

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

Кафедра педагогіки

**МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

*Випуск 5*

*Видається з 2002 року*

Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2006

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

*Рекомендовано до друку кафедрою педагогіки  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 31 серпня 2006 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**М33** **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – Вип. 5. – 102 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 7–8 лютого 2006 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2005 рік.

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

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2006

## НАУКОВА РОБОТА КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ У 2005 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

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

Наукова робота у 2005 році була одним із головних пріоритетів діяльності кафедри педагогіки. Згідно із тематичним планом науково-дослідних робіт, що виконуються в межах робочого часу, викладачі кафедри опрацьовували дві теми.

Відповідно до теми “Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів для загальноосвітньої та вищої школи” досліджували теоретико-методологічні, історико-культурологічні підходи, тенденції підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України, проблеми модернізації педагогічної освіти у контексті Болонського процесу; аналізували питання змісту професійної підготовки сучасного вчителя на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (“Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр”), розробляли теоретичні та методичні засади впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, інтерактивних моделей організації взаємодії викладачів і студентів; вивчали психолого-педагогічні умови формування особистості учня, студента в умовах громадянського суспільства.

У процесі виконання теми “Світові тенденції розвитку освіти і педагогічної думки – порівняльний аналіз” досліджували сучасні підходи до формування світового та європейського освітнього простору, зміст реформ середньої та вищої школи у провідних країнах світу (Німеччина, Великобританія, Франція, США, Канада); нові засади

підготовки педагогічних кадрів у світлі світових тенденцій розвитку педагогічної освіти; організаційні форми освіти дорослих, зокрема неформальної освіти жінок у країнах Північної Америки; аналізували освітні проблеми української діаспори; питання модернізації педагогічної освіти у контексті Болонського процесу, інноваційні підходи до організації навчання; розробляли теоретичні та методичні засади застосування кращого зарубіжного досвіду для реформування сучасної системи освіти України.

За результатами досліджень:

- випускники аспірантури захистили чотири кандидатські дисертації (В. Жулкевська, Г. Кондрацька, Л. Гриневич, С. Когут);
- у рамках виконання українсько-американського спільного видавничого проекту підготовлено навчальний посібник “Педагогіка для громадянського суспільства” (за ред. проф. Т. Кошманової);
- опубліковано “Практикум з педагогіки” (доц. Л. Ковальчук), навчально-методичний посібник “Рольові, імітаційні ігри та їх застосування у навчальному процесі вищої школи” і практикум зі спецкурсу “Основи педагогічної майстерності” (доц. Г. П’ятакова); 27 статей, зокрема 4 у зарубіжних виданнях, 13 тез доповідей на конференціях, перекладено 4 наукові праці;
- видано “Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. (Випуск 19, частини 1, 2), науковий альманах “Товариство “Рідна школа: історія і сучасність”, число 3 (упор. і наук. ред. П. Сікорський, Д. Герцюк, Ю. Заячук; матеріали доповідей звітної наукової конференції кафедри педагогіки (15 – 16 лютого 2005 р.), а також інформаційно-науковий збірник “Перший Український Педагогіч-

ний Конгрес у Львові (1935): тези, висловлювання, ідеї (до 70-річчя з часу проведення)”.  
□ виголошено 42 доповіді на 16 міжнародних всеукраїнських наукових конференціях і семінарах.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування (доц. Д. Герцюк – 2), рецензування (доц. С. Цюра – 1, М. Швед – 1, Н. Лозинська – 1) дисертаційних досліджень, підготовлено 22 відгуки на автореферати, прорецензовано 14 монографій, підручників, посібників.

Упродовж звітнього року кафедра активно співпрацювала із зарубіжними академічними та науковими установами. Основними аспектами співпраці були:

- участь викладачів кафедри у виконанні міжнародних проектів (у рамках співпраці із Люблінським університетом ім. Марії Кюрі-Склодовської тривала робота над виконанням спільного українсько-польського видавничого проекту “Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи”);
- наукове стажування викладачів за кордоном (в Інституті педагогіки Вроцлавського університету (Польща) – доц. Д. Герцюк, в Інституті педагогіки Ягеллонського університету (м. Краків, Польща) – доц. І. Мицишин і доц. Н. Заячківська як стипендіати Фонду Королеви Ядвіги);
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: міжнародна наукова конференція “Європа – спільнота народів” (1–2 грудня 2004 р., Вроцлавський університет) – доц. І. Мицишин, Д. Герцюк, М. Швед, асист. О. Караманов; міжнародна конференція “Педагогіка миру для суспільного єднання в міжнародних конфліктах і постконфліктних суспільствах” (червень 2005 р.,

м. Єрусалим, Ізраїль) – проф. Т. Кошманова; VII Світовий Конгрес Міжнародної ради з центрально- та східно-європейських досліджень “Європа – наш спільний дім” (липень 2005 р., м. Берлін) – проф. Т. Кошманова; міжнародна наукова конференція “Педагогіка для сучасних соціальних проблем і суспільних патологій” (21–23 вересня 2005 р., м. Тарнобжег, Польща) – доц. М. Щвед, асист. О. Караманов;

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету. Серія педагогічна (вип.19, ч.1, 2) надруковано статті викладачів із вищих навчальних закладів Польщі: А. Котусевич (Варшавська вища педагогічна школа Спілки вчителів Польщі); Д. Клюс-Станська, М. Сусвілло, Г. Кендзерська, Я. Любовецька, Б. Андриан (Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині), М. Шиманський (Краківська педагогічна академія), С. Влох, Т. Клошінська, Є.Смак (Опольський університет), Є. Ляска, А. Батюк, Т. Гардзель (Жешівський університет), А. Дакович, Л. Дакович, Ю. Плишка, Я. Гурнікевич (Білостоцький університет), М. Якубовські (Люблінська політехніка); у наукових виданнях Люблінського і Вроцлавського університетів вміщено публікації викладачів кафедри – доц. Д. Герцюк, Н. Заячківська, М. Швед, асист. С. Когут);
- участь закордонних науковців у роботі редакційної колегії Вісника Львівського університету. Серія педагогічна (член редколегії – професор Інституту педагогіки університету імені Марії Кюрі-Склодовської в м. Любліні (Польща) Р. Куха).

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки у 2005 році виконували дисертаційні дослідження вісім аспірантів і здобувачів.

На кафедрі діяв студентський науковий гурток, в якому залучено 18 студентів педагогічних спеціальностей університету. Серед напрямів роботи гуртка – керівництво викладачів кафедри педагогіки індивідуальною пізнавально-пошуковою діяльністю студентів, організація тематичних зустрічей, обговорення цікавих ідей, проектів. Зокрема 20 квітня 2005 р. проведено “круглий стіл-дискусію” студентів випускних курсів Українського католицького університету та Львівського національного університету ім. І. Франка (взяло участь 20 учасників) щодо перспектив розвитку вищої освіти в Україні і ролі студентства як організатора та ініціатора освітніх змін.

В університетському турі Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка” взяли участь 19 студенти 3-5-го курсів географічного, філологічного, механіко-математичного, хімічного факультетів та факультету іноземних мов. 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 задач та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікровикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

На базі кафедри 29–30 вересня 2005 р. відбулася міжнародна науково-практична конференція “Формування цінних орієнтацій студентської молоді у контексті громадянського суспільства”, в якій взяли участь понад 120 науковців, викладачів з різних міст України (Київ, Донецьк, Луганськ, Харків, Одеса, Ізмаїл, Слов’янськ, Херсон, Кривий

Ріг, Полтава, Ніжин, Переяслав-Хмельницький, Вінниця, Рівне, Кам'янець-Подільський) і Польщі (Варшава, Гданськ, Жешів, Ополе). Обговорено теоретико-методологічні аспекти цінностей громадянської освіти і виховання, психолого-педагогічних основ дослідження й формування ціннісних орієнтацій студентів, зарубіжного й вітчизняного досвіду розвитку демократичних цінностей у системі вищої освіти, розвитку студентського самоврядування в контексті Болонського процесу, формування досвіду громадянської активності студентської молоді в добу демократичних змін в Україні, громадянської позиції викладача як чинника виховання студентської молоді.

В цілому наукова робота кафедри педагогіки у 2005 році вирізнялася своєю актуальністю і результативністю.

## **МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Тетяна Равчина**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Розвиток демократичної, громадянської освіти в Україні передбачає організацію навчального процесу у вищій школі як суб'єктно-суб'єктну взаємодію викладача і студента, що виявляється у їхньому взаємопорозумінні й взаємоповазі, співпраці й кооперації, узгодженні власних цілей, намірів, дій. Моделі такої взаємодії визначають різноманітні варіанти конструктивного контакту викладача і студентів у навчальному процесі, поєднання їхніх дій як рівноправних суб'єктів, недирективного втручання педагога й непримусового залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності.



Методологічні засади організації навчального процесу у вищій школі в контексті демократичної освіти ґрунтуються на провідних ідеях соціал-конструктивізму, постмодернізму, гуманізму, спрямованих на утвердження активної, суб'єктної ролі студента, розвиток і задоволення його професійних та особистісних потреб, інтересів, забезпечення умов для його самовизначення й самоактуалізації. За цими філософськими підходами навчальний процес розглядають як самостійне конструювання студентами особистісних знань, концепцій професійної діяльності та організації власного життя, що визначають їхнє індивідуальне, своєрідне розуміння наукових теорій, явищ, соціальних процесів тощо. Відповідно змінюється роль викладача у педагогічній взаємодії, який безпосередньо несе відповідальність за залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, організацію цього процесу, забезпечення умов для їхнього вільного, творчого мислення, внутрішньо мотивованої активності, самостійного вибору й прийняття рішень під час розв'язання проблем.

Аналіз сучасних філософських теорій й концепцій освіти дає змогу виокремити загальні принципи організації педагогічної взаємодії викладача і студента у вищій школі, що є керівними для застосування різномітних моделей цього процесу, а саме: самостійне конструювання студентами власного розуміння наукових теорій природних явищ; виявлення численних поглядів і припущень (огляд явища з різних позицій, критичний аналіз наукових підходів, синтез ідей); опора на попередній досвід (осмислення нової інформації з позиції набутих знань і попереднього досвіду, пошук особистісного сенсу); ситуативне, контекстуальне навчання (аналіз реальних життєвих ситуацій, вирішення актуальних наукових і соціальних проблем); орієнтація навчання на зону найближчого розвитку особистості (спрямування студентів на вирішення завдань, що не мають

готових розв'язків, стимулювання їх до самостійних виборів і прийняття рішень); організація навчання шляхом міжособистісної взаємодії студентів (застосування різних варіантів поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної навчально-пізнавальної діяльності студентів).

*Модель організації навчання за визначеною когнітивною структурою* передбачає спрямування студентів у напрямі оволодіння розумовими процесами, діями, що дає змогу їм пізнавати природні явища, формувати власне розуміння й самостійно конструювати наукові знання, судження. Хоча ця модель деякою мірою відповідає головній ідеї директивного, репродуктивного навчання, вона, насамперед, спрямована на активізацію мисленнєвої діяльності студентів шляхом застосування ними різних когнітивних стратегій для оволодіння науковими поняттями й теоріями. У цьому разі студенти не засвоюють механічно готову наукову інформацію, а під керівництвом викладача формують власні уявлення, дотримуючись провідних наукових принципів, пізнавальних дій. Головні складові елементи організації навчання за визначеною когнітивною структурою: попереднє, випереджувальне подання узагальненої наукової інформації; налагодження зв'язку з набутими знаннями і життєвим досвідом студентів; виокремлення опорних, критеріальних ідей, положень, ознак, за якими студенти пізнають суть явища, процесу, формують власне розуміння; спрямування студентів на аналіз явища за визначеними опорними ознаками чи положеннями, усвідомлення взаємозв'язків між різними структурними елементами цього явища; застосування різних засобів візуалізації студентами явища як системного утворення; забезпечення поступового осмислення наукової інформації шляхом залучення студентів до виокремлення головних ідей, обговорення наукової інформації, обміну думками; підведення підсумків. Зазначена модель зазвичай доцільна у

процесі викладання нового навчального матеріалу, залучення студентів до оволодіння науковими поняттями, теоріями.

*Модель формувальної підтримки (scaffolding)* означає надання викладачем допомоги студентам у виконанні складних завдань. Вона ґрунтується на ідеях Л. С. Виготського про навчання, зорієнтоване на зону найближчого розвитку особистості. За цією моделлю викладач виконує функції партнера, який підтримує студентів, спрямовує їх у необхідному напрямі, надає рекомендації щодо виконання конкретних дій для успішного розв'язання проблеми. Викладач не тільки визначає орієнтири й конкретні вказівки, але й забезпечує психологічну підтримку студентів, розвиває у них позитивну мотивацію. Надаючи їм допомогу у виконанні складних завдань, які вони самостійно розв'язати неспроможні, викладачеві доцільно залучати студентів до вироблення плану дій; поділити складне завдання на окремі, простіші дії; поступово забезпечувати конкретні вказівки, орієнтири, опосередковані підказки для виконання кожного завдання; спрямовувати мислення студентів у необхідних напрямках шляхом постановки відповідних запитань; зосереджувати увагу студентів на необхідних діях, висновках; постійно спрямовувати на досягнення результату, підтримувати й підсилювати кожний досягнутий успіх; налагоджувати зворотний зв'язок, стимулювати студентів до повідомлення власних думок і вражень.

Цю модель застосовують у процесі *когнітивного учнівства*, що дає змогу студентам оволодіти необхідними вміннями й навичками, набути досвід виконання певних видів навчально-пізнавальної діяльності. За цією моделлю викладач виконує функції наставника, який спрямовує студентів на виконання практичних дій шляхом застосування відповідних когнітивних стратегій та організовує вправління у цих діях. Головно викладачеві необхідно поступово

послаблювати власне керівництво й більше змоги надавати студентам для виявлення ініціативи й самостійності. Головні етапи організації педагогічної взаємодії, спрямованої на формування у студентів розумових дій, умінь й навичок, такі: показ або пояснення когнітивної стратегії виконання дій; організація різноманітних вправ для вправлення студентів у діях; забезпечення формувальної підтримки; усунення підтримки й надання змоги виконувати дії самостійно; стимулювання студентів до вербалізації власних думок і дій, принципів і правил їхнього виконання; залучення студентів до рефлексії досягнутих результатів, доцільності, застосування тих чи інших дій, власних вражень; узагальнення студентами досягнутого; формулювання висновків щодо застосування когнітивної стратегії для виконання практичних дій. Зазначена модель педагогічної взаємодії може бути дієвою у процесі організації навчання студентів з відомими дидактичними теоріями, зокрема таксономією навчальних цілей (Б. Блум), теорією поетапного формування розумових дій (П. Гальперін).

*Модель фасилітації* означає організацію такого навчального процесу, який полегшує пізнавальну діяльність студентів, дає їм змогу діяти вільніше, самостійніше, виявляти більшу ініціативу й відповідальність за власні думки та дії. Діючи як фасилітатор, викладач не втручається у зміст особистих суджень студентів, процес їхнього міркування, рефлексії власних дій і переживань. Він застосовує різні методики для організації процесу вирішення студентами актуальних соціальних і професійних проблем, визначення мети власної діяльності, прийняття спільного рішення, визначення власного ставлення до конкретних явищ тощо. Як фасилітатор викладач втручається лише в організацію процесу, дотримання його структури або напряму діяльності групи, який вона обрала. Водночас він спрямовує студентів на визначення й уточнення мети

діяльності, виокремлення й дотримання правил поведінки під час процесу; орієнтує їх на висловлення конкретних і аргументованих суджень, спрямовує на дотримання логіки міркування; регулює поведінку студентів відповідно до мети діяльності; стимулює їх до осмислення власних висновків і прийняття рішень.

*Модель посередництва* застосовують для організації безпосередньої взаємодії студентів з реальними об'єктами, соціальним середовищем або науковою інформацією. У цьому разі викладач виконує функції посередника між соціальними нормами, науковими істинами, теоріями тощо і досвідом студентів, їхніми потребами й інтересами, набутими знаннями, вміннями. Ця модель знаходить своє відображення в процесі організації поступового, дослідницького навчання або навчання шляхом відкриття. Головна мета викладача – організувати процес пошуку наукової інформації або вирішення студентами наукових, професійних проблем, моральних ділем та здобуття нових знань, не втручаючись безпосередньо у цей процес. Йому важливо спрямовувати студентів на усвідомлення суті проблеми чи суперечливого питання, підбір фактів і прикладів для розкриття цієї сутності, пропонування гіпотез, шляхів вирішення проблеми, пошук нової інформації чи аргументів для підтвердження власних припущень, розширення цієї інформації і визначення власних висновків, нових ідей. Як посередник викладач регулює процес помилкового відтворення фактів, перекручування наукових істин чи аналізу власних спостережень без опори на аргументи й наукові знання. Шляхом запитань він орієнтує студентів на застосування наукових методів пошуку, пропонування різних способів розв'язку чи аргументів доказу, вибір найоптимальніших і доцільних шляхів. Функції посередника викладач також виконує у процесі організації дискусій студентів щодо суперечливих питань, стимулюючи

їх до узгодження протилежних позицій і прийняття конкретного рішення.

Зазначені моделі педагогічної взаємодії викладача і студентів застосовують в навчальному процесі відповідно до його освітньої і дидактичної мети, специфіки навчального курсу, особистісного й навчального досвіду студентів, їхніх потреб та інтересів.

## ІСТОРІЯ І ТЕОРІЯ ДОСВІДНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Світлана Цюра,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасна вища школа – це насамперед школа самонавчання.

Навчання у дії, навчання досвідне, знання осмислене, власне, значиме – ці педагогічні віхи визначають місце педагогіки у тій філософській концепції, яка ствердила, що немає знань взагалі; знання – це те, що має суб'єктний характер.

Розглядаючи самостійну діяльність студента у сучасній вищій школі як основну форму організації його навчальної діяльності, дидакти вищої школи звертають увагу на навчання, що базується на власному досвіді студента.

У сучасних визначеннях **„навчання, що ґрунтується на власному досвіді”**, здебільшого розглядають як таке, в якому той, хто навчається, перебуває у безпосередньому контакті з виучуваними сторонами реальності. Його протиставляють навчанню, в якому той, хто вчиться, тільки читає, чує, говорить або пише про ці сторони дійсності, але не стикається з ними у процесі навчання. Концептуально воно було обґрунтоване Д. Колбом, який спираючись на

психологічні й психолого-педагогічні погляди Д. Дьюї, К. Левіна і Ж. Піаже, запропонував узагальнену модель навчання, яке базується на досвіді учня, що здобутий ним у результаті реальної діяльності неімітаційного характеру.

Вихідним моментом у навчанні і, відповідно, у розгортанні навчального процесу є конкретний досвід того, хто навчається. Досвід стає основою для спостережень і рефлексії, які становлять другу фазу навчання. Спостереження є підставою для формування абстрактних уявлень і понять (третя фаза), які виявляються як гіпотези і підлягають перевірці у різних ситуаціях, зокрема реальних (четверта фаза – активне експериментування).

