

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

**МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ**

*Випуск 6*

*Виходить з 2002 року*

Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2007

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431  
М 33

*Рекомендовано до друку  
кафедрою загальної та соціальної педагогіки  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 30.08. 2007 року )*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**М33** **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Вип. 6. – 118 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 2006 рік.

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

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2007

## НАУКОВА РОБОТА КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ У 2006 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

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

Організації та проведенню наукових досліджень з актуальних педагогічних проблем викладачами кафедри педагогіки у 2006 році було приділено багато уваги. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт співробітники кафедри опрацьовували дві теми.

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

У процесі вивчення теми “Світові тенденції розвитку освіти і педагогічної думки – порівняльний аналіз” (наук. кер. – д-р пед. наук Т. С. Кошманова) 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, Італія); 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:

- захищено дві кандидатські дисертації (випускники аспірантури Г. Косак, З. Фалинська);
- опубліковано навчальний посібник “Педагогіка особистого досвіду: Практикум для самостійної роботи” (доц. С. Цюра), 49 статей, зокрема 13 у зарубіжних виданнях, 20 тез доповідей на конференціях;
- видано три випуски “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуск 20, випуск 21, частини 1, 2); матеріали доповідей звітної наукової конференції кафедри педагогіки (7–8 лютого 2006 р.);
- виголошено 33 доповіді на 22 міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях.

Кафедра педагогіки спільно із факультетом журналістики і кафедрою психології філософського факультету брала участь у виконанні держбюджетної теми “Насильство в медіа: психологія впливу та педагогічні методики нейтралізації”. Під час виконання теми проведено константуючі наукові дослідження щодо вивчення ставлення учнівської молоді до насильства в медіа (СШ № 40, 54, 77,

100); розроблено педагогічну концепцію нейтралізації негативного впливу мас-медіа на розвиток особистості учня; досліджено й обґрунтовано педагогічні шляхи і засоби формування критичного ставлення учнів до засобів масової інформації у середніх навчальних закладах; підготовлено методичні рекомендації батьківській громадськості щодо профілактики негативного впливу екранного насильства на молодь, методичні рекомендації вчителям середніх шкіл щодо формування критичного ставлення учнів до засобів масової інформації, педагогічний спецкурс для студентів-майбутніх вчителів “Медіаосвіта в школі”; апробовано теоретичні засади та педагогічні підходи до медіаосвіти на методичних семінарах учителів середніх шкіл СШ № 40, 54, 100, викладачів Педагогічного коледжу; організовано зустрічі з батьками щодо подолання проблем масового захоплення дітей сценами насильства на телеекрані, проведено індивідуальні консультації на кафедрі педагогіки; запроваджено розділи з медіаосвіти в курсах “Педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, “Майстерність педагогічної діяльності”.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень (доц. Д. Герцюк – 2, доц. І. Мицишин – 1; доц. С. Цюра – 1); рецензування дисертацій (доц. Н. Заячківська, Н. Лозинська, І. Мицишин, Т. Равчина, Г. П’ятакова, С. Цюра); підготовлено 32 відгуки на автореферати, прорецензовано 12 монографій, підручників, посібників.

Співробітники кафедри педагогіки продовжували підтримувати наукові зв’язки із зарубіжними академічними та науковими установами.

Головні аспекти співпраці:

- участь викладачів кафедри у виконанні міжнародних проектів (у рамках співпраці із Люблінським університетом продовжувалася робота над

завершальним етапом виконання спільного українсько-польського видавничого проекту “Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи”);

- наукове стажування викладачів за кордоном (в Інституті педагогіки Ягеллонського університету (м. Краків, Польща) – асист. Т. Лещак як стипендіат Фонду Королеви Ядвіги; в роботі міжнародної гуманітарної школи “Багатокультурність і міжкультурний діалог” м. Торунь, Польща) – доц. О. Караманов;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: міжнародна наукова конференція “X Царскосельские чтения. Секция „Непрерывное образование как одно из условий обеспечения качества образования и жизни” (26–26 квітня 2006 р., Санкт-Петербург, Росія) – проф. Т. Кошманова, доц. Т. Равчина, О. Караманов, асист. Н. Горук); міжнародна конференція “Вчитель між минулим і сучасним” (7–9 травня 2006 р., Жешов–Івоніц (Польща) – доц. Д. Герцюк, Л. Ковальчук, І. Мицишин; міжнародна конференція „Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej” (18–20 вересня 2006 р., Академія ім. Я. Длугоша, м. Ченстохова, Польща) – доц. Н. Заячківська, І. Мицишин; міжнародна науково-практична конференція “Сценарии конструирования интеллигенции” (жовтень 2006 р., Ростов-на-Дону, Росія) – доц. О. Караманов; міжнародна наукова конференція “Edukacja obywatelska w społeczeństwie wielokulturowym w dobie globalizacji” (17–18 листопада 2006 р., м. Вроцлав) – доц. Н. Заячківська, І. Мицишин, Г. П’ятакова);

- співпраця у наукових виданнях: у Вісниках Львівського університету, серія педагогічна, випуск 20, випуск 21, частини 1, 2 надруковано статті викладачів із вищих навчальних закладів Польщі (А. Котусевич (Варшавська вища педагогічна школа Спілки вчителів Польщі); С. Влох, Я. Ганіш, Т. Клосінська, Є. Смак (Опольський університет), Є. Ляска (Жешівський університет), Ю. Плиска, Я. Гурнікевич (Білостоцький університет); у наукових виданнях Краківського, Люблінського і Вроцлавського університетів вміщено публікації викладачів кафедри (доц. Д. Герцюк, Н. Заячківська, асист. Н. Горук, Т. Лещак, С. Когут.)

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки) у 2006 р. виконували дисертаційні дослідження 10 аспірантів і 5 здобувачів.

