується періодом реформування у Львівському університеті (жовтень 1939 року), коли було відкрито кафедри української мови, української літератури, російської мови, російської літератури. Четвертий етап (15 серпня 1940 року) – відкриття відділень української мови і літератури, російської мови і літератури, слов’янської мови і літератури, романо-германської мови і літератури на філологічному факультеті. Цього року було затверджено і заочну форму навчання на факультеті. П’ятий етап викладання літератури пов’язаний з відокремленням від філологічного факультету як окремої структурної одиниці факультету іноземних мов. Зазначимо, що історію зарубіжної літератури викладали студентам-філологам на кафедрі російської і зарубіжної літератур до відкриття на іноземному факультеті кафедри зарубіжної літератури.

Новим етапом викладання світової (зарубіжної літератури) можна вважати 90-ті роки ХХ ст., коли відкривається спеціальність “викладач зарубіжної літератури” на філологічному факультеті і факультеті іноземних мов. На початку ХХІ ст. кафедру зарубіжної літератури перейменовано у кафедру світової літератури, що було зумовлено реформуванням факультету іноземних мов.

ДІАГНОСТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ”

Орися Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Педагогічний процес, як складна динамічна система, характеризується різноманітністю видів та організаційних форм навчання, тому педагогічна діяльність викладача передбачає задіяння таких механізмів і чинників, які б визначали ефективність її функціонування. Одним із таких механізмів, за допомогою яких викладач реалізує конкретні дидактичні цілі у процесі навчання, є чітка організація діагностування його результатів.

Діагностування результатів навчання здійснюється з метою з'ясування умов і обставин, в яких відбувається процес навчання, одержання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють або перешкоджають досягненню накреслених результатів. Як інтегроване явище, діагностування охоплює:

- виявлення, вимір та оцінення навчально-пізнавальної діяльності студентів (контроль);
- констатацію наслідків навчально-пізнавальної діяльності студентів без пояснення їхнього походження (перевірку);
- визначення й вираження в умовних знаках (балах) оцінювальних суджень викладача, засіб стимулювання (оцінення знань, умінь, навичок студентів);
- документальну фіксацію (облік), а також аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчання.

Залежно від наявних у навчальному курсі форм організації навчання контроль виконує одну або декілька головних функцій. Є. Перовський, Ю. Бабанський, М. Ярмаченко, В. Онищук виокремлюють такі функції контролю: навчальну (освітню), діагностично-корегувальну, стимулювально-мотиваційну, виховну, розвивальну, контрольну, управлінську, прогностично-методичну. Під час семінарських занять переважно виявляється навчальна функція (виголошуються різноманітні судження, задаються навідні питання, обговорюються помилки). Проте водночас у процесі проведення семінарського заняття реалізуються й інші функції контролю (наприклад, діагностично-корегувальна та виховна). Заліки, іспити, колоквиуми, тестування виконують переважно діагностичну функцію контролю.

Загальнодержавними стандартами визначені єдині вимоги до організації контролю. Контроль повинен бути всебічним та оптимальним; адекватним цілям навчання, надійним (усталеність результатів, одержаних унаслідок повторного контролю через деякий час, а також близькість результатів під час проведення контролю різними викладачами). Контроль повинен охоплювати весь обсяг знань, тому оцінюють навчальну діяльність студентів за семестр, а також по можливості з кожної теми. Перевірка й оцінення знань студентів відбувається шляхом застосування індивідуального та диференційованого підходів. Це передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним студентом, врахування його індивідуальних особливостей (особливостей нервової системи, характеру, потенційних можливостей, здібностей тощо), завдяки чому викладач стає спроможним якомога повніше, правильніше й об'єктивніше виявити та оцінити знання студентів. Професійна спрямованість контролю, що зумовлюється цільовою підготовкою спеціаліста, сприяє підвищенню мотивації

пізнавальної діяльності студентів – майбутніх фахівців. Викладені принципи й вимоги, як регулятори контролю навчальної роботи й оцінення знань студентів, визначають конкретні види, методи, форми організації, критерії та норми оцінення знань студентів.

Міжсесійний контроль охоплює попередню, поточну, тематичну перевірку знань студентів. Попередню перевірку здійснюють з метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання і місця проведення контролю: на початку навчального року (визначення стартового рівня знань студентів); перед вивченням нового розділу (виявлення питань, що потребують повторення, ступеня готовності студентів до сприйняття нової інформації, підготовки студентів до практичних та лабораторних робіт) у формі письмової контрольної роботи; фронтального опитування перед початком практичних чи лабораторних робіт, усного індивідуального опитування, усного групового опитування; стандартизованого контролю знань. Поточна перевірка успішності студентів має забезпечити збереження зворотного зв'язку, а тому проводиться на лекціях, семінарських, практичних і лабораторних заняттях. Одержані результати дають змогу оперативно коригувати навчальну діяльність студента, що особливо важливо для стимулювання його самостійної роботи. Під час поточної перевірки можливе застосування таких форм і методів контролю, як усна співбесіда, фронтальна бесіда, понятійний диктант, контрольні роботи, експрес-контроль, тестовий контроль. Важливою формою тематичної перевірки й оцінення знань студентів є колоквіуми. Їхнє завдання — мобілізувати студентів на поглиблене вивчення провідних тем чи розділів курсу, мета — допомогти студентам глибше розібратися в теоретичних питаннях, стимулювати їхню дослідницьку діяльність. Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню

ритмічної роботи студентів, виробленню у них уміння чітко організувати свою діяльність.

Провідне місце в системі контролю навчальної роботи студентів посідає рубіжний контроль (заліки, курсові) та підсумковий і завершальний контроль (семестрові та державні іспити). Залік – це підсумкова форма перевірки результатів виконання студентами практичних, лабораторних, курсових робіт (проектів), засвоєння ними матеріалу семінарських занять, практики. Заліки, здебільшого, проводяться у вигляді бесіди викладача зі студентами. Якщо студент якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поставити йому залік “автоматично”. Іспити складаються за білетами, затвердженими кафедрою. Досвідчені викладачі нерідко проводять іспити за білетами у вигляді вільної бесіди. У цьому разі запитання білета є стрижнем такої бесіди, а оцінка оголошується як її підсумок. Це сприяє створенню атмосфери довіри та взаєморозуміння. Іспити, як і інші види перевірки успішності, підвищують відповідальність викладача і студента за свою роботу, сприяють систематизації вивченого, вихованню в студентів вимогливості до себе тощо.

МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Ольга Біляковська,
аспірант

Одне з головних завдань сучасної школи – створити таку систему навчання, яка мотивувала б освітні потреби кожного учня, забезпечувала і враховувала його індивідуальні особливості.

Однією з технологій, яка дає змогу розв'язати це завдання, є модульне навчання. Аналізуючи навчальний процес у масовій школі, виявляємо чимало суперечностей, які виникають між фронтальними формами навчання та індивідуальним темпом навчально-пізнавальної діяльності кожного учня, між необхідністю диференціації освіти та одноманітністю змісту й технологій навчання, між пояснювально-ілюстративним способом викладання, що переважає у школі, й діяльнісним характером учіння, яке сприяло б розвитку здібностей та інтересів учня.

Кожна навчальна дисципліна має свої пріоритети. Однією з головних цілей у навчанні математики є формування абстрактного мислення (здатність до абстрагування, вміння “працювати” з абстрактними об'єктами). У процесі вивчення математики можна сформувати логічне (дедуктивне) й алгоритмічне мислення, силу і гнучкість, конструктивність мислення та ін. Важливим є розуміння структури предмета і процесу засвоєння основних понять.

Завдання вчителя у разі застосування модульного підходу полягає не тільки в тому, щоб дати учням знання, а навчити самостійно “брати” їх, окрім того, вміти застосовувати їх на практиці під час розв'язування задач і пояснення багатьох різноманітних явищ. Модульна технологія допомагає вчителю перетворити урок у маленьку виставу, що особливо ефективно під час проведення уроків узагальнення. Модульний підхід базується на тому, що кожний урок має сприяти як засвоєнню нової інформації, так і формуванню вмінь та навичок опрацювання цієї інформації. Якщо вчитель продумав систему диференційованих запитань і вправ, що особливо важливо у процесі вивчення математики, то дітей можна навчити самостійній аналітичній роботі, підсилюючи мотивацію навчання. На модульних уроках учні вчаться робити логічні висновки, шукати різні

варіанти розв'язання задач, раціонально розподіляти час на виконання завдання, оцінювати свою роботу, а також роботу своїх товаришів. Модульна конструкція вивчення матеріалу зручна тим, що складена з логічно зв'язаних й легко замінних елементів, де теорія переходить у практику, що дає змогу систематизувати і впорядкувати знання учнів.

Для активізації навчальної діяльності учнів використовуються ігрові моменти. Це доцільно робити, зокрема, у середніх класах. Наприклад, під час вивчення теми “Функція” (8-й клас) можна запропонувати учням гру “Архітектор”, де кожна група утворює своє функційне “мисленне дерево”, яке охоплює основні поняття модуля. Крім того, “дерево” можна поділити на яруси, які відкриваються внаслідок “заповнення” нижчих гілок. Такі просвітницькі “дерева науки” можна зробити простими, зрозумілими для різного обсягу матеріалу, різного віку дітей та ступеня систематизації. Метод створення “мисленних дерев” дає змогу активізувати розумову діяльність учнів, а також сприяє розвитку зацікавленості учнів до вивчення нового матеріалу. У процесі переходу від одного модуля до іншого можна використовувати вислови видатних учених, філософів, письменників, що сприяє створенню певного навчального настрою, зосереджує на наступному етапі уроку.

Особливе місце в модульному підході посідає організація індивідуальної та групової роботи учнів. Робота в групах має такі переваги:

- дає змогу відчутти себе залученим в загальний творчий процес;
- спрямована на розв'язання складних пошукових завдань, здебільшого, методом “мозкового штурму”;
- у разі практичного застосування теорії дитина інколи втрачає нитку логічних міркувань, “вибуває” з уроку. Робота в групі дає змогу знайти загублений

логічний зв'язок, глибше вникнути в проблему і розгледіти її збоку.

Багато учнів підсвідомо під час розв'язування будь-якої задачі відчувають страх, і їм важко з ним впоратись. Модульний підхід передбачає індивідуальні диференційовані завдання різної складності, що дає змогу учневі вибирати завдання того рівня, який відповідає його знанням та здібностям. Такий метод проведення контролю не зачіпає самолюбства дитини і, як свідчить досвід, допомагає правильно оцінити знання та вміння – коефіцієнт ефективності. Однак інколи діти переоцінюють або недооцінюють себе. Учителеві важливо про це знати, бо в умовах диференційованого навчання необхідно вміти коригувати не тільки знання та навички, але й допомагати учням, які невпевнені у своїх знаннях і творчих силах. У цьому вчителю допомагає обов'язковий завершальний етап уроку – рефлексія. Учні мають змогу оцінити знання і роботу на уроці не лише свою, але й своїх товаришів.

Завдяки модульному підходу вчитель, оцінюючи навчальні досягнення учнів на кожному етапі уроку, має змогу “бачити” всіх і кожного зокрема. Це досягається за допомогою листків рейтингу, які заповнюють експерти кожної групи. У цих листках відображено, яку задачу вибрав кожний учень, як успішно її розв'язав, як виконав те чи інше завдання і яку оцінку за роботу він поставив собі, групі, класу. За допомогою рейтингових листків налагоджується взаємозв'язок “учитель-учень” і, як результат, дитина відчуває себе комфортно й успішно.

Зазначимо, що модульний підхід потребує від учителя великої підготовчої роботи, а від учня – напруженої й систематичної праці, що надзвичайно важливо у процесі вивчення математики. Оскільки управління діяльністю учнів здійснюється через модулі, то завдання вчителя полягає в грамотному визначенні інтегруючих дидактичних цілей

модуля та структуруванні навчального змісту відповідно до визначених цілей. А це принципово новий зміст підготовки вчителя до навчального заняття, що обов'язково веде до аналізу вчителем свого досвіду, знань, умінь, пошуку досконаліших технологій.

ВИХОВАТЕЛЬ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Романа Михайлишин,
асистент

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання особистості. Особлива увага звертається на розробку нових виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток особистості, насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини.

Теоретико-експериментальні дослідження закономірностей розвитку людини свідчать, що, свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю. У цьому процесі повинні узгоджено взаємодіяти вихователь і вихованець, бо саме дорослий є посередником між культурою і особистістю, яка підрастає. Тому немає необхідних підстав вважати педагога лише помічником у процесі особистісного становлення вихованця, як стверджують деякі представники гуманістичної психології. Для більшої ефективності розгортання виховного процесу вихователь повинен зробити дитину своїм помічником, або, за висловом Ш. О. Амонаш-

вілі, своїм соратником, коли вона активно допомагає у створенні самої себе.

Прагнення до возвеличення людини, найповнішого втілення в ній людської суті становить гуманістичну традицію і своїм корінням сягає глибинних витоків людської культури, зокрема філософії Протагора (“Людина – міра всіх речей”) і Сократа (“Людино, пізнай себе і ти пізнаєш весь світ”). Уся післясократівська філософія спрямована на вивчення людини як основної цінності.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття відомі закордонні вчені: К. Роджерс, А. Маслоу, В. Френкль. Утверджуючи напрям гуманістичної психології, вони запевнили, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа буде лабораторією для відкриття унікального “Я” кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, в здійсненні особистісно значущого і суспільно прийняттого самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

Поняття особистісного підходу передбачає послідовне ставлення сучасного педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб’єкта виховної взаємодії. Це – базова орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною.

На відміну від традиційних методів особистісно зорієнтовані виховні технології повинні бути високонауковими, оскільки прагнуть сповна використати сучасні досягнення психології виховання і психологічної теорії виховної діяльності дитини.

Практичне застосування особистісно орієнтованих виховних технологій свідчить про ширше, більш вільне педагогічне варіювання на підставі знання внутрішніх психологічних законів розвитку особистості.

Такі технології створюють максимальні можливості для життєвого самовизначення вихованців, що означає розкриття

перед ними світу людських взаємин у всій їх складності й суперечливості, вирізнення тих моделей взаємодії людей, які можуть вести до успіху.

Особистісно орієнтовані виховні технології однаковою мірою зверненні як до вихователя, так і до вихованця, їхніх особливостей і схильностей. Вихователь змушений щоразу немовби по-новому будувати свої стосунки з вихованцем, особистісний момент утворює центр особистісно розвивальних технологій, а не просто умови їх реалізації.

Характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вихователя, від якого виходить виховна дія, і яке ставлення до нього у неї виникне. Якщо педагог хоче, щоб його виховні дії справді доходили до дітей, він повинен своїми моральними надбаннями викликати у них повагу, довіру, бути авторитетом у їхніх очах як вихователь і людина.

З огляду на це В. О. Сухомлинський писав: “Я твердо переконаний, що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці розум – уміння проникнути в духовний світ людини... Лихо багатьох учителів полягає в тому, що вони забувають: учень – це передусім жива людина, що вступає у світ пізнання, творчості, людських взаємин”.

Взаємини педагога і вихованців – це один із найважливіших чинників, що впливає на ефективність виховного процесу. Авторитет вихователя є необхідною складовою стосунків з дітьми. Взаємні повага й довіра є обов’язковими умовами взаємин авторитетності в системі “вихователь – вихованець”.

В організації виховного процесу слід виходити з того, що самі по собі особистісні, індивідуальні та функціонально-рольові особливості педагога є лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізація педагогічних можливостей забезпечується суб’єкт-суб’єктними

взаєминами, взаєминами значущості (референтності). Взаємодія вихователя з вихованцями повинна будуватися з урахуванням їхніх позицій, бажань, а не вимушеності спілкування.