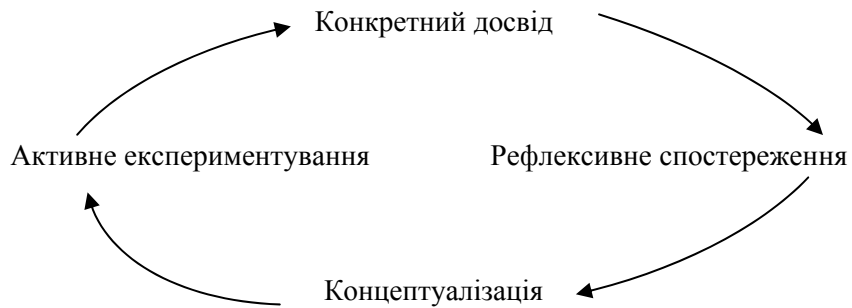
Кожна фаза циклу навчання передбачає наявність певних особистісних рис, пізнавальні здібності й уміння:

- фаза конкретного досвіду – здібності високої сприйнятливості щодо нового досвіду, активність, лабільність;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, бачення альтернативи у його інтерпретації;
- фаза абстрактної концептуалізації – здатність до ціннісного розуміння-охоплення, вироблення понять і уявлень, що вбудовують дані спостережень у послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність використовувати свої теоретичні погляди для прийняття рішень, вирішення проблем, що, відповідно, веде до набуття нового досвіду.

Модель досвідного навчання дорослих була розроблена наприкінці 80-х років ХХ ст. Д. Боуд, Р. Кеог і Д. Уокер розробили фази навчального процесу на основі рефлексивного життєвого досвіду того, хто навчається, щодо практики навчання дорослих:

- звернення до досвіду (на цій фазі педагог допомагає тому, хто навчається, максимально об'єктивно фіксувати те, що відбувалося без аналізу або інтерпретації);
- звернення до почуттів і переживань, що супроводжували певний фрагмент життєвого довіду, їх оглядова констатація;
- повторне звернення до життєвого досвіду, його переосмислення.

Схематично відповідний цикл навчання можна зобразити так:



Авторську технологію розвивального навчання на основі актуалізації і “окультурення” досвіду учня розробила у 80-х роках І. С. Якиманська. Аналізуючи особливості цільовизначення, вона наголосила на таких акцентах цілей навчання:

1. Розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного учня;
2. Максимально виявити, ініціювати, використати, “окультурити” індивідуальний (суб’єктний) досвід учня;
3. Допомогти дитині пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати у неї заздалегідь задані риси.



I. Якиманська виходила із того, що:

- учень **не стає суб'єктом навчання, а є ним апіорі**, як носій суб'єктного досвіду;
- учіння не є прямою похідною від навчання, а самостійним, індивідуальним, особисто значимим, а тому дуже дієвим джерелом розвитку;
- “вектор розвитку” будується від того, хто навчається, до визначення індивідуальних педагогічних впливів, що сприяють його розвитку;
- учень цінний відтворенням не стільки суспільного, скільки індивідуального досвіду і розвитку на його основі.

На підставі даних положень вона синтезувала головні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого розвивального процесу:

- навчальний матеріал (особливість його подання) повинен забезпечувати **вияв змісту суб'єктного досвіду** того, хто навчається, беручи до уваги досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (учителем) повинен бути спрямованим не тільки на **збільшення** їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але і на **перетворення наявного досвіду** кожного учня;
- у процесі навчання необхідно постійно **узгоджувати досвід учня з науковим змістом** заданих завдань;
- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності** повинно забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження у процесі оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал повинен бути організований таким чином, щоб учень мав **можливість вибору** під час виконання завдань, розв'язання задач;

- необхідно стимулювати учнів до самостійного вибору і використання найбільш **значимих для них способів** опрацювання навчальної інформації;
- у процесі подання знань про прийоми виконання навчальних дій необхідно виділяти загальнологічні й специфічні предметні прийоми навчальної роботи відповідно до їх функцій в особистісному розвитку;
- необхідно забезпечувати контроль та **оцінення** не тільки результату, але і **процесу учіння**, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал;
- навчальний матеріал повинен **забезпечувати побудову, реалізацію, оцінення навчання як суб'єктної діяльності**.

Якщо як мету навчання з педагогіки у вищій школі розглядати **сформоване цілісне відношення до педагогіки і педагогічної діяльності** (важливої, **особисто значимої** галузі знань і власної професійної діяльності), то головним способом його формування вважаємо пошук особистої доцільності й сенсу, всього того, що впливає із сенсів реального життя людини – сьогоdnішнього студента-завтрашнього вчителя.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ ЯГЕЛЛОНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Надія Заячківська, Ірина Мицишин,**  
*кандидати педагогічних наук, доценти*

Ягеллонський університет, заснований 1364 року в місті Кракові (Польща), – один з найстаріших та найяскравіших вищих навчальних закладів Європи. У його

стінах втілюються ідеї цілісності, єдності, універсальності, фундаментальності знань. Протягом століть він зберіг провідні риси університету як науково-освітньої інституції, що дає універсальну повноту знань і пропонує студентам найрізноманітніші напрями освіти, які відповідають їхнім запитам та інтересам.

Сьогодні в Ягеллонському університеті є 11 факультетів. У структурі університету – кілька інститутів. Чільне місце серед них посідає Інститут педагогіки – структурний підрозділ, який здійснює підготовку студентів з низки педагогічних спеціальностей. Педагогічна освіта в Ягеллонському університеті має порівняно нову історію, яка бере свій початок від 1925 року, коли на філософському факультеті було відкрито кафедру педагогіки. Сучасний Інститут педагогіки почав діяти з 1968 року. Відтоді він зазнав багатьох організаційно-структурних та змістово-методичних змін, проте найголовніші з них відбулися протягом останнього часу. Ці зміни були зумовлені значними суспільно-політичними зрушеннями, яких зазнала Польща у 90-х роках ХХ ст., приєднанням країни до Болонського процесу та вступом до Європейського Союзу. Вони були також спричинені впровадженням трьох рівнів вищої освіти: ліценціату, магістратури та докторантури (відповідник нашої аспірантури) та пристосуванням педагогічної освіти до потреб сучасного ринку праці для педагогів, необхідністю її впровадження на непедагогічних спеціальностях. Головною метою реформи була така організація навчально-виховного процесу, яка би давала можливість слухачам обирати предмети, що відповідають їхнім інтелектуальним запитам та професійним інтересам. Важливою метою також було створення можливості продовжувати навчання в магістратурі Ягеллонського університету випускникам трирічних учительських колегій, які функціонують у кількох містах Малопольщі.

Останніми роками Інститут педагогіки на денному відділенні здійснює підготовку фахівців з таких спеціальностей, як анімація культури, опікунсько-виховна педагогіка, ресоціалізаційна педагогіка, педагогічна терапія та початкова освіта. Крім цього, ведеться підготовка студентів на заочному відділенні з таких спеціальностей: ресоціалізація, соціальна профілактика та педагогіка початкової школи.

Підготовка фахівців кожного із зазначених напрямів характеризується ґрунтовними науковими підходами та забезпечується високим професійним рівнем професорсько-викладацького складу. Найповнішу змогу ознайомитися з досягненнями та секретами педагогічної майстерності колективу Інституту мали зі спеціальності „опікунсько-виховна педагогіка”. Ця можливість з’явилася завдяки стипендії фонду королеви Ядвіги та люб’язній опіці п. Барбари Лучинської, яка є працівником кафедри теорії виховання. Д-р Б. Лучинська впродовж кількох років усі свої знання і серце віддає стипендістам з України, щедро ділиться з ними своїм багатим педагогічним досвідом та напрацюваннями колег, роблячи таким чином неоціненний внесок у розвиток українсько-польських наукових стосунків. Зазначимо, що така позиція знаходить розуміння і в найвищого керівництва університету. На зустрічі зі стипендістами фонду королеви Ядвіги новообраний ректор Ягеллонського університету К. Мусьол зауважив, що всіляко толеруватиме та підтримуватиме такі наукові зв’язки з Україною, адже вони сприяють глибшому порозумінню між польським та українським народами, добросусідським стосункам і спільній благородній справі гуманізації та демократизації наших суспільств, об’єднанню Європи.

Програми, за якими відбувається навчальний процес в Інституті педагогіки, беруть до уваги всі досягнення сучасної педагогічної науки, як світової, так і багатой традиціями

вітчизняної – польської. Їхній зміст постійно оновлюється відповідно до вимог Болонського процесу.

Крім ґрунтовних теоретичних, студенти Інституту педагогіки здобувають і різнобічний практичний вишкіл. Формування практичних умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності, відбувається не лише у формі практичних занять, семінарів і тренінгів, які проводять в аудиторіях, а значною мірою під час різноманітних практик. Такі навчальні практики відбуваються як з відривом від навчання протягом визначеного терміну, так і паралельно з навчальним процесом. Цікавим є досвід проведення саме таких практик. Наприклад, д-р Б. Лучинська організовує їх паралельно до вивчення курсу “Опікунська педагогіка”. Починається практична частина підготовки студентів відвідуванням будинку дитини, де паралельно до поданого на лекціях теоретичного матеріалу про особливості психофізичного розвитку та поведінки дітей, позбавлених батьківської опіки, студенти мають можливість спостерігати їх в реальних умовах, закріплюючи таким чином свої знання й формуючи практичні вміння.

Ще один заклад, який студенти обов’язково відвідують під час навчання, – дошкілля, що працює за системою М. Монтесорі. Студенти можуть спостерігати за технологією виховного процесу цього закладу та розпорядком кожного дня. Вони вивчають стимульний дидактично-розвивальний матеріал, бачать, як проводяться заняття із сенсомоторного розвитку, як відбувається налагодження педагогічної взаємодії з дітьми у різновікових групах. Зазначимо, що групи не лише об’єднують дітей різного віку, а й дітей із особливими потребами. Власне такі інклюзивні групи вирізняються значним корекційно-педагогічним впливом. Це сприяє забезпеченню суттєвих успіхів щодо фізичної, психологічної й педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами.

Цікавим і корисним для студентів є досвід відвідування установ, що працюють на підставі Вальдорфської технології. Таким, наприклад, є садок “Під крилами”, що успішно працює в Кракові з 1993 року. Опановуючи в аудиторіях педагогічні ідеї Р. Штайнера, у позаурочний час студенти бачать їх практичне втілення в реальних умовах. Тут студенти мають можливість спостерігати, як забезпечуються умови для індивідуального різнобічного розвитку дитини. Завдання інтелектуального, творчого розвитку та формування досвіду активної участі в суспільному житті вирішують паралельно. Організація навчально-виховного процесу цього закладу відображає ідею “ритмів”. Кожного дня тижня діти займаються якоюсь певною справою. Наприклад, головним заняттям понеділка є хороводи, у четвер діти печуть булочки, в п’ятницю – прибирають.

Закріплення та розширення теоретичних знань студентів відбуваються і в процесі відвідування так званого “дитячого розподільника”, куди потрапляють діти-сироти та діти з асоціальних сімей.

Надзвичайно цікавий досвід і знання здобувають студенти у процесі відвідування притулку для самотніх жінок, що провадять сестри святого Альбертина. Оригінальна система, випрацьована сестрами, дає змогу соціально реабілітувати алкогольно залежних жінок. Потрапляючи до цього закладу, жінки не лише отримують необхідний побутовий комфорт, можливість задоволення фізичних потреб (їжа, одяг, медичне обслуговування та ін). Вони відчують значну духовну підтримку з боку священика й сестер. Психокорекційна робота проводиться із застосуванням прогресивних методик, таких як, наприклад, театротерапія, групова психотерапія, арттерапія та ін.

Отже, паралельне поєднання вивченого в аудиторії та спостереження цих же явищ та особливостей у реальних умовах є дуже корисним. Як бачимо, органічне поєднання

теорії з практикою є надзвичайно важливою передумовою успішної професійної підготовки студентів та утвердження позитивної мотивації щодо вибору педагогічної спеціальності.

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

**Лариса Ковальчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

“Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого. Ну, а добрих учителів треба добре самих вивчити”, — зазначав *І. Франко* у праці “Наші народні школи і їх потреби”, акцентуючи на необхідності відповідної професійної підготовки учителів для українських шкіл. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях ця проблема знайшла своє вираження у феномені “*педагогічна майстерність*”.

***Педагогічна майстерність*** (за *А. Макаренком*) — це високе мистецтво навчання й виховання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогові, основу якого становлять професійні знання, вміння та здібності. *І. Підласий* трактує ***педагогічну майстерність*** як сукупність знань, певних рис особистості та способів розумової й практичної діяльності вчителя, які зумовлюють високий рівень його професіоналізму, здатність оптимально розв’язувати педагогічні задачі.

Теоретичні, методологічні та практичні засади педагогічної майстерності обґрунтували *Л. Бабенко, В. Гриньова, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Пехота, В. Семиченко,*

С. Сисоєва та ін. На підставі аналізу цих та інших досліджень і проведеного наукового пошуку ми розробили інтегровану модель, що відображає структуру педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність є складною динамічною системою. У її структурі чільне місце посідає **гуманістична спрямованість**, що передбачає формування у майбутнього вчителя низки ціннісних орієнтацій:

- ◆ на себе (самоутвердження, самореалізація);
- ◆ на засоби педагогічного впливу (виховні ідеали, виховні заходи), *методику* їхнього використання;
- ◆ на *методи* педагогічного впливу (переконання, навіювання, власний приклад тощо);
- ◆ на *школяра* (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, досягти цілей та ін.).

Другою складовою професійної майстерності є **професійна компетентність**, базовою характеристикою якої вважають ступінь сформованості у майбутнього вчителя комплексу знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності. До *професійних знань*, які забезпечать майбутньому вчителю успіх у педагогічній діяльності, належать такі:

- ◆ *педагогічні* (знання принципів, закономірностей, змісту, методів, прийомів, засобів, форм організації, навчання і виховання та ін.);
- ◆ *психологічні* (знання індивідуальних психологічних особливостей тих, кого педагог навчає) тощо.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін студентами важливо сформувавши низку *професійних умінь*, зокрема:

- ◆ спілкуватися, дотримуючись педагогічного такту і використовуючи вербальні й невербальні засоби;
- ◆ дохідливо, на відповідному науковому рівні викладати навчальний матеріал;



- ♦ використовувати наочні посібники, технічні засоби навчання, комп'ютерні (електронні) засоби навчання тощо.

Під час вивчення студентами спецкурсу “Основи педагогічної майстерності” формують професійно важливі *навички*:

- ♦ створення сприятливого навчально-виховного середовища відповідно до вимог проксеміки;
- ♦ використання різних видів мовлення, рефлексивного і нереклексивного слухання, оволодіння голосом тощо;
- ♦ застосування засобів невербального спілкування (жестів, міміки, візуального контакту, пантоміміки);
- ♦ володіння собою (саморегуляція, установки);
- ♦ застосування елементів психотехніки для виконання завдань) та ін.

Успіх у майбутній педагогічній діяльності значною мірою залежить від розвитку педагогічних здібностей, що є третім структурним компонентом педагогічної майстерності. **Педагогічні здібності** (за С. Гончаренком) — це сукупність педагогічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. У формуванні педагогічної майстерності майбутнього педагога необхідно приділяти увагу гармонійному розвитку *виховних, дидактичних, організаційних, перцептивних, комунікативних, сугестивних, дослідницьких, науково-пізнавальних* здібностей, емоційної стійкості, спостережливості, педагогічного оптимізму.

Важливим компонентом педагогічної майстерності є **педагогічна техніка**. А. Кузьмінський, В. Омеляненко трактують її як сукупність раціональних засобів, прийомів та особливостей поведінки педагога, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів навчально-виховної роботи відповідно до потреб і особливостей конкретних об'єктивних

та суб'єктивних обставин. Педагогічна техніка є основою організації поведінки вчителя, вміння використовувати психофізичний апарат для виховного впливу, прийоми володіння собою, вербальними і невербальними засобами поведінки. Вона допомагає педагогові створювати власний професійний імідж (привабливість, культуру, приємні манери тощо). З огляду на це під час вивчення студентами педагогічних дисциплін необхідно розвивати обидві складові педагогічної техніки:

- ♦ *внутрішню* (створення внутрішнього переживання, психологічне налаштування на діяльність шляхом впливу на розум, волю і почуття);
- ♦ *зовнішню* (втілення внутрішнього переживання у міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці).

Формування педагогічної майстерності студентів хімічного факультету відбувається поетапно під час вивчення загальних засад педагогіки (3-й курс), спецкурсів “Основи педагогічної майстерності” і “Методика викладання хімії у загальноосвітній школі” (4-й), курсу “Педагогіка вищої школи” (5-й курс) і проходження шкільної (4-й курс) і магістерської (5-й курс) педагогічних практик.

Зазначимо, що ефективність формування педагогічної майстерності майбутніх учителів значно підвищує використання у процесі вивчення педагогічних дисциплін розроблених нами навчальних посібників, практикумів, навчально-методичних матеріалів, методичних вказівок, опорних конспектів, електронних посібників, комп'ютерних навчальних програм тощо.

## ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

**Галина П'ятакова**

*кандидат філологічних наук, доцент*

У методиці викладання літератури у школі ведуться пошуки ефективних методів і прийомів вивчення біографії письменника з урахуванням вияву особливостей авторської особистості в творах різних жанрів.

Як відомо, одним із видів вступних занять є заняття, що присвячено вивченню біографії письменника. Вчитель має право обирати один з трьох традиційних варіантів викладу життєвого шляху письменника:

- виклад біографії з подальшим аналізом твору;
- розповідь про життя та літературну діяльність чергується з аналізом твору;
- вивчення творчості письменника передуює вивченню біографії.

Проте ефективності розв'язання проблеми можна досягти лише за умови вивчення життєвого і творчого шляху письменника у їх органічній єдності. Лише такий підхід дає змогу простежити двосторонню єдність художнього твору з особистістю творця, його життям, зазирнути у його творчу лабораторію. Отже, вивчення біографії художника слова на уроках літератури дає можливість осмислити його творчий шлях як процес, а не лише результат, що сприяє духовному розвитку школяра, збільшенню читацької культури і інтелекту в цілому.

Учитель літератури активно застосовує на своїх заняттях головні види жанрової організації біографічних матеріалів, які досліджені у методичній літературі:

- 1) стислі біографічні відомості про життя і творчість письменника;

2) життєвий і творчий шлях автора;

3) нарис життя і творчого шляху митця.

Для викладу біографії письменника учитель використовує багатий біографічний, документальний та епістолярний матеріал, що повинен стати на уроці чудовою наочністю поряд з виданням творів художника слова. Він повинен застосовувати й останні дослідження про письменника, які з'явилися у засобах масової інформації. Всі відомі йому джерела потрібно ретельно відбирати відповідно до освітніх і виховних завдань, які необхідно розв'язати у процесі вивчення життя і творчості письменника.