На кафедрі діяв студентський науковий гурток, в якому залучено 22 студенти педагогічних спеціальностей університету. Серед напрямів роботи гуртка – керівництво викладачів кафедри педагогіки індивідуальною пізнавально-пошуковою діяльністю студентів, організація тематичних зустрічей, обговорення цікавих ідей, проектів.

Університетський тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка” кафедра педагогіки проводила 21 лютого 2006 року. В олімпіаді взяли участь 16 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

“Мікрвикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

Завідувач кафедри доц. Д. Герцюк був запрошений у члени журі Всеукраїнської олімпіади з педагогіки, яка відбувалася 10–14 квітня 2006 р. на базі Переяслав-Хмельницького педагогічного університету ім. Г. Сковороди.

У рамках роботи студентського наукового гуртка кафедри педагогіки 30 листопада 2006 р. була проведена зустріч із професором Альбертського університету (Канада) Оленою Білаш, де значну увагу було зосереджено сучасним педагогічним методикам викладання, відбувся обмін думками щодо поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів.

У цілому наукова робота кафедри педагогіки у 2006 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОСЕРЕДНИЦТВА В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Тетяна Равчина,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

У контексті сучасної освітньої парадигми відбуваються суттєві зміни в організації навчально-виховного процесу як у середній, так і вищій школі. Здійснюється перехід від процесу здобуття готових знань та їхнього відтворення до виробництва, конструювання студентами особистісних знань. З огляду на це змінюються ролі викладача й студента у навчальному процесі. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюються такі поняття, як менеджер, режисер, посередник, фасилітатор, психотерапевт, що,



незважаючи на певні відмінності у значеннях, розглядають суть діяльності викладача в організації системи, процесу, в якому студенти мають змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій, особистісне бачення й вирішення професійних проблем тощо.

Аналіз суспільного покликання педагога, його функцій щодо збереження духовних цінностей, а також значення для розвитку особистості засвідчує його вагому роль як посередника між соціальними нормами, науковими знаннями, соціальними впливами й потребами, бажаннями, набутих досвідом діяльності, внутрішніми чинниками поведінки молоді людини. Ця соціальна роль педагога зумовлена його обов'язком перед суспільством, оскільки процеси виховання й навчання, на які спрямована його професійна діяльність, є механізмами регулювання взаємин між суспільством й особистістю. Тому педагог несе взаємну відповідальність. З одного боку, він виконує вимоги суспільства щодо формування молоді людини, розкриваючи перед нею інтереси суспільства, соціальні цінності, норми, готуючи її до професійної діяльності. З іншого, він допомагає їй у набутті соціального й професійного досвіду, подоланні суперечностей у процесі взаємодії із соціальним середовищем, виконанні громадянських обов'язків. Відхилення в той чи інший бік зумовлюють деформацію суспільного життя особистості або її розвитку.

Важливість посередницьких функцій педагога обґрунтована також психологічними особливостями процесів навчання й виховання як опосередкованого впливу на особистість, яка визначає власне ставлення до педагогічних дій та приймає самостійні рішення щодо зміни своєї поведінки. З огляду на це викладач не може нав'язати студентові наукові знання, соціальні норми та “втиснути” його дії в жорсткі межі. Його завдання – спрямовувати,

коректувати активність особистості, забезпечуючи її прийнятність для суспільства.

Діяльність викладача як посередника слід розуміти в широкому (загальному) й вузькому (конкретному) значенні. Посередницька роль викладача в широкому розумінні зумовлена соціальними функціями його педагогічної діяльності. У цьому трактуванні поняття “посередник” і “фасилітатор” збігаються та означають відносну нейтральність викладача, який дотримується певної міри втручання у навчальний процес: не нав’язує студентам власної думки, підтримує самостійність їхніх суджень, не очікує передбачених відповідей, дає право вибору, не втручається у прийняття самостійних рішень тощо. Головне завдання викладача у цьому значенні – організувати процес, але не як підготовку навчальних матеріалів і викладання наукової інформації, а як застосування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, до яких залучений кожен студент, і в процесі яких він має змогу виконувати наукові відкриття, робити самостійні висновки, конструювати власні знання, набувати пізнавальний досвід.

У ролі посередника викладач актуалізує такий важливий механізм соціалізації особистості, як узгодження зовнішніх дій з внутрішніми особливостями й чинниками поведінки студента. Це означає вибір таких педагогічних впливів і стимулів до навчально-пізнавальної діяльності, які відповідають визначеній освітній меті й водночас викликають у студентів позитивний емоційний відгук, психологічну готовність до сприймання наукової інформації, пошуку власного бачення соціальних явищ, виконання необхідних розумових, практичних дій. Головними засобами опосередкованого впливу викладача на процес оволодіння науковими, професійними знаннями, вміннями й навичками, а також особистісний розвиток студента є зміст навчального

матеріалу, розмаїття видів навчально-пізнавальної діяльності, продуктивне освітнє середовище.

Зміст навчального матеріалу набуває для студентів особистісного сенсу, якщо вони залучені до вибору й обговорення проблем, актуальних для їхнього особистого життя, професійної діяльності, соціальної поведінки. Застосування різноманітних моделей, методик навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої студенти займають суб'єктну позицію, самоутверджуються як особистості, розвивають власний стиль мислення для розуміння наукових ідей, набувають значущий для них соціальний та професійний досвід, сприяє розвитку позитивної мотивації й ефективності їхнього навчання. Навчання студентів розумових стратегій аналізу наукових понять, теорій, виконання пізнавальних дій дає їм змогу виробляти індивідуальний стиль мислення, конструювати власні знання. Організація демократичного, продуктивного середовища охоплює забезпечення психологічно-комфортних, безперешкодних для активності кожного умов, розвиток конструктивного міжособистісного спілкування викладача й студентів на засадах довіри, поваги й толерантності, привчання кожного студента до саморегуляції поведінки й діяльності, спрямування міжособистісної взаємодії студентів на створення спільноти навчання.