Стиль спілкування – суттєвий момент у діяльності вихователя. Стиль педагогічного спілкування науковці розглядають як сукупність стійких способів взаємодії педагога з дітьми у виховному процесі.

Стиль спілкування вихователя повинен забезпечувати позитивні емоційні переживання вихованців.

Важлива умова успішного спілкування – щирість у почуттях, оскільки лише за її наявності створюється можливість побудувати психологічно адекватну і конструктивну за своїми результатами поведінку вихованців.

Як особистість педагог повинен бути стати в центрі виховного процесу, де відбувається справжня людська зустріч. Сила вихователя полягає не в стандартно-професійному, а в особистісному ставленні до вихованця.

Поведінка вихователя, стиль його спілкування і манера реагування відіграють важливу роль в особистісно орієнтованому вихованні. Педагог повинен послідовно й цілеспрямовано використовувати свої знання та професійні навички для досягнення найближчих і наступних виховних цілей та в потрібний момент застосовувати відповідні методичні прийоми. Водночас він повинен демонструвати зразки доцільної поведінки (наприклад, модель відкритого вираження емоцій чи розумної стриманості їх).

Успіх професійної діяльності вихователя визначається відповідністю між його індивідуальними рисами, теоретичною позицією щодо закономірностей розвитку особистості й вибраною ним виховною технологією. У межах особистісно орієнтованої виховної установки вихователь повинен зосереджувати увагу на вихованцеві, завжди допомагати йому, виявляти увагу до його емоційних

переживань, вникаючи в їх суть. Він повинен займати відкриту позицію стосовно дитини і вміти сприймати відмінні від своїх погляди і судження, ставитись до вихованця з повагою, вірити в його здібності й можливості, бути глибоко переконаним у тому, що дитина прагне особистісного вдосконалення.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА

Леся Кос,

асистент кафедри педагогіки

Формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має велике практичне значення. Освіті сьогодні потрібен не просто педагог, а педагог-технолог, педагог-майстер, педагог-новатор. Створення альтернативних типів навчальних закладів, визнання за кожним з них права мати свій неповторний образ, працювати за авторськими програмами потребують педагогів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, яка постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває у розвитку.

Загальноновизнані особистісно орієнтовані освітні технології, що широко використовується: ідеї вальдорфської педагогіки, розвивальне навчання, організація роботи в малих групах. На сучасному етапі активно розвиваються такі технології навчання: дослідження, навчальне проектування. Технології створення ситуації успіху, розвитку творчості малознайомі.

Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти – вирішення проблем розвитку особистості дитини та педагога, технологізації цього процесу.

Педагог найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань та умінь дітей, а на діагностику їхньої діяльності та розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта.

Розглянемо, яким же повинен бути педагог в освітніх технологіях.

Вальдорфська педагогіка вкрай важливим вважає те, якою людиною є педагог. Ще Р. Штейнер любив повторювати: “Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя”. Відвідуючи вальдорфські дитячі садки і школи, виявляємо їхню відмінність від традиційних. В них робота педагога – не служба, не засіб заробити гроші, а спосіб життя. Педагог прагне зрозуміти кожну дитину, її темперамент, визначити її можливості. Він повинен володіти високою психологічною грамотністю і культурою, розвиненою симпатією і толерантністю. Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, тому що вони добре відчують це. Ця умова є необхідною і головною. Вальдорфський педагог – це людина високоосвічена, яка має різнобічні інтереси (головне – інтерес до докільця), що є відображенням загальної картини світобудови.

Метод Монтесорі теж потребує нового вчителя. Перший крок, який повинен зробити **монтесорівський учитель**, – це підготувати себе. У нього повинна бути розвинена уява. Він повинен вірити, що дитина відкриє себе в роботі. Він повинен позбутися упередженості щодо “рівнів” і “типів”, за якими прийнято розподіляти дітей.

Монтесорівський вчитель нічого не робить за дитину, а

допомагає їй досягти всього самостійно. Так дитина вчиться незалежності й уміння відповідати за свої дії.

Метод Монтесорі потребує постійного граничного напруження сил кожного педагога, розуміння психології дитини, вміння знайти індивідуальний підхід. Учитель багато спостерігає; він дослідник.

Функція вчителя в груповій навчальній діяльності – забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання. Керівна роль вчителя у навчальному процесі ніяким чином не принижується. Він опосередковано керує і спрямовує роботу груп. Тому розумна вимогливість вчителя повинна поєднуватися з гуманністю – вміння не пропустити ту мить, коли дітям особливо потрібні допомога та увага.

У груповій навчальній діяльності вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, поправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей.

Технологія розвивального навчання потребує від учителя конкретних професійних здібностей, умінь та навичок. Це – реалізація на практиці знань психолого-педагогічних основ навчання, розвитку дитини, уміння моделювати діяльність, прогножуючи кінцевий результат.

Важливим для вчителя є знання характерних особливостей розвитку пізнавальної діяльності дітей та школярів різного віку.

Для ефективного використання **дослідницької технології** вчитель повинен ознайомитися з дослідницькою практикою у відповідній галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для застосування в навчально-дослідній діяльності школярів. Йому варто розробити для школярів систему завдань-досліджень для вирішення відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, які стимулюють учнів до участі в навчальних дослідженнях.

Педагог повинен керуватися оптимістичною концепцією: кожен учень має певний дослідницький потенціал, навчально-дослідна робота допоможе йому наблизитися до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю.

Педагог, працюючи з дітьми за **технологією колективного творчого виховання**, повинен мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі пізнання з психології дитини, розвинені рефлексію та емпатію, володіти достатніми вміннями у сфері організаторської та комунікативної діяльності. Своє спілкування з вихованцями вчитель повинен будувати на основі дружньої прихильності та захопленості спільною творчою діяльністю, бути прикладом дітям у дотриманні законів – заповідей колективу, серйозно **ставитися** до обрядів і символів, до самої форми життєдіяльності колективу.

Кожен педагог повинен турбуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організовує, містив **ситуацію успіху** для учнів. І це повинно стосуватися діяльності як індивідуальної, так і групової.

Щоб сприяти успіху дитини в діяльності, потрібні певні психолого-педагогічні впливи. Педагог повинен володіти силою навіювального впливу за допомогою елементів педагогічної техніки.

Вчителеві варто звернути увагу на емоційну культуру, психологічну компетентність. Без цього не можна створити ситуації успіху як дітям, так і самому вчителеві.

Важливе значення для реалізації описаної технології має “педагогічна доброта”, яку не слід плутати з поняттям “доброта педагога”. Особистісно орієнтований підхід і педагогічна доброта неподільні між собою. Але особистіший підхід – це напрямок, а педагогічна доброта – його втілення, його матеріалізована сутність. Педагогічна доброта – це

здатність учителя усвідомлено вибудовувати свої стосунки з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їх розвитку, на їхні найкращі риси.

Узагальнюючи, визначимо загальні особливості професійної діяльності й особистості педагога, необхідні для реалізації особистісно орієнтованих технологій:

- наявність цілісного гуманістичного світогляду, гуманістичних знань про природу людини, про глибинну екологію особистості, здатність будувати взаємодію з іншою людиною (дитиною і дорослим) з позиції емпатії, толерантності та безумовного прийняття;

- психологічна грамотність і культура;

- здатність і потреба педагога в рефлексії особистісних рис відповідно до навчально-пізнавальної діяльності учнів (зокрема, на підставі модельного підходу);

- потреба і здатність педагога в особистісно професійному саморозвитку;

- високий творчий потенціал;

- вміння розв'язувати життєві та професійні суперечності гуманістичним шляхом, не порушуючи індивідуальної логіки дій і в цілому розвитку учня;

- здатність складати і реалізувати індивідуальні особистісно-професійні програми розвитку учнів.

Від особистості педагога, від його вміння використовувати освітні технології прямо пропорційно залежать успіхи вихованців.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Галина Гураль,
асистент

Найважливіший показник ефективності освітньої політики в країні – якість шкільної освіти, яка є всеохоплюючим і найтривалішим етапом обов'язкового навчання. Система загальноосвітньої середньої освіти на селі, незважаючи на складні соціально-економічні умови в державі, практично зберегла свої особливості. Мережа загальноосвітніх навчальних закладів формується відповідно до освітніх та мовно-культурних потреб сільського населення, але далека від оптимальної.

Проведені останнім часом заходи щодо збільшення наповненості класів та зменшення кількості шкіл призвели до погіршення умов навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах на селі. Як наслідок – незначний відсоток випускників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості стають студентами вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Їх зовсім мало серед нагороджених медалями, їх немає серед переможців олімпіад, турнірів, конкурсів. Це викликає занепокоєння, адже українське село традиційно було джерелом талантів. Воно і нині щедро надає суспільству державних діячів, учених, митців.

Старіння села негативно впливає на структуру та зміст роботи сільських шкіл, невпинно зменшується контингент учнів, зростає кількість “малокомплектних” шкіл.

Гострішає і проблема сільського вчителя. Педагоги на селі потерпають від заборгованості із заробітної плати, не мають можливості забезпечити нормальний рівень життя для себе і своєї родини. Матеріальні нестатки вчителя

безпосередньо впливають на якість його роботи і, відповідно, на глибину знань учнів. Учителю сьогодні непросто передплачувати фахові журнали, ознайомлюватись із новинками педагогічної літератури, відвідувати педагогічні виставки, духовно збагачуватися. Докорінного поліпшення потребує система підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості.

Сільська загальноосвітня школа повинна забезпечувати культурно-просвітницькими засобами громаду села, сприяти збереженню національних ідейно-духовних цінностей та освоєнню їх молоддю як на рівні особистісного сприймання, так і колективного досвіду. Слід дбати про те, щоб сільська школа не перетворилася на своєрідний суспільний інститут консервації таких соціальних і виробничих відносин, ідейних, духовних, моральних та духовних цінностей, які вже втратили свою цивілізаційну значущість та національну самобутність і не можуть бути актуальними для нинішнього та майбутніх поколінь. Це зумовлює певні вимоги до українського шкільництва на селі. Воно повинно бути народотворчим за сутністю, державотворчим за спрямованістю, природовідповідним за змістом, культуровідповідним за характером та особистісно-ціннісним за призначенням.

Наповнити кожен із зазначених вимог реальним змістом і знайти найоптимальніші організаційно-педагогічні форми їх практичної реалізації в умовах конкретної школи – це стратегічний напрям гармонізації освітнього простору сільського шкільництва з єдиним національним освітнім простором України.

Сільська загальноосвітня школа покликана забезпечити властивими їй засобами та формами роботи продукування цінностей, розвиток духовно-творчих засад народу і збагачення інтелектуального, виробничого, професійного,

ідеологічного, політичного та економічного потенціалу суспільства.

Для села школа є не тільки навчальним закладом, а й осередком культури, де формуються основи морально-етичних норм людини. Водночас саме у школі дитина починає ініціювати себе в колективі. Тому дуже важливо поєднати зусилля і педагогів, і батьків.

З розвитком новітніх інформаційних технологій розширився потік інформації, збільшилась швидкість її оновлення. Не викликає сумніву і таке ж велике прагнення дитини дізнаватися щось нове. Учитель сільської школи потрапляє у досить складне становище, коли, з одного боку, зростають вимоги до рівня знань та вмінь учня, які ставлять навчальні заклади, надаючи молоді професійну підготовку, а з іншого – більшість сільських шкіл з технічних причин не можуть бути користувачами, а тим більше співтворцями інформаційного потоку.

Компетентність і витримка – важливі риси професіонала. Щоб успішно виконувати ці функції, треба мати не тільки певну суму знань, а й певний професійний досвід. Гарантом і показником високої професійної майстерності вчителя є відповідна вища педагогічна освіта. Останнім часом майже всі вчителі мають вищу педагогічну освіту. У процесі формування педагогічної майстерності вища освіта є необхідною, але недостатньою умовою. Велике значення має набуття педагогічного досвіду й нових знань. Досвідчений вчитель – це добрий спеціаліст. Водночас аналіз наукових праць учених засвідчує, що практична діяльність сама по собі, тобто педагогічний стаж, доповнює майстерність тільки перших п'яти років, а згодом, коли вчитель не продовжує навчатися і не займається самоосвітою, не підвищує в тій чи іншій формі свою кваліфікацію, стаж дає не має важливого значення, особливо за нинішніх соціально-економічних умов.

Природно постає проблема вдосконалення фахової освіти сільського вчителя.

Специфіка діяльності сільської школи не дає змоги організувати працю вчителя так, щоб вона якнайліпше сприяла його професійному зростанню. На перший погляд, викладання двох-трьох предметів об'єктивно стимулює вчителя розширювати свій кругозір, але насправді це не зовсім так. Якщо у міських школах вчителю у разі потреби дають навантаження з іншого навчального предмета, то це, здебільшого, споріднений предмет. А в сільській школі це може бути довантаження будь-яким іншим предметом, бо до уваги береться не підготовленість учителя, а необхідність виконувати навчальний план. Адміністрації шкіл, щоб зацікавити і зберегти добрих учителів, намагаються забезпечити їх передусім навантаженням. Але яким є рівень викладання уроків за цієї умови? З огляду на це постає проблема перекваліфікації сільського вчителя. Але не тільки внутрішкільні, а й соціальні умови для його професійного розвитку є дуже обмеженими. У сільського вчителя менше вільного часу, бо він ще має вести домашнє господарство. Не на належному рівні забезпечення сільських шкіл та учителів підручниками, методичною літературою. Домашні бібліотеки сільських учителів останнім часом не поповнюються. А запровадження інтегрованих навчальних планів, програм і підручників, необхідність удосконалювати навчально-виховний процес потребують зростання самоосвіти педагога. Як бути у такому випадку сільському вчителю?

Серед чинників, які впливають на професійне становлення сільського вчителя, наводять такі: наявність умов для самореалізації та самоствердження в професії, розуміння соціальної значущості своєї діяльності, соціально-професійні відносини. Однак останнім часом першочергового значення набувають соціальні чинники. Їх треба враховувати і в професійній психолого-педагогічній

підготовці вчителів, і в процесі організації системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних кадрів в умовах оновлення змісту освіти, педагогічних технологій і підвищення її соціально-освітньої значущості.

Проблема підвищення компетентності сільського вчителя вирішується шляхом підвищення його кваліфікації, що зумовлено:

- необхідністю підвищення кваліфікації вчителів з кількох навчальних предметів, які вони викладають;
- відсутністю шкільних предметних методичних об'єднань учителів;
- формалізмом в організації та змісті діяльності районних методичних об'єднань;
- недостатньою самоосвітньою діяльністю сільського вчителя;
- відсутністю державного забезпечення програми перепідготовки вчителів сільської школи за кількома педагогічними спеціальностями;
- об'єктивно зниженими можливостями сільського вчителя для загальнокультурного вдосконалення.

Вирішення вищезазначених проблем – шлях до вдосконалення фахової майстерності вчителя і, як наслідок, підвищення якості підготовки сільських школярів. Ці питання повинні вирішувати управлінські та методичні структури усіх рівнів.

Утримати вчителя на селі можна лише створивши йому належні умови життя і праці. Якщо у сільській школі працюватиме вчитель-професіонал, учитель-майстер, творець, рівень культурного й освітнього життя кожної людини, кожної сім'ї буде набагато вищим.

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ
ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ
ТУРИЗМУ**

(на прикладі Львівського інституту економіки і туризму)

Олеся Максимець,
старший викладач

Як свідчить світова практика, туризм, готельне господарство та масове харчування є найприбутковішими. З огляду на це головним важелем розвитку індустрії туризму є розвиток готельного господарства.