Оскільки ці вступні заняття є першим кроком у вивченні монографічної теми, уроки, присвячені вивченню біографії письменника, повинні захопити увагу дітей, викликати інтерес до твору, активізувати їх до розвитку креативних здібностей, до аналізу художнього тексту. Ці завдання допоможе виконати інтерактивна технологія навчання, яку ми впроваджуємо на заняттях з методики викладання літератури у вищих навчальних закладах.

Розглянемо деякі рекомендації із застосування інтерактивної методики разом з нетрадиційними методами і прийомами викладу біографії письменника на уроках у школі.

### ***1. Виклад біографії письменника засобом художнього нарису.***

Особливість застосування прийому „художній нарис” полягає у тому, щоби перевтілитися в очевидця і художньо викладати факти біографії. Цей метод допомагає розвивати уяву, здібності до формування художнього стилю та виразного декламування. Прикладом такої розповіді на уроці повинна бути оповідь самого вчителя, який захоплює учнів піднесеністю та емоційністю викладу епізоду. Проте головне завдання вчителя – навчити своїх учнів володіти словом. Процес навчання можна розпочати з маленької самостійної

творчої роботи: описати епізод з біографії письменника, який починається зі слів: „Думками перенесемося у місто і уявімо собі...”. Це може бути і домашнім завданням, оскільки вчитель повинен навчити розповідати біографію письменника. Зазначити, що зазубрювання біографії, яка надрукована у підручнику, зазвичай не сприяє розвитку інтересу до подальшого вивчення твору. Викладання біографії методом художнього нарису потребує застосовувати конкретні факти, не можна припускати помилок, кожний факт, який наводить учитель, повинен бути документально підтверджений. Це вимагає від вчителя постійного вивчення нових матеріалів, бути у центрі всіх досліджень з літератури.

## ***2. Виклад біографії „плямами”.***

Досвід підтверджує, що викладання біографії в одній тональності, неемоційно не сприяє її засвоєнню, не розвиває інтересу дітей до життя письменника. Вчитель повинен поєднувати трагічні епізоди з життя письменника з комічними, задушевні сцени з офіційними епізодами. Розвитку творчої атмосфери на уроці допоможе застосування групової роботи. Потрібно розподілити клас на чотири групи, кожна з яких одержує своє завдання – розповісти епізод. Учитель готує для кожної групи художній текст, особисті листи, фотографії тощо. Після відведеного часу (10 хв) один з учнів доповідає. Вчитель може запропонувати розповісти один і той самий епізод, який учні готують за різними документами. Відповідно і всі виступи матимуть різні тональності. Застосувати прийом „плями” вчитель зможе, залучивши до своєї розповіді виступи дітей, які декламуватимуть вірші, уривки з прозових творів, листи тощо. Тоді кожен виступ і буде окремою виразною „плямою”, що запам’ятовується у процесі вивчення біографії письменника.

### ***3. Виклад біографії письменника з творчими завданнями.***

Готуючись до такого уроку, вчитель повинен пам'ятати про розвиток творчих здібностей учня, оволодіння художнім стилем. Розповідаючи про автора твору, вчитель вже у 5–6-х класах може запропонувати учням перевтілитися у письменників: „Ми з вами сьогодні напишемо ще одну книгу про життя і творчість...”. Учні стежать за розповіддю вчителя і складають план, кожний пункт якого є розділом книги. Бажано перевірити його і знайти найбільш вдалі назви розділів, влаштувати аукціон „Хто кращий письменник?” У старших класах можна запропонувати переказати біографію письменника за вервечкою, по черзі, доповнюючи один одного. Це сприяє розвитку уваги та уяви, оскільки ми пропонуємо використати матеріал, який готували учні самостійно.

### ***4. Виклад біографії письменника у зв'язку з характеристикою епохи.***

Ознайомлення з біографією видатної особистості передбачає відшукання відповіді на головні запитання: „Як письменник став особистістю, що допомогло розвитку його таланту, хто сприяв його творчості?”. Вчитель повинен навчити дітей орієнтуватися в історичній обстановці, в епістолярних документах, у біографічних фактах про життя рідних, друзів, аналіз яких допоможе школярам розібратися у всіх важких суперечностях життєвого шляху письменника. Опанувати такий обсяг матеріалу (здебільшого це монографії, художні твори про життя письменників, листи, нариси, статті) надзвичайно важко. Проте вчитель може застосовувати завдання-проекти, залучаючи до їх виконання цілий клас, поділений на групи. Це, безумовно, сприяє й активності учнів, і розвитку колективної підтримки і самоосвіти, оскільки учні повинні звітуватися про виконану роботу і вміти її захистити на відведеному уроці.

### **5. Виклад біографії за допомогою дат.**

Кожна доля людини пов'язана з числами, датами, які характеризують її ріст, її життєвий доробок. Викладаючи біографію письменника, вчитель повинен ретельно вибрати лише ті дати, які є визначними у його діяльності. Не можна перенасичувати датами біографічний матеріал, це не сприяє засвоєнню, а також погіршує позитивний настрій. Не бажано починати урок-біографію з дат народження і смерті. Про останні роки життя і смерть письменника краще розповісти наприкінці заняття. Проте є думка, що для порівняння короткого життя і великого творчого спадку, який залишив нам класик, ми можемо назвати ці дві дати: „Як мало жив, як багато зробив для нації...”, ми можемо дозволити собі назвати дати життя і смерті письменника, якщо святкуємо цього року його ювілей, круглу дату смерті.

Застосовуючи прийом викладання біографії за допомогою дат, ми можемо на уроці підведення підсумків розподілити клас на групи за кількістю етапів творчості того чи іншого автора. Кожна група повинна виділити основні дати, що належать до зазначеного періоду, й аргументувати їх. З метою активізації всіх учасників уроку можна провести заняття методом „акваріума”, коли обговорення відбувається у групі, яка перебуває у центрі класу. Результати роботи кожної групи аналізує й оцінює вчитель.

Отже, ми запропонували лише деякі рекомендації щодо застосування інтерактивної методики для вивчення життєвого і творчого шляху письменника на заняттях з курсу „Методика викладання літератури” у вищих навчальних закладах, бо надзвичайно важливе значення має розвиток творчості учнів, навиків дослідника, активного пошуку відповіді на головні завдання про зміст життя, які стоять перед дітьми. Це можливо за умови ознайомлення з біографією видатних митців. Саме у процесі взаємонавчання,

взаємного пошуку учень знаходить свій ідеал і відповіді на життєво важливі питання сьогодення.

## **ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХОВОГО ПЕДАГОГА**

**Лідія Мацевко-Бекерська,**  
*кандидат філологічних наук, доцент*

Цікавою метафорою – „Попелюшка літератури” – послуговується Маргарита Славова для позначення суті інтерпретаційного формату одного з найскладніших явищ літератури. Власне дитяча література щораз помітніше кореспондується з інтересом дослідників. Однак це відбувається класично і традиційно: передусім текст, а згодом його рефлексія з наступними аналітичними візіями. З одного боку, справді слід звернути увагу на похідні від „дорослої” літератури концепції дослідження тексту, адресованого дітям; з іншого, важливими й вагомими є саме об’єктивні чинники, що зумовили статус літературознавчих стратегій. Коли почати з візуальної термінології (дитяча літератури – „доросла література” або література для дітей – „література для дорослих”), то пересвідчимося, що метафоризація терміна *література* відбувається традиційно („так прийнято”), хоча факт визнання *дитячої* літератури передбачає наявність опозиції.

Залежно від аналітичної домінанти розгортається і літературознавча риторика, у якій оприявнюються як загальнокультурні (естетична свідомість, центр чи маргінальність культури), так і психологічні (особа як творець і як споживач) або інтерпретаційні (через дидактичний чи своєрідно рецептивний аспект) категорії. Саме термінологія дає змогу найбільш чітко виявити



актуальні сьогодні шляхи проступання дослідницьких технологій. Зокрема, на думку Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремко, „дитяча література – література, творена безпосередньо дітьми”. Зasadничо іншою є позиція Е. Огар, яка вважає, що „терміном дитяча література можна позначати сукупність словесних творів художнього і нехудожнього характеру, адресованих дітям різних вікових категорій і створених з урахуванням специфіки дитячого сприйняття”. Одночасно із визнанням того, що термін „дитяча література” функціонує досить активно, позначаючи певний масив текстів, що конституює середовище розвитку і виховання дитини”, О. Папуша переводить багатоаспектність явища у суто теоретичну площину, розглядаючи дитячу літературу „не як множину емпіричних фактів, об'єднаних навчальною і виховною функціями, а як специфічну модель літературної комунікації, де інтегруючим фактором виступає розповідний режим повідомлення”.

За часів „попередньої педагогічної епохи” таке явище, як дитяче читання було предметом пильного інтересу педагогів, письменників, видавців, авторів підручників, читанок, періодичної преси як для дорослих (завжди була сторінка „для маленького читача”), так і для дітей. Сучасний стан дитячого читання є неконтрольований, неорганізований, ніким не коригується – справа віддана на самостійне вирішення батьками та всіма тими, хто має стосунок до розвитку дитини – не лише інтелектуального, але і психічного, емоційного, а далі – фізичного.

Останнім часом увиразнилися й активно розвиваються дві тенденції стосовно дитячої літератури:

- по-перше, на академічному рівні визріла констатація факту: дитяче читання є настільки важливим для формування повноцінної особистості, що надалі його не можна ані не помічати, ані свідомо ігнорувати;

- по-друге, поліграфічна галузь на досить високому технічному рівні насичує книжковий ринок, а тому факт наявності дитячої книги як окремішнього інтелектуального та естетичного явища сучасного полікультурного світу є незаперечним.

Закономірно постало питання, що ж становить собою феномен „дитячої літератури” і чому він перебуває на маргінесі методичного і загалом педагогічного зацікавлення. Окремі наукові праці, окремі монографії з проблем дитячого читання на пропедевтичному теоретичному рівні окреслюють категоріальне поле, у якому оприявлені деякі характерні ознаки дитячої літератури. Це є масив текстів, який конститує середовище розвитку і виховання дитини (тут має бути референтивна картина світу, виховний потенціал, пізнавальність, доступність, вікова орієнтація – врахування особливостей мовного та ментального горизонтів певної читацької аудиторії, для якої наявні психолого-педагогічні стандарти); це специфічна модель літературної комунікації, в якій інтегруючим чинником є розповідний режим повідомлення (тому не є важливим, чи події твору реальні, чи вигадані – важливою є лише форма викладу: розповідь про подію як таку); це чинник впливу на культуру загалом та дитячу субкультуру зокрема; це частина символічних форм, які створені з орієнтацією на дитинство і які стихійно та керовано ним привласнюються, тобто стають способом самоорганізації свого власного життєвого простору; ідеальна, віртуальна за своєю природою і має специфічні механізми формування культурно зумовлених сценаріїв поведінки людини та формою їх засвоєння; продукт субкультурності, який виникає в полі глибинних переживань дитини в ситуації діалогу з навколишнім світом, причому з боку дитини цей діалог має характерні ознаки (енергія дитинства, особливі духовні переживання та емоційна сила, особливе бачення світу); має особливу

конвенційність, адже проектує ідеального читача, який має легко впізнавані риси, а також сподівається на „гру за правилами”, бо літературна комунікація „дорослий–дитина” завжди відбувається за настановами саме дорослого (можна вести мову про момент насильства, інтелектуального чи оцінювального тиску на дитину); має певну особливість нарративної стратегії – наявні традиційні форми зображення події: все відбувається „тут-і-тепер”, динамічна сюжетна лінія, акцентування сценічного розвитку дії, одночасне відтворення події і переживання про неї, специфічність художнього часу (який кореспондується з персонажем, з подією про цього персонажа, з уявним читачем, з передбачуваною реакцією читача і потребою подальшого перечитування тощо); це проекція дорослої масової літератури, і від змісту й форми саме кола дитячого читання залежить доросла орієнтація на певний вид книжкової продукції (класику, сучасну прозу чи поезію або на паралітературу).

Активна наявність у колі сучасного дитячого читання контроверсійних творів, неоднорічність оцінювальної парадигми як на рівні безпосередньо тексту, так і на рівні життєвих морально-етичних категорій сприяє позитивному розвитку мислення дитини. Тому видається важливою проблема підготовки фахового учителя початкової школи, який демонструватиме довершений естетичний смак, осмислене володіння змістом дитячої книги (національної та світової), а також зуміє скористатися якнайширшою палітрою методичних засобів та прийомів, аби зацікавити майбутнього учня словесним мистецтвом, зорієнтувати його у формуванні власного читацького кола та вчасно коригувати процес читання як однієї з найбільш персоніфікованих форм комунікації періоду дитинства саме за „правилами” дитини.

Отже, навчальний курс „Дитяча література” для фахівців початкового навчання має складноінтегрований формат, домінуючою ознакою якого є синтез мікросвітів:

- а) випускника середньої школи з недостатньо розвиненим навиком контакту з літературним твором;
- б) студента університету з поступовим осмисленням важливості власного знання і розуміння для майбутньої професії;
- в) активного педагога з чітко артикульованою настановою на формування інтелектуального, естетично-морального та комунікативного макронавику.

## **ТЕСТОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Орися Ковальчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає впровадження тестування, яке вважають одним з найефективніших у системі діагностування. Тестові методи застосовують у сфері освіти, під час вибору професії, у процесі професійної підготовки, психологічного консультування. Вони дають змогу з певною ймовірністю визначити рівень розвитку в індивіда психологічних властивостей, особистісних характеристик, ступінь готовності до певної діяльності у процесі вивчення майже всіх навчальних дисциплін з метою перевірки, оцінювання, корегування знань, умінь і навичок.

За ознаками, для вимірювання яких призначені тести, їх класифікують на тести досягнень, тести креативності, критеріально-орієнтовані тести.

**Тести досягнень** призначені для виявлення впливу теоретичних і практичних курсів навчання. Їх поділяють на *загальні тести*, які спрямовані на оцінювання рівня розвитку логічного мислення студентів, оволодіння ними розумовими операціями (аналізувати і систематизувати, порівнювати, узагальнювати і конкретизувати) та ін.; *спеціалізовані тести*, що дають змогу оцінити рівень засвоєння ключових понять, провідних ідей теми, елементів навчальної програми, способів дій у межах навчальної дисципліни.

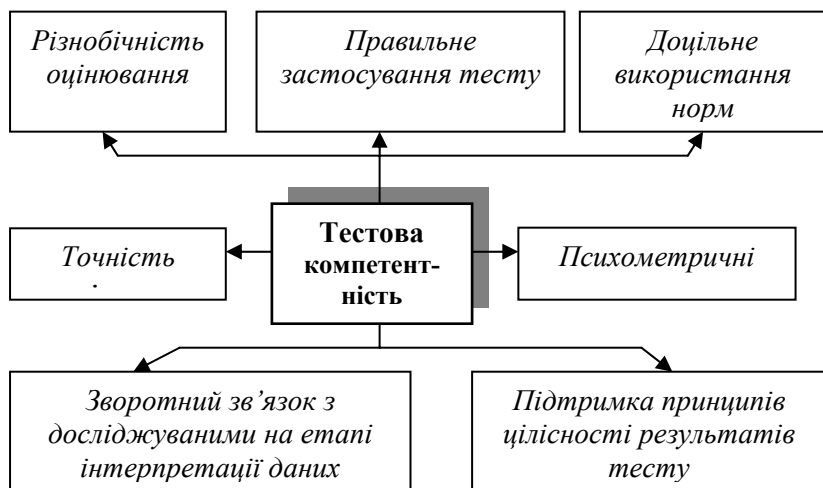
**Тести креативності** застосовують для вимірювання й оцінювання творчих здібностей. Вони характеризують здатність студента продукувати нові ідеї, його вміння знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних завдань. Ці здібності відокремлені від інших здібностей і названі креативністю.

**Критеріально-орієнтовані тести** призначені для визначення рівня і динаміки індивідуальних досягнень студентів щодо певного критерію (наприклад, динаміки розвитку вміння розв'язувати задачі). Вирізняють *тести з гомогенними завданнями* — завданнями, побудованими на одній змістовій чи логічній основі (розробляють їх за навчальною програмою і використовують для контролю формування відповідних знань, умінь, навичок); *тести з гетерогенними завданнями* — завданнями різного рівня складності (призначені для виявлення специфічних труднощів, які виникають у студента на певному етапі навчання).

За формою організації найчастіше використовують *фронтальне* та *індивідуальне* тестування. Крім того, воно може бути безмашинним і машинним (комп'ютерним). У зв'язку з входженням України в Болонський процес зростає

потреба у розширенні можливостей застосування тестового діагностування в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. З огляду на це важливою стає тестова компетентність викладача вищої школи.

Компетентність є синтезом когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду. Власне **тестова компетентність** — сукупність вимог, поставлених до дослідника, який проводить психодіагностичне дослідження за допомогою тестів. У спеціальних дослідженнях виділено багато складових тестової компетентності. Зокрема, Дж. Робертсон і Л. Ейд, аналізуючи проблему вдосконалення застосування тестів у США, описують 86 елементів тестової компетентності. Факторний аналіз цих елементів дав змогу виділити сім найважливіших чинників (див. схема).



Вимоги до тестової компетентності викладені у відповідних нормативних документах. Зокрема, Британська психологічна організація, що забезпечує сертифікацію спеціалістів у галузі психодіагностики, визначає вимоги до двох рівнів їхньої підготовки: *рівень А* („Основи теорії тестів

і використання тестів спеціальних здібностей і нахилів”) і рівень В („Теорія і практика особистісної оцінки”). Вимоги до тестової компетентності, прийняті у деяких країнах, ґрунтуються на „Стандартах для освітнього і психологічного тестування”. В Україні та країнах СНД документи, які визначають тестову компетентність, перебувають у стадії розроблення.

Розробляючи завдання для тестового контролю знань, важливо брати до уваги такі **вимоги**:

- тести мають відповідати дидактичним цілям;
- тестові завдання слід складати, виходячи зі змісту вивченого матеріалу, знань, умінь, навичок, способів діяльності, якими оволоділи студенти;
- тести повинні бути стандартизованими (однакові вимоги, сталі нормативні межі зумовлюють їхню придатність для широкого практичного використання);
- вони мають бути однозначними (запитання і відповіді в тестах не мають допускати вільного тлумачення тестового завдання);
- словесне формулювання запитань має бути змістовним, чітким, логічно завершеним;
- відповіді в тестах мають бути порівняно короткими, інформаційними, сформульованими адекватно до змісту запитань, практичних завдань;
- тривалість виконання тестових завдань строго регламентується відповідно до складності й кількості завдань (для поточного контролю — 10–12 хв, підсумкового — 30–40 хв);
- математичне опрацювання результатів тестового контролю не повинно бути громіздким і довготривалим;

- еталон відповіді має забезпечувати можливість для зіставлення кількісної оцінки за виконання тесту з порядковою (він має бути адекватним до завдань тесту, передбачати характер розумових дій студентів у процесі відповіді).