Головні функції діяльності викладача як посередника такі: *стимулювання* (захоплення метою, змістом, методами навчання; надання права вибору, вияву ініціативи; зосередження уваги на досягненнях студентів); *організації* (узгодження мети, методів процесу з освітніми цілями, можливостями, потребами, досвідом студентів; визначення й дотримання структури процесу; внесення корективів у розвиток процесу; залучення студентів до визначення правил діяльності; організація рефлексії); *спрямування* до висловлення власної думки, осмислення своєї позиції,

уточнення досягнутих завдань й необхідних дій, пошуку нового, вияву власних інтересів і очікувань, руху в необхідному напрямі; *допомоги* (дотримання партнерської позиції; визначення зі студентами дій, необхідних для виконання складного завдання; узгодження наукової інформації з набутим досвідом студентів; організація діалогу для усвідомлення кожним власної неточності, похибки); *підтримки* (підбадьорювання, довіра, віра, повага, виокремлення цінності кожного; ставлення до студента як до компетентної особистості); *полегшення* (вибір методики, що спрямовує у необхідне русло; уникнення критики, упередження стосовно кожної особистості; відсутність очікування заданих думок, суджень студентів); *регулювання* (акцентування на дотриманні правил діяльності; виокремлення спільного у позиціях студентів; забезпечення динаміки процесу; внесення змін в організацію процесу відповідно до досягнень, можливостей студентів).

Вузьке (конкретне) значення поняття “посередник” зумовлене особливостями діяльності викладача як керівника процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів. До уваги взято його функції в організації взаємодії студентів з природними явищами, науковою інформацією. У цьому значенні поняття “фасилітатор” і “посередник” відмінні. Функції фасилітатора виявляються в організації процесу, що полегшує оволодіння науковими, професійними знаннями, уміннями й навичками, забезпечує ефективність діяльності студентської групи, дає їй змогу діяти злагоджено для досягнення спільної мети. Як посередник викладач організовує діалог студентів, спрямований на формування нових понять, пошук нової інформації, аналіз і розв’язання суперечностей, проблемних ситуацій. Його головна мета у цій функції – спрямовувати студентів, надаючи певні орієнтири, на самостійний аналіз і вияв власного розуміння об’єктивних явищ, визначення наукових понять з опорою на

відповідну когнітивну стратегію, дотримання поступових кроків у налагодженні зв'язків між різними об'єктами й знаходження самостійних висновків. Викладач регулює процес пошуку нової інформації, наводить наукові аргументи, що спонукають студентів до уточнення власних думок або застосування інших варіантів для вирішення проблеми. Ця модель посередницької діяльності викладача важлива для формування наукових понять студентів, організації їхнього пошукового, дослідницького навчання або навчання шляхом відкриттів.

Можна виокремити такі головні етапи організації діалогу, спрямованого на пошук нової інформації: визначення поняття, проблеми чи суперечності; вияв студентами власного міркування щодо поставленого завдання; пропонування припущень, гіпотез, шляхів вирішення проблеми; пошук аргументів, нової інформації, теоретичних положень для підтвердження чи спростування припущень; визначення власних висновків, розширення нової інформації, систематизація одержаних ідей.

Отже, діяльність викладача як посередника в організації навчального процесу у вищій школі зумовлена його соціальними функціями, психологічними особливостями педагогічного впливу, забезпечує суб'єктну позицію студентів під час пізнання, дає змогу самостійно конструювати нові знання.

## **СУЧАСНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕРИ СЕНСІВ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Світлана Цюра,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасні дослідження сфери сенсів особистості орієнтовані психологами і педагогами на уточнення структури сенсів і вивчення впливу механізмів сенсоутворення. Вони ставлять своїм завданням не лише діагностику названих психічних явищ й орієнтацію у їх зовнішній і внутрішній детермінованості. Сенси особистості – це структура оперувати знанням, що важливо для людини. На це звернули особливу увагу екзистенціалісти і висунула на перший план значна частина постмодерністів. Різноманітні техніки самопізнання і їхня ефективність також у центрі уваги сучасних учених. Окреслена проблема має мінімум чотири площини розгляду, а саме: психологічну, психолінгвістичну (зокрема семантичну), педагогічну і соціальну.

Психологічним об'єктом виховання є сфера сенсів особистості – особисті сенси і змістові установки, що виражають сенси у поведінці.

Студенти (майбутні вчителі, професіонали і сьогоднішні) – діти-дорослі, які живуть самостійним внутрішнім життям, для якого професійна підготовка і навчання у вищій школі можуть мати різний рівень дотичності. На відміну від інших видів діяльності зміст професії вчителя вони осягнули не так, як жоден інший, оскільки досить довго спостерігали (спостерігають) її виконання різними людьми з неоднаковим рівнем знань і системою цінностей у різних рольових варіаціях, настрої, типових і нетипових ефектах. Бачення професії вчителя формувалося у них і як наслідок того, якого значення вона

набула у сучасному світі у цілому і середовищі їхнього розвитку. Однак наповнитися унікальним сенсом (як і втратити сенс чи не набути його) вона може лише у тигелі індивідуальної свідомості, для якої середовищний контекст – матеріал для обробки.

Сенс як суть, основний зміст поведінки, інформаційного повідомлення, соціального явища може бути очевидним і таємним, демонстративно запропонованим чи завуальованим. Сенс як явище особисте – це значимість для певної людини тих чи інших явищ. Він завжди визначається сформованістю-несформованістю ставлення певної людини до явищ та відношенням цих явищ до людини.