Саме в готелях задовольняються найважливіші потреби туристів. Готельні підприємства виконують одну з головних функцій у сфері обслуговування туристів – забезпечують їх житлом і побутовими послугами під час подорожі. Прискорений розвиток туристичної галузі сприяє розширенню та урізноманітненню закладів готельного типу.

Переймаючи позитивний світовий досвід і враховуючи профільність Львівського інституту економіки і туризму (основного вищого навчального закладу в Львівській області для підготовки висококваліфікованих фахівців з готельного і туристичного підприємництва), а також зважаючи на вимоги хостельних організацій, 28 вересня 2004 року відбулося відкриття хостелу (одного із перших в Україні), створеного на базі студентського гуртожитку. Новостворений хостел належить до навчального лабораторно-виробничого комплексу харчування та готельного сервісу інституту.

Започатковуючи діяльність хостелу, ми ставили перед собою завдання не лише забезпечити студентів житлом, а й створити осередок спілкування молоді з різних регіонів України та іноземних держав; а також створити сучасну навчальну базу для підготовки висококваліфікованих спеціалістів напрямку “Туризм”.

Відповідність змісту навчання вимогам майбутньої професійної діяльності, зв'язок навчання з виробничою практикою, навчання на робочому місці, взаємозв'язок теоретичних курсів із практичними навчальними дисциплінами, тривале стажування на робочих місцях під час навчання у вищому навчальному закладі – ось те, що формує основу висококваліфікованих спеціалістів сфери туризму.

З цією метою у студентському готелі створено всі умови для набуття практичних навичок, а також відпрацювання програми практики в повному обсязі.

Поряд із житловими, побутовими кімнатами, камерою зберігання власних речей облагоджено конференцзал на 30 місць, який обладнаний технічними засобами спілкування (телефон/факс, телевізор, відео, комп'ютери із під'єднанням до Інтернету), кімнату відпочинку. Крім цього, діє спортивний майданчик із гардеробом, душовими кабінами. Відповідно до сучасних вимог обладнані побутові приміщення.

Новостворений хостел є сучасною базою практичної підготовки фахівців за спеціальностями напряму “Туризм”. Адаже обслуговуючий персонал – це студенти старших курсів (адміністратор, менеджер, покоївки, туроператор, турагент). Студенти надають послуги перекладачів, гідів, екскурсоводів. У навчальній лабораторії готельного та туристичного підприємства, яка належить до навчального лабораторно-виробничого комплексу харчування та готельного сервісу, студенти розробляють і проводять туристичні екскурсійні маршрути трьома іноземними мовами.

Важливе значення надається організації харчування, оскільки харчування є чи не найголовнішою складовою частиною сфери обслуговування туристів. До комплексу інституту належать також лабораторія технології харчування,

лабораторія ресторанного сервісу і студентське кафе “Гаудеамус”.

Забезпечуючи таку важливу послугу, як харчування, кафедра технологічних дисциплін інституту з наукового погляду підходить до розробки меню. Студенти під керівництвом викладачів у лабораторії технології харчування розробили семиденні меню (повний пансіон, напівпансіон) на 28 кухонь народів світу з технологічними і калькуляційними картами, а також меню оздоровчого харчування.

Крім якісно приготовлених та естетично оформлених страв, важливу роль відіграє загальне композиційне сервірування столу, підбір посуду та столових приборів, скатертин, серветок, оформлення меню на декількох мовах, оформлення залу. Навичків сервірування студенти набувають у лабораторії ресторанного сервісу та у студентському кафе.

Хостел, навчальні лабораторії, студентське кафе “Гаудеамус” є взаємопов’язаними ланками єдиного навчального лабораторно-виробничого комплексу інституту, який здійснює практичну підготовку майбутніх спеціалістів.

Створений хостел, навчальні лабораторії забезпечують набуття практичного досвіду роботи і високий рівень підготовки випускників, які легко зможуть розпочати самостійну трудову діяльність, забезпечуючи в майбутньому високий рівень туристичних послуг.

РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасній Польщі, охоплюють не тільки соціально-економічну сферу, а також всіляко відображаються у реформуванні системи освіти. Останні освітні реформи у Польщі охопили як ланку загальноосвітньої середньої школи, так і систему вищого шкільництва. Нововведення стосуються і педагогічної освіти, що найтісніше пов'язана з соціально-економічними й культурними перетвореннями складових освітньої сфери, в межах якої здійснюється підготовка та перепідготовка вчителів і фахівців-педагогів. Окрім реорганізації навчального процесу, створення нових відділів й центрів, було суттєво змінено й зміст освіти з метою його усучаснення, запровадження нових напрямів, курсів, спецкурсів.

Сфера педагогічних спеціальностей Польщі, на відміну від вітчизняної, є досить широкою. Вона вирізняється чітким розмежуванням двох професійних напрямів: підготовки вчителів і працівників педагогічної сфери (спеціальних педагогів, аніматорів, фахівців з психолого-педагогічного порадиництва, андрагогів, опікунських педагогів, ресоціалізаторів, реабілітаторів та ін.).

Перед органами управління освітою Польщі та професорсько-викладацьким складом вищих шкіл поставлено доволі складне завдання, що потребує негайного вирішення: забезпечення кваліфікованої підготовки вчителів, що, крім високого професійного рівня, володітимуть необхідними вміннями готувати молоде покоління до життя

у глобалізованому полікультурному середовищі. Серед першочергових проблем окреслюються такі: запобігання втраті рідної ідентичності, збереження національної культури, утвердження національної свідомості та громадянської гідності у процесі інтеграції в європейську спільноту.

Європейські освітньо-виховні зміни визначаються такими категоріями, як “демократія”, “людина”, “спільна Європа”. Сучасними пріоритетами освіти країн Європейської спілки є обмін вчителями, визнання професійних кваліфікацій, підвищення якості освіти, розробка європейського виміру освіти. Співпраця, співжиття та інтеграція сприяють кращому взаємопізнанню, подоланню упереджень й утверджених помилкових поглядів. Для педагогів найважливішим є формування і розвиток особистості вихованця й підготовка його до майбутнього життя, до змін. Випускники шкіл й університетів повинні трактувати Європейську спільноту не лише як інституційний, економічний чи політичний простір, а як людську спільноту, із щораз міцнішими взаємозв'язками, яка буде інтегроване суспільство. Європейський вимір освіти в документах Європейської спілки трактується і у вужчому значенні – збагачення шкільного змісту освіти такими елементами знань, які зумовлюють розвиток автентичної європейської свідомості. З огляду на це усі функції вчителів – навчальна, виховна, опікунська, орієнтувальна, інноваційна – потребують оновлення і наповнення їх новим змістом, формами, засобами і способами оцінювання. Реалізація цих функцій може створити передумови для індивідуального розвитку учнів, їхньої спеціалізації, а також допомогти їм у визначенні освітніх планів і життєвих перспектив.

Орієнтуючись на стратегію європейських змін, країни прагнуть зберегти власну ідентичність і не уніфікувати освітніх систем. Єдиним спільним намаганням є розробка

освітніх стандартів і механізмів порівняння й визнання дипломів.

Намагаючись наслідувати європейські реформи, система підготовки вчителів у Польщі вже сьогодні зрікається технологічного характеру і набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності, у якій процес підготовки вчителя є не ремеслом, а мистецтвом, що характеризується пережиттям, креативністю, рефлексією над практикою, правом на помилку.

**ФУНДАЦІЯ КОРОЛЕВИ ЯДВІГИ
ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ
УКРАЇНО-ПОЛЬСЬКОЇ НАУКОВОЇ СПІВПРАЦІ**

Марія Швед,

кандидат педагогічних наук, доцент;

Світлана Когут,

асистент

Фундація Королеви Ядвіги при Ягеллонському університеті (м. Краків, Польща), незважаючи на свою короткотривалу історію, вже добре відома серед науковців і викладачів вищої школи східних теренів Європи, зокрема в Україні.

Неодноразово українські науковці-педагоги тут проходили наукове стажування, що мало плідні науково-практичні результати як для українського, так і польського науково-педагогічного середовища. Цього навчального року така щаслива нагода – бути стипендіатами Фундації Королеви Ядвіги – випала і нам, викладачам кафедри педагогіки доц. Марії Швед та асист. Світлані Когут.

З приємністю зазначимо, що нашим науковим консультантом була доктор Барбара Лучинська, науково-

педагогічні праці якої добре знані в Україні, зокрема у Львові. Ми мали можливість зустрітися з панею Лучинською на міжнародних конференціях (Івано-Франківськ, Львів, Вроцлав, Краків) і семінарах.

Наукове стажування ми розпочали із зустрічі з науковим консультантом, на якій було обговорено та погоджено план нашої діяльності упродовж місяця. Серед напрямів науково-педагогічної діяльності найважливішими були такі:

- ознайомлення з Ягеллонським університетом як осередком науки і культури європейського виміру (його багатомісячною історією, традиціями навчання й виховання студентів, процесом творення структурних підрозділів та найновішими сучасними досягненнями підготовки майбутніх фахівців);
- ознайомлення і детальніше вивчення діяльності Інституту педагогіки Ягеллонського університету, зокрема кафедри теорії виховання (структура, зміст, методи, форми, інноваційні підходи тощо);
- погодження з науковим керівником розкладу занять викладачів, які ми планували відвідати;
- науково-пошукова робота у бібліотеках міста (головна наукова бібліотека університету, обласна педагогічна, бібліотека Інституту педагогіки);
- планування зустрічей з науковцями, викладачами, студентами Інституту педагогіки;
- ознайомлення з науково-педагогічною діяльністю вищої філософсько-педагогічної школи „Ігнатіанум”;
- ознайомлення з роботою працівників психолого-педагогічної поради Інституту;
- прилучення до культурно-духовного життя міста (відвідання музеїв, виставок, театрів).

Розглянемо їх детальніше.

Пізнати Ягеллонський університет ми мали можливість з книг, буклетів, відвідин музею Колегіум Маюс, а також декількох корпусів університету. Особливе наше зацікавлення було до Інституту педагогіки як важливої складової університету. З приємністю можемо констатувати наявність різноманітних напрямів підготовки педагогічних працівників (які ще недостатньо розвинені в Україні), зокрема, ресоціалізація, ревалідація, анімація культури. Структура підрозділу є чітко визначеною, зміст підготовки фахівців має інноваційний характер, що відображає особливості розвитку європейської вищої школи і вимоги Болонської декларації.

Цікавою і корисною для нас була зустріч з завдувачем кафедри теорії виховання і викладачами кафедри, що мала конструктивний, творчий і водночас товариський характер.

Заняття, на яких ми побували, вирізнялися високим методичним рівнем, а також вмільм поєднанням теоретичних знань з особистим досвідом викладача і різноманітними способами їх практичного застосування у майбутній фаховій діяльності студентів. Окрім ознайомлення студентів з сучасними науковими концепціями і тенденціями, важливою особливістю таких занять було вивчення праць педагогів-класиків, зокрема Я. Корчака. Вважаємо, що саме такий підхід дає можливість глибше пізнати педагогічні явища і зрозуміти сучасні тенденції, що впливають на процес професійної підготовки й становлення майбутнього педагога.

Важливою складовою нашої діяльності за час стажування була науково-пошукова робота у бібліотеках міста. Ми були приємно вражені багатством бібліотечних фондів, що відображали найсучасніші напрями теоретико-практичних досліджень у галузі загальної педагогіки, педагогічної антропології, соціальної педагогіки, психології.

Розмаїття літературних джерел (підручники, посібники, монографії, збірники статей, матеріали конференцій,

річники, періодика та ін.) дають можливість всебічно осягнути педагогічну проблему і водночас конкретизувати той напрям чи аспект, який становить особисте наукове зацікавлення дослідника. Плідній праці у бібліотеці, всебічному, широкому, швидкому орієнтуванні у фондах сприяла чітко налагоджена діяльність працівників бібліотеки, які вміють швидко зорієнтувати читача у книгозбірні, вміло підбирають тематичну літературу і надають фахові консультації, за що ми їм щиро вдячні.

Надзвичайно цікавим педагогічним явищем для нас було функціонування дорадчої психолого-педагогічної консультації, що є важливою структурною одиницею Інституту педагогіки. Ми мали нагоду зустрітися з працівниками поради доктором Я. Суровкою та доктором Б. Черскою і обговорити питання організації діяльності цього закладу, специфіки надання індивідуальних консультацій, визначення кола актуальних проблем студентів, які допомагають вирішити працівники поради, а також ознайомитися з навчальними програмами курсів “Інтеграційна комунікація” та “Соціотерапія”. Вважаємо, що діяльність, працівників поради є вкрай необхідною, актуальною і жертвовною.

Перебуваючи на науковому стажуванні, ми мали можливість ознайомитися з діяльністю вищої філософсько-педагогічної школи “Ігнатіанум”. Ґрунтовнішому пізнанню цього навчального закладу сприяла зустріч з проректором – професором З. Маркем. З цієї зустрічі ми почерпнули багато інформації щодо структури навчального закладу, напрямів підготовки, специфіки навчально-виховного процесу, потужної видавничої діяльності. Педагогічний відділ представлений спеціальностями, які відповідають сучасним вимогам ринку освітніх послуг (релігійна і катехитична педагогіка, ресоціалізація, педагогіка родини, соціально-

опікунська педагогіка. У діяльності цього вищого навчального закладу простежується європейська орієнтація.

Особливо цінною складовою нашого стажування було прилучення до духовно-культурної спадщини польського народу. Вважаємо, що не випадково місцем наукового стажування обрано місто Краків – своєрідний і неповторний центр польської історії, культури, ментальності та духовності. Ми скористалися з прекрасної нагоди перебувати у цьому старовинному місті і відвідали Колегіум Маюс, Вавель, народний музей “Сукенніци”, музей Чарторійських, дім-музей Я. Матейки, театр ім. Словацького, костели міста.

Водночас перебування у польському середовищі, широке і багате спілкування сприяли опрацюванню польськомовної літератури, вдосконаленню знань з польської мови.

Ми з приємністю висловлюємо щирі вдячність ректорові – професорові Ф. Жейці – за надання можливості стажуватися у цьому старовинному, знаному в Європі, навчальному закладі; докторові Б. Лучинські, нашому науковому керівнику за фахову, конструктивну, багатогранну наукову допомогу, що базувалася на партнерстві, взаєморозумінні, толерантності й шляхетності.

Широке ознайомлення з польською наукою, культурою та духовними надбаннями народу збагатили нас як особистостей і як педагогів-науковців. Досвід, якого ми набули в процесі наукового стажування, використовуватимемо для української педагогічної науки і для подальшого розвитку україно-польських наукових відносин та співпраці.

ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Наталія Бучко,
аспірант

Першочерговим завданням сучасної шкільної освіти є формування громадянської позиції учнів старших класів, визначення чітких ціннісних орієнтирів, виховання громадянської самосвідомості.

Один з найвідоміших дослідників цієї проблеми – видатний педагог В. Сухомлинський. Його твердження щодо змісту громадянського виховання наведено у більшості радянських і пострадянських підручників, у розділах ідейно-політичне, моральне виховання. Зокрема, у “Педагогіці” за редакцією М. Ярмаченка зазначено, що серед провідних завдань морального виховання особливої ваги набуває формування у школярів громадянської відповідальності, активної життєвої позиції як стрижневої моральної якості. Позиція особи визначає її ставлення до Батьківщини, до людей інших національностей, до громадських інтересів та суспільної праці.