Викладач, готуючи завдання для тестового контролю навчальних досягнень студентів, повинен дотримуватися таких головних **правил**:

- з метою максимального забезпечення самостійного виконання завдань слід розробити достатню кількість варіантів (не менше чотирьох);
- варіант має містити достатню кількість запитань (для поточного контролю — 6–8, для підсумкового — 10–20);
- у завдання не слід вводити запитання, що повторюють формулювання підручника (за винятком дефініцій понять, формулювання положень теорій чи законів);
- завдання у варіанті не повинні бути однотипними (у кожному варіанті слід передбачити виконання різних за складністю завдань);
- щоб зменшити шанс вгадування правильних відповідей, до кожного завдання слід ввести достатню кількість вибіркового відповідей, а також урізноманітнити види завдань та форму відповіді на них;
- недоцільно вводити відповіді, неправильність яких на час тестування студент не може обґрунтувати;
- неправильні відповіді слід конструювати на підставі типових помилок, які можуть допустити студенти;
- правильні та неправильні відповіді до кожного запитання повинні бути розміщені у випадковому порядку;



- відповіді на одні запитання не мають бути підказками для відповідей на інші;
- запитання не повинні містити „пасток”.

Методи тестового контролю дають викладачеві змогу перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу всіма студентами за короткий час; нейтралізують вплив зовнішніх чинників (почерк, граматичні помилки, упереджене ставлення викладача до студента); забезпечуючи оперативний і систематичний контроль за результатами навчання студентів, спонукають студентів до регулярної навчально-пізнавальної діяльності; дають можливість підвищити об'єктивність підсумкового контролю, що поліпшує психологічний клімат під час занять; дають змогу адміністрації навчального закладу оцінити роботу викладачів.

## **ОЦІНКА ЯК МОТИВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**Ольга Біляковська,**  
*аспірант*

Мотиви навчальної діяльності учнів – це те, що, відображаючись у мозку дитини, спонукає її до навчання, спрямовує на свідоме і міцне засвоєння знань, умінь і навичок. Слово „мотив” (франц. *motif* від лат. *moveo* – рухаю) означає спонукальну причину дій і вчинків людини. Мотивація відіграє важливу роль у процесі засвоєння знань.

Нелегко залучити до навчальної діяльності учня, у якого немає певних мотивів. Звичайно, кожен учень повинен усвідомлювати, що добре вчитися – це його головний обов'язок, а знання – необхідність для майбутнього життя.

Мотивів навчальної діяльності учнів можна назвати чимало. Одним з них є пізнавальний інтерес.

Започатковується формування пізнавального інтересу в початкових класах. Адже учням молодшого шкільного віку ще важко усвідомити, що добре вчитися є їхнім обов'язком. А тому молодшим школярам, насамперед, повинно бути цікаво вчитися. Загалом інтерес до навчання, як спонукальний мотив, відіграє важливу роль і в старших класах.

Досить дійовим інструментом впливу на формування особистості школяра, його пізнавальної та інтелектуальної активності, а також мотиваційної сфери є оцінення знань. Адже оцінка фіксує рівень досягнутих школярами результатів, тож є важливим засобом стимулювання до навчання. Правильна оцінка зусиль учня, спрямованих на глибоке оволодіння знаннями, приносить йому велике інтелектуальне задоволення і спонукає його до подальшої праці. Слід сприяти природному прагненню учнів до здобуття вагомих результатів. Водночас важливо дбати про те, щоб оцінка не ставала єдиною метою навчання. Також треба пам'ятати, що неправильно поставлена оцінка може призвести до негативних наслідків. Завищені оцінки, наприклад, нерідко спонукають учнів до неробства, зазнайства. На думку відомого психолога Б. Г. Ананьєва, оцінка відіграє дві ролі: „орієнтуючу”, що впливає на розумову діяльність школяра, сприяє усвідомленню ним процесу цієї діяльності й осмисленню власних знань; „стимулювальну”, яка впливає на ефектно-вольову сферу учня завдяки переживанню ним успіху і невдачі.

Також оцінка сприяє формуванню різних мотивів навчання, головними з яких є пізнавальні, обов'язку та відповідальності. Ці мотиви тісно пов'язані із захопленням учнями різними предметами. Великою є роль оцінки як дидактичного засобу формування стійких мотивів навчання. „Знаю”, „не знаю” – так здебільшого оцінюють школярі свої досягнення і прорахунки у навчанні. Оцінка, яка не

стимулює до самостійної навчальної діяльності, – мірило, що немає смислу.

Вагомим мотивом успішного навчання є почуття успіху, задоволення від досягнутих результатів. З цим мотивом асоціюється оцінка, бо, зазвичай, високий бал, схвальні судження вчителя викликають в учнів позитивні емоції. Досить часто оцінка в старших класах відіграє роль вольового мотиву, забезпечуючи учням, які вчаться на „відмінно”, певні переваги перед однокласниками.

Оцінка пов'язана з таким мотивом, як усвідомлення учнями перспектив щодо застосування ними знань у майбутньому. Кращі оцінки – більші можливості у подальшій праці та навчанні. Оцінка вселяє в учня віру у власні сили, у значимість своєї праці, виробляючи прагнення домогтися вагоміших результатів. Одна з головних функцій оцінки – формувати і розвивати в учнів інтерес до навчання.

Оцінка може мати стимулювальне значення лише тоді, коли викликає в учня бажання поповнювати набуті знання, коли високим балом відзначається сумлінна праця та вагомі здобутки. Оцінка, як один з мотивів навчання, розвиває, зміцнює почуття відповідальності за свою успішність. Результати оцінювання учнів є своєрідним звітом перед однокласниками, вчителями, батьками. Для багатьох дітей бажання порадувати батьків своїми успіхами є важливим мотивом навчання. Стимулювальна роль оцінки виявляється у позитивному впливі на формування у школярів вольових рис, зокрема наполегливості й зібраності.

Крім того, оцінка як стимул у навчально-пізнавальній діяльності учнів – це не тільки бал, а й оцінні судження, які зазвичай виконують функції мотивації. Добре відомо, яке велике значення має педагогічний такт в оцінюванні навчальних досягнень учнів, манера вчителя звертатися до них, тон, яким вимовляють той чи інший бал. Зважаючи на

це, оціночне судження має бути коротким, чітким, мобілізуючим, в жодному разі без черговї нотації.

Побоювання одержати негативну оцінку часто викликає в учнів страх перед опитуванням, зумовлює почуття неповноцінності, перетворює навчання для деяких учнів у важку повинність. Адже з незадовільними оцінками в учнів пов'язано багато неприємностей. І не дарма видатний український педагог О. В. Сухомлинський порівнював оцінку з „ідолом”, який „з'являється на тернистому шляху навчання”. А тому важливим є вміння педагога, його професіоналізм використати оцінку на благо навчальної діяльності учнів, створювати ситуації успіху, вміло керувати мотивацією, спонукати їх до одержання високих балів. Лише в такому випадку оцінка буде дієвим мотивом навчання і вагомим чинником у досягненні високих результатів за затрачені розумові зусилля.

## **МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**Ніна Лозинська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сьогодні всі програми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні та за кордоном містять практичний компонент, до якого належить не лише ознайомлення студентів з прийомами і методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників.

Цікавим та багатограним є досвід підготовки соціальних працівників у США, Великобританії, Канаді, Бельгії, Німеччині, Японії та ін.

Для усіх цих країн характерною є величезна увага, що приділяється професійній підготовці кваліфікованого спеціаліста і, зокрема, її практичній частині.

Зауважимо, що єдиного універсального стандарту в справі навчання соціальних працівників немає навіть у межах однієї країни.

У США професійний соціальний працівник повинен мати як мінімум диплом бакалавра соціальної роботи – це перший ступінь у фаховій підготовці соціальних працівників.

Найпоширенішою у США є підготовка на рівні магістра соціальної роботи. Ступінь магістра можна здобути після дворічного додаткового навчання у спеціалізованій школі соціальної роботи.

У США близько 100 коледжів готують магістрів соціальної роботи, близько 420 коледжів – бакалаврів. У 43 школах соціальної роботи здобувають ступінь доктора наук. Програми для підготовки докторів мають індивідуальний характер, вони зумовлені орієнтацією університету. Докторський ступінь присвоюють фахівцям, які успішно захистили дисертацію з певних соціальних проблем.

У практиці соціальної роботи у США реалізуються два головні напрями: індивідуальна робота з клієнтами і групова робота в общині, окремих сільських районах, благодійних організаціях. З огляду на це в програму підготовки соціальних працівників введені курси з індивідуальної і групової соціальної роботи; навчання соціальній роботі ведеться на мікро- та макрорівнях.

Найдавнішою школою соціальної роботи вважають школу Колумбійського університету. З 1940 року вона почала готувати магістрів соціальної роботи, а з 1946-го – докторів. Для вступу в школу необхідно мати диплом бакалавра акредитованого коледжу або університету за спеціальністю „гуманітарні дисципліни”, „філософія”, „література”.

Для того, щоб отримати диплом магістра, студент протягом двох років вивчає такі програми: соціальні служби, теорія поведінки людей (динамічна психіатрія, соціокультурні концепції, що стосуються структури сім'ї, соціальна стратифікація, етнічні системи та ін.), наукові методи дослідження, методи практики соціальної роботи, зони практики і сфери соціальних проблем.

Загальний навчальний курс повинен бути засвоєний всіма студентами (незалежно від вибору методу практичної роботи). Загальний навчальний курс складається з дисциплін, що вичають соціальні послуги, людський розвиток, психопатію, соціокультурні елементи, наукові методи дослідження.

Протягом другого року навчання студенти проходять другу практику. Сферами практичної роботи є робота з людьми похилого віку, дітьми, сімейні служби, соціальні служби на підприємствах, робота в центрах здоров'я із людьми, в яких порушена психіка, або ж розумово відсталими.

Є спеціальні навчальні курси для тих, хто зацікавлений в поглибленому або спеціалізованому вивченні методів соціальної роботи.

Студенти можуть індивідуально або колективно займатись дослідницькою роботою під керівництвом викладача.

Альтернативою звичайній дворічній програмі навчання на отримання диплома магістра соціальної роботи є скорочені (для досвічених соціальних працівників) і удосконалені програми (для осіб, котрі мають дипломи бакалавра з акредитованих американських навчальних закладів).

Протягом багатьох років соціальних педагогів у США і Канаді готували на підставі рекомендацій Ради з освіти соціальних працівників. У 60-х роках Канада швидко

розширює сферу підготовки соціальних педагогів. Нова модель підготовки соціальних педагогів у Канаді передбачає три або чотири роки університетських занять. Після завершення курсу випускник здобуває ступінь бакалавра соціальної роботи. З метою здобуття ступеня магістра соціальної роботи можна опанувати програму більш поглиблених занять.

У Французькій Канаді створений новий тип навчального закладу, який є містком між середньою й університетською освітою у цій галузі.

У 50-х роках у всій Латинській Америці приватні школи почали приєднувати до університетів. До кінця 60-х років переважна більшість шкіл неуніверситетського типу запозичили ідею і у 70–80-х роках повністю з'днались з університетами. Сучасною моделлю підготовки соціальних працівників цьому регіоні є п'ятирічна університетська освіта.

У Бразилії поширені аспірантури. У цій країні функціонують шість програм для підготовки на ступінь магістра й одна на ступінь доктора наук.

У більшості азіатських країн у сфері підготовки фахівців соціальної роботи домінує університетська освіта американського взірця. Навіть в Індії за взірць взята американська модель.

У Південній Кореї студенти навчаються чотири роки, після чого їм присвоюють ступінь бакалавра. Реальним є здобування і наступних вчених ступенів. В Японії широкий спектр програм підготовки соціальних працівників: два роки навчання в коледжі або університеті (що є найпоширенішим) і два роки аспірантури в університеті із здобуттям ступеня магістра. Деякі університети Японії пропонують із цієї спеціальності докторантуру.

В Європі школи соціальної роботи донедавна діяли як незалежні навчальні заклади під егідою урядових, релігійних,

політичних і світських організацій. Це найбільш поширена, хоча й не єдина модель в Австрії, Бельгії, Данії, Франції, Італії та інших країнах. Програми навчання у школах соціальної роботи розраховані на 3–4 роки. Їх розглядають як спеціалізовану професійну підготовку. Випускник отримує диплом соціального працівника.

Країною з класичною системою соціальної роботи у Європі вважають Швецію. Сьогодні навчання в галузі соціальної роботи в університеті Стокгольма триває 3,5 роки. Практика проводиться під керівництвом університетського інструктора і має індивідуальний або груповий характер. Випускники університету працюють у реабілітаційних центрах, судах, у службах сімейної терапії, соціального планування тощо.

У Німеччині на початку 70-х років нове законодавство дозволило реформувати школи соціальної роботи із середніх навчальних закладів у вищі школи. Ці школи трактують свої програми як “курси навчання”, альтернативні традиційній університетській освіті.

Найбільш значні зміни відбулися у північних країнах, де (за винятком Данії і Норвегії) школи соціальної роботи повністю інтегровані у систему вищої університетської освіти. Немає єдиного взірця підготовки соціальних працівників і у Великобританії. В університетах Великобританії наявні не тільки різні терміни навчання, але й різні навчальні програми, умови для вступу і документи про закінчення (диплом чи сертифікат про закінчення навчання). Для того, щоб отримати диплом бакалавра, студенти навчаються 3–4 роки. Університети та інші навчальні заклади мають чітко виражену автономію в організації навчання соціальних працівників. Однак відносна уніфікація навчальних програм забезпечується Центральною радою з навчання в галузі соціальної роботи, що була



створена за рішенням парламенту і фінансується із держбюджету.

Діяльність ради в Англії доповнює Об'єднану університетську раду з питань діяльності соціальної державної адміністрації. З цим консультативним органом співпрацюють більшість університетів, що мають коледжі й школи соціальної роботи. Особливістю багатьох англійських шкіл соціальної роботи є постійне прагнення до вдосконалення форм і методів навчання. В університетах можна отримати диплом доктора. Молоді спеціалісти, які закінчили університет, працюють у місцевих адміністраціях, реабілітаційних центрах, психіатричних лікарнях, дитячих психіатричних лікарнях та інших установах.

Короткий аналіз освіти в галузі соціальної роботи свідчить як про певну подібність, так і її відмінність у різних країнах.

## **ПРИЙОМНА СІМ'Я ЯК СУЧАСНА ФОРМА ОПКИ ДІТЕЙ-СИРИТ**

**Ірина Мицишин,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, у 1999 році кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становила майже 103,4 тис. Вражає співвідношення біологічних і соціальних сиріт, яке в Україні становить 1 до 10. Як бачимо, об'єктивні передумови сирітства є лише у 10% обездолених дітей. Серед причин соціального сирітства найчастіше називають такі:

- соціально-економічні (економічна криза, безробіття, голод, міграція);

- соціально-психологічні (збільшення кількості розлучень, загострення суперечностей і конфліктів між дітьми та батьками у зовні благополучних сім'ях, проблема жорстокого ставлення до дітей в сім'ї, сексуальні домагання з боку дорослих, захворювання батьків на алкоголізм, наркоманію, пропаганда засобами масової інформації насильства та “легкого” життя).

Втрата батьків або відсутність їх з моменту народження чи пізніше руйнує психіку, волю, характер і, як наслідок, впливає на фізичний та інтелектуальний розвиток дитини. Зміни найчастіше виявляються у затримці психічного розвитку й інколи впливають на все життя. Численними дослідженнями доведено, що найповноцінніший розвиток діти отримують від своєї рідної матері або особи, яка заміняє її. Тоді вони розвиваються найкраще.

Конвенція про права дитини проголошує право кожної дитини на проживання в родині. Бо саме родина як безпосереднє соціальне оточення дає дитині максимальні, порівняно з іншими соціальними інститутами, можливості для її поступової й успішної соціалізації, прищеплення загальнолюдських цінностей, опанування соціально значущих ролей.

Однак, незважаючи на такі очевидні й вагомні переваги, значна частина дітей-сиріт й надалі виховується в інтернатних закладах опіки. Понад 100 млн дітей світу проводять значну частину свого життя в дитячих установах. Перебування дитини в закладах державної опіки спричиняє формування у неї таких явищ, як депривація та “госпіталізм” (інституційний дефект). Якщо в деяких зарубіжних країнах, незважаючи на високий рівень функціонування опікунських закладів, така практика починає ставати залишковою, то в Україні, на жаль, вона й надалі посідає пріоритетне місце в системі опіки. Апробація нових прогресивних форм опіки,

зорієнтованих на індивідуальний, а не колективний підхід, в Україні відбувається надто повільно. Однією із найефективніших форм опіки в цілому світі визнано інститут прийомної сім'ї. Починаючи з 1998 року в Запорізькій області розпочато експеримент із сімейного утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла на виховання дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування, у кількості від 1 до 4 осіб на виховання і спільне проживання. Перебування дитини у прийомній сім'ї може бути короткотривале (період лікування рідних батьків чи піклувальників, час, протягом якого вирішується майбутнє дитини: усиновлення або спеціальна державна опіка та ін.) та довготривалим (досягнення дитиною повноліття).

Для виховання у прийомній сім'ї вважають придатними дітей, які мають досвід сімейного виховання, тому адаптація до сімейного життя у них відбуватиметься швидше і простіше.

Прийомна сім'я є формою державної опіки дітей-сиріт і суттєво відрізняється від усиновлення та дитячих будинків сімейного типу. У прийомній сім'ї дитина зберігає своє ім'я, прізвище й має можливість підтримувати зв'язки зі своїми біологічними батьками. Матеріальне забезпечення дітей, методична підготовка прийомних батьків та контроль за утриманням дитини здійснює держава.

Рішення про створення прийомної сім'ї є значно важчим, ніж процес формування природної родини. Таке рішення не є лише компетенцією подружжя, його обов'язково треба приймати, беручи до уваги думки рідних дітей. Адже прийомна дитина формуватиме взаємини не лише у площині дитина-батьки, а й дитина-дитина. Вона буде залучена у й ширше коло сімейних зв'язків, взаємин з бабусями, дідусями

й іншими членами родини. Серед проблем, які найчастіше виникають у прийомних сім'ях, виділяють такі:

- прийняття та акцептація нерідної дитини. Дуже часто прийомні батьки мотивують створення прийомної сім'ї не прагненням допомогти обездоленій дитині, спробою подолати власні комплекси, зумовлені виконанням батьківських ролей. На цьому тлі виникає проблема акцептації, тобто з'являється суперечність між вимріяним і реальним образом дитини, що деструктивно впливає на її розвиток;
- можливість ліквідації прийомної сім'ї у випадку незадоволення потреб власних дітей. Батьківська опіка та турбота можуть спричиняти гострі конфлікти між власними та прийомними дітьми. Психотравматичне середовище такої сім'ї не можна вважати виховним, оптимальним буде його ліквідація;
- відмінність прийомних сімей не лише для батьків, а й для дітей. Якщо дитина кількаразово змінювала прийомну сім'ю, то процес адаптації до чергової буде тривалішим, складним із значним бар'єром недовіри. Натомість батьки формуватимуть очікування швидкого пристосування дитини до норм і укладу життя їхньої сім'ї. У результаті дитина не отримує очікуваного розуміння, підтримки та захисту і почуватиметься нікому не потрібною і покинутою;
- одностайне схвалення рішення щодо створення прийомної сім'ї не лише з боку батьків, а й їхніх власних дітей;
- контроль над прийомною сім'єю з боку державних соціальних служб. Таке інспектування стосується психолого-педагогічної атмосфери прийомної сім'ї,

процесу розвитку і виховання дитини, а також питань матеріального забезпечення дитини та витрат державних коштів на її утримання.