Звернемо увагу на лінгвістичний контекст питання сенсу і значення професії вчителя для студента, що її здобуває. Теорія мови, а саме лінгвістична семантика, розрізняючи терміни “значення” і “сенс” для першого і другого, вдало використовує порівняно недавно прижиті у педагогічній теорії терміни інваріантне (значення) і варіативне (сенс). Значення – це зміст, що стало закріплений за певною мовною одиницею. Він має певне місце в іншій системі значень і достатньо стабільний у часі. Сенс – це пов’язана із мовною одиницею інформація, що змінюється у часі, варіативна залежно від властивостей комунікантів, тобто нерегламентована. Сучасні семантики пропонують вирізняти визначення сенсу залежно від його розуміння – екзистенційного, етимологічного та асоціативного. Визначення, що пропонують семантики для розрізнення сенсу і значення у свідомості носія мови, ми трактуємо як близькі, але різні концепти:

“Значення *X-a* – це інформація, зв’язана з *X-м* конвенційно, тобто відповідно до загальноприйнятих правил використання *X-a* як засобу передачі інформації.

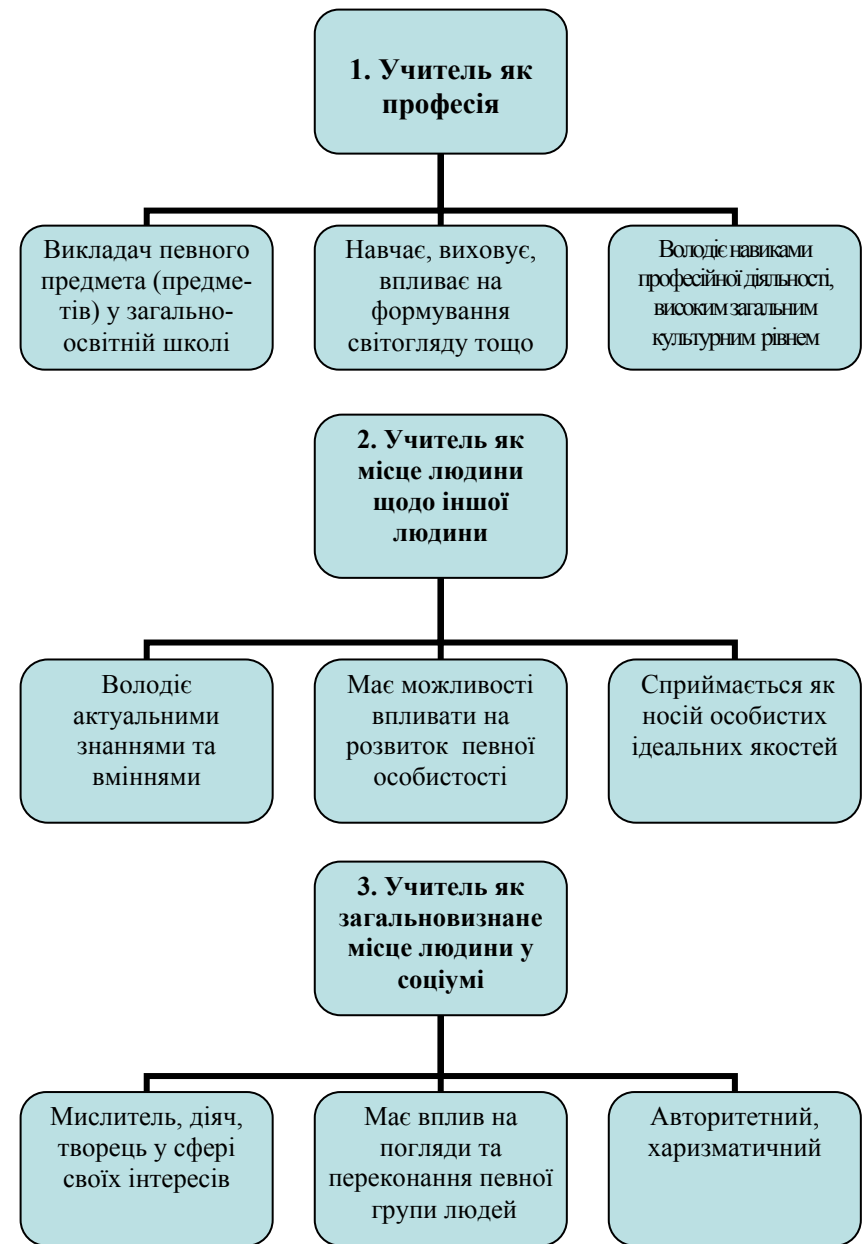
Сенс  $X$ -а для  $Y$  в  $T$  – це інформація, яка у свідомості  $Y$  зв'язується з  $X$  протягом часу  $T$ , коли  $Y$  здійснює або сприймає  $X$  як засіб передачі інформації”.

Коли ми кажемо, що хтось подібний на вчителя, наприклад, десятирічна дівчинка, що опікується малюками, то, очевидно, маємо на увазі, що помітили у її поведінці **прототипові ознаки вчителя**. В іншому випадку ми могли б подумати, що вона веде себе так, як хтось інший, наприклад, мама, дресирувальник у цирку, наглядач у концтаборі.

Педагогічний словник пропонує нам такі характеристики значення слова: ”Учитель – це особа, що передає іншим засвоєні ним знання, вміння, набутий досвід, своє розуміння життя і відношення до нього. У більш вузькому сенсі – посада викладача одного або декількох навчальних предметів у загальноосвітній школі, в завдання якого входить навчання і виховання учнів з урахуванням специфіки предмету, який він викладає, формування загальної культури особистості, свідомого вибору і освоєння професійних програм соціально-трудової адаптації. Учитель у широкому соціальному значенні – мислитель, громадський діяч, що формує погляди і переконання людей, допомагає їм знайти свої шляхи у житті. Учителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості і її долі”.

Для того, щоб уточнити, які з ознак поняття, що наведені у словнику, є прототиповими, ми пропонуємо проаналізувати діаграму.





## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ САМОБУТНОСТІ УЧНІВ**

**Надія Заячківська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Зі становленням України як держави суттєво змінилися ключові педагогічні проблеми педагогіки, особливо виховання. Пріоритети виховного процесу в українській середній та вищій школі визначаються в низці державних освітніх документів, таких як Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Закон України “Про загальну середню освіту”, Концепція національного виховання, Закон України “Про виховання дітей та молоді”, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проекти) тощо. Стратегія виховання молодого покоління в умовах становлення громадянського суспільства в незалежній Україні спрямована на реалізацію соціальної функції виховання – забезпечення наступності духовного і морального досвіду поколінь, підготовки особистості до успішної життєдіяльності. Ці завдання реалізуються в контексті ідей інтеграції Української держави в Європейський простір.

Головною метою національного виховання окреслюється набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадян Української держави.

Під “національним вихованням” сьогодні розуміємо виховні зусилля, спрямовані на відродження природовідповідного національного самоусвідомлення української дитини. Це стосується всіх громадян України,

незалежно від їхнього етнічного походження, і висуває до них однакові вимоги.

Водночас реалії сучасного суспільно-політичного життя, громадянський досвід українців, здобутий під час Помаранчевої революції, прагнення значних верств українців бачити себе в об'єднаній вільній Європі, висувають потребу у формуванні рис громадянина Європи, європейської самобутності особистості.

Розшарування суспільства, відмінна історична пам'ять українців на сході та заході держави, плюралізм поглядів, зумовлений процесами демократії, сприяють тому, що виховні процеси в сучасній українській школі відбуваються далеко неоднаково. Варто лише зазначити, що на Східній та Західній Україні наймасовішими дитячо-юнацькими організаціями відповідно є Спілка піонерських організацій України (СПОУ) та скаутська організація "Пласт". Відкритість України до інших держав, досягнута протягом років незалежності, широкі міжнародні контакти молоді завдяки існуванню різних товариств, об'єднань, проектів сприяють тому, що в Україні відбуваються незворотні процеси побудови громадянського суспільства.

Ключовий період формування громадянської культури та цінностей, самоусвідомлення молодої людини, що охоплює національну свідомість та усвідомлення себе громадянином світу і Європи, припадає на шкільні роки. Демократичні та громадянські цінності діти засвоюють, беручи участь у повсякденному житті школи, спільноти, громади.

З огляду на це зростає значення підготовки студентів-майбутніх педагогів до виховної діяльності учнів в умовах розширення європейського "дому" і потреби в національній та європейській самоідентифікації.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка кафедрою педагогіки розроблено тематику виховних заходів у школі, яка містить широкий спектр виховних

завдань і допомагає студентам в організації виховних занять у процесі проходження практики. До неї належить розділ, який стосується формування демократичного світогляду, національної свідомості, громадської мужності, українського патріотизму.

Серед ефективних методів виховання застосовують інтерактивні технології, які впроваджують у процесі викладання навчальних дисциплін та в позааудиторній виховній роботі.

У підготовці студентів до національного виховання та формування європейської самобутності учнів важливе місце посідає проектна робота: робота у громаді, волонтерство, громадянські акції та кампанії, видання газет і журналів. Як приклад можемо назвати функціонування на факультеті міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка студентської організації “Молода дипломатія”, видання газети “Ярослав” на філологічному факультеті, які зарекомендували себе як проекти національного та загальнокультурного спрямування.

Дослідження зацікавлень студентів проектами різноманітної тематики, що мають виховне значення, дало можливість сформулювати пропозиції студентів щодо планування таких проектів у процесі вивчення педагогіки у майбутньому. До них, зокрема, можна віднести проекти “Славетні українці”, “Мій родовід”, “Україна і молодіжний рух”, “Нова політична еліта України”, “Професіоналізм, моральність і патріотизм”, “Я і Україна”, “Україна в Європі”, “Україна і світ”, “Вища освіта в Україні і Болонський процес”, “Реалії нашого університету у світлі Болонського процесу”, “Роль кафедри у навчально-виховному процесі університету”, “Міжнародний день рідної мови”, “День Європи” тощо.

Реалізацію проектів з такою тематикою студенти бачать через формування портфоліо, складання сценаріїв свят, бесід, виховних годин, рольових ігор тощо.

Застосування наведених форм і методів виховання створює умови для формування в особистості когнітивних та поведінкових норм, вміння брати участь у громадському житті, захищати свої права, поважати інтереси і права інших, відчувати себе повноцінним членом громади, українського суспільства, європейського співтовариства.

Безперечно, така освіта може бути ефективною за умов створення широкого культурного контексту в університеті, причетності всього професорсько-викладацького колективу до справи утвердження демократії та надання студентам прикладів патріотичної поведінки та усвідомлення українців членами спільного європейського дому.

## **ВИКОРИСТАННЯ ФРЕЙМІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

**Лариса Ковальчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Постійне зростання навчальної інформації зумовлює необхідність пошуку нових методів і технологій, які забезпечують її засвоєння студентами та учнями під час навчання у навчальному закладі. Прискоренню та інтенсифікації процесу навчання сприяє фреймовий підхід, запропонований у 80-х роках ХХ ст. американським ученим М. Мінскі. Теоретичні й методичні аспекти впровадження цього підходу у педагогіці досліджували М. Болдирев, Р. Гуріна, Т. Колодочка, Л. Лузіна, Л. Панасенко, О. Соколова та ін.

*Сутність фреймового підходу* до засвоєння знань полягає у згортанні та компактному поданні навчальної інформації у вигляді фреймів (фреймовому структуруванні знань). Під фреймом (англ. *frame* – каркас) розуміють структуру подання знань, організовану навколо певного поняття, яка, на відміну від асоціацій, містить дані про його суттєві, типові, головні ознаки (за Т. Дейком).