На думку О. Киричука, результатом громадянського виховання є “активна громадянська позиція особистості, що виявляється в соціально-комунікативній, громадсько-корисній та суспільно-політичній активності, а також – в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення”. Головні складники громадянської позиції:

- емоції і почуття;
- рівень свідомості;
- особисті, сімейні, громадянські, національні та абсолютні цінності;

□ соціальні вміння та навички.

Аналізуючи роль емоцій і почуттів у формуванні громадянської позиції старшокласників, проф. В. Л. Поплужний вважає, що серед почуттів важливу роль відіграють патріотичні, які відображають ставлення громадян до своєї держави, повагу до історичної спадщини, культури тощо.

Під час аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень, де розглядаються проблеми громадянського виховання, ми виявили, що для позначення його результатів паралельно використовується термін “громадянськість”.

Доктор педагогічних наук, професор А. Я. Розенберг вважає, що громадянськість є фундаментальною особистісною рисою, яка стимулює та активізує державницьку діяльність людей та є регулятором взаємовідносин громадян із суспільством. Перше, на що вчений звертає увагу, це пробудження та розвиток національної самосвідомості – виховання любові до Батьківщини, поваги до законів держави, рідної мови, вивчення історичної спадщини, культури нації. Центром реалізації цієї роботи можуть стати навчально-виховні заклади, де можливо проводити бесіди, екскурсії, фольклорні, етнографічні експедиції, свята рідної мови тощо.

Засобами пробудження національної самосвідомості старшокласників є ознайомлення учнів з історією та культурою рідного краю, участь у подіях реального життя, які мають характер загальнодержавних, громадянських особистіснозначущих подій. Розвиток громадянськості, усталення громадянської позиції може відбуватися лише за участі самої особистості старшокласника, самоініційованих дій, які дають змогу їй будувати власні бачення своєї ролі та місця у суспільстві.

Важливим елементом громадянськості А. Я. Розенберг вважає формування цінностей особистості шляхом залучення

вихованців до справ рідного народу, його громадянських цінностей. Зокрема, залучення школярів до суспільно-політичного життя через інформаційне забезпечення, діяльність учителів, добродійні акції, які надають допомогу певним верствам населення, охорону навколишнього середовища, а також активну роботу студентів у громадських організаціях.

В. Іванчук виділяє цінності, що становлять громадянську культуру: громадянську спрямованість, ерудицію, мислення, свідомість, почуття, поведінку. Зокрема, він акцентує на важливості вивчення гуманітарних дисциплін, які сприяють формуванню громадянської позиції учнів середніх навчальних закладів, зокрема, української літератури, географії, історії України, а також позанавчальної виховної діяльності, правоохоронної та природоохоронної роботи.

Л. Крицька виділяє такі громадянські ціннісні орієнтації: позитивне ставлення до демократичного устрою державного життя; соціальна справедливість (рівність у життєвих можливостях з відповідним справедливим розподілом державного матеріального і духовного багатства між різними соціальними групами, етносами тощо); актуалізація власної індивідуальності (спрямованість на себе з погляду громадянського ідеалу); орієнтація на приватну власність.

Отже, розвиток вищезазначених громадянських ціннісних орієнтацій сприяє вияву позитивних рис, зокрема, відданості своїй державі, відповідальності перед нею, рішучості та впевненості у вирішенні певних проблем, активної діяльності у процесі досягнення громадянських чеснот тощо.

Ще однією важливою складовою формування громадянської позиції старшокласників є вироблення умінь і навиків реалізації своїх патріотичних почуттів, прав та обов'язків, яке можна поділити на два етапи. Спочатку потрібно навчити дітей самостійно мислити, приймати

рішення і втілювати їх, брати участь у громадському житті, зокрема в учнівському самоврядуванні, а згодом навчити підлітків бути ініціативними та відповідальними у громадських та благодійних заходах. Найкраще це здійснювати у позашкільних освітніх закладах, де працюють кваліфіковані педагоги, є необхідна матеріальна база. Доцільно створювати молодіжні общини, де здійснюється культурне, трудове і громадянське виховання, діють певні органи самоврядування, визначені власні закони, правила поведінки, взаємовідносини.

Головною метою виховного процесу А. Макаренко вважав формування правильної життєвої позиції, спрямованої на морально-етичні ідеали, а також розвиток здібностей, вмінь та навичок. З метою поглиблення знань та удосконалення вмінь учнів середніх шкіл можна організовувати навчальну роботу шляхом внесення змін у зміст освіти:

1. Введення спеціальних навчальних курсів, розробка відповідних посібників з цієї проблематики;

2. Органічне поєднання головних засад громадянської освіти зі змістом предметів (це може бути цикл суспільствознавчих та гуманітарних дисциплін, зокрема історія, правознавство, основи економіки, українська мова та література, зарубіжна література, етика та ін.);

3. Позакласна і позашкільна діяльність;

4. Система шкільного самоврядування як модель взаємовідносин людей у подальшому “дорослому” житті.

Враховуючи потреби сучасного суспільства, одним із ефективних засобів формування громадянської позиції та патріотичних почуттів старшокласників є розробка і проведення уроків громадянськості під різними назвами, зокрема, “Я – громадянин України”, “Наша мета – суверенна, незалежна, демократична, правова, соціальна Україна”, “В Україні наша доля, життя і майбутнє” та ін. Головною ідеєю

вищезазначених уроків повинно бути усвідомлення старшокласниками того, що вони є майбутніми виборцями, які визначатимуть шляхи розвитку нашої держави. Завдання таких уроків – активізація учнів до громадської діяльності, засвоєння знань про свої права та свободи.

Входження України у Болонський освітній простір потребує не лише уточнення змісту навчання у вищій школі, але і здатності середньої школи функціонувати у руслі загальних освітніх процесів, формувати мислення громадянина як члена демократичної спільноти, здатного до полікультурного діалогу.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЖІНОК ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія Горук,
аспірант

Сьогодні як в Україні, так і за кордоном широко обговорюються проблеми безперервної освіти. Однією з форм навчання, які відповідають бажанням індивідів навчатися впродовж життя, є *неформальна* освіта. Для визначення неформальної освіти часто вживаються такі терміни, як безперервна, відкрита, громадська освіта. Головні її положення збігаються з визначеннями, методами, принципами та філософськими засадами широкого спектра освіти дорослих (Л. Сігаєва; С. Вершловський, В. Вершиніна, Ф. Кумбс, А. Роджерс, Ш. Меріам, Р. Брокет, М. Нортон та ін.).

Неформальну освіту жінок в світі пов'язують насамперед з проблемою становища жінки в суспільстві, зі зміною суспільної свідомості щодо ролі жінок і гендерного розподілу влади. Адже у багатьох постколоніальних країнах економічна

нерівність жінок існує одночасно з давно досягнутою рівністю можливостей здобуття всіх рівнів формальної освіти та переважанням жінок серед осіб з вищою та середньою спеціальною освітами. Проблема соціальної рівності статей, яка вирішена у країнах Західної Європи і Північної Америки, для України досі є актуальною. Згідно із статистичними дослідженнями, за ціннісно-нормативними уявленнями щодо ролей та становища жінки у суспільстві населення України серед інших країн східноєвропейської спільноти більшою мірою наближене до Азії та Африки, ніж до Західної Європи. Стосується це насамперед сфер професійної зайнятості та можливостей самореалізуватися різними шляхами (С. Оксамитна, 2004). Таке становище зумовлене, насамперед, соціально організованою ідеологією в суспільстві, державі та сім'ї (підтримка та заохочення чоловічої влади, що супроводжуються гендерним поділом праці, контролем над жіночою сексуальністю, правовою незахищеністю жінки, недооцінкою праці жінок у домашній сфері та практичною відсутністю жінок на керівних посадах). Ці чинники формують уявлення про жінку, які, відповідно, сприяють її субординаційному становищу в суспільстві.

Неформальна освіта жінок є одним із засобів, які сприятимуть зміні гендерного розподілу влади в суспільстві завдяки тісним зв'язкам з реаліями щоденного життя, громадою, професійною працею, соціальним цілям. Її зміст пристосовується до потреб учасників навчання для того, щоб максималізувати навчання та мінімалізувати інші чинники, властиві формальному навчання, а саме: звітність, налагодження дисципліни, почергове опитування, керівна роль учителя та ін.

Серед програм неформального навчання жінок дослідники виділяють такі:

- освітні стратегії, орієнтовані на допомогу населенню виживати в складних умовах життя

(програми та курси, на яких навчають вести здоровий спосіб життя, збалансовано харчуватися, планувати сім'ю, здобувати грамоту тощо);

□ набуття вмінь і навиків, необхідних для орієнтації в приватному секторі економіки (навчання сучасним сільськогосподарським технологіям та домашньому виробництву);

□ навчання для участі у формальному ринку праці (тренінги для безробітних та перекваліфікація працюючих членів громади);

□ політична і культурна освіта (програми, метою яких є освіта жінок щодо розуміння свого становища в суспільстві, його причин і наслідків, інтернаціональні спроби поліпшити місце жінки в економічному розвитку, мобілізувати опозиційні сили для вирішення проблеми насильства щодо жінок, об'єднати зусилля та налагодити співпрацю науковців, які досліджують жіночі питання);

□ феміністична неформальна освіта (її мета – жіноча емансипація, щоб надати жінкам можливості впливати на своє субординаційне становище в суспільстві і змінити його).

Неформальні види освіти жінок формуються сьогодні здебільшого на ґрунті різноманітних жіночих об'єднань за інтересами, за місцем проживання, з жіночих питань, психологічної взаємодії та ін. Неформальне спілкування, позитивне безпечне середовище та емоційна наповненість є невід'ємними компонентами цього навчання, під час якого жінки мають можливість висловлювати власну думку відкрито, відстоювати свою позицію і, що найголовніше, бути почутими.

Українські реалії та культурні традиції з визначеними соціальними ролями для жінок часто не дають змоги учасницям неформальних освітніх програм подолати бар'єр у

світ суб'єктивних знань і поглядів. Дослідники виділяють такі перешкоди успішного втілення навчальних програм для жінок (П. Крос, 1981):

- *ситуаційні* – пов'язані із сучасним становищем особистості;
- *диспозиційні* (психологічні) – цінності та переконання, властиві особистості внаслідок її соціалізації (виховання, навчання, культурні традиції);
- *інституційні* – навчальний розклад, територіальна чинність та актуальність проблем, що вивчаються, бюрократичні та процедурні перепони.

Подолання вищезазначених перешкод залежить від розподілу влади та пріоритетів у закладі, що організовує навчання для жінок, від цінності знань, які вони пропонують, від побудови партнерських взаємин у групі та між тренером і учасниками навчання.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ)

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Чимало питань, пов'язаних з адаптацією студентів університету до навчання та адаптацією молодого вчителя-випускника університету до педагогічної діяльності, потребують вирішення. Зокрема, визначення поняття адаптації в педагогіці, вивчення структури адаптації, визначення термінів адаптації, розробка системи показників адаптованості, виявлення чинників та критеріїв оцінення ефективності педагогічного процесу професійної адаптації.

Адаптація (лат. *adapto* – пристосовую) здатність організму активно пристосовуватись до навколишнього середовища.

Адаптація і професійне зростання – близькі поняття, характеризують гармонізацію особистості і вибраного фаху. Для нашого дослідження цікавим є висновок Н. Н. Захарова про те, що успішність професійної адаптації є першочерговим критерієм правильного вибору фаху, оцінкою ефективності всієї профорієнтаційної роботи. Зазначимо, що правильність вибору фаху з урахуванням професійного інтересу є важливою умовою успішної професійної адаптації.

Деякі дослідники називають певні терміни адаптації, виділяють окремі періоди. На думку Н. А. Свірідова, є такі періоди: початковий (один рік), середня адаптованість (до трьох років), висока адаптованість (понад три роки).

В. С. Панюков виокремлює такі етапи адаптації: початкова, прийнятна, висока, лідерство (найвища адаптація).

Розуміння потреб особистості тісно пов'язано з категорією “інтерес”. Зауважимо, що інтерес є усвідомленою необхідністю, реальною причиною соціальних дій молодого фахівця. Інтереси набувають значення спонукальних сил, мотивів цілеспрямованої діяльності кожного з них. Ось чому процес адаптації не може ставити перед собою завдання комплексності інтересів суспільства, соціальних груп і особистості.

Професійну адаптацію дослідники розглядають як процес взаємодії молодого педагога та педагогічного колективу з метою оволодіння новою соціальною роллю та забезпечення взаємних інтересів і потреб. В умовах ринкової економіки у молодих фахівців з'являються нові соціальні ролі та потреби: орієнтація на кінцеві результати праці з найбільшим матеріальним стимулюванням; усвідомлена

необхідність у другій суміжній професії. У педагогічного колективу також з'являються нові ролі й потреби: задоволення попиту ринкового механізму через високу якість праці педагога, нетерпіння до проявів лінощів, зменшення термінів професійної адаптації кожного нового працівника.

Вважаємо, що виокремлені В. С. Панюковим етапи професійної адаптації цілком реальні. На нашу думку, їх тривалість та інтенсивність залежить від міцності адаптаційних зв'язків на кожному етапі. Досліджуючи етапи цього процесу, правомірно виокремити якісні показники кожного виду адаптації.

Деякі дослідники вважають, що головну роль у професійній адаптації відіграє зміст праці. За даними Є. К. Шаброва, близько 80% молодих працівників, задоволених змістом своєї праці, висловили намір працювати далі за фахом, а серед незадоволених змістом праці таке бажання висловив лише кожен п'ятий молодий фахівець.

Адаптація особистості ґрунтується на усвідомленні нею цінностей та продуктивності колективної праці, об'єктивної значущості колективу як умови культурного і морально-психологічного розвитку цієї особистості.

Дослідження процесу професійної адаптації має цільовий характер. Вивчення орієнтовано на мету, на кінцевий результат. Цільовий підхід до процесу адаптації в умовах ринкової економіки забезпечується комплексом умов, необхідних для повної професійної самореалізації особистості.

На думку І. Б. Скоробогатова, без конкретного знання того, що прискорює процес становлення фахівця, ефективно вирішити проблему адаптації неможливо.

Ефективність впливу на показники адаптації педагогічних процесів можна визначити у процесі проведення клопіткої аналітичної роботи. Зокрема, для цього використовують процедури педагогічних експериментів

(констатуючого та формуючого) разом із спеціальними методами аналізу впливу педагогічного процесу на стан професійної адаптації (порівняння показників “до” і “після”, використання показників у контрольних і експериментальних робочих групах тощо).

УМОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Наталія Мачинська,
асистент

У науковій літературі поняття адаптація використовується для позначення:

- процесу, коли відбувається пристосування суб'єкта до нового середовища;
- рівноваги, яка налагоджується між суб'єктом і середовищем;
- результату процесу пристосування (адаптаційність як якісний етап у цьому процесі);
- мети, яку ставить перед собою суб'єкт (див. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – С. 120–126).

У розвитку і становленні особистості студента процес адаптації має велике значення. Цій проблемі присвячені дослідження Д. А. Андрєєвої, В. С. Крамова, В. С. Рахманіна, В. Л. Поплужного та ін.

З перших днів перебування у вищому навчальному закладі студенти стикаються з різними труднощами. Ці труднощі диференціюються на об'єктивні та суб'єктивні. До *об'єктивних* належать ті, які визначаються зовнішнім середовищем і умовами навчального закладу, на які студенти

не можуть безпосередньо вплинути; до *суб'єктивних* – труднощі, які властиві індивідуально кожному студентові і які він може подолати сам, основуючись на своїх ціннісних орієнтаціях, цільових установках і життєвому досвіді.