Батьки повинні бути готовим до того, що прийомна дитина може мати труднощі з адаптацією до нових умов життя, виявляти недовіру до нових батьків (керуючись попереднім досвідом), володіти асоціальними звичками й розладами емоційної сфери (зумовленими “сирітською хворобою”).

## **ЄВГЕНІКА І ПЕДАГОГІКА: АКТУАЛЬНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНІХ ЗМІН**

**Олексій Караманов,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Упродовж ХХ ст. у світовій системі освіти домінувало переконання, що ставило на передній план програмованість біологічного виду *homo sapiens*. Постійно роз’яснювали, що люди мало чим відрізняються за генетичними властивостями, відмінності між ними зумовлені головно освітою й вихованням, а також особливостями навколишнього середовища. Часто ігнорували або цілком не брали до уваги спадкові риси людини. Водночас євгеніка (прикладна генетика людини) активно вивчала роль спадковості, заперечуючи тезу про те, що всі люди однакові, а відмінність між ними полягає у вихованні.

Історія доволі часто демонструє нам, як важко досягти соціальної гармонії у разі врахування відмінностей між людьми – релігійних, мовних або етнічних. У ситуаціях, коли два чи кілька етносів значно відрізняються один від одного, ситуація стає ще напруженішою. Відомо, що суспільний прогрес у світі можливий лише тому, що кожне нове

покоління людей оволодіває виробничим, соціальним і духовним досвідом своїх попередників.

Якщо уявити ситуацію, коли спадкові чинники зосереджені на одному полюсі, а набуті властивості – на іншому, перед нами постануть такі позиції:

- генетична спадковість пояснює відмінності між індивідуумами і групами, а чинники навколишнього середовища відіграють незначну роль;
- вплив середовища домінує над спадковістю;
- спадкові чинники й умови навколишнього середовища взаємодіють.

Людство створило і продовжує створювати міфи, стверджуючи, що тварини і рослини змінюються впродовж кількох поколінь, а людина – ні; що не існує вродженого IQ у різних людських популяціях; що всі мають рівні можливості та все у житті людини головню залежить від виховання. Проте вже сьогодні можна з упевненістю стверджувати про те, що 40% дитячої смертності зумовлено генетичною патологією, генетичні дефекти (принаймі невеликі) є у 10% усіх дорослих, а реально кожна доросла людина має до 200 генетичних відхилень. Як зазначав Ф. Гальтон (засновник сучасної евгеніки),  $\frac{1}{2}$  інтелекту діти успадковують від батьків,  $\frac{1}{4}$  – від бабусь і дідусів; діти дуже розумних батьків розумні, але не настільки, як батьки тощо, проте у кожному разі це залежить від конкретного випадку.

З огляду на це неабияку роль відіграє взаємодія евгеніки з педагогікою, яка здатна створити відповідні умови навчання для людей з різними генетичними особливостями, сприяючи максимальній реалізації здібностей у кожної дитини; переосмислити роль виховання у процесі взаємодії вчителя і учня. Останнім часом нові методи досліджень виявили спадковість не лише особливостей поведінки, а й тайни генів, що визначають деякі психологічні характеристики людини. Зокрема, вивчення геному –

сукупності усіх генів та міжгенних послідовностей ДНК – дає змогу відкрити таємницю людської індивідуальності. Дослідження генів, що визначають розумові здібності, уможливають ранню діагностику їх порушення та використання спеціальних навчальних програм для дітей.

Цікавими є дослідження голландського генетика Г. Брудера, який відкрив “ген агресивності”, що також має спадковий характер. Американські вчені, вивчивши гени щастя, дійшли висновку, що, крім генів, досить вагоме значення у формуванні цієї риси має середовище.

Розмірковуючи про колосальні можливості генетики та евгеніки, вбачаємо необхідним формування в особистості раціональних підходів щодо науки, виховання відповідальності за можливі наслідки. Саме цьому повинна сприяти освіта, адже грамотність та обізнаність у тій чи іншій сфері життя дадуть змогу передбачити й уникнути негативних результатів. Відповідно сучасна евгеніка повинна бути ліберальною, орієнтованою не на абстрактні інтереси раси чи держави, а на конкретні уявлення громадян про те, якими вони хочуть бачити своїх дітей.

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ**

**Володимира Федина,**  
*аспірант*

Становлення України як демократичної держави, орієнтація на розвиток громадянського суспільства загострюють потребу в міжкультурних зв'язках з іншими країнами, особливо зі східними. З огляду на це виникає необхідність у підготовці фахівців, які б сприяли

налагодженню полікультурних зв'язків України з іншими державами, вивчали іноземні культурні надбання та впроваджували й розвивали їхній досвід на теренах рідної країни.

Головною метою побудови системи освіти є розвиток особистості студента, який полягає у набутті знань як перевіреного практикою суспільства результату пізнання дійсності. Цієї мети досягають насамперед спрямованістю процесу навчання на задоволення, розвиток особистісних потреб та інтересів студентів. Сьогодні країні потрібні не просто виконавці, а кваліфіковані фахівці високого класу, які вміють вести самостійні пошуки нових ефективних методів і засобів професійної діяльності та активно запроваджувати їх у свою практику. Для цього слід організовувати ефективний, продуктивний навчальний процес так, щоб він слугував для підготовки майбутніх спеціалістів у галузі сходознавства.

З огляду на це виникає необхідність забезпечувати сприятливі умови та знаходити оптимальні шляхи для формування ціннісного ставлення студентів до східних мов.

Предмет “східна мова” визначають як один з нових профілів на Україні, розвиток якого в нашій країні є історично зумовленим й набуває актуальної значущості в умовах розбудови громадянського суспільства. Вивчення східних мов як навчального предмета сприяє розв’язанню завдань національно-патріотичного, громадянського, полікультурного, толерантного виховання студентів на основі надбань української та світової педагогіки, діалогу культур і цивілізацій.

Вивчення східної мови для філологів відповідних сходознавчих спеціальностей стає головною метою їхньої професійної підготовки. Знання східних мов посідають чільне місце в ієрархічній структурі професійних знань, що охоплюють формування ціннісного ставлення до східних мов



як складової професійних ознак, насамперед внутрішньої мотивації.

У вивченні проблематики формування ціннісного ставлення можна виокремити дослідження М. Рокіча та В. Тугаринова, які вивчали цінності у зв'язку з проблемами, інтересами, ідеалами та цілями особистості. Б. Круглов, І. Дубровина, В. Ядов розглядали ціннісне ставлення як вияв ставлення особи до соціальної дійсності і в цьому аспекті визначали широку мотивацію поведінки особистості, яка спрямовує відповідні цінності. М. Каган досліджував цінність як внутрішній, емоційно засвоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, який він сприймає як власну духовну інтенцію.

На оволодіння будь-якої іноземної мови затрачається велика інтелектуальна діяльність, особливо це стосується східних мов, які вирізняються особливою складністю на всіх рівнях. Така інтелектуальна праця повинна бути значно мотивованою. Важливе значення має наявність енергетичних компонентів схильності до поведінки, які мають властивість спонукати до діяльності не лише заради теперішнього, але й заради майбутнього особи. Головним джерелом мотивації в навчальній діяльності є зміст, метод характеризує спосіб руху та спрямованість змісту. В навчальних матеріалах повинні бути наявні лінгвокраїнознавчі елементи, які б охоплювали питання, пов'язані з культурою східних народів, мова яких вивчається, історією, географією та економікою східних країн. Сюди ж належать й фонові знання носіїв мови, які використовують у комунікації.

Окрім змістового наповнення процесу навчання, для зацікавлення студентів треба застосовувати й різноманітні методи стимулювання активної діяльності. Адже донедавна школярі, а сьогодні вже першокурсники, не мали ні найменшого уявлення про східні мови: обмежене інформаційне забезпечення, відповідно не налагоджена освітня система

вивчення сходознавчих дисциплін у школах, що гальмує процес ознайомлення учнів із загадковим Сходом.

Важливе завдання викладачів – зберегти початковий інтерес у студентів до сходознавчих дисциплін, а в подальшому процесі навчання прагнути до його розвитку. У цьому випадку актуальним є застосування методу створення ситуації новизни, яка передбачає наповнення навчальних текстів новою інформацією, що сприяє розвитку інтересів у студентів. Навчальні тексти повинні містити виховну та пізнавальну цінності. Вони повинні сприяти зростанню інтересу в студентів до обраної професії та виробляти звичку користуватися для набуття нових знань літературою не лише рідною мовою. Слід застосовувати тематичний принцип відбору навчальних матеріалів, який забезпечив би потрібну послідовність у вивченні іноземного матеріалу та створив передумови для глибшого розуміння ключових тем зі спеціальності.

Цінність до професійних знань у студентів сходознавчих відділень – психолого-педагогічне знання, в якому наявне безпосереднє ставлення людини до самої себе і до оточення, що функціонує в умовах практичної взаємодії суб'єкта й об'єкта. Внаслідок цього цінність – це вираженням цього зв'язку, регулятор поведінки особистості. Суб'єктивна сторона зв'язку визначається інтересами, потребами, мотивами, установками самого суб'єкта. Суб'єктивно-об'єктивним ставленням, в якому об'єкт має суб'єктивне значення для життєдіяльності особи, ціннісне ставлення. Умовою людської активності цінність стає лише тоді, коли це ставлення усвідомлюється суб'єктом, що передбачає співвідношення інформації про зовнішні властивості предмета, про себе, свої бажання, прагнення й інтереси.

Цінність сходознавчих знань (а особливо східної мови) для суспільства визначається соціальною функцією, яку вона

виконує в умовах людської життєдіяльності. Крім внутрішньої мотивації, що стимулює особу до діяльності, важливим стимулом для особи є цінність її знань для суспільства – соціальна значущість застосування знань на практиці. Про актуальність сходовознавчих спеціальностей для українського суспільства свідчать відкриття східних кафедр й факультетів у провідних закладах України: Дніпропетровський національний університет, Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, Тавричеський національний університет ім. В. Вернадського (м. Крим), Херсонський державний університет, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Київський інститут соціокультурних зв'язків, Львівський національний університет ім. І. Франка, Національний університет „Львівська політехніка”.

Цінність визначається працею, затраченою на здобуття знань, й можливістю їх практичного використання. Знання, як рушійна сила суспільного прогресу, має різні ціннісні властивості й відповідно до цього виявляються як гностична, життєво-практична, виробничо-технологічна, соціально-управлінська і культурно-світоглядна цінність. Знання іноземної мови виявляються для особистості в ролі мети, як самоцінність, задовольняючи її потреби у пізнанні законів мови, суспільства, а також як інструментальна цінність – засіб задоволення широкого кола соціальних потреб.

Підготовка фахівців-сходовознавців останніми роками в Україні сформувалася у систему і визначається наявними досягненнями та здобутками, однак простежуються певні суперечності та труднощі: недостатня кількість фахівців, які б належним чином готували спеціалістів із сходовознавчих наук; не впорядкована система сходовознавчих дисциплін, які б забезпечували оптимізацію навчального процесу. Не чітко сформоване та недостатньо усвідомлене ціннісне ставлення студентів-сходовознавців до професійних знань

більшою мірою й стало причиною суперечностей і труднощів у підготовці майбутніх фахівців – філологів-сходознавців.

Для проведення ефективних занять, які б формували та розвивали ціннісне ставлення у студентів до східних мов, викладачі повинні забезпечувати виконання таких умов:

- формування позитивної мотивації навчання східним мовам шляхом організації студентів та виконання пізнавальних завдань;
- організація процесу навчання, спрямованого на задоволення потреб та інтересів студентів;
- підсилення позитивних емоцій студентів та сприяння їхньому самовизначенню, самоефективності, розвитку життєвих планів;
- забезпечення освітнього середовища, ефективного процесу пізнання та досягнення успіхів.

А студентам слід створювати комунікативне середовище та розширювати простір співпраці на рівні “викладач-студент” й “студент-студент”.

## **ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ТА МИРОТВОРЧИХ ДИСПОЗИЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Наталія Залізняк,**  
*аспірант*

Оскільки нині чітко простежується тенденція розвитку світу до глобального співробітництва, відкритого суспільства, тому особливої ваги набуває саме громадянське виховання, а разом з ним – докорінні зміни в освітній стратегії професійно-педагогічної підготовки. Враховуючи

започатковані Болонським процесом тенденції глобального суспільства та необхідність інтеграції педагогічної освіти України у Європейський освітній простір, сучасні вчителі повинні володіти вміннями розвитку демократичних учнівських громад як основи громадянського суспільства. Громадянське суспільство потребує підготовки майбутніх учителів у дусі миру, добра й виховання толерантного ставлення до інших громадян відповідно до їхніх національних, релігійних, етнічних, світоглядних та інших коренів.

Виняткову роль у суспільстві беззаперечно відіграє учитель, який виховує майбутню націю. Отож надзвичайно великої ваги набуває проблема педагога і його роль у вихованні особистості в дусі миру завдяки добре сформованій громадянській позиції учителя, який є чинником виховання студентської молоді та формування їхньої громадянської активності.

В Україні проблема громадянського виховання не нова, вона залишилася нам у спадок ще з античних часів. Визначну роль тут відігравали відомі письменники, педагоги, вчені, культурні діячі – В. Антонович, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Коцюбинський, С. Русова та ін. У західному педагогічному дискурсі проблему підготовки вчителя у громаді досліджують Г. Голм, Л. Нейшенз-Джонсон, Л. Брайс, П. Фарбер та багато інших, які розробляють важливі аспекти, стратегії, методи і підходи до розвитку громадянських рис студентів-майбутніх учителів.

Нові підходи до виховання в дусі миру вивчали такі дослідники, як Ю. К. Бабанський, М. І. Болдир'єв, О.П. Кондратюк, Є. С. Соколова, Т. Ф. Біркіна.

Ми ставили за мету проаналізувати і розкрити основні поняття, що стосуються проблематики педагогіки миру. Визначаючи педагогіку миру як основу для формування громадянського суспільства в Україні, виокремлюємо

завдання миролюбної педагогіки та стратегії формування громадянських та миротворчих диспозицій студентів-майбутніх учителів.

Громадянська активність учителів не є для нас самоціллю, а невід'ємною частиною глобального процесу виховання кожного індивіда на засадах миру, толерантності та взаєморозуміння. Водночас у цій системі вона посідає особливе місце, як важлива репродуктивна ланка виховання в душі миру майбутніх учителів, котрі внаслідок свого суспільного призначення поширюватимуть серед індивідів універсальні принципи та цінності. Формування громадянської активності у студентів-майбутніх учителів забезпечує неперервність та наслідковість розвитку громад на засадах педагогіки миру з метою становлення та збереження відкритого демократичного суспільства, яке відповідало б тенденціям глобальної освіти. Йдеться про передачу за посередництва вчителів з покоління в покоління досвіду мирного співжиття у традиційному демократичному суспільстві. Якби ж соціальна група майбутніх учителів так чи інакше була вилучена з процесу формування громадянської активності, то це призвело б до втрати сенсу виховання в душі миру, бо воно (внаслідок об'єктивних демографічних причин) було б значно обмежене у часі та просторі, оскільки кожне нове покоління постійно відчувало брак індивідів-носіїв досягнень сучасної демократії. Головним здобутком сучасної демократії можна, без сумніву, вважати орієнтацію на мирне вирішення будь-яких конфліктів і, як засвідчив досвід найжорстокішого в історії людства XX століття, у цьому контексті виховання якомога більшої кількості індивідів у душі миру є вельми важливим чинником планетарної безпеки.

Отже, учіння на миролюбних засадах повинно відбуватися в ширшому соціальному контексті, не лише в класному середовищі, а в сім'ях, громадах, які можуть

забезпечити позитивну і тривалу зміну, що слугуватиме запорукою для створення та зміцнення громадянського суспільства зусиллями самих його членів. Поняття „мислити глобально, діяти локально” є центральним для культури миру, воно поєднує теорію з практикою, міжнародні питання з індивідуальними зусиллями.

Коли ми ведемо мову про виховання громадянсько активних учителів, за приклад нам може слугувати досвід Сполучених Штатів Америки. Для того, щоб сформувати активну громадянську позицію студентів-майбутніх учителів у демократичному суспільстві, навчитися поважати інші культури, дбати про свої громади і співпрацювати з їхніми членами, Сполучені Штати Америки заповнила методика так званого академічно-громадського навчання. Ця методика стала могутнім механізмом формування громадянської активності людей у суспільстві. Вона передбачає тісну співпрацю студентів із членами громади задля вирішення місцевих проблем. Це один з головних напрямів у галузі громадянської освіти. Нині у США при університетах функціонують спеціальні центри практичного навчання, що розробляють методики викладання і навчання, а також поєднують реальне навчання учнів у суспільному житті на місцевому рівні з академічними знаннями, особистим розвитком і громадянською відповідальністю.

Щоб налагодити прозорі відносини між університетом та громадою, потрібно планування академічно-громадське навчання, співпрацюючи з членами громади відповідно до їхніх потреб. Академічно-громадське навчання – це більше, ніж звичайна стратегія. Це новий підхід до навчання та викладання, який передбачає зміни у керівництві групою, у підході до студентів та їх оцінювання, зміну ролі викладача, який тепер стає фасилітатором та помічником у поєднанні теоретичних знань з практичною діяльністю у громаді. Особливість академічно-громадського навчання полягає в

його впровадженні в навчальні дисципліни закладів педагогічної освіти з метою подальшого застосування майбутніми учителями на педагогічній ниві. Основоположним принципом цього навчання є отримання студентом кредиту за здобуті у громаді знання. Дисципліну викладають і вивчають інакше, ніж зазвичай. Запорукою успішного застосування цієї методики є правильне формулювання мети, яка обов'язково повинна відповідати меті навчального курсу та програми. Важлива передумова для співпраці полягає у попередній підготовці обох сторін, студентів-майбутніх учителів та членів громади, до співпраці. Тривалість курсу не повинна обмежуватись семестром, а перебування студентів у громадах – принаймні один раз на тиждень. Доведено, що осмислення досвіду є важливою складовою ефективного втілення академічно-громадського навчання. Ведення студентами щоденників, участь у дискусіях, обмін досвідом на заняттях лише сприятиме ліпшому розумінню проблем та налагодженню партнерських стосунків з членами громади.

Завданням будь-якого освітнього процесу є розвиток та вдосконалення громади як однієї з ланок суспільства. Освіта в громаді спрямована на позитивні зміни, вирішення проблем громади, врегулювання конфліктів та налагодження партнерських стосунків поміж її членами.