Зауважимо, що у разі фреймового структурування навчального матеріалу слід брати до уваги, що знання подають не в “чистому вигляді”, а схематично, компактно згорнуто в певну логічну послідовність — структуру. Однією з головних особливостей фреймового структурування знань є єдність зовнішньої і внутрішньої форм структури фрейму:

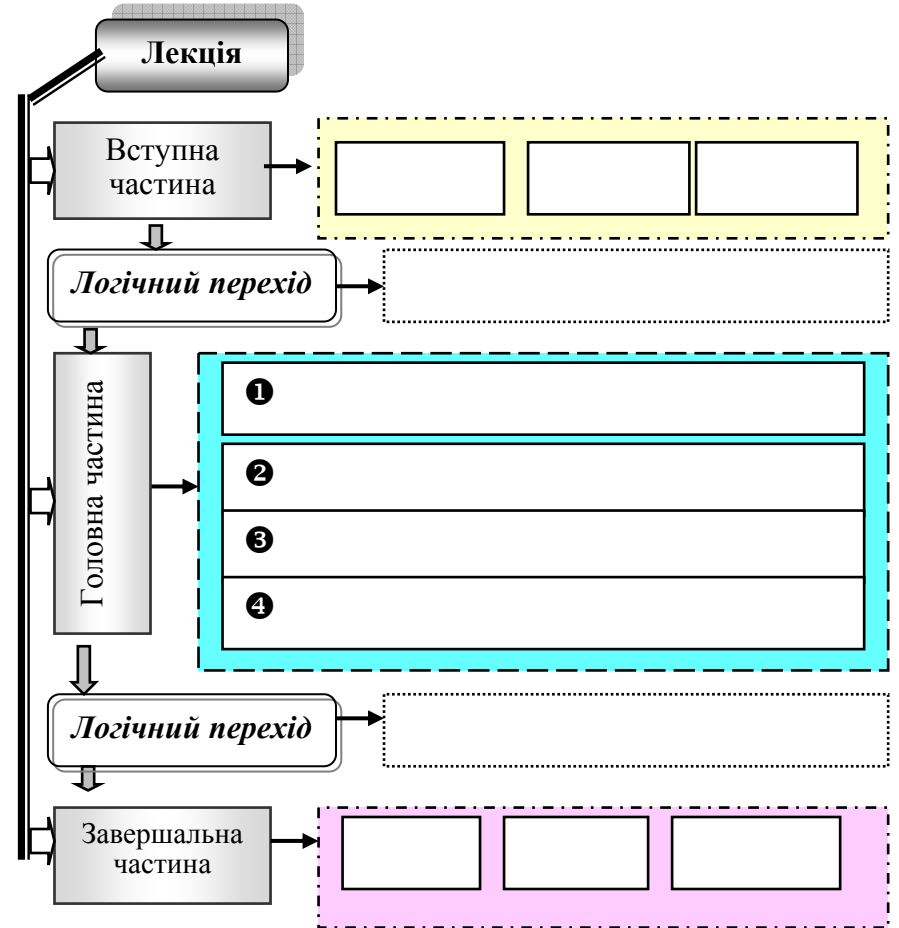
- *зовнішня форма* – сукупність структурних елементів фрейму (знаків, символів, графічних зображень, засобів мовленнєвого подання навчальної інформації тощо);
- *внутрішня форма* – змістове наповнення, тобто все те, що мають осмислити і зрозуміти студенти (чи учні) у процесі прочитання навчальної інформації, згорнутої у такий спосіб.

Зазначимо, що вид, ступінь і спосіб згортання навчального матеріалу у вигляді фреймів залежать від його змісту, складності, форми викладання, рівня розуміння тощо. У процесі вивчення педагогічних дисциплін ми застосовуємо такі види фреймів:

- *понятійні* (розкривають сутність ключового поняття, характеризують його головні ознаки);
- *семантичні* (розкривають значення слова; їх будують на детонатах, що виражають множину об'єктів);
- *тематичні* (дають змогу згорнути у вигляді інтегрованої схеми весь навчальний матеріал теми);

- *фрейми-пояснення/або фрейми-розповіді* (текстові повідомлення, що містять інформацію про певну подію, розвиток ситуації тощо).

Прикладом тематичного фрейму може бути згорнута структура лекції, що складається з таких структурних елементів:



Підсумовуючи, зазначимо, що використання фреймів у процесі вивчення педагогічних дисциплін значно підвищує

ефективність засвоєння навчального матеріалу, розвиває пам'ять та професійне мислення майбутнього вчителя.

## **МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Ірина Мицишин,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасний бурхливий інформаційний та технологічний розвиток зумовлює суттєві зміни не лише у сфері виробництва чи матеріальної культури. Він надзвичайно суттєво відображається й у такій галузі, як освіта та виховання молодого покоління. Перед педагогічними працівниками постають нові вагомі завдання формування в школярів спеціальних навиків користування здобутками технологічного прогресу людської цивілізації, а також умінь адаптації до відкритого інформаційного середовища, зростаючих медіаінформаційних потоків, їх доступності та неконтрольованості.

Вже сьогодні можна стверджувати, що погляди стосовно оцінення медіавпливів пройшли своєрідну генезу. Загалом відмовляючись від позитивної чи негативної оцінки впливу медіа, сучасні науковці пропонують комплексний інтегральний підхід, який спрямований на визначення негативного впливу та запобігання йому (залежність від комп'ютерних ігор, телебачення, Інтернету, віртуального світу загалом) та якнайповнішого використання позитивного потенціалу медій (як дидактичні засоби, джерела інформації, способи й засоби комунікації та ін.). Зазначені завдання зумовили виникнення та розвиток нового інтегрованого напрямку соціального виховання молоді – медіаосвіти. Її



головні цілі: вивчення закономірностей масової комунікації, підготовка людини до сприйняття різноманітної інформації, її "декодування" й критичного аналізу, формування вміння оцінювати наслідки її впливу на психіку та поведінку. Загалом медіаосвіту розглядають не як форму захисту від негативного впливу, а як форму підготовки до конструктивного сприйняття та ефективного використання потенціалу медіазасобів. Отже, для реалізації окреслених медіаосвітніх завдань сучасний вчитель повинен сформувати відповідні особисті риси, оволодіти необхідним комплексом теоретичних знань та практичних умінь, що визначатимуть його медіакомпетентність.