Усі труднощі можна об'єднати в три групи: дидактичні, соціально-психологічні, професійні (*Щербаков К. Й.* Вступ до спеціальності. – К., 1990).

Дидактичні труднощі пов'язані з подоланням новизни в процесі навчання: нові вимоги до студентів на заліках та іспитах, нові методи і форми організації навчальної і наукової роботи. Оволодіння навчальною програмою вищого навчального закладу вимагає від студента вміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, сприймати нове, засвоювати його й уміти застосовувати на практиці. Для вищого навчального закладу характерна періодичність контролю знань студентів (на відміну шкільної безперервності), вирішальне значення мають регулярні заліки й іспити з усіх дисциплін навчального плану. Практикуються і прийоми проміжної перевірки знань: семінари, практичні та лабораторні заняття, модулі та індивідуальні співбесіди. Особливе значення в період адаптації мають труднощі, пов'язані з переходом на форми навчання вищого навчального закладу. Зокрема, необхідність конспектування лекцій, складність практичних і семінарських занять, збільшення обсягу самостійної навчальної роботи, зміна опитувальної системи й контролю за успішністю. Новизна дидактичної обстановки значною мірою знецінює набуті в школі способи засвоєння матеріалу. Спроба компенсувати це старанністю не завжди веде до успіху. І минає чимало часу, поки студент набуває нових умінь, адекватних формам і методам навчання вищого навчального закладу. Усе це відбувається у кожного студента індивідуально і поступово, у повсякденній, наполегливій і систематичній праці.

Соціально-психологічні труднощі пов'язані з входженням індивіда в студентський колектив: умовами життя, оточенням людей, нормами поведінки в колективі, режимом діяльності, стилем міжособових взаємин у групі, на курсі, факультеті, новизною великого міста й особливостями життя в нових, цілком змінених від загальноприйнятих, умовах; необхідністю самостійного ведення бюджету і подоланням різних матеріальних труднощів, необхідністю самообслуговування, раціонального використання і розподілу часу. Усе вищезазначене значною мірою впливає на нервову систему, змінює характер психічних процесів молоді людини. Психологічна невідповідність до форм навчання у вищому навчальному закладі може сприяти поступовому нагромадженню розумової, психічної втоми, послаблює увагу, пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану яких неможливе успішне навчання.

Професійні труднощі пов'язані з оволодінням обраною спеціальністю: умінням бачити педагогічну спрямованість процесу навчання, усвідомленням необхідності вчитися працювати з людьми різних вікових категорій, набувати організаторських навиків, поєднувати навчальну, науково-дослідну і громадську роботу.

Вивчаючи загальні та індивідуальні тенденції зміни психологічних показників у процесі адаптації, вчені дійшли висновку, що формування пристосувальних механізмів у першокурсників відбувається кількома етапами. Для початкового етапу характерна активізація психічних процесів, коли навіть після значного навчального навантаження показники зазвичай зростають. Це слід розглядати як відповідну реакцію організму на нові умови існування. У кожного студента терміни адаптації індивідуальні, але здебільшого до середини першого семестру цей етап закінчується.

Наступний етап характеризується формуванням нового динамічного стереотипу і розвитком психічних процесів на новому якісному рівні. Однак пристосувальні механізми у цей період не дуже стійкі, зумовлюють значні коливання психічних процесів навіть у студентів з високою успішністю. Цей етап завершується зазвичай у середині другого семестру.

Третій етап можна розглядати як настання періоду стійкої адаптації, коли формування пристосувальних механізмів і нового динамічного стереотипу головно завершується. Наукові дослідження свідчать про те, що ознаки успішної адаптації студентів у вищому навчальному закладі (стабілізація успішності, зменшення втомленості, високий рівень самостійності, ініціативність, активна участь у науково-дослідній і громадській роботі, рівень самовиховання тощо) виявляються наприкінці другого – на початку третього семестру навчання (Буєва Л. П. Человек: деятельность и общение. – М., 1976).

Досліджуючи цю проблему, Л. П. Буєва, С. М. Годник, Л. В. Зданевич, В. С. Кукушин виділяють різні групи студентів за їх ставленням до різних видів діяльності, а також за тим, як у них відбувається процес адаптації. Частина студентів характеризується добре розвиненими здібностями, нахилами та інтересами. Інтерес до будь-якого виду діяльності у них не призводить до однобічності, втрати інтересу до інших. Ці студенти добре вчаться, вміло поєднують навчальну і наукову роботу з громадською. Професійні інтереси у них визначились і охоплюють широку сферу майбутньої діяльності. Деякі студенти вирізняються чіткою орієнтацією на вузьку педагогічну діяльність. Вони вважають вивчення спеціальних дисциплін єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Діяльність цих студентів спрямована і підпорядкована оволодінню конкретною спеціальністю. Всі інтереси обмежені межами професійних завдань. Вони активні в громадській, науково-

дослідній роботі, мають певні навчальні досягнення. Деякі студенти виявляють значний інтерес до наукової роботи. Намагаються по можливості уникати інших видів діяльності, бо переконані, що це відвертає їх від обраного шляху. Якщо ж хто-небудь з таких студентів виявляє інтерес до інших видів діяльності, то робить це лише з розвиненого почуття обов'язку (Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность. – Ростов н/Д., 2002).

На підставі досліджень цієї проблеми багатьма педагогами ми можемо виділити психолого-педагогічні умови позитивної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі:

- обов'язкове призначення деканатами різних факультетів викладачів-кураторів студентських груп першокурсників, які б максимально намагалися створити для студентів умови психологічного комфорту в групі;
- у разі неможливості діяльності викладачів-кураторів обов'язки щодо полегшення умов адаптації покласти на заступників декана чи старших викладачів;
- організація систематичних індивідуальних та індивідуально-групових бесід зі студентами-першокурсниками з проблем ознайомлення та пристосування до умов життєдіяльності, організації навчально-виховного процесу та громадського життя в умовах нового навчального закладу (чітке ознайомлення з нормами та правилами поведінки в новому навчальному закладі, з різноманітними формами організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та різними підходами до системи оцінювання навчальних досягнень студентів тощо);
- вивчати реальні потреби студентів, пов'язані з навчанням, дозвіллям та новими умовами проживання;

□ сприяти організації різноманітних виховних заходів, у процесі яких здійснювати корекцію поведінки, зокрема, розвивати впевненість студента у собі, вміння природно поводитися серед інших.

Оволодіння процесом адаптації особистості, на нашу думку, забезпечить успішну діяльність викладачів вищого навчального закладу в цьому напрямку і сприятиме розвитку їхньої творчості та майстерності. Знання основ психолого-педагогічного аналізу ефективності системи виховання і адаптації, діагностики соціального середовища, особистості, колективу, соціально-правового захисту, охорони здоров'я дає змогу педагогам цілеспрямовано вести роботу залежно від стану виховання, соціального середовища, в якому перебувають першокурсники. Під впливом цілеспрямованої роботи у навчальному закладі, а також у результаті активного самовиховання більшість студентів до кінця першого семестру здебільшого звикають до нових умов життя і навчальної праці, досягаючи високих показників з різних видів діяльності.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лідія Мацевко-Бекерська,

кандидат філологічних наук, доцент

З огляду на значний резонанс освітньої парадигми як у світоглядно-методичних пошуках фахівців, так і в свідомості пересічного споживача послуг сучасного шкільництва, теперішні дискусії дедалі активніше набувають практичного характеру. Зокрема, специфіка та чільні засади особистісно орієнтованого типу освіти здобуває щораз більше прихильників. Цікаво, що не маючи власне такого

термінологічного окреслення, ключові тези досить вичерпно висловив В. Гумбольдт: гармонійний розвиток “кожнісінького таланту своїх вихованців”, оптимально звужене коло навчальних дисциплін, атмосфера самостимулювання розумової діяльності насамперед з огляду на притаманні саме їй принади, і вже згодом – для практичної користі. Теоретизування щодо вищезазначеного типу навчання є досить продуктивним, свідчення чого – розгалуження аргументованих аспектів загальної проблеми на рівні практичного вчителювання.

Одним із серцевинних моментів у щораз деталізованих модифікаціях є проблема вчителя як проекція і реалізація суспільних і особистісних параметрів освітньої діяльності. Х. Ортега-і-Гасет зазначає, що ХХ століття є виставою “специфічного невігластва й агресивної дурости, коли людина, знаючи багато з одного предмета, не має жодного уявлення про всі інші”. В унісон звучать факти, наведені З. Бжезинським на підтвердження того, що він має на увазі, окреслюючи минулу епоху “сторіччям мегасмерті”. Автор концепції наукової школи Д. Зербіно задає нериторичне запитання: чому сьогодні мало талантів? Загалом усі пошуки оптимальної системи освіти з її ключовими атрибутами – змістом, формами організації, фаховими методиками тощо – починаються від особистості вчителя. Причому питома вага спеціальних знань учителя помітно зменшується, зростає роль навиків власне психологічного впливу, володіння прийомами освітнього менеджменту. Саме така особисто значуща позиція вчителя і зумовлює потребу дослідження креативності як професійного критерію педагогічної праці.

На думку проф. Д. Зербіно, “креативна людина відрізняється прагненням до творчості, захопленням пошуком і створенням нового”. Цілком очевидно, що саме такі риси неодмінно мають бути притаманними вчителів початкової школи. Оскільки він “працює” з найбільш

придатним до творчості (як власне вчительської, так і дитячої) “матеріалом” – несформованою свідомістю дитини, непереобтяженим інформацією розумом, неспотвореною стереотипними та індивідуальними “комплексами” психікою. Тож і відповідальність на нього покладена особлива. З одного боку, вчитель початкової школи повинен створити достатню інтелектуальну основу завдяки комплексу знань з передбачених Державним стандартом дисциплін, сформувавши метанавик вчитися (даючи собі раду в різних за складністю ситуаціях і не лише освітнього плану); а з іншого – створити мікросередовище, яке поступово моделюватиме взаємозв'язки особистостей, особи і суспільства, особи і її фаху тощо. Саме тому необхідно звернути увагу на спеціальні методика, які дають змогу підготувати креативного вчителя. За нинішньої ситуації зі сформованими предметами вивчення у педагогічному навчальному закладі цілком можливим є варіант змістової трансформації традиційних і нових дисциплін.

Значною перевагою в системі теперішньої педагогічної освіти є тривала, системна і збалансована за програмовими вимогами педагогічна практика впродовж двох років у тому ж навчальному закладі, у звичному колективі дітей, під опікою того самого класовода. Мова може вестися і про високий рівень фахової підготовки, і про наявність педагогічних майстер-класів, де опановується більше, ніж методика викладання певного предмета, – студенти переймають стиль вчителювання. А що зусилля викладача-методиста спрямовані на співпрацю студентів саме з творчими, досвідченими і позитивно толерантними вчителями, то після проходження практики здебільшого можна твердити про оптимальний теоретико-прикладний рівень випускника.

Вивчення креативності як загалом світоглядно-інтелектуально-етичного явища засвідчує, що у процесі

підготовки доброго вчителя можна виокремити деякі важливі проблеми:

1. Креативним учитель можна стати лише за покликанням.
2. Формування навиків індивідуальної творчості успішне лише на базі фундаментальних знань загальнокультурологічного, психолого-педагогічного і предметно-фахового рівнів.
3. Творчим є учитель, який досконало володіє педагогічної культурою з усіма її складовими.
4. Особливістю креативного вчителя постмодерної доби є знання ним суті гіпотези про вроджений і набутий синдроми інтелектуальної недостатності (ВСІН, НСІН), аби розвиток, виховання, навчання були максимально результативними та мінімально травматичними для особистості.

Отже, варто зосередитися на головних аспектах креативності, переглянути зміст наявних навчальних предметів і задля формування високопрофесійного вчителя синтезувати найсучасніші методики й технології з метою відпрацювання різних способів пошуку і розвитку таланту.

КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Марія Стахів,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сучасний учитель повинен стати неповторною індивідуальністю, носієм національної духовності як невід'ємної частини загальнолюдської культури, людиною широких інтересів, глибоких лінгвістичних знань, тобто

творчою мовною й мовленнєвою особистістю. Питанням удосконалення мовленнєвих умінь педагогів належну увагу приділяють у своїх працях дослідники культури мовлення вчителя: О. Беляєв, А. Коваль, А. Токарська, М. Крупа, В. Пасинок, Л. Струганець та ін. Удосконалення методики розвитку мовленнєвих умінь учнів та студентів є головним у працях Т. Балагури, М. Вашуленка, І. Дацюка, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Мельничайка, В. Олійник, О. Пономаріва, М. Стельмаховича, В. Тихоші, К. Плиско, М. Пентилюк, Г. Шелехової.

У визначенні шляхів оптимізації навчального процесу слід взяти до уваги кращі здобутки народної педагогіки, у якій серед головних вихователів дитини є рідна материнська мова, а розвиток мовлення здійснюється на основі активної мовленнєвої діяльності. Ці ідеї знайшли своє відображення у працях відомих вітчизняних педагогів (В. Сухомлинський, М. Стельмахович, К. Ушинський).

Комунікативно, прагматично зорієнтований підхід до вивчення мовних одиниць ґрунтується на розумінні їх місця у складному взаємозв'язку мови з внутрішнім світом людини як соціологізованої особистості. Важливим аспектом, що сприяє виробленню комунікативних умінь, є роззосереджена робота над мовними одиницями, використання всіх можливостей міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків, блокове вивчення окремих тем чи розділів, що дає змогу зекономити час для практичної мовленнєвої діяльності студентів, зокрема комунікативного тренінгу. *Тренінг* – це спеціальний тренувальний режим, запланований процес, призначений поповнити комунікативні навички та знання, а також перевірити вміння і виробити ефективні способи їх застосування.

Комунікативному тренінгу передують система пропедевтичних вправ, які виконують у певній послідовності під час опрацювання лінгвістичної теми чи розділу. Вони

забезпечують комунікативну основу навчальної діяльності (аналітичні, конструктивні, передкомунікативні, комунікативні). Такі навчально-мовленнєві завдання, як робота з деформованим текстом, створення різного типу висловлювань, їх розгортання та згортання тощо, передбачають засвоєння мовних засобів, необхідних для процесу спілкування, вони уточнюють функціональні особливості мовних явищ у визначеній комунікативній ситуації і забезпечують формування мовленнєвої компетентності, тобто системи мовленнєвих умінь, а саме: уміння вести діалог з додержанням вимог українського мовленнєвого етикету, адекватно сприймати його на слух; уміння створювати письмові й усні монологічні висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення. Це ті навчально-практичні кроки, які ведуть до свідомого вибору найдоцільніших мовних засобів для точної та зрозумілої передачі-сприйняття думки. Мовленнєві уміння доцільно удосконалювати на основі розробленої нами дидактичної моделі формування комунікативно зорієнтованого висловлювання. *Від комунікативної потреби до конкретизації задуму (що здійснюється шляхом визначення головного і другорядного та доповнювального і уточнювального). Від конкретизації задуму до матеріалізації думки (охоплює вибір мовних засобів, стилю, типу мовлення). Матеріалізація думки відбувається з орієнтацією на мовну компетенцію адресата, після цього формулюється висловлювання.*

Це дає змогу цілеспрямовано опрацьовувати мовні одиниці з позицій удосконалення мовленнєвих умінь студентів, які привчаються до точного висловлювання думок шляхом відбору з наявного мовного арсеналу найдоцільніших мовних засобів. Тоді у полі зору студентів є весь процес *підготовки–створення–сприймання* висловлювання. Роль викладача на цьому етапі полягає в

уточненні зовнішніх чинників комунікації: *середовище, наявність-відсутність третьої особи; кому, де, для кого, для чого?*

Тренінгові заняття спрямовані на підвищення компетентності учасників у сфері спілкування; формування умінь та навичок, які сприятимуть усвідомленому вибору комунікативних засобів, мотивів і потреб спілкування. Тренінг містить широке коло методів і підходів до формування мовленнєвої компетентності. Від викладача вимагається знання загальних положень теорії спілкування, типів спілкування, функцій спілкування, основних правил та норм спілкування, механізмів взаєморозуміння, емпатії і рефлексії, сутності й особливостей спілкування у різних соціальних групах, етичних засад спілкування, основ вікової психології та фізіології підлітка і дорослої людини. Викладач-тренер повинен сам добре володіти комунікативними навичками, вміти доступно подавати інформацію, здійснювати комунікативну презентацію, добирати адекватні прийоми комунікативного впливу, бути каталізатором спілкування, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, чітко формулювати лінгвістичні та комунікативні завдання.