Отже, до стратегій формування громадянських та миротворчих диспозицій студентів-майбутніх учителів належить академічно-громадське навчання, яке формує активну громадянську й громадську позиції студентів-майбутніх учителів, навички служіння громаді, сприяє вихованню активних громадян своєї держави. З огляду на це, наше завдання полягає у підготовці висококваліфікованих спеціалістів-учителів, які зможуть розв'язати завдання виховання вільного розвинутого покоління, здійснюючи це в дусі саме громадянського виховання учнів. Йдеться про



відродження суспільства з високим рівнем культури та духовності. А розвиток громадянського суспільства здійснюється шляхом служіння громаді, відповідно й суспільству, як основа виховання миру.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Наталія Яремчук,**  
*аспірант*

Першочерговим обов'язком освітнього поступу в контексті розвитку педагогічної освіти є глибоке осмислення професійного становлення та нових підходів підготовки педагога. Формування гуманістичних цінностей, тенденцій особистісно-творчої самореалізації, засади демократії, розвиток громадянського суспільства, процеси глобалізації та інтеграції конструктивно вимагають від сучасного вихователя соціально-моральної та професійно розвинутої особистості. Разом з фаховою освітою педагогічного працівника зростає роль психолого-педагогічних дисциплін, здатних формувати риси не лише вчителя-предметника, а й вихователя. Особливо гостро цього потребує навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів у класичних університетах, де наявна головна суперечність: навантаженість базовими знаннями та невизначеність щодо змісту і структури педагогічної діяльності, зокрема, виховної діяльності у новому освітньому просторі.

У дослідженнях різних аспектів підготовки майбутніх учителів-вихователів слід виокремити наукові праці таких авторів, як А. Алексюк, І. Богданова, Л. Бондарєв, Г. Васянович, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Заверко, І. Зверєва,

І. Зязюн, Н. Кичук, Н. Кузьміна, Т. Левченко, А. Мудрик, О. Олексюк, І. Остапйовська, Ю. Пелех, О. Пехота, Г. Сагач, В. Семиченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Троцко, О. Цокур тощо. Становлення педагога в умовах класичного університету розкрито в дослідженнях Т. Градусової, Г. Гунди, В. Сагарди, М. Кодзоєва, В. Кан-Калика, І. Шемпрух та ін.

Незважаючи на актуальність проблеми, жодне джерело не містить вичерпної інформації про підготовку студентів класичних університетів до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, яке сьогодні заслуговує особливої уваги.

Сьогоднішній випусник класичного університету не завжди готовий до вирішення складних професійних завдань, пов'язаних із розширенням спектра педагогічної діяльності й диференціацією професійно-педагогічних ролей. Це зумовлено сукупністю таких чинників, як недостатня психолого-педагогічна підготовка та застаріла як за формою, так і змістом педагогічна практика студентів, не до кінця налагоджений процес соціалізації студентської молоді, забезпечення професійного становлення і соціальної зрілості майбутнього вчителя тощо. Їх вирішення пов'язане з реалізацією певних вимог, а саме: системний характер, зокрема нововведення, необхідно співвідносити з усіма іншими компонентами досліджуваної системи; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; брати до уваги особливості професійної підготовки студентів у класичному університеті в контексті їх готовності до виховної діяльності.

Загалом підготовку до виховної діяльності вчителя слід розглядати у взаємозв'язку із готовністю до діяльності, де „готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її

регулювання й корекції, а також у відповідності їх структурних компонентів”. Ми розглядаємо „готовність до виховної роботи” як складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної та морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до виконання всіх видів виховної діяльності. Підготовку студентів до виховної діяльності в умовах класичного університету необхідно здійснювати відповідно до певних підходів.

*Системний підхід.* Система охоплює такі блоки знань: провідні положення теорії виховного процесу (сутність, закономірності, особливості, принципи, зміст виховання); знання про оптимальні способи виховної діяльності; оцінюючі знання, які відображають норми ставлення до суспільства, системи ідеалів і які пов'язані з потребами, інтересами суб'єкта діяльності. Системоутворювальним чинником підготовки студентів до виховної роботи є спрямованість усіх ланок і структур вищого навчального закладу на забезпечення максимальної адаптації студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності, розвиток виховних умінь, передбачених професіограмами вчителя-вихователя, програмою національного виховання. Така адаптація забезпечується за важливої умови: протягом усіх років навчання студентів у вищому навчальному закладі вони мають постійно бути у ролі виконавців у різноманітних виховних заходах, а також у ролі їхніх організаторів. Цьому сприяє цілеспрямовано орієнтоване професійно-педагогічне, соціально-культурне середовище.

Оптимальним середовищем для реалізації функціональних компонентів системи є студентська група, в якій безпосередньо здійснюється процес виховання кожного індивіда, його самореалізація. Педагогічно спрямована організація виховної роботи у студентській групі дає змогу формувати позитивні мотиви діяльності та спілкування, ставити цілі відповідно до інтересів, можливостей суб'єктів,

урізноманітнювати форми і види виховної роботи.

*Компетентнісний підхід.* Компетентнісний підхід передбачає визнання точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями у термінах (визначеннях) компетенції та результатів навчання. Для реалізації компетентнісного підходу необхідно визначити загальні й спеціальні компетенції випускників; оптимізувати навчальні плани з позицій структури, програм і методів навчання; визначити спеціальні компетенції випускників; розробити методологію аналізу загальних і спеціальних компонентів професійної підготовки.

*Креативний підхід.* Виховати творчу людину може тільки творчий вчитель. Тож в умовах сучасної соціально-економічної реальності школі та вищому навчальному закладу потрібний творчий учитель, викладач, що відзначається високим професіоналізмом з багатством професійно значущих і загальнолюдських рис особистості. Потребу людини виділитися, виявити своє “Я” ми розглядаємо як рушійну силу творчого розвитку суспільства.

Центр ваги виховної роботи потрібно змістити до врахування індивідуальності кожного студента, тому що творчої й самостійної людини не можна „зібрати” з уніфікованих „деталей”. Багато труднощів сучасного виховання пояснюють небажанням (або невмінням) брати до уваги індивідуальні особливості студентів саме класичних університетів.

*Особистісно орієнтований підхід.* Метою особистісно орієнтованої гуманної освіти в умовах розвитку української державності є підтримка й розвиток людини, створення для неї умов опанування механізму саморозвитку та самореалізації на різних етапах, у різних сферах життєдіяльності. У загальнопедагогічному аспекті феномен самореалізації вчителя використовують у висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної

творчості, педагогічної майстерності, педагогічного покликання, педагогічної обдарованості, професійно-педагогічного потенціалу, професійного становлення, особистісного та професійного розвитку вчителя, культуротворчої особистісно орієнтованої освіти, розвитку професійної індивідуальності вчителя.

Ю. В. Сенько зазначає, що зміст педагогічної підготовки залежить від напрямку, вибраного самим студентом: педагогічна освіта як основна (магістр); педагогічна освіта як додаткова (магістр галузевого напрямку + кваліфікація „викладач”); педагогічна освіта як основна із застосуванням у соціальній службі; педагогічна підготовка, яку традиційно здобувають випускники університету.

*Гуманістичний підхід.* Оскільки аналогічно до крилатої фрази “Лікарю, вилікуй себе”, можна застосувати фразу “Вихователю, виховай себе”, ми вважали за доцільне проаналізувати проблеми професійного виховання майбутнього вчителя. Науковці пропонують систему психолого-антрополого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка містить початкову (формування культури внутрішнього світу), основну (цілісна культура, орієнтована на самовиховання, самоудосконалення та освоєння педагогічних проблем) та поглиблену (інтеграція внутрішнього світу, самоудосконалення, оволодіння цілісними методиками).

*Модульний підхід.* Великі резерви щодо підготовки майбутнього вчителя-вихователя має модульна система навчання, що створює нові можливості для діалогізації педагогічного процесу, коли змінюються панівна позиція викладача і підкорена позиція студента на рівноправні позиції партнерів, які співпрацюють один з одним. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки навчає, скільки актуалізує, стимулює прагнення студента до загального і професійного розвитку, надає можливість

вибирати самостійну стратегію здобуття соціально-педагогічної освіти на різних рівнях.

На нашу думку, дотримання зазначених підходів має однаково важливе значення. Інші підходи (історичний, діяльнісний, соціоцентричний, диференційований) також заслуговують на увагу та потребують додаткового дослідження. Сьогодні, в умовах приєднання України до Болонського процесу, зростають вимоги до професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Класичний університет повинен створювати умови для розкриття та підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надаючи йому допомогу в процесі соціалізації та реалізації творчих можливостей шляхом інтеріоризації спеціальних знань, навичок та умінь.

## **РОЗВИТОК ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК БАГАТОФАКТОРНИЙ ПРОЦЕС**

**Романа Михайлишин,**  
*асистент*

Формування етичної компетентності вчителя – складний і багатофакторний процес, розвиток якого пов'язаний з пошуком психолого-педагогічних механізмів професійної підготовки майбутнього вчителя.

В умовах професійно-педагогічного навчання майбутнього вчителя чинники, що впливають на його формування, мають комплексний характер, охоплюють загальний, соціально-моральний і професійний його розвиток. Саме на цю особливість звертають увагу такі відомі вчені: О. О. Абдуліна, Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Є. М. Шиянов, І. Б. Котова, А. К. Маркова та інші, акцентуючи на складності, багатоаспектності

процесу професійної підготовки вчителя. Його специфіка визначається поєднанням внутрішніх і зовнішніх умов функціонування, не відокремленістю від життєвого шляху особистості, соціального контексту її життєдіяльності та сукупності взаємин, в які вона вступає.

Динаміку розвитку етичної компетентності як стрижневої складової професійної компетентності вчителя можна розглядати у сукупності дій різноманітних чинників і узгоджувати із загальними темпами та етапами формування професійної компетентності. Зокрема, у дослідженнях Н. Н. Лобанової наведено провідні сфери професійної компетентності: професійно-особистісна, професійно-змістова, професійно-діяльнісна.

Педагогічна діяльність у цілому й етична компетентність як її базовий компонент залежать від індивідуально-психологічних особливостей вчителя. Значення має якісна сторона нейродинамічних, сенсорних, вербально-логічних та інших психічних функцій, а також органічні потреби особистості, результат взаємодії яких виявляється у темпераменті та задатках.

Від міцності нервової системи (збудженість, врівноваженість, рухливість) залежать такі важливі складові етичної компетентності, як оптимістичний настрій протягом тривалого часу; стриманість у конфліктах, ситуаціях інтенсивного збудження; емоційна стабільність; виваженість у прийнятті рішень; динамічність тощо.

З огляду на це на перший погляд може видатися, що етичну компетентність можна сформуванати лише за наявності в майбутнього педагога врівноваженого і рухливого типу нервової системи. Однак у дослідженнях В. О. Сластьоніна доведено, що однакового рівня педагогічної діяльності можуть досягти вчителі з різним ступенем визначеності міцності, врівноваженості й рухливості нервових процесів. Учений припускає, що в процесі професійної діяльності

відбувається компенсація типологічних якостей, яка уможлиблює набуття професійності різними вчителями власним шляхом.

Останніми роками набула поширення концепція усталених індивідуальних рис особистості (І. Вільш). Згідно з нею найбільша здатність людини до конкретної професії виявляється за відповідності усіх сталих індивідуальних рис особистості та змінних рис цієї професії.

До усталених індивідуальних рис енергетичного характеру дослідник відносить толерантність і гнучкість, риси, які виявляються у сфері міжособистісних стосунків і мають суттєве значення для динаміки процесу формування етичної компетентності.

Толерантність визначає діапазон зовнішнього впливу на особистість, якому вона не противиться. Людина, яка має свободу вибору, надає перевагу ситуаціям у межах її толерантності, а з примусовими ситуаціями вона погоджується лише у межах своєї гнучкості. З толерантними легко спілкуватися, вони поблажливі, доброзичливі до оточення.

Теорія І. Вільш є достатньо слушною, однак сталі енергетичні індивідуальні риси особистості (толерантність і гнучкість) – це лише оптимальна передумова формування етичної компетентності. Професія вчителя є найбільш масова, і не можна сподіватися на наявність у кожного вищезазначених рис. Сталі та змінні індивідуальні риси особистості повинні утворювати комплекс регулювальних рис педагога в системі його суб'єктивно-об'єктивних взаємин з усіма учасниками навчально-вихованого процесу.

Динамічний розвиток етичної компетентності підтверджує позицію закордонних дослідників, відображену сукупністю теорії про просоціальну поведінку особистості. Якщо виходити з розуміння головної суті етики вчителя як бажання допомогти іншому, то основою цієї потреби є так званий родинний відбір (допомога генетично близьким



людям сприяє збереженню генів індивіда); дотримання норм взаємності (допомагаючи, люди сподіваються на взаємність); соціальний обмін (очікування винагороди за надану допомогу). Зазначене дає нам підставу стверджувати, що етична компетентність у своїй соціальній природі має об'єктивні основи для потенційного розвитку за наявності певних чинників і умов.

Цей висновок підтверджують наукові розробки Є. І. Рогова щодо динаміки і суті формування компетентного вчителя.

Розглядаючи динаміку етичної компетентності в контексті її розвитку, О. Я. Савченко дає таке визначення сутності розвитку: „Розвиток – це завжди єдність прогресивних і регресивних перетворень, але співвідношення цих різноспрямованих процесів на різних етапах життєвого шляху індивіда істотно змінюється. У розвитку особистості діє всеосяжний принцип детермінізму, сутність якого в тому, що зовнішні причини діють через внутрішні умови”. Однак, як зауважив Г. С. Костюк, на розвиток впливають лише ті зовнішні умови, з якими вона вступає в активний зв'язок.

Аналіз наукових міркувань учених дає нам змогу зробити висновок, що етична компетентність розвивається тривалий час у процесі професійно-особистісного зростання майбутнього педагога і самостійної педагогічної діяльності.

Беручи до уваги характер етичної компетентності як утворення, здатного до розвитку, слід звернути увагу, що на процес її формування значною мірою впливають вікові особливості майбутнього вчителя під час його перебування у вищому навчальному закладі.

Варто також зазначити, що в контексті професійної освіти постійно залучається особистісний досвід студентів, а з ним і розмаїття виявів молодіжної субкультури.

Мозаїчність, поліфункціональність, різноякісність цієї культури унеможливають однозначний і одновимірний

підхід до проблеми формування етичної компетентності майбутнього педагога. Тому відкритість до молодіжної субкультури дає змогу подолати розрив між духовним світом студента і змістом професійно-педагогічної освіти.

Психологи зазначають про залежність просоціальної поведінки особисті від особливостей її орієнтації в культурному середовищі. Зокрема, в умовах колективістського виховання порівняно з індивідуальним людина частіше здатна пропонувати свою допомогу іншим. Цей висновок є важливим для процесу формування етичної компетентності.

Суттєвий вплив на процес формування етичної компетентності майбутнього вчителя мають соціокультурні умови його сімейного виховання, характер взаємодії з близьким оточенням; моральні норми, що панують у родині; ставлення до релігії; сприйняття ідей добра і зла через національну літературу, історичну спадщину, традиції. Все це сприяє розвитку моральної свідомості, емоційно-почуттєвої сфери педагога.

Слід також зазначити, що від рівня сформованості моральної свідомості майбутнього вчителя на момент вступу до вищого навчального закладу залежить динаміка його етичної компетентності у професійно-особистісних межах. Сформованість інтегральних характеристик (ціннісних орієнтацій, професійної мотивації, особистісної позиції, позитивної „Я–концепції”) є внутрішніми детермінантами професійно-етичного розвитку майбутнього вчителя.

Важливо акцентувати на взаємозв'язку інтелектуального й особистісного розвитку людини в цей віковий період на етапі професійного навчання. Проблема взаємозв'язку інтелектуального й особистісного останніми роками перебуває в колі наукових інтересів учених. Зокрема, Л. І. Рувинський акцентує на механізмі поєднання морального знання та переживання і на цій основі вибудовує теорію

персоніфікації виховання. В. І. Андрєєва, звертаючи особливу увагу на розвиток моральної самосвідомості майбутнього педагога, у своїх дослідженнях зазначає, що саме моральна самосвідомість і моральне самовдосконалення дають змогу особистості подолати бар'єри, які ускладнюють процес її професійного самовизначення, а саме:

- авторитарний стиль спілкування;
- занадто високі вимоги;
- нечесність;
- несправедлива, завищена або занижена оцінка діяльності учнів;
- необ'єктивні судження про окремих учнів тощо.

Головний шлях розвитку моральної самосвідомості – розширення інтелектуально аксіологічного кола майбутнього педагога в процесі опанування філософської, історико-етичної, етико-психологічної, етико-педагогічної літератури.

У сучасних концепціях гуманістичної психології (Р. Ассаджолі, К. Роджерс) розробляється теорія психосинтезу, об'єднання реального „Я” з вищим „Я”, де посередником є ідея або відповідний ідеал. Результат цього процесу – прийняття людиною власної особистості. Мається на увазі вміння людини знайти у своїх слабких рисах і проявах позитив, здатність замінити його іншим позитивом, не провокуючи виявлення негативних емоцій.

Відправною точкою педагогічної самоідентифікації майбутнього вчителя є його діяльність, спрямована на пізнання самого себе, своїх можливостей, мотивів і педагогічної мети, формування морального еталону. Однак цей процес також багатofакторний за своєю природою. Він залежить від того, наскільки сама особистість прагне до самовдосконалення.

У працях Є. М. Шиянова і І. Б. Котової звертається увага на полімотивованість професійного навчання. Вчені виділяють три джерела активності майбутнього педагога:

внутрішні, зовнішні та особистісні, які можна екстраполювати і на розвиток етичної компетентності.

Аналізуючи проблему розвитку загальної компетентності, дослідники зазначають про необхідність таких умов:

- можливість практики щодо розвитку компонентів компетентності стосовно мети;
- відпрацювання „рольових моделей”, які частіше переходять у внутрішній план мислення, почуттів і пізнання світу через емпіричну взаємодію із середовищем;
- підтримка фахівця колегами, які виконують функцію наставника, атмосфера взаємопідтримки.

Аналіз наукових праць з проблеми розвитку компетентності педагога засвідчив, що дослідники одностайні у висновку: компетентність має відповідну динаміку розвитку, його джерелом є розв'язання суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, що найефективніше відбувається внаслідок вирішення ним нових завдань, спеціального навчання та активної практичної діяльності.

## **ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВАХ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ**

**Юля Тепла,**  
*аспірант*

Проблема перевиховання деліквентної молоді є надзвичайно актуальною в умовах соціальної трансформації суспільства й реформування освіти в Україні. На думку дослідників (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський,

М. М. Фіцула, О. В. Неровня та ін.), перевиховання підлітків з асоціальною поведінкою першочергово залежить від соціального середовища, успішного створення позитивного колективу й атмосфери виховання молоді на засадах поваги до особистості, а також розумної вимоги, дисципліни й чіткої організації побуту. Дослідження виявили, що асоціальна злочинна поведінка індивіда залежить не від нього, а від системи, в якій він виховується. Якщо ж “змінити обставини, які сприяють створенню злочинних характерів” й замінити їх обставинами, які розраховані на створення звичок порядку, регулярності, стриманості й праці, то і людина володітиме цими рисами і „злочинців більше не буде”.