Медіаосвітня діяльність може здійснюватися як у системі загальної середньої, так і позашкільної освіти. У першому випадку вона може бути представлена окремим шкільним курсом або ж бути інтегрованою у зміст шкільної освіти. У другому випадку вона реалізується через медіаосвітні гуртки, центри, клуби, студії та ін. Отже, підготовка до медіаосвітньої діяльності може бути як обов'язковою складовою професійної підготовки вчителя-предметника, так і окремим напрямом педагогічної спеціалізації.

Учені обґрунтували систему професійних знань та умінь, що необхідна педагогам для медіаосвітньої діяльності. Вона охоплює такі складові:

- мотиваційна – різнобічні мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, моральні, етичні та ін.; прагнення до досконалості своїх знань та умінь в галузі медіаосвіти;
- інформаційна – ґрунтовні та різнопланові теоретико-педагогічні знання в галузі медіаосвіти;
- методична – розвиток методичних умінь у галузі медіаосвіти (наприклад, вміння сформулювати правильну установку медіасприймання, з'ясувати причини, умови та характер виникнення явищ,

уміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівень їхнього розвитку в галузі медіакультури, вибрати оптимальні методи, засоби та форми проведення занять, дослідницькі уміння та ін.) та елементи педагогічної майстерності (педагогічна культура, самопрезентація, ефективний зворотний зв'язок з аудиторією та ін.);

- діяльнісна – систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів;
- креативна – високий рівень творчого начала в медіаосвітній діяльності (вияв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, розвиток фантазії, уяви, нестереотипність мислення).

На нашу думку, зміст медіакомпетентності сучасного вчителя повинен охоплювати такі компоненти:

1. Медіаграмотність – знання історії виникнення та технічних основ функціонування медіа; вміння користуватись медіазасобами; розуміння жанру та мови медіатекстів, вміння їх сприймати та декодувати;
2. Медіадидактика – знання та вміння використання медійних засобів у навчальному процесі школи чи вищого навчального закладу;
3. Медіапсихологія – знання про передумови, шляхи та наслідки впливу медій на свідомість та психіку людини, процес формування медіазалежності (залежність від комп'ютерних ігор, телебачення, інтернету, віртуального світу загалом);
4. Медіаосвіта – знання та вміння організації та здійснення медіаосвіти учнів шляхом залучення їх до творення медіапродукції, вироблення захисного імунітету до негативних медіавпливів, формування високої культури споживача, здатності до

критичного аналізу, оцінки, а також якісного вибору медіапродукції.

Отже, медіакомпетентність сучасного вчителя – це складний комплекс системи відповідних знань, значного переліку умінь та спеціальних здібностей. Успіх професійної медіапедагогічної діяльності сприятиме когнітивному та емоційному розвитку учнів, розширенню їхнього світогляду та формуванню медіакультури.

## **ЗНАННЯ ПРО МЕДІАВПЛИВИ ЯК СКЛАДОВА МЕДІАОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Наталія Троханяк,**  
*аспірант*

XXI століття ставить нові, раніше невідомі завдання буквально в усіх сферах життєдіяльності людини та суспільства. Спробуємо в узагальненому вигляді окреслити одну із загальноцивілізаційних тенденцій, що зародилася в останні десятиліття й суттєво впливатиме на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства. Це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. На відміну від індустріального виробництва вони ґрунтуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації. Поява нових засобів масової комунікації дає змогу співвідносити, пов'язувати між собою різні види людської діяльності, розмежовані простором і часом. Виникає багато нових інтересів, мотивів, змінюються потреби, установки, з'являються нові форми психологічної та соціальної активності, безпосередньо пов'язані з новим простором. Комп'ютерні й телекомунікаційні технології стають своєрідним інструментом інформаційної, політичної та

духовної експансії, засобом для створення нових соціальних міфів. Дослідження соціокультурної ситуації свідчать, що медіапростір щораз активніше впливає на суспільну свідомість як потужний засіб інформації та пропаганди культурних і освітніх контактів, як чинник розвитку творчих здібностей особистості, джерело зразків для наслідування та симуляції й водночас нова сфера, що зумовлює адиктивну поведінку молоді.

Науковці наполегливо намагаються детально описати й проаналізувати зміст, закономірності та механізми впливу медіа, а також визначити, які наслідки для особистості й суспільства вони мають. Поняття “впливи медіа” розглядають як усі результати їхньої діяльності, незалежно від того, були вони передбачувані, чи ні. Натомість поняття “результативність медіа” означає потенційні можливості медіа спричиняти контрольований вплив, зокрема, заплановані результати у суспільстві. “Результативність” медіа полягає у досягненні поставленої мети. Серед наслідків слід вирізнити такі:

- пізнавальні (передбачають зміни знань або суджень);
- афективні (стосуються почуттів і переконань);
- поведінкові (полягають у зміні поведінки).

Таку послідовність наслідків спочатку трактували як лінійну залежність. Було виявлено, що спочатку відбуваються зміни знань, потім емоцій, а згодом зміни поведінки. Однак пізніші дослідження довели, що можлива й інша послідовність змін, наприклад, зміна поведінки настає без зміни знань чи зміни емоцій.

Розглянемо типологію наслідків медіавпливів, головним критерієм якої є зміни, що відбуваються в емоційній, пізнавальній чи поведінковій сфері особистості.