У процесі тренінгу удосконалюються не лише визначені мовознавчою темою норми (лексичні, орфографічні, орфоепічні, граматичні, етичні, морфологічні, синтаксичні тощо), а й комунікативна поведінка, спосіб спілкування. Адже повноцінне спілкування залежить від двох сторін, залучених у процес, у якому об'єднуються окремі форми спілкування (говоріння і слухання). Під час тренінгу кожен комунікант повинен уважно слухати іншого, спостерігати за ним, якомога глибше зрозуміти послання, “всмоктати” його в себе, перед тим, як дати відповідь.

Головні засади і характерні особливості комунікативного тренінгу: вчити говорити і слухати, використовуючи для

цього уже засвоєні лінгвістичні поняття. Доцільними будуть такі загальномовленнєві теми комунікативних занять-тренінгів: “Я добре знаю **цю** тему...”; “Я можу розказати **про це** третьокласникам”; “Я можу використати **це** у власному мовленні”; де **це** є визначена викладачем лінгвістична тема, а також “Я через 10 років” (кожен презентує свою педагогічну діяльність у перспективі). “Мені подобаються ті, хто...” та ін. Викладач сам визначає час і тематику подібних тренінгів. Важливо, щоб було поєднано говоріння і слухання. Саме така форма роботи сприяє активізації навчального процесу, свідомому сприйняттю сказаного і виробляє методику взаєморозуміння. А сам процес говоріння-слухання удосконалює свої (і чужі) думки та ідеї у відповідному мовному оформленні.

У такий спосіб мовленнєва діяльність студентів спрямована на інших людей. Спілкування відбувається в конкретних обставинах, що мають назву комунікативної, або мовленнєвої, ситуації. Параметри ситуації визначаються головно такими її складовими: **хто?** – **кому?** –**що?** –**про що?** – **для чого?** –**де?** –**коли?** –**як?** Учасники комунікативного акту поводяться по-різному, залежно від характеру комунікативної ситуації та її складових. *Коли, наприклад, хто – студент, а кому – в одній ситуації – професор-екзаменатор, у другій – ровесник, у третій – учень-другокласник.* Для правильної організації комунікативного тренінгу викладачеві необхідно враховувати і типи комунікантів, які вступають у комунікативний акт, оскільки неоднаково поводяться у спілкуванні “лідер” і “заводій”, “забіяка” і “підспівувач”, “скиглій” і “веселун”.

Тематика дискурсів може бути різноманітною, а такий мовний тренінг допомагає визначити рівні комунікативної компетенції учасників спілкування: рівень сприймання (рецептивна мовна компетенція); рівень відтворення (репродуктивна мовна компетенція) та редагування текстів

відповідно до їх стилістичної належності (корекційна мовна компетенція); рівень творчої діяльності (продуктивна мовна компетенція).

У процесі проведення комунікативного тренінгу викладач аналізує соціологічну та психологічну зумовленість мовної комунікації, її складові частини, засоби та канали; озброює майбутніх учителів знаннями теоретично обґрунтованих і практично перевірених комунікативних шляхів та засобів формування свідомої творчої мовної особистості; розкриває у студентів вміння застосовувати теоретичні положення в практиці мовної комунікації; прищеплює навички добору і використання у процесі комунікації найраціональніших й найефективніших мовних засобів.

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Марта Максимець,
аспірант

Кожен молодий учитель іноземної мови, що переступив поріг школи, незважаючи на рівень підготованості, наявність у нього певних теоретичних знань та вміння їх застосовувати на практиці, стає на шлях самостійної педагогічної діяльності. Відбувається процес його професійного становлення, що передбачає формування професійної майстерності молодого педагога.

У теорії педагогічної освіти сукупність професійних вимог до вчителя називають по-різному. Ми виходимо з того, що професійна компетентність з педагогічною технікою, педагогічними здібностями, психолого-педагогічною ерудицією є складовою професійної майстерності й

важливим елементом педагогічної діяльності вчителя. Професійна компетентність, на думку М. І. Лук'янової, може виявитися лише в конкретній діяльності, втілюючись із внутрішнього у зовнішнє. Аналізуючи літературу, М. І. Лук'янова робить висновок, що, незважаючи на відмінність у термінології, різні автори вважають, що, компонентами професійної компетентності є теоретичний, практичний та особистісний.

Професійна компетентність учителя передбачає наявність суспільних, психолого-педагогічних знань, предметних і прикладних умінь та навичок. Для молодих учителів іноземної мови важливим є формування у них таких умінь, що забезпечить ефективність організації навчально-виховного процесу, зокрема, навчання учнів іноземної мови.

Елементом професійної компетентності вчителя є його психолого-педагогічна компетентність, зокрема, сукупність визначених рис особистості, які зумовлені високим рівнем її психолого-педагогічної підготованості, забезпечуючи високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Виділяють три основні блоки психолого-педагогічної компетентності:

- психолого-педагогічна грамотність (загальнопрофесійні знання);
- психолого-педагогічні вміння (здатність використовувати свої знання в педагогічній діяльності);
- професійно-значимі особистісні риси.

До складових професійної компетентності вчителя іноземної мови можемо віднести також такі прикладні вміння й навички:

- моделювати навчальні ситуації (навчання учнів діалогічного мовлення);
- застосовувати навчальні ігри, комікси;

- створювати та розв'язувати вправи, що формують в учнів граматичні навички;
- застосовувати технічні засоби навчання – магнітофон, кодоскоп, телевізор, комп'ютер та ін., навчальні матеріали у вигляді фонограм тексту, кодопозитиву, лінгафонного курсу, навчального відеофільму та відео-курсу, навчальні комп'ютерні програми;
- готовність молодого вчителя до читання іноземної фахової літератури (автентичної і неавтентичної, психолого-педагогічної та лінгвістичної) та ін.

Ефективність педагогічної діяльності молодого вчителя іноземної мови значною мірою залежить від його професійної компетентності, що є важливою її складовою. Отже, вчитель повинен спрямовувати свою діяльність на підвищення рівня професійної компетентності шляхом самоосвіти, участі у роботі методичних об'єднань навчальних закладів, у роботі “школи молодого вчителя” тощо.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПІДРУЧНИКІВ У ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1812–1918)

Теодор Лещак,
асистент

В епоху реформування системи освіти України важливого значення набуває вивчення позитивного вітчизняного педагогічного досвіду, зокрема, змістових і методичних аспектів навчального процесу у вищій школі. Малодосліджений зміст педагогічної підготовки у класичних

університетах, зокрема в одному з найстаріших в Україні – Львівському університеті.

Вища педагогічна освіта в Австрійській державі тривалий час мала лише теоретичний характер і втілювалася у формі відповідних лекційних курсів. У Львівському університеті предмет педагогіки вперше з'явився у 1812 р. Двічі на тиждень його слухали студенти теологічного факультету другого року навчання, студенти філософського факультету, які прагнули присвятити своє майбутнє педагогічній діяльності, а також охочі з інших спеціальностей. Практичних занять з педагогіки до 1870-х років не було.

У навчальних програмах Львівського університету курс педагогіки мав такі назви: “Наука про виховання”, “Педагогіка”, “Загальні основи виховання” тощо. Зазначимо, що заняття в австрійських університетах до середини ХІХ ст. проводилися за єдиним для кожного предмета підручником і відступи лектора від його тексту не заохочувалися. Вивчення курсу педагогіки полягало у читанні й поясненні тексту “Підручника загальної педагогіки” В. Е. Мільде. Створений на основі відкритих лекцій автора, він витримав декілька видань, будучи основним джерелом педагогічних знань студентів Львівського університету до 1870-х років.

Праця Е. Мільде ґрунтувалася на засадах християнської моралі, а її філософською основою стали ідеї Іммануїла Канта, які на той час користувалися неабиякою популярністю у наукових і богословських колах німецькомовної частини Європи. Цей підручник становив собою синтез тогочасного розвитку педагогічних знань і складався з двох частин, виданих окремими книгами. Перша частина містила виклад головних педагогічних принципів і методів їх застосування, відомості про психічні та інтелектуальні здібності дитини, а також основи дидактики. У другій частині праці були розкриті поняття освіти,

культури і моралі, а головна увага зосереджувалась на теорії виховання. Характерна ознака цього підручника – прагнення охопити всі сторони життя дитини. Крім власне педагогіки, автор порушує також проблеми фізіології, гігієни і психології.

У процесі реформування системи освіти в Австрійській монархії 1871 року зміст педагогічної освіти Львівського університету зазнав розмежування на два напрями – теологічний (підготовка священиків) і світський (підготовка вчителів середніх шкіл). Окрім тексту підручника, лекторам було дозволено використовувати власні тексти лекцій, а інколи й повністю спиратися на них у процесі викладання.

Шкільних учителів готували на філософському факультеті, викладачі якого пропонували студентам широку номенклатуру авторських лекційних курсів з філософії, педагогіки, етики й психології, які становлять чималий інтерес для дослідників.

На теологічному факультеті педагогіку вивчали за підручником Генріха Баумгартена, який значною мірою повторював положення праці В. Е. Мільде. Наприкінці XIX ст. викладачі Львівського університету Блажей Яшовський та Іван Бартошевський стали авторами двох навчальних посібників: “Педагогія або ж наука про виховання дітей з особливим врахуванням психологічних основ для вчителів, опрацьована згідно з третім виданням Генріха Баумгартена” і “Педагогія руска або наука о вихованню” відповідно. Стрижнем цих праць був християнський підхід до виховання, навчання й організації шкільництва.

Важливе значення для розуміння змісту педагогічної освіти у Львівському університеті мають підручники, написані викладачами університету для інших навчальних закладів. Зокрема, на початку XX ст. у світ вийшов підручник професора Казимира Твардовського з дидактики й

логіки (в оригіналі – “Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki”), який призначався для учительських семінарій і дуже швидко став бібліографічною рідкістю. У ньому автор системно й доступно розкрив головні засади людського мислення, формування суджень як основних одиниць навчальної інформації і особливості їх передачі від вчителя до учня.

У міжвоєнний період у Львові вийшло чотири підручники з історії педагогіки – “Історія виховання” Станіслава Кота, “Польська педагогічна думка” Богдана Наврочинського, “Історія педагогіки” Остапа Макарушки й “Історія освіти на Україні” Степана Сірополка. Щоправда, книжки О. Макарушки і С. Сірополка у навчальному процесі Львівського університету не використовувалися з огляду на політичну кон’юнктуру.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРАКТИКУ ГАЛИЦЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук, асистент

Характерною ознакою впровадження у навчально-виховний процес Галичини на початку ХХ ст. прогресивних здобутків світової педагогічної думки було використання активних форм і методів навчання, спрямованих на удосконалення системи шкільництва. Зазначимо, що під активними методами навчання ми розуміємо такі, які формують пізнавальний інтерес і творче мислення учнів, зумовлюючи в цілому творчий характер дидактичного процесу. Передусім вони передбачають вирішення проблеми, створення та аналіз відповідної навчальної ситуації.

Безумовно, зазначений процес не був масовим у галицькому шкільництві, зважаючи на відсталість краю, впроваджувався не в усіх закладах освіти, зосереджуючись головню у приватних школах і гімназіях, учительських семінаріях. Серед них передусім можна виокремити жіночі гімназії ім. Ю. Словацького, З. Стжалковської, Я. Камерлінг, школи ім. М. Рея, Б. Грінченка, М. Шашкевича у Львові, “Нову школу” Ю. Беноні-Добровольської, жіночу учительську семінарію в Холмі та ін.

Застосування активних методів навчання вирізнялось використанням прогресивних здобутків реформаторської педагогіки, зокрема, методу проектів, лабораторного методу навчання (дальтон-плану), методу “осередків зацікавленнь”, які сприяли розвитку критичного мислення й пізнавальних творчих навичок вихованців, їхнього уміння самостійно конструювати власні знання. Застосовувались і власне дидактичні розробки галицьких педагогів, зокрема, “метод ескізів і завдань” (Я. Кристановський), де використовувалися елементи проблемного навчання, “метод саморозвивальної праці” (А. Гожицька-Вележинська), де праця була засобом навчальної мети.

Важливою умовою застосування цих методів була відмова від авторитарних взаємин вчителя і учня, побудови співпраці між ними на таких засадах, коли доповідь учителя замінювалася на внутрішньогрупову кооперацію, навчальний діалог, а вільні висловлювання дітей щодо оцінки того чи іншого явища, дебати й дискусії замінювали передачу готових знань і жорсткий зовнішній контроль.

Водночас відбувалося внутрішнє зростання особистості вихованця. Головним стимулом мотивації навчальної діяльності ставала радість від праці, задоволення від вирішення особистісно значущих завдань уроку, складовим елементом якого часто ставали свіжі враження дітей від пережитого дня.

Впровадження активних навчальних методів відповідало психіці молодих людей, створювало в них відчуття свободи і зацікавленості. Їх відповіді на заняттях ставали більш ґрунтовними й самостійно відпрацьованими. Учні набували вміння планувати та організовувати свою працю, знаходити відповіді на недостатньо зрозумілі питання. Це уможлиблювало організацію праці відповідно до їхніх здібностей та створювало атмосферу взаємоповаги.

Отже, характерні особливості впровадження активних методів навчання у практику шкільництва Галичини на початку ХХ ст. полягали у тому, що дидактичний процес спирався на природні зацікавлення дитини, зумовлюючи інтегрований характер навчальних занять (для формування цілісної картини знань з певного предмета), використовувалися переважно дискусійні, діалогічні та ігрові форми і методи організації навчальної діяльності, застосовувалися нові дидактичні засоби й були відсутні обов'язкові плани й програми, реалізовувався принцип зв'язку навчання з життям, організовувалася групова взаємодія.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ РІЗНОГО РІВНЯ

Юлія Заячук,
кандидат педагогічних наук, асистент

У канадських університетах діє багатоступенева система підготовки фахівців з вищою освітою за схемою “бакалавр – магістр – доктор”. Кожний кваліфікаційний рівень має свої специфічні вимоги. В основу вимог, які необхідно виконати, щоб здобути ступінь бакалавра, магістра чи доктора філософії,

покладено низку понять, таких як кредитний курс або кредит, нижчий і вищий курс, курсове навантаження, основна і додаткова спеціалізація тощо.