Саме у пенітенціарних установах закритого типу треба створювати подібні умови для вироблення вищезазначених звичок, щоб неповнолітні після виходу з цих установ володіли всіма засобами соціального співжиття.

Ставили за мету вивчити стан розроблення проблеми пенітенціарної освіти у практиці перевиховання засуджених у закладах закритого типу в умовах реформування освіти в Україні. Наше дослідження ґрунтується на аналізі теоретичних джерел з організації пенітенціарної освіти у закладах закритого типу. Ми також застосовували емпіричні методи визначення специфіки сучасного стану перевиховання молоді у зазначених установах західної України.

Відповідно до Положень Організації Об’єднаних Націй щодо захисту неповнолітніх, позбавлених волі (Резолюція 45/113 від 15.12.1990 р.), процес перевиховання неповнолітніх повинен ґрунтуватися на таких критеріях:

- аналізі вихователями закритого досьє, в якому зберігається інформація про фізичне, психічне здоров’я та педагогічну запущеність правопорушника;
- створенні фізичного оточення й комфортних

побутових умов, що сприяють досягненню реабілітаційного ефекту. Важливою складовою психологічного комфорту неповнолітнього є також наявність особистих речей вихованця;

- наданні освіти, професійної підготовки та створенні сприятливих умов праці. Кожен неповнолітній шкільного віку має право на освіту відповідно до його потреб та здібностей, яка має підготувати його до соціально-продуктивного повернення в суспільство. якщо можливо, таке навчання має відбуватися за межами установи у місцевій школі;
- створенні сприятливих умов для відпочинку й сповідання релігії. Обов'язковою умовою утримання неповнолітнього у пенітенціарних установах є не лише праця й навчання, але й відпочинок на свіжому повітрі.

На думку українських дослідників, процес виховання неповнолітніх правопорушників у пенітенціарних установах охоплює такі складові: перевиховання засобами навчання у загальноосвітній школі; праця як засіб перевиховання; позакласова виховна робота (бібліотечна робота, художня самодіяльність, фізично оздоровча робота); залучення громадськості та батьків у процес перевиховання (А. С. Макаренко, М. М. Фібула, О. В. Неровня, В.В. Бучківська, Н. М. Носовець).

Однією з головних передумов організації перевиховання неповнолітніх у пенітенціарних установах є підбір кадрів. На думку Л. Г. Ковальова, вихователь у пенітенціарній установі для неповнолітніх повинен володіти педагогічними здібностями, які б допомагали йому вивчити психологію неповнолітнього і допомогти засудженому змінити своє ставлення до суспільства (джерело).

Як підкреслює Л. Г. Ковальов, вихователь також повинен володіти почуттям гуманізму щодо неповнолітнього

засудженого – „де любов не до їхніх вад, а до справи, яка допоможе зіпсованих людей повернути до морального життя в колективі. Лікар не хвороби любить, а хворих, любить їх не тому, що вони хворі, а тому, що вони люди, котрим можна і необхідно допомогти”.

Дослідники акцентують на необхідності спеціальної підготовки вихователів до роботи у пенітенціарних закладах (А. С. Макаренко, М. М. Фібула, О. В. Неровня). Рівень професійної підготовки вихователя має надзвичайно велике значення тому, що необхідно не лише змінювати поведінку та психологічне ставлення неповнолітнього засудженого до тих чи інших соціальних явищ, але брати до уваги те, що особа після відбування покарання повертається в суспільство, яке у сучасних умовах дуже швидко змінюється за допомогою інформаційних та комп'ютерних технологій. З огляду на це дуже важливе значення має соціальна адаптація молодих людей у суспільство, в якому їм необхідно жити.

На думку О. Беца, складність процесу адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі, можна пояснити причинами психолого-педагогічного характеру. Як він вважає, звільнення не лише відновлює у засудженого правовий статус вільного громадянина, а й розширює його соціальні ролі та функції; труднощі соціальної адаптації звільнених від покарання пояснюють також деякими їхніми специфічними психічними станами, котрі особливим чином впливають на їхню поведінку після виходу на волю; психологічні труднощі соціальної адаптації звільнених пояснюють також тим, що у них значно збільшується сфера спілкування.

Щоб вивчити стан практичної організації перевиховання правопорушників, протягом вересня–жовтня 2005 року ми проводили інтерв'ювання трьох вихователів виховно-трудої колонії. З огляду на приватний характер

бесід ми змінюємо прізвища учасників. Проведене інтерв'ювання охопило такі питання:

- На які педагогічні ідеї Ви спираєтесь у своїй роботі?
- Які методи, організаційні форми і стратегії Ви використовуєте у перевихованні неповнолітніх?
- Які труднощі й проблеми Вам заважають у перевихованні неповнолітніх?

Аналізуючи відповіді респондентів, виявили такі особливості. У відповіді на перше запитання, усі вихователі зазначили, що у своїй роботі спираються на педагогічні ідеї таких педагогів, як заслуженого вчителя України, лауреата премії ім. Дубравського, володаря медалі ім. А. С. Макаренка М. В. Рашкевича. Головні ідеї, на яких ґрунтується педагогіка М. В. Рашкевича, зазначив один із респондентів, які він глибоко вкорінив у середовище пенітенціарної освіти, такі: *“учням – знання, а школі – порядок; не учні для вчителів, а вчителі для учнів; хто хоче, той зробить більше, ніж той, хто може”*.

Як бачимо, М. В. Рашкевич акцентує на необхідності дисципліни, організації й позитивного підкріплення навчальних успіхів учнів (гуманізм, терпимість і наполегливість у перевихованні неповнолітніх). У практичній роботі педагогічний колектив спирається на висловлювання Макаренка, Пестолоці, Дістервега, Кіпатріка, Ушинського, Сухомлинського та ін.

У відповіді на друге запитання двоє респондентів зазначили, що в колонії є специфічна структура адаптації, за якою вихованці спочатку перебувають у відділеннях соціальної адаптації, а потім ресоціалізації (свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя у суспільстві). У колонії, як і в школі, стає помітнішою суспільна тенденція гуманізації. Це виявляється у побуті



вихованців (передусім у гуртожитках, які є у виховно-трудої колонії). Як зазначає одна з респондентів нашого інтерв'ю, “гуртожиток неповнолітніх правопорушників майже нічим не відрізняється від молодіжного гуртожитку, за тим винятком, що його мешканці на певний час позбавлені волі” (О.В.С., 12.10.2005). Цю ж думку розвиває й інший респондент: “Між вихователями дільниць (адаптації, ресоціалізації) та вчительським колективом існує співпраця, в тому числі і з службою психологів” (В.П. Н., 15.11.2005).

Проведене інтерв'ю дало змогу також виокремити певні труднощі, що перешкоджають проведенню успішного процесу перевиховання молоді. Узагальнений аналіз відповідей свідчить про низький рівень оплати праці працівників колонії, недоліки в організаційній структурі виховних колоній, великий обсяг зайвої паперової роботи, виконання роботи, що не належить до функціональних обов'язків особи, яка обіймає певну посаду. Цікавим було те, що вихователі не визначали педагогічних труднощів, з якими вони стикаються під час проведення виховного процесу в колективі правопорушників.

На підставі проведеного опитування можемо зробити попередні висновки. Виховний процес у виховно-трудоїх установах відбувається в умовах повної або часткової ізоляції засуджених від суспільства, яка визначає його специфіку. Ізоляція, зумовлена необхідністю соціального захисту суспільства від деліквентних підлітків, як профілактичний засіб є досить суперечна. З одного боку, вона дає змогу „вирвати” правопорушника із звичного для нього оточення, впливу осіб чи груп на його злочинну поведінку та діяльність; з іншого, веде до „розірвання” корисних зв'язків із батьками, родичами, сім'єю й вміщає його у середовище, яке вирізняється специфічною субкультурою, злочинними традиціями, асоціальними нормами, цінностями та звичаями. Це середовище здійснює

негативний вплив на виправлення засуджених, створює труднощі в процесі виправлення їх особистості.

Проведене опитування вихователів дає змогу зробити висновки про недостатній рівень організованого виховного впливу на поведінку неповнолітніх правопорушників. Вихователі не визначали конкретних методів і стратегій, які вони застосовують у спілкуванні з вихованцями, й обмежувалися загальними фразами про „використання класиків у виховній роботі”. Аналіз труднощів дає підстави висувати про соціальні перешкоди (низька оплата праці, не розвинена виховна інфраструктура колонії тощо), тоді як педагогічні проблеми залишаються у „затишку”. Проведене опитування свідчить про необхідність наполегливої роботи з оновлення засобів педагогічного впливу на деліквентну молодь відповідно до вимог громадянського суспільства.

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Марта Максимець,**  
*аспірант*

Підготовка майбутніх учителів завжди мала важливе значення. Проте сьогодні ця проблема набула особливої актуальності. У зв'язку з реформуванням освіти суспільство ставить високі вимоги до професіоналізму вчителя. Зокрема, до його професійних знань, умінь, педагогічної культури, особистісних рис, що зазначено у Конституції України, Законах “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”.

Набуття професіоналізму охоплює певний період становлення і розвитку. Від формування особистості молодого вчителя іноземної мови в період професійного

становлення залежить життєвий шлях як самого педагога, так і багатьох поколінь його вихованців. Ця проблема не оминає уваги багатьох учених України. Зокрема, модель технології поетапного розвитку педагогічної техніки молодого вчителя в умовах професійної діяльності обґрунтувала і розробила О. Л. Козленко, а Б. А. Дьяченко — структуру професіоналізму молодого вчителя. В. В. Радул досліджував соціальну адаптацію та становлення соціальної зрілості вчителя. У дослідженнях професійної діяльності вчителів іноземної мови (С. О. Рябушко, П. І. Сердюков, Ю.С. Стиркіна та ін.) приділено велику увагу університетській підготовці майбутніх педагогів.

На думку Є. І. Пасова, професійне становлення особистості — це свідомо діяльність людини, котра вибрала професію вчителя. Воно не має і не може мати чітко визначеного і заздалегідь спланованого початку або кінця. Початок професійного становлення може бути зафіксований на будь-якому етапі професійної підготовки, навіть у допрофесійний період, а його закінчення — тоді, коли людина, яка здобула спеціальну підготовку, відчула і виявила себе як професіонал, або за умови, що вона втратила бажання поліпшувати свою професійну майстерність.

Зазначимо, що важливе місце у процесі становлення молодого вчителя іноземної мови на етапі навчання у вищих навчальних закладах повинна посідати педагогічна практика. Адже процес формування педагога починається ще у стінах вищого навчального закладу. Саме у цей період важливо забезпечити умови для успішної адаптації майбутніх учителів до здійснення педагогічної діяльності. Зазначимо, що жодна з навчальних дисциплін, що належать до структури професійної підготовки майбутніх педагогів, не забезпечує належного рівня їхньої готовності до відповідної практичної діяльності після закінчення вищого навчального закладу. З огляду на це особливе значення у процесі

підготовки молодого спеціаліста набуває проходження студентами педагогічної практики.

Педагогічна практика дає змогу студентам глибше пізнати реальний навчально-виховний процес, поліпшити теоретичні знання, спробувати діяти як вчитель. Під час практики студенти набувають перший досвід педагогічної діяльності (зокрема, викладання, педагогічна взаємодія з учнями в навчальній і позанавчальній час тощо). Майбутні вчителі мають змогу спілкуватися з досвідченими колегами, оволодівати головними професійними вміннями та навичками, набуті певних навиків у вирішуванні типових навчально-виховних завдань.

Саме практична діяльність студентів-практикантів в умовах реального навчально-виховного середовища дає їм змогу випробувати себе у ролі вчителя (зокрема, іноземної мови), відчуті “смак” цієї роботи, визначити власні професійні інтереси, переконатися у своїй психологічній готовності до педагогічної діяльності, поглибити психолого-педагогічні знання, збагатити або скоректувати особистісні педагогічні погляди, позиції, сформовані під час навчання.

Значущість педагогічної практики для становлення молодого вчителя полягає в тому, що вона забезпечує розв’язання низки важливих педагогічних завдань у його підготовці до майбутньої професійної діяльності, а саме:

- закріплення, поглиблення, критичне осмислення студентами спеціальних психолого-педагогічних знань та застосування їх в організації навчально-виховного процесу;
- вивчення студентами творчого педагогічного досвіду і застосування його в пошуках власних шляхів розв’язання практичних проблем;
- формування у майбутніх учителів особистої позиції, індивідуального стилю педагогічної діяльності, власного досвіду активної взаємодії з учнями,

творчого підходу до практичної роботи в організації педагогічно доцільних взаємин тощо;

- ознайомлення студентів з інноваційними змінами у сучасній загальноосвітній школі, їх аналіз;
- виховання стійкого інтересу та любові до професії вчителя, потреби в самопізнанні й професійно-педагогічному вдосконаленні;
- формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи та потреби в експериментуванні під час педагогічної практики.

Прикладом базового закладу, де проходять педагогічну практику студенти різних спеціальностей (зокрема, факультету іноземних мов) Львівського національного університету ім. Івана Франка та педагогічного коледжу, може слугувати середня загальноосвітня спеціалізована школа № 53 м. Львова з поглибленим вивченням англійської мови.

У проходженні педагогічної практики студентами можна умовно виділити два взаємопов'язаних етапи: пасивна та активна педагогічна практика.

Упродовж перших двох тижнів (етап пасивної педагогічної практики) студенти ознайомлюються з навчальним закладом, його структурою, організацією навчально-виховного процесу, з педагогічним колективом та учнями; відвідують уроки вчителів, ознайомлюються з навчально-методичним забезпеченням предметів, зокрема, з навчально-методичною літературою з іноземної мови (підручниками, посібниками) тощо.

Під час активного етапу педагогічної практики у школі студенти набувають та вдосконалюють навички з таких видів діяльності:

- організація і проведення навчальних занять з іноземної мови (пробні та залікові уроки);

- аналіз й оцінювання відвіданих уроків, які проводять інші студенти-практиканти;
- організація і проведення різноманітних виховних заходів;
- психолого-педагогічне вивчення учнів та учнівського колективу (класу);
- виконання індивідуального науково-дослідного завдання;
- оформлення звітної документації тощо.

Педагогічна практика в школі є чи не найважливішим етапом адаптації майбутніх учителів до обраної професії. Саме від того, яким буде перше випробування студента у ролі вчителя, на нашу думку, залежатиме подальший процес становлення педагога в перші роки його самостійної професійно-педагогічної діяльності.

### **ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ОРІЄНТОВНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ**

**Світлана Когут,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Один із шляхів удосконалення професійної підготовки соціального педагога в Україні ми вбачаємо у підсиленні її допрофесійної складової. З цією метою ми розробили й апробували у загальноосвітніх школах Львова та області орієнтовну програму підготовки старшокласників до соціально-педагогічної діяльності. Її побудовано згідно з такими вимогами: особистісна та професійна орієнтованість,

відповідність світовій практиці організації соціально-педагогічної діяльності.

Ефективність впровадження орієнтовної програми підготовки старшокласників до соціально-педагогічної діяльності перевіряли методом вибіркового спостереження. Репрезентативність вибірки забезпечували на підставі узагальнення результатів часткових статистичних спостережень. Середні значення і дисперсія ознак, за якими визначали контрольні й експериментальні групи у репрезентативній вибірці, не відрізнялися від показників у генеральній сукупності.

Ми застосовували такі методики: диференційно-діагностичний опитувальник Є. Клімова щодо визначення сфери домінуючих професійних інтересів; опитувальник схильності до педагогічної діяльності; анкету для визначення рівня сформованості емпатії; опитувальник з визначення особистісних пріоритетів у соціально-педагогічній діяльності. Статистичну достовірність визначали з використанням t-критерію Стьюдента, F-критерію Фішера та „ $\chi^2$ ”-критерію Пірсона. Щоб з’ясувати достовірність у вимірюваних показниках в експериментальних (Е) і контрольних (К) групах, застосовували метод перевірки нульової гіпотези.

Гіпотеза дослідження: система професійної підготовки соціального педагога розвиватиметься як цілісна педагогічна за умови створення й ефективного функціонування її першої ланки – допрофесійної підготовки соціального педагога у загальноосвітній школі, що створює умови для розвитку тих особистісних параметрів учнів, які забезпечують вмотивований, свідомий та осмислений професійний вибір.

У процесі експерименту виявили таке:

- а) суттєві зміни домінуючої сфери професійних інтересів, що у групі (Е) виявилися у збільшенні домінант професій типу “людина-людина”;

- б) відсутність достовірної відмінності у показниках сформованості схильності до педагогічної діяльності учнів груп (Е) і (К) на початку експерименту та наявність відмінностей на час його завершення;
- в) на завершення експерименту в групі (Е) чітко визначилися домінуючі пріоритети у діяльності соціально-педагогічного характеру, яких немає у групі (К) та в обох групах на початку експерименту;
- г) щодо рівня сформованості емпатії, то виявлено статистично достовірні та значимі (з огляду мети експерименту) зміни у розвитку емпатійних тенденцій учнів групи (Е) і незначимі у групі (К).

Зіставлення залежності середніх показників рівня сформованості схильності до педагогічної професії та рівня розвитку емпатійних тенденцій виявило паралельне зростання показників емпатії та схильності до педагогічної професії учнів експериментальної групи; зростання показників емпатії та відсутність зростання показників схильності до педагогічної професії у контрольній групі.

Отже, внаслідок експериментальної роботи в учнів експериментальної групи виявили суттєві, не випадкові зміни у досліджуваних об'єктах. Використання розробленої нами орієнтовної програми підготовки старшокласників до соціально-педагогічної діяльності вважаємо ефективним. Окрім цього, апробування програми свідчить, що її можуть використовувати суб'єкти навчально-виховного процесу без спеціальної фахової соціально-педагогічної підготовки.



## ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩИХ УКРАЇНОЗНАВЧИХ ІНСТИТУЦІЙ КАНАДИ ЩОДО МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Юлія Заячук,

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Важливим напрямом навчальної діяльності вищих українознавчих інституцій Канади було і є *методичне забезпечення україномовної освіти* як університетського, так і шкільного рівня. Проаналізуємо найбільш оригінальні й відомі методичні ідеї та розробки канадських науковців-україністів у стрижневому компоненті українознавства – методиці викладання української мови.

На нашу думку, найвагомішими новаторськими свого часу розробками канадських науковців-україністів у цій галузі є *зорово-слухова методика* професора Альбертського університету Яра Славутича та *україномовна серія навчальних матеріалів для вчителів і учнів “Нова”* – проект, який під керівництвом професора Оленки Білаш розробляє Методичний кабінет української мови Канадського інституту українських студій. Особливостями цих методик є те, що це не просто методики викладання української, а методики її викладання як другої мови у чужомовному етнокультурному середовищі. Їх розробляли для уже англomовного учня чи студента, який у повсякденному житті послуговується для спілкування здебільшого англійською мовою, а з практичним вживанням української нерідко вперше стикається у школі або й в університеті.