За ступенем інтенсивності Klapper розрізняв конверсію, незначну зміну та утвердження переконань і поведінки. Запобігання змінам може полягати в одержанні

одностороннього або ідеологічно спрямованого змісту, повторенні тверджень та ін. Те, що немає змін поведінки, часто і є результатом значного впливу медіа.

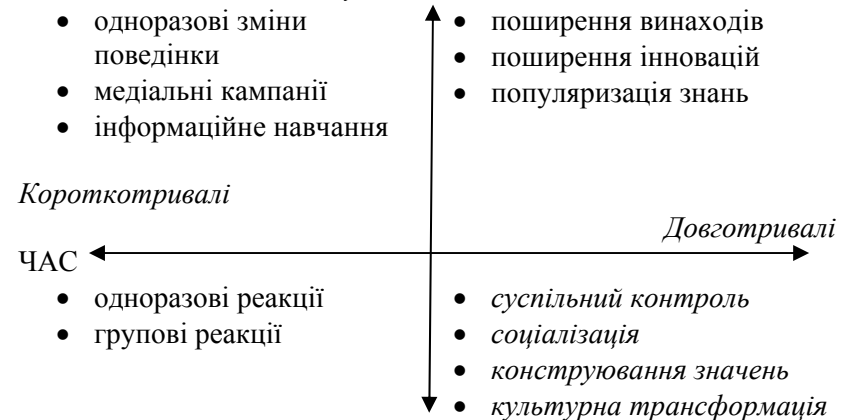
Загалом медіа можуть:

- зумовлювати заплановані зміни (конверсія);
- спричиняти незаплановані зміни;
- зумовлювати незначну зміну (щодо форми чи інтенсивності поведінки);
- полегшити зміну (заплановану чи ні);
- зміцнити наявне (немає змін);
- запобігати змінам.

Кожен з цих видів змін можна простежити на одиничній, груповій, соціальній чи культурній осі. Розглядаючи різні види наслідків, потрібно брати до уваги їх цілеспрямованість (заплановані чи стихійні), а також час (коротко- чи довготривалі). Перетнувши ці дві осі, одержимо типологію наслідків медіа, що зображена на рисунку.

### ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ

*Планування наслідків*



*Незаплановані наслідки*

Типологія наслідків медіавпливів

Наслідки також можна поділяти за джерелом інформації, яким може бути саме медіа, його переклад і зміст, або суспільне джерело (наприклад, політична партія тощо). Lang і Lang звертають увагу на різні типи наслідків, наприклад, “взаємний вплив”, “ефект бумеранга” чи “ефект визнання суспільного впливу”. Перший тип стосується впливу медіа на перебіг випадку, наприклад, усвідомлення того, що телебачення, показуючи певну подію (конференцію, маніфестацію), змінює її хід. Другий тип стосується процесу отримання протилежних до очікуваних змін. Третій характеризує переконання, що лише інші люди піддаються впливу медіа, а ми здатні йому протистояти. Наприклад, певна глядацька аудиторія чітко усвідомлює, що лише частина людей схильна піддаватися впливу реклами, а решта її буквально ігнорує.

Практика з'ясування змісту та оцінки медіавпливів є доволі складною й суперечливою. Ступінь та якість медіавпливів закономірно залежать від рівня розвитку й освіченості їхніх споживачів.

Розуміння різноплановості й вагомості медіавпливів зумовило виникнення медіаосвіти. У матеріалах ЮНЕСКО медіаосвіту визначають як навчання теорії і практичним умінням оволодіння сучасними засобами масової комунікації, яку розглядають як частину специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці. Проте наука не розв'язує практичних питань безпосередньо. Для того, щоб удосконалити методiku медіаосвіти, потрібно спочатку досконало опрацювати теоретичні знання.

## АДАПТАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**Ніна Лозинська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Адаптація – це універсальний феномен живих організмів. З огляду на це розгляд адаптації не обмежується прив'язкою до будь-якої окремої наукової концепції, наприклад, психологічної, соціологічної, біологічної, культурологічної, кібернетичної тощо.

У процесі адаптації важливе значення мають усі механізми пристосування організму до середовища, тобто адаптаційна концепція для педагогіки універсальна.

Навчання і виховання єдині. Це засвідчує багатогранність адаптації до умов, в які потрапляє молодий педагог (маємо на увазі навчально-виховний процес).

Функціонування суб'єкта у середовищі розглядають як діяльність. Поняття діяльність є дуже широким, чітко не визначеним.

Діяльність – це процес функціонування суб'єкта у системі (середовищі), що охоплює суб'єкта і об'єкта, з яким вона взаємодіє. Система “суб'єкт-об'єкт” створюється на підставі системностворювальної ознаки – мети діяльності. Функціональна структура діяльності складається з двох самостійних процесів: орієнтація у ситуації (середовищі) діяльності та оперування середовищем (об'єктом) діяльності з метою одержання бажаного результату (досягнення мети). Оперування – це прямий зв'язок суб'єкта та об'єкта в процесі їхньої взаємодії “С↔О”, в якому обидва впливатимуть один на одного. Результат залежить від того, хто має більший вплив.

У психології та педагогіці прийнято вирізняти творчі й нетворчі види діяльності.

Розглянемо творчі форми діяльності, беручи до уваги те, що педагогічна майстерність і педагогічна творчість тісно пов'язані, хоча нетотожні.

Творчі форми діяльності визначають як оригінальні, продуктивні, евристичні тощо. Їх розглядають як ті, що є протилежними до наслідування, які мають творчі властивості, змінюючись від творчості низького рівня до творчості більш досконалої.

На думку Н. М. Гнатко, О. Г. Ковалева, В. О. Просецького, П. А. Рудика та інших, будь-яка діяльність складається з елементів наслідування. Творча діяльність молодого педагога, маючи на початкових стадіях переважно наслідувальний характер, поступово вивільняється від влади наслідування, стаючи творчою.

Майстерність