Поняття “*кредитний курс*” означає, що курс визнається університетом як такий, що дає студентові певну кількість кредитів для виконання його навчальної програми і здобуття необхідного кваліфікаційного ступеня. За навчальний курс студенту зараховується *один кредит*, якщо він прослухав його в обсязі однієї академічної години на тиждень протягом одного семестру, виконав усі завдання згідно з навчальним планом й одержав сумарну оцінку не нижче від певного рівня. Семестровий курс вивчається протягом одного семестру і дає три кредити. Річний курс розрахований на шість кредитів. Річне навантаження для канадського студента – це п’ять річних курсів (або їхніх еквівалентів) по шість кредитів кожний. Тобто за один академічний рік студент може отримати 30 кредитів. Для того, щоб виконати будь-яку з програм підготовки – бакалаврську, магістерську чи докторську, – необхідно сумарно одержати певну кількість кредитів з різних кредитних предметів, частина з яких є обов’язковими, а частина – за вибором студента.

Перший рівень підготовки спеціаліста з вищою освітою в канадських університетах – **це ступінь бакалавра**. Бакалаврська програма передбачає можливість трьох різних видів підготовки: три- та чотирирічної програм навчання та чотирирічної програми навчання бакалавра з відзнакою.

Для завершення *трирічної програми* студентові необхідно одержати 90 кредитів. Ступінь бакалавра з *чотирирічною програмою* навчання передбачає здобуття 120 кредитів. Таку ж кількість кредитів необхідно і для здобуття *ступеня бакалавра з відзнакою*. Кредити повинні бути отримані за курси різних профілів і різного рівня складності – нижчого та вищого.

Зазначимо, що програма підготовки бакалавра гуманітарних наук, згідно з вимогами, передбачає одержання необхідної кількості кредитів з дисциплін *різних блоків*. Наприклад, відповідно до програми підготовки бакалавра гуманітарних наук Саскачеванського університету студент протягом року повинен одержати 12 кредитів з гуманітарних дисциплін, 6 кредитів з англійської мови та на вибір по 6 кредитів (до сумарних 30) з природничих, соціальних наук або образотворчого мистецтва. В Альбертському університеті програма підготовки бакалавра (чотири роки навчання) має такі компоненти: базова гуманітарна програма – 42 кредити; канадознавчі курси – 6 кредитів; курси основної та додаткової спеціалізації. Базова програма охоплює вивчення англійської мови, гуманітарних дисциплін (канадська література, історія, філософія, релігія тощо), образотворчого мистецтва (курси мистецтва, історії мистецтва, музики тощо), однієї із мов, окрім англійської, соціальних наук, наприклад, антропології, економіки, політології, соціології, та природничих наук і технологій, серед яких фізика, хімія, математика, біологія та ін. І, звичайно, студент повинен набрати також чітко визначену кількість кредитів, щоб виконати вимоги компонентів основної та додаткової спеціалізації. Отже, програма підготовки бакалавра гуманітарних наук є *комплексною програмою* підготовки спеціаліста, успішно виконавши яку студент має можливість здобути належний рівень знань, умінь та навичок як із загальних дисциплін різного профілю (гуманітарних, соціальних, природничих), так і з дисциплін спеціалізації.

Наступним рівнем підготовки спеціаліста вищої кваліфікації є **магістерська програма**. На цю програму може записатися тільки студент, який має ступінь бакалавра з відзнакою. У канадських університетах на програму магістерського рівня записується здебільшого кожен

восьмий-дев'ятий студент, який закінчив бакалаврат. Магістерський ступінь можна здобути двома шляхами: на основі дисертаційної або курсової програм. Для того, щоб здобути магістерський ступінь шляхом *дисертаційної програми*, здобувач повинен написати і захистити магістерську роботу (обсяг до 80 сторінок), на що зосереджується головна увага, та успішно завершити магістерські курси обсягом щонайменше 18 кредитів. У випадку *курсної програми*, яка головно акцентує на навчальних курсах, щоб здобути магістерський ступінь, необхідно успішно завершити магістерські курси обсягом від 24 до 30 кредитів і виконати короткий дослідний проект, який оцінюється у 6 кредитів. Кількість курсів, які повинен прослухати здобувач магістерського ступеня, і їхню тематику департамент визначає *індивідуально* для кожного студента. Мінімальний термін для виконання студентом магістерської програми – це здебільшого два навчальні роки, максимально допустимий – чотири.

Магістр гуманітарних наук може продовжити навчання, поєднуючи його з науковими дослідженнями, у відповідній **докторській програмі**. У виняткових випадках у програму докторського рівня може бути зарахований і спеціаліст зі ступенем бакалавра з відзнакою за умови відмінних результатів навчання та виконання певних вимог – прослуховування додаткових курсів, вступного усного чи письмового іспиту тощо. Виконуючи докторську програму, здобувач повинен прослухати певну кількість курсів обсягом 27 кредитів, здати кандидатський іспит, захистити дисертаційну роботу. Кандидатський іспит містить письмовий та усний компоненти. Дисертацію оцінює наглядовий комітет із п'яти фахівців і так званий зовнішній рецензент – фахівець з тематики дисертаційної роботи з-за меж Канади. На навчання та проведення наукових досліджень, які ведуть до здобуття докторського ступеня,

претендентові надається мінімум два, максимум – шість років (залежно від успішності виконання докторської програми).

Для виконання своїх магістерських і докторських програм претенденти можуть одержати фінансову підтримку з боку університету, департаменту, а також брати участь у конкурсах на здобуття різних магістерських та докторських стипендій і грантів.

ПРОБЛЕМА НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ СТАНОВЛЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ США

Сергій Зулкарнєєв,
аспірант

Перше покоління дистанційної освіти (ДО) у США характеризувалося кореспондентським навчанням, коли учень (студент) отримував значну кількість друкованого навчального матеріалу для самостійного опрацювання. Взаємодія учня (студента) і вчителя (викладача) була нечастою і, загалом, обмеженою, крім періодів, коли студент подавав на розгляд педагога виконані навчальні завдання.

Друге покоління вирізняється впровадженням радіо- та телетрансляцій, аудіо- та відеотехнічних засобів у комбінації із друкованим навчальним матеріалом. Взаємодія учня (студента) і вчителя (викладача) збагачується телефонними розмовами – з ініціативи як учня (студента), так і вчителя (викладача) – та живим контактом у формі недільних чи вечірніх класів.

Модель навчальної взаємодії третього покоління ДО із становленням комп'ютерних та Інтернет-технологій передбачає двосторонню комунікацію як серед учнів (студентів), так і учня (студента) і вчителя (викладача). Така

комунікація забезпечує можливість соціологізації, яка досягається під час навчальних семінарів та консультацій у межах освітнього закладу чи під час неформальних зустрічей за його межами. У 1995 році була проведена он-лайн конференція Міжнародної Ради ДО під гаслом “Немає взаємодії, немає освіти”, результатом якої стало загальне погодження, що у процесі розгляду сучасної освіти з конструктивістського погляду діалог є необхідним для уможливлення зміни когнітивної структури учня (студента).

Отже, у процесі становлення ДО відбувається така градація навчальної взаємодії :

I покоління: “учень (студент) ⇔ навчальний матеріал”;

II покоління: “учень (студент) ⇔ навчальний матеріал + учень (студент) ⇔ учитель (викладач)”;

III покоління: “учень (студент) ⇔ учень (студент) + учень (студент) ⇔ навчальний матеріал + учень (студент) ⇔ учитель (викладач)”.

Модель першого покоління ДО формується головню на взаємодії учня (студента) із навчальним матеріалом, друга генерація вирізняється більшими можливостями взаємодії учня (студента) з учителем (викладачем), а третє покоління – наявністю всіх форм навчальної взаємодії.

Технології, що застосовувались у першому і другому поколіннях ДО, не давали змоги учневі (студентові) брати участь у взаємодіях “учень (студент) ⇔ учитель (викладач)” та “учень (студент) ⇔ учень (студент)” з огляду на фінансовий чинник і недостатню гнучкість середовища ДО, у якому працював учень (студент). Друге покоління ДО також характеризувалось тенденцією “поза межами видимості”, коли засобами сучасних телекомунікацій створювались цілісні навчальні пакети для масового продажу на внутрішньому та світовому ринку, які сприяли розвитку взаємодії “учень (студент) ⇔ навчальний матеріал”,

акцентуючи на пасивній позиції учня (студента) як реципієнта освітнього досвіду.

Комп'ютеризована комунікація визначається як оптимальний засіб досягнення соціалізації в умовах позакампусної синхронної чи асинхронної взаємодії. Комп'ютеризована взаємодія, на відміну від інших технологій, дає змогу студентам брати участь у соціалізованому учінні незалежно від часового та географічного чинників.

Отже, еволюція освіти на відстані у США, виражена у трьох її поколіннях (кореспондентське навчання, кореспондентське навчання на базі телевізійних та аудіопристроїв і навчання на базі комп'ютерних та Інтернет-технологій), розширює парадигму навчальної взаємодії, проголошуючи новий погляд на ДО через призму тристоронньої навчальної комунікації.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Світлана Когут,
асистент

Соціально-економічні та політичні зміни у нашому суспільстві спричинили зміни у ставленні до проблем дитинства: формується сфера діяльності соціальних педагогів і удосконалюється система професійної підготовки таких фахівців.

Система професійної підготовки студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” містить концептуальну модель навчальної діяльності, стратегію педагогічного процесу, принципи побудови і функціонування рефлексивного середовища, механізми професійного самовизначення,

структуру практичної підготовки студентів” (Л. Міщук). Побудова рефлексивного середовища є однією з важливих умов для організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії у процесі професійної підготовки.

Рефлексія – об’єктивна властивість людини, одне з складних проявів її духовної активності. Рефлексивний підхід має на меті стимулювати внутрішні зусилля особистості, її саморозвиток. Як зазначає Б. Вульф, прогресивна педагогіка постійно має на меті за допомогою зовнішнього відкрити внутрішнє, активізувати його шляхом безпосереднього звернення педагога до внутрішніх духовно-моральних структур особистості, що дає змогу їй бути собою, вирізнитися самодостатністю, особистісною визначеністю, стійкістю. За визначенням ученого, рефлексія – це зіткнення вербального (суб’єктивного), з реальним, це зіткнення умовного з дійсним, це поєдинок із самим собою, це внутрішнє спілкування. А також це моральна діяльність, часто стихійна, яка початково не має конкретної мети. Це процес, який супроводжує нас повсюди і завжди. Відсутність рефлексії – духовна трагедія, оскільки це один із реальних шляхів спілкування із світом, один із чинників формування ставлення до нього, спонукання до діяльності. Це особливий випадок індивідуального самокерівництва.

Рефлексію на сучасному етапі розвитку наукового знання розглядають такі науки, як філософія, психологія, педагогіка. Загальним для психологічних досліджень рефлексії є усвідомлення цього феномена як фундаментальної здатності свідомої істоти бути у взаємозв’язку з власною свідомістю, мисленням і шляхами здійснення життєдіяльності (С. Рубінштейн, Б. Ельконін). Рефлексія характеризує самосвідомість людини, усвідомлення нею власних дій і вчинків.

Педагогічну рефлексію науковці розглядають як здатність учителя подумки уявити собі ситуацію, що

склалася, уточнити уявлення про себе, зосередити свідомість на самому собі, узагальнити уявлення учня про те, як учитель розуміє його діяльність. Педагогічна рефлексія визначає ставлення вчителя до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності. Рефлексія також розглядається як механізм міжособистісного пізнання та організації взаємодії в складних, невизначених, конфліктних ситуаціях спілкування, в соціальних ситуаціях навчання, виховання, ведення дискусій.

Аналіз сучасних закордонних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії в ситуації взаємодії суб'єктів дає змогу виділити три головні напрями рефлексії в спілкуванні: соціально-перцептивна (рефлексія “Я”, саморефлексія та усвідомлені уявлення інших людей про себе); комунікативна (рефлексія іншого, взаєморефлексія або конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів, з якими взаємодіють); соціально-психологічна (рефлексія ситуації, взаємодія або когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії). Ці види рефлексії описані в педагогічних дослідженнях А. Маркової, Ю. Кулюткіна та ін. Головний висновок цих досліджень: результативність впливів педагога на вихованців значно зростає завдяки рефлексивним процесам – наuczінню, власним звичкам щодо його організації. Щоб сьогоднішній студент зміг стати фахівцем-професіоналом у своїй галузі, одних теоретичних знань замало. Необхідно сприяти розвитку самостійного наукового пошуку, уміння застосовувати здобуті знання на практиці, вчитися професійно мислити, діяти, тобто розвивати свій власний професійний потенціал, використовуючи набутий певний життєвий досвід.

Педагогічна рефлексія охоплює комплекс взаємопов'язаних елементів: усвідомлення вихователем істинних мотивів своєї педагогічної діяльності, своїх “виховних” вчинків; вміння відрізнити власні труднощі та

проблеми від труднощів і проблем вихованців; здатність до емпатії та децентралізації; оцінення наслідків особистісних впливів на вихованців, уміння бачити себе у дзеркалі життя інших людей. *Н. Кулюткін* акцентує на таких рисах особистості, які мають для педагога професійну значущість: здатність розуміти внутрішній світ іншої людини; здатність до активного впливу на дитину; здатність володіти собою.

Вважаємо, що у професійній підготовці соціального педагога рефлексивні процеси виявляються в самоаналізі навчальної діяльності майбутнього соціального педагога на кожному з її етапів і самого себе як суб'єкта; осмисленні позитивних і негативних сторін цієї діяльності, ступеня впливу одержаних результатів на особистість дитини і вирішення її проблеми; намірах адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття і вчинки оточуючих; проектуванні конкретного змісту діяльності з огляду на специфіку мотиваційної сфери дитячого колективу; врахуванні особистих можливостей, досвіду і матеріальних умов для досягнення поставлених завдань.

Ці процеси можуть відбуватися лише у співпраці учасників педагогічного процесу у вищому закладі освіти. У цій співпраці важливе значення має здатність викладача створити таке педагогічне середовище, яке б уможливило рефлексії – місця не лише для роздумів, але і для сумнівів, суперечностей, здатності стати над собою і відчуті свої переживання, впливати на себе, щоби побороти невпевненість у своїх силах, зуміти передбачати хоча б вербально можливі наслідки прийнятого рішення.

Найбільш доцільними методами для досягнення такої педагогічної взаємодії ми вважаємо активні, зокрема, ділові ігри, інсценізації, аналіз конкретної педагогічної ситуації, мозгові атаки тощо. Завдяки цим методам викладач намагається зробити студентів активними учасниками власного процесу пізнавального пошуку, боронити власний

погляд, незалежно від думки одногрупників, бути відкритими до сприйняття і пошуку нової інформації, до варіативності вирішення проблемних завдань. У процесі такої навчальної діяльності студенти мають можливість подивитися на себе і свої вчинки збоку, з позиції іншої людини, тільки тоді вони зможуть децентралізувати своє творче мислення і працювати над розвитком і збагаченням власного професійного потенціалу.

Професійна підготовка соціального педагога завдяки рефлексивному підходу актуалізує, стимулює бажання, мотивацію студентів до особистісного і професійного розвитку, подальшого зростання. Вважаємо, що взаємовідносини між суб'єктами педагогічного процесу у вищому закладі освіти повинні мати партнерський характер, а відповідна управлінська діяльність з боку викладацького складу трансформуватися в суб'єкт-суб'єктні взаємини на рефлексивній основі.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ РОБОТИ В ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНИХ УСТАНОВАХ ПОЛЬЩІ

Рішарда Черняховська

Допоміжна, опікунська та виховна діяльність тісно пов'язана з людським існуванням. Завжди маємо справу з категорією слабших, пасивних і тих, які потребують, або сильніших, активних, тих, які надають допомогу. У психології та психотерапії досі дискусійним є питання про поділ на *тих, які дають, і тих, які отримують*.