Суть зорово-слухової методики Яра Славутича в тому, що учень або студент уже з перших днів навчання, щойно познайомившись з абеткою, починає говорити, стає активним учасником навчального процесу. Основою розмовного

методу навчання мови є діалоги, побудовані так, щоб дати можливість учневі добре засвоїти певну кількість висловів на теми із щоденного життя. Протягом другого-третього року навчання подають складніші тексти на теми з історії та географії України, української літератури, мистецтва тощо.

Отже, вивчення української мови відбувається у процесі подання інформації про Україну, спочатку у формі діалогів, а потім – у формі нарисів чи статей. Читання і граматики на цьому етапі вивчення мови є вторинним компонентом процесу навчання. Головна відмінність між традиційним і розмовним методами полягає у тому, що за традиційним методом починають із граматики, поступово прямуючи до розмови, а за розмовним – починають з розмови, а граматику завершують.

Для практичної реалізації своєї методики Яр Славутич створив низку підручників: “Conversational Ukrainian” (Розмовна українська мова) – для навчання учнів останніх трьох класів середньої школи, а також студентів перших двох років навчання в університеті; “An Introduction to Ukrainian” (Вступ до української), присвячений українському алфавіту, правильній вимові українських звуків, письмовій системі української мови; “Ukrainian for Beginners” (Українська мова для початківців) – для студентів, які зовсім не знають української мови; “Ukrainian in Pictures” (Українська мова в картинках) – буквар української мови для двомовних українсько-англійських шкіл тощо.

Своєрідним продовженням зорово-слухової методики викладання української як другої мови стала оригінальна мовна навчальна програма “Нова” – новаторська серія навчальних матеріалів для двомовних шкіл, яка допомагає дітям вивчати українську мову за принципом взаємодії. Першим кроком до її створення став аналіз дитячих пісень і текстів, який дав змогу сформувати лексичну базу – так звані “Діалоги”, з яких і почала формуватися “Нова”. “Діалоги”

друкують великими літерами, ілюструють малюнками, присвячують певній життєвій ситуації або зосереджують на певній темі, яка близька дитині шести-семи років. Тексти діалогів стають мовною основою для засвоєння учнями відповідного словникового запасу.

До кожного діалогу-розділу додають чотири-п'ять простих пісень, які підібрано так, щоб дитина ліпше засвоїла нові слова з діалогу. Ці пісні, видані у формі пісенника з текстами та записані на касетах, становлять частину програми, що називається *“Співанки-руханки”*. Для повторення та запам'ятовування лексики пропонують *“Повтор-імітацію”* – спрощений текст, який зображає перебіг якоїсь події та її послідовність. Важливим елементом програми *“Нова”* є так звані *“Аркуші для вправ розвитку мовлення”*, за допомогою яких діти постійно повторюють словничок з усіх частин програми.

Для ліпшого засвоєння теми застосовують ігровий підхід, коли до тієї чи іншої тематичної ілюстрації подають словесні картки й ключ із відповідями. Ними учні послуговуються у частині програми *“Настільні ігри”*. Цей підхід застосовано і в частині *“Ребуси”*, що у формі настінних ребусів подає прості вірші до головної теми кожного розділу. Шляхом щоденного повторення (читаючи, співаючи, граючись або розв'язуючи ребуси) учні поступово опановують відповідний словниковий запас, використовують набуті знання у практичних вправах та спілкуванні.

На допомогу вчителю видано довідник *“Комплекс матеріалів до навчальних розділів”*, у якому викладено програму щоденних занять у класі та подано тексти віршів, загадок, інші навчальні матеріали. *“Вчительський довідник”*, який супроводжує кожен комплект матеріалів, у деталях розкриває викладачеві методику викладання української мови.

Складовою “Нови” є “Додатки”, що містять робочі зошити для читанок “Тут і там” та “Друзі” й матеріали для читання мовчки, а також кілька видів таблиць поточного оцінювання, зразки контрольних завдань і запитань для перевірки та оцінювання знань учнів.

Позитивною стороною цієї методики є те, що у процесі її застосування набуття мовних знань відбувається, головне, шляхом моделювання участі дітей у різних життєвих ситуаціях. Така групова форма організації навчання створює сприятливі умови для відповідної взаємодії. Вона дає змогу учневі за допомогою активної участі у заняттях швидко підвищувати власний рівень володіння розмовною мовою.

Станом на кінець 90-х років понад три тисячі канадських учнів 1–6-х класів закінчили програму “Нова”. Її розробники впевнені, що пропонувані засоби не тільки поліпшать викладання української мови, але й зроблять свій внесок у методику викладання другої мови загалом.

**ВАЦЛАВ ФОЙГТ – ПЕРШИЙ ВИКЛАДАЧ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО КУРСУ ПЕДАГОГІКИ  
У ЛЬВОВІ**

**Теодор Лещак,**  
*асистент*

Історія вищої освіти у Львові сягає своїми коренями Єзуїтській академії, яка 1661 року здобула статус університету. Педагогічним дисциплінам протягом тривалого часу не вдавалося посісти належне місце у навчальних програмах вищої школи Львова. Для підготовки вчителів Товариство Ісуса заснувало спеціальні навчальні заклади – вчительські семінарії, а в академіях студенти вивчали філософію і богослов'я.

Із приходом на галицькі землі австрійської влади різко змінилося культурно-освітнє становище краю. У 1773 році було ліквідовано Орден єзуїтів і розформовано їхні навчальні заклади, а відтак і Єзуїтську академію у Львові. З 1784 у галицькій столиці діяв університет, заснований імператором Йосифом II, а в 1805 році його було реорганізовано у Ліцей зі збереженням базової навчальної програми. Однак знову не надовго. Імператор Франц II 1817 року перетворив Ліцей на Університет свого імені.

Саме у Львівському ліцеї вперше було започатковано викладання педагогіки, коли 1812 року у навчальній програмі теологічного факультету з'явилася дисципліна “Педагогіка або Наука про виховання”. Першим її викладачем став Вацлав Фойгт.

Вацлав (Вензель) Міхал Фойгт народився 5 жовтня 1765 року в богемському містечку Фріланд (нині Чехія). Навчався у місцевій елементарній школі та гімназії в Празі. Вищу освіту майбутній філософ і педагог здобув у Празькому університеті, який закінчив 1787 року. Крім обов'язкових предметів, В. Фойгт обрав для вивчення моральну філософію, педагогіку та загальну історію. Саме ці навчальні дисципліни у подальшому визначили сферу наукових зацікавлень ученого.

У 1787–1797 роках Вацлав Фойгт учителював у гімназії міста Колютові (нині Чехія), де місцева громада вшанувала його титулом почесного громадянина. Набувати педагогічний досвід молодий викладач продовжив у празькій Академічній гімназії на посаді професора риторики. Року 1804-го В. Фойгт переїжджає до Кракова. Протягом наступних п'яти років він – надзвичайний професор логіки, метафізики, етики і педагогіки Ягеллонського університету. Тут, працюючи провізоричним бібліотекарем, учений здійснив каталогізацію університетської бібліотеки.

Врешті 1809 року Вацлав Фойгт почав викладання у Львівському ліцеї, що постав на базі університету. На початках він обійняв посаду надзвичайного професора теоретичної і практичної філософії, а 1812 року став першим надзвичайним професором, який читав лекції з педагогіки. Однак вже наступного року через конфлікт з керівництвом навчального закладу В. Фойгт залишає Львів і переходить до Оломоуца (нині Чехія) на посаду бібліотекаря ліцею, а згодом віце-ректора філософських студій.

На думку історика Львівського університету Людвіга Фінкеля, В. Фойгт впав у немилість до освітніх властей, оскільки не дотримувався поданих у міністерській інструкції норм перевірки знань студентів. На іспитах він використовував способи опитування, які суттєво відрізнялися від традиційних, зокрема, приносив підбірку власних контрольних завдань, поділених на три групи. Студенти повинні були відкривати їх у довільному місці та відповідати на обрані таким чином запитання. До оцінок В. Фойгт додавав ще й емоційні відмітки – “із похвалою” або “з ласки”. Відомо також, що він подавав пропозиції до деканату філософського факультету стосовно проведення щомісячних слухань з приводу успішності студентів. Представники освітньої влади краю висловили незадоволення такими ініціативами і професора було усунуто від викладацької діяльності.

У місті Оломоуц Вацлав Міхал Фойгт пропрацював до своєї смерті, яка настала 24 вересня 1830 року.

Філософські погляди Вацлава Фойгта оформилися під впливом Іммануїла Канта. Педагог вважав метою людського життя прагнення до Божої правди і моральності, яких можна досягнути через відчуття краси, вищості духу та розважанням над людською і Божою природою. Тривалий час вчений присвятив дослідженню етико-філософських поглядів Аристотеля, а також вивчав методику викладання

філософії й аналізував проблеми виховання молодого покоління.

## **ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК У США**

**Наталія Горук,**  
*асистент*

Неформальна освіта жінок в Америці є невід’ємною складовою широкого спектра освіти дорослих, а її розвиток і становлення нерозривно пов’язані з розвитком і становленням освіти дорослих. Досліджуючи цей феномен, ми звертаємося до першоджерел з історії освіти для дорослих, рухів за громадянські права, феміністичного руху, які дали поштовх виникненню та формуванню цілої наукової школи освіти жінок.

Ідея навчання дорослих у США з’явилася на початках становлення американської нації у період між революцією та громадянською війною (1780–1865). Ця освіта набула різноманітних форм і проявів: дорослих почали навчати у школах, церквах, на підприємствах; виникають перші школи для дорослих у великих містах, та збільшується кількість бібліотек і музеїв як осередків освіти дорослих. Великого значення набуває індустріальна освіта, оскільки швидкий розвиток економіки та мануфактурного виробництва спричинив потребу у кваліфікованих робітниках. Промислові підприємства започатковують власні корпоративні школи, які пропонують технічну освіту для молоді, а з виникненням величезної кількості коледжів та університетів виникає і нова форма проведення навчання для дорослих – літні сесії. Виникнення університетських продовжень (university extentions) стало ще однією значною подією того часу. Це

відбувалося у співпраці з бібліотеками і мало форму короткочасних лекцій. Університетські продовження вперше виникають в університетах Вісконсину, Канзасу, Чікаго, Філадельфії. У своїй роботі вони використовують один з найважливіших принципів усієї подальшої освіти для дорослих – волонтерську, добровільну згоду дорослих навчатися.

Вже 1916 року Асоціація університетських продовжень налічує близько 20 членів, навчання стає формально організованим. До 1920 року 31 навчальний заклад має офіційно визнані відділення для продовженого навчання (Morton, 1965). У той час виникають і неакадемічні, неформальні форми навчання, які запроваджують різноманітні бюро, видавництва, бібліотеки та інші установи.

Описуючи становлення освіти дорослих, дослідники не зазначають про участь жінок у цьому процесі, їх доробок розкрито недостатньо, часто його замовчують. Сьогодні ще недостатньо досліджень, які б обґрунтували такі важливі й соціально значимі аспекти освіти дорослих, як проблеми жіноцтва (Т. Дюар, 1997).

Активність та участь жінок у суспільному житті Америки починається у 1961 році з низки радикальних доповідей Комісії зі становища жінок (Commission on the Status of Women), призначеної президентом Дж. Кеннеді для того, щоб переглянути другорядний статус жінки в країні (Freeman, 1971). Це призвело до утворення Громадянської ради (Citizen Advisory Council) і 50 державних комісій з жіночих питань. Та робота уряду не задовільнила членів комісій і більшість з них вступає до першої Національної організації жінок (National Women's Organization, NOW), яку 1966 року очолила Бетті Фріден.

Дослідники (J. Freeman, 1971; K. McAfee & M. Wood, 1970) виділяють дві гілки руху за звільнення жінок, який розпочався з двох різних джерел, мав відмінні стилі роботи



та форми організації. Це старіша гілка, до якої належали “Національна організація жінок” (NOW), “Організація жінок – федеральних службовців” (FEW, Federally Employed Women), “Професійна асамблея жінок” (Professional Women’s Caucus (PWC) та “Жіноча ліга за рівність” (Women’s Equity Action League, WEAL). Усунення економічної та правової нерівності жінок стало метою їхньої боротьби. Структура цих організацій була формальною, офісною, ієрархічною, з радою директорів на чолі, а діяльність проводилась без залучення мас.

У 1967–1968 рр. одночасно у Детройті, Чикаго, Торонто, Сіетлі та Гейнсвіллі (Флорида) окремо від існуючих організацій та незалежно одна від одної зародилася друга гілка руху. Це, здебільшого, студенти, малоосвічені спостерігачі соціальних дій і проектів, які брали участь в організаціях за громадянські права жінок, та слухачі курсів з жіночого права. Провівши у 1968 році свою першу конференцію, ця гілка жінок з США та Канади почала амебічно поширюватися, незважаючи на брак організації, за принципом “кожен робить свою власну справу”. Цих людей поєднували лише численні інформаційні листівки і буклети, інколи у великих містах проводили зібрання діючих комітетів для того, щоб узгодити діяльність місцевих груп. Однак організоване керівництво діяльністю організацій не відбулося (Фрімен, 1971). Таким чином рух набув творчого національного розмаху.

Великого значення для успішності всього визвольного руху жінок за свої права мали так звані “реп групи” (“rap groups”), які в більшості своїй склалися з домогосподарок. Їхнє завдання – підняття громадянської й політичної свідомості жінок, процес, який Пауло Фрейре виділяє як неодмінну умову ефективного навчання дорослих. Жінки, котрі збиралися у групи, щоб поділитися досвідом і обговорити свої проблеми, починають усвідомлювати, що

явища, які вони вважали поодинокими, насправді мають масовий характер і наявні соціальні причини для їх політичного вирішення. Як зазначав Фрейре, перейшовши через такий процес ресоціалізації у колективі однодумців, особистість, здобувши нові знання, нове бачення себе і суспільства, шукатиме шляхи їх втілення. Незважаючи на те, що “реп групи”, які масово і стихійно виникли, так само раптово зникли, виконавши свою місію, значення їх для наступних поколінь жінок Північної Америки важко переоцінити. Вони дали поштовх виникненню неформальних і громадських жіночих об’єднань за інтересами, дискусійних жіночих клубів та жіночих організацій різного спрямування, які одним із своїх першочергових завдань вважали проведення просвітницької роботи серед жінок. Отже, жіночий рух за звільнення став поштовхом і для виникнення неформальної освіти жінок.

Успішність феміністського руху в США та Канаді Джо Фрімен (1971) пояснює феноменом двогранності руху, у якому “старша” гілка взяла на себе обов’язок “атакувати” владні структури, а “молодша” – відношення та упередження, існуючі в суспільстві. Як наслідок руху, в світі змінилися уявлення про сутність демократії, відкрилися багатовимірні й різноманітні аспекти соціального простору. Починаючи з середини 70-х років активність жіночих організацій сприяла виникненню в західних університетах центрів феміністичних і гендерних досліджень, головною метою діяльності яких стало висвітлення особливостей та сутності феноменів „жіночого начала”, „жіночих цінностей”, „жіночого і гендерного підходів”. Повсюдне використання концепції гендера і поширення гендерних досліджень у США, Канаді, Скандинавських країнах значно вплинуло на еволюцію суспільних норм і уявлень про стосунки між статями, на існуючі стереотипи щодо призначення чоловіків та жінок у сучасному суспільстві.

Як зазначає Н. Кутова (1998), гендерні дослідження, які почали утверджуватися в США наприкінці 60-х років ХХ ст., розвивалися у трьох вимірах: власне теоретичне дослідження з проблем жінок; дослідження процесу викладання, формування знань і їх поширення; вивчення діяльності жіночих організацій.

Отже, жіночі дослідження – це наукове відгалуження жіночого руху, яке передбачає як дослідження, так і навчання, і є необхідним компонентом процесу утвердження жінки як дієвої сили суспільного розвитку.

## Зміст

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри педагогіки у 2006 році: здобутки і перспективи .....	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Моделі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у вищій школі. ....	8
<i>Світлана Цюра.</i> Історія і теорія досвідного навчання у вищій школі.....	14
<i>Надія Заячківська, Ірина Мишишин.</i> Особливості підготовки студентів до педагогічної діяльності в Інституті педагогіки Ягеллонського університету.....	18
<i>Лариса Ковальчук.</i> Формування педагогічної майстерності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті.....	23
<i>Галина П'ятакова.</i> Вивчення біографії письменника засобами інтерактивної технології.....	27
<i>Лідія Мацевко-Бекерська.</i> Дитяча література як засіб підготовки фахового педагога.....	32
<i>Орися Ковальчук.</i> Тестова компетентність викладача вищої школи.....	36
<i>Ольга Біляковська.</i> Оцінка як мотив у навчальній діяльності учнів.....	41
<i>Ніна Лозинська.</i> Моделі підготовки соціального педагога..	44
<i>Ірина Мишишин.</i> Прийомна сім'я як сучасна форма опіки дітей-сиріт.....	49
<i>Олексій Караманов.</i> Євгеніка і педагогіка: актуальність взаємодії у процесі освітніх змін.....	53
<i>Володимира Федина.</i> Теоретичні аспекти формування ціннісного ставлення до професійних знань у майбутніх фахівців-сходознавців.....	55
<i>Наталія Залізняк.</i> Формування громадянських та миротворчих диспозицій у майбутніх учителів.....	60

<i>Наталія Яремчук.</i> Теоретичні основи підготовки студентів класичного університету до виховної діяльності.....	65
<i>Романа Михайлишин.</i> Розвиток етичної компетентності як багатофакторний процес.....	70
<i>Юля Тепла.</i> Проблеми організації виховного процесу в пенітенціарних установах для неповнолітніх засуджених.....	76
<i>Марта Максимець.</i> Педагогічна практика студентів як елемент професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов.....	82
<i>Світлана Когут.</i> Досвід впровадження орієнтовної програми підготовки старшокласників до соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітніх школах....	86
<i>Юлія Заячук.</i> Діяльність вищих українознавчих інституцій Канади щодо методичного забезпечення україномовної шкільної освіти.....	89
<i>Теодор Лецак.</i> Вацлав Фойгт – перший викладач університетського курсу педагогіки у Львові.....	92
<i>Наталія Горук.</i> Історичні передумови виникнення неформальної освіти жінок у США.....	95



Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

Кафедра педагогіки

**МАТЕРІАЛИ**  
**ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ**  
**КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

*Випуск 5*

Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2006

**МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ**

*Випуск 5*

*Виходить з 2002 року*

Редактор *Марія Ріней*

Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

Підп. до друку . Формат 60x84/16. Папір друк. Друк на різогр.  
Умовн. друк. арк. 5.9. Обл.-вид.арк. 6.2. Тираж 50 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 5*



Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2006