У розмовній мові під “опікою” розуміємо “охорону, захист і допомогу”. Згідно з А. Кельмом, суттєвою рисою, що визначає “опіку”, є наявність щонайменше одного з двох

чинників: ситуації загрози; потреба зовнішнього втручання зважаючи на неможливість або обмеження можливостей людини подолати загрозу власними силами.

Проте існування самої ситуації загрози не завжди означає, що опіка потрібна. Це залежить від оцінення, чи може загроза бути подолана власними силами людини. Надання опіки без потреби або надміру послаблює власну активність підлеглих, а у деяких випадках веде до пасивності й узалежнення від опікуна. Під час вирішення питання, якою повинна бути допомога, надзвичайно важливо ретельно вивчити можливості підлеглого. Важливе значення мають вік, попередній досвід, спосіб переживання травмуючих моментів, система цінностей, норми і засади, яким надає перевагу підлеглий.

Залежність дитини від опіки є змінною. Тільки на ранніх стадіях розвитку і в особливих ситуаціях загрози дитина є пасивним предметом опіки. Характерною засадою опікунства, на що звертає увагу Г. Радлінська, є те, що особа чи опікунська інституція повністю відповідають за підлеглого.

Мала дитина не розуміє справжніх намірів вихователів і не приймає їхнє право ставити вимоги, відчуває себе змушеною до змін у поведінці й часто протестує.

Із розвитком дитини зростає її участь у подоланні загрозливих ситуацій. Якщо допомогу трактувати як справу професійну, то свідомістю про неї є прийняття щораз більшої відповідальності за своє життя. Важливу роль у цьому випадку відіграє особа опікуна, вихователя.

Модель опікуна, вихователя, соціального працівника черпає свої джерела з минулого. Зміни наставали внаслідок розвитку концепції, потреб та суспільних відносин. Елементом, що суттєво вирізняє численні концепції, є активність та участь підлеглого (клієнта) у творенні власного життя. Сьогодні простежується виразний відхід від моделі,

що створена на підставі односторонніх відносин “*того, який дає, та того, який отримує*”. Натомість багато уваги приділяється концепції, яка прагне до спонукання сил в людині та мотивування її до докладання елементарних зусиль з метою зміни теперішнього життя. Важливим тут є ступенювання завдань, які сформульовані відповідно до можливостей підлеглого.

Завжди актуальним питанням в теорії та практиці сфери допомоги є взаємини між вихователем та вихованцем, опікуном та підлеглим, тим, хто надає допомогу, та клієнтом. Важливе значення має потреба дотримання певних пропорцій між об’єктивним науковим вивченням та співпережиттям. Підставою допомоги є особливий характер відносин, який потребує взаємної довіри.

Допоміжний процес передбачає зростання, спрямоване на пристосування до суспільного життя: прагнення бути значимим, пошук процесу сприйняття, здобуття досягнень. Опікун–вихователь виявляє до підлеглого зацікавлення, розуміння, схвалення, а емоційні відносини, які виникають між ними (зв’язок з опікуном) сприяють налагодженню бажаних способів поведінки. Їхньою метою є самоопіка і самовиховання, коли особа стає готова до самостійної зміни і творення власної ідентичності. Вона стає спроможною сприймати оточення, вирішувати проблеми та долати труднощі.

Професіоналізм, співпереживання, довіра, відкритість – це тільки деякі з важливих рис моделі опікуна. Метою опікуна є оживлення потенційних можливостей і стимуляція розвитку підлеглого. Моделі опікуна-вихователя, розглядають Я. Корчак, Я. Бабіцький та Т. Котарбінський.

Я. Бабіцький, окреслюючи опікунську поведінку вихователя, звертає увагу на фаховість, любов до праці з дітьми, розуміння підлеглого завдяки ознайомленню з його потребами та розвитком.

Януш Корчак акцентує на любові, увазі вихователя, його толерантності й особливому сприйнятті. Опікун–вихователь має бути радше практиком, працівником соціальної служби, ніж науковцем-теоретиком.

Опікун тоді є надійним, коли можна довіритись його опіці, знаючи, що він зробить усе, що від нього залежить, що буде вірним у небезпеці і твердою опорою у щоденних труднощах.

Взаємини опікун-підопічний – це особливі опікунські стосунки, які часто вирішують загальний успіх справи, маючи ґрунтовне значення для всієї соціальної праці. Є дві крайності у понятті опікун-підлеглий: “над-прив’язання” і “над-дистанція”. У праці з малими дітьми стосунки переважно мають характер “надмірного прив’язання” надмірної опіки, ніж “над-дистанції”. Другий тип стосунків характерний для взаємин з особами з великим стажем роботи у сфері соціальної опіки.

Актуальне питання мотивів професійного опікунства: ким є особи, котрі вибирають та відчувають себе покликаними до опікунської праці? Що для них є вирішальним у цьому нелегкому виборі? На ці та інші запитання відповідають лише задекларовані відгуки зацікавлених. Працедавець часто обминає такі запитання у процесі вибору кандидатів до праці. Він обмежується найчастіше оцінкою фахових навичок, здобутої кваліфікації, додаткових знань, особистого зацікавлення. Чималу роль відіграють також вік і стать кандидата. У фемінізованих опікунських закладах надається перевага чоловікам, які для багатьох підлеглих на певному етапі їхнього життя можуть бути єдиним чоловічим прикладом.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В АВСТРІЇ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XX СТ.)

Жанна Романова,
аспірант

З огляду на розв'язання питань інтеграції української освіти до європейського освітнього простору зростає інтерес до історичного досвіду розвитку освітніх систем у провідних європейських країнах. У цьому контексті на увагу заслуговує аналіз змісту освітніх реформ в Австрії наприкінці XVIII–початку XX ст., до якої упродовж майже 150 років належала значна частина сучасної території України. Українське шкільництво в Галичині та Буковині будувалося за взірцем австрійської системи освіти, ввібравши в себе кращі сторони її організації.

Друга половина XVIII ст. характеризується крахом феодальних та становленням капіталістичних відносин в європейських країнах, зокрема і в Австрії, що сприяло підвищенню економічного рівня та соціального становища всіх класів тогочасного суспільства. За цих умов виникає потреба в освічених людях і передумови для здійснення низки освітніх перетворень.

Підвалини австрійської освіти закладені в ранньому середньовіччі. Віденський університет (заснований 1365 року) започаткував чимало традицій та наукових шкіл в академічному житті країни, протягом віків був центром науки та освіти в Австрії. В ті часи головну роль в організації освіти в країні відіграла католицька церква.

Початок державної освіти в Австрії припадає на еру освіченого абсолютизму другої половини XVIII століття. Державні школи були запроваджені за правління Марії Терезії під час реформи освіти 1774 року. Шостого грудня 1774 року видано указ, так званий шкільний едикт

Фельбідгера. Розробив ці реформи педагог із Прусії Ян Ігнаціо Фельбідгер. Згідно з цими реформами було відмінено тілесні покарання учнів, піднесено стан і значення народних учителів, створено надворну шкільну комісію для керування освітою. Тоді ж було видано і указ, який узаконював шестирічну обов'язкову освіту.

Водночас було створено три типи народних шкіл: однокласні церковно-парафіяльні з навчанням рідною мовою; у невеликих містах – “тривіальні” (трикласні) школи; в містах – головні, взірцеві, або нормальні, чотирикласні школи з навчанням німецькою мовою, які готували учнів для продовження освіти у середніх школах (гімназіях) та університетах.

Після смерті Марії Терезії (1780) імператором Австрії став її син Йосиф II. Він був прибічником тогочасних європейських теорій мудрого правління і прагнув зробити свою діяльність взірцем освіченого абсолютизму.

Реформи Йосифа II в галузі освіти дослідники в цілому оцінюють як прогресивне явище. Практичне спрямування реформ полягало в тому, що в навчанні уряд вбачав засіб досягнення добробуту народу та об'єднання різних народностей в одну органічну цілісність.

Прагнучи мати більше освічених чиновників і священників, імператорським декретом від 21 жовтня 1784 р. було відкрито університет у Львові. На його чотири факультети вступило 250 студентів, зокрема і вихідців з українських родин. Оскільки викладачі, здебільшого німці, читали лекції незрозумілими українцям німецькою або латинською мовами, то 1787 року було організовано окремий факультет, що називався “Студіум рутенум” (“Руський інститут”), на якому деякі предмети богословських і філософських наук викладалися українською мовою. За час свого існування до 1809 року він підготував 470

високоосвічених священників, які зробили значний внесок у пробудження Галичини.

У часи Йосифа II особлива увага приділялася народному шкільництву, яке мало сприяти розвитку промислу й ремесла. Коштом монастирів було створено фонд для відкриття шкіл при церквах і видання підручників для цих шкіл. Для контролю за організацією шкільництва введено інститут шкільних наглядачів.

Важливу роль для розвитку шкільництва в різних краях Австрії на багато років вперед відіграв закон від 11 серпня 1805 р., так звана “Політична шкільна конституція. Згідно з цим законом засновувалися нові типи навчальних закладів, започатковувалася професійна підготовка вчителів, створено органи нагляду над школами Місцевий парох контролював викладання предметів, аналізував методику навчання, роботу вчителя, старанність і поведінку учнів. Декан з метою покращення навчання наглядав за діяльністю пароха, за діяльністю вчителя. Найвищий нагляд за навчанням здійснював консистор, а за утриманням шкіл та учителів – політична влада.

Загалом шкільне законодавство кінця XVIII–середини XIX століть сприяло збільшенню кількості дітей, які навчалися; розширенню шкільної мережі.

У 1867 році другим рівноправним членом у державному союзі з Австрією стала Угорщина. Зміни в громадсько-політичному житті конституційної Австро-Угорщини стимулювали прийняття низки державних законів. Згідно з ухваленим 1867 року Основним законом (Конституція) держава отримала право управління і нагляду за освітою. Духовний вплив церкви на народну школу було усунуто. Освіту і виховання віддано в руки світських людей. Двадцять п'ятого травня 1868 року були прийняті так звані віросповідні закони, один з яких визначив відносини школи і церкви так: школа незалежна від церкви. Для управління

освітою було створено Міністерство віросповідань і освіти. Наступного року (14 травня) ухвалено закон про шкільництво в Австрії. Він мав два розділи: про публічні школи народні; про приватні заклади навчання. Це був перший закон в історії австрійської освіти, який заклав підвалини до системи повної обов'язкової школи. Закон про імператорські початкові школи передбачав розширення навчального плану початкової школи, обов'язкове навчання дітей віком від 6 до 14 років, удосконалення підготовки вчителів.

Закон 1869 року мав прогресивний характер і створював передумови для розвитку національного шкільництва всіма народами, що населяли імперію. Ухвалення цього та наступних законів зумовило кількісні та якісні зміни у шкільництві Галичини, Буковини. Відбулися еволюційні зрушення в системі виховання та освіти молоді, вдосконалювався зміст освіти шляхом запровадження нових навчальних планів і програм.

На початку ХХ століття продовжувалося реформування освіти. У 1908 році міністерство освіти Австрії склало анкету, присвячену середньому шкільництву, в якій була інструкція про реформу середнього шкільництва. Реформа надавала свободу учителям в ініціативі зміни програм, тактики і методики роботи з дітьми; спрощувала іспит зрілості, змінювала систему і методи навчання.

В Австрії було засновано середні класичні та технічні школи, багато університетських та комерційних коледжів, завдяки яким школа повільно адаптувалася до потреб технічного і економічного життя перед Першою світовою війною.

Отже, освітня справа в Австрії наприкінці ХVІІІ–на початку ХХ століть розвивалася в умовах полікультурного, багатонаціонального суспільства. Незважаючи на певні політичні підтексти, австрійські освітні реформи в цілому

були прогресивними, демократичними, толерантними і створювали передумови для розвитку національного шкільництва всіма народами, що населяли тодішню Австрійську державу. Здійснення освітніх перетворень, їхня послідовність і наступність сприяли кількісним і якісним змінам у шкільництві держави.

Сьогоднішня система освіти Австрії побудована на історичних традиціях, наступності освітніх реформ. Освіта цієї держави в центрі Європи забезпечує високий рівень економічного, соціального, культурного розвитку.

Зміст

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукові здобутки кафедри педагогіки у 2004 році.....	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Психолого-педагогічні аспекти організації конструктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі.....	8
<i>Світлана Цюра.</i> Два підходи до управління самоорганізовуваними системами.....	13
<i>Лариса Ковальчук.</i> Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті.....	16
<i>Марія Коник.</i> Демонстраційний експеримент у системі засобів навчання (на прикладі вивчення хімії).....	20
<i>Аліна Лесневська.</i> Розвиток творчого потенціалу підлітків засобами української етнопедагогіки: педагогічна теорія і практика (90-ті роки ХХ ст.).....	24
<i>Галина П'ятакова.</i> Технологія підготовки викладача літератури у Львівському університеті: історія і перспективи.....	27
<i>Орися Ковальчук.</i> Діагностування результатів навчання у процесі вивчення курсу “Основи педагогіки і психології”	31
<i>Ольга Біляковська.</i> Модульний підхід у процесі вивчення математики.....	34
<i>Романа Михайлишин.</i> Вихователь у контексті особистісно орієнтованої технології.....	38
<i>Леся Кос.</i> Педагогічні технології та індивідуальність педагога.....	42
<i>Галина Гураль.</i> Особливості професійного становлення вчителя у сільській школі.....	47
<i>Олеся Максимець.</i> Організація навчально-виробничої практики майбутніх фахівців у сфері туризму.....	52

<i>Ірина Мицишин</i> . Реформування педагогічної освіти Польщі в контексті європейських інтеграційних процесів.....	55
<i>Марія Швед, Світлана Козут</i> . Фундація Королеви Ядвіги як один з аспектів україно-польської наукової співпраці.....	57
<i>Наталія Бучко</i> . Основні елементи структурно-функціональної моделі громадянської позиції старшокласників.....	62
<i>Наталія Горук</i> . Неформальна освіта жінок як педагогічна проблема.....	66
<i>Ніна Лозинська</i> . Критерії ефективності професійної адаптації випускника вищого навчального закладу (молодого вчителя).....	69
<i>Наталія Мачинська</i> . Умови психолого-педагогічної адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі.....	72
<i>Лідія Мацевко-Бекерська</i> . Проблеми розвитку креативності у майбутнього вчителя початкової школи.....	77
<i>Марія Стахів</i> . Комунікативний тренінг як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів.....	80
<i>Марта Максимець</i> . Складові професійної компетентності молодого вчителя іноземних мов.....	85
<i>Теодор Лецак</i> . Роль і місце підручників у змісті педагогічної освіти у Львівському університеті (1812–1918).....	87
<i>Олексій Караманов</i> . Особливості впровадження активних методів навчання у практику галицького шкільництва.....	90
<i>Юлія Заячук</i> . Особливості формування в канадських університетах навчальних програм різного рівня.....	92

<i>Сергій Зулкарнеєв. Проблема навчальної взаємодії у системі становлення дистанційної освіти США.....</i>	<i>96</i>
<i>Світлана Когут. Рефлексивний потенціал соціального педагога.....</i>	<i>98</i>
<i>Рішара Черняховська. Професійна підготовка фахівців для роботи в опікунсько-виховних установах Польщі.....</i>	<i>102</i>
<i>Жанна Романова. Тенденції розвитку освіти в Австрії (кінець XVIII–початок XX ст.).....</i>	<i>106</i>

**МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

Випуск 4

Видається з 2002 року

Редактор *Марія Ріней*
Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Підп. до друку . Формат 60x84/16. Папір друк. Друк на різогр.
Умовн. друк. арк. . Обл.-вид.арк. . 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 ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 4



Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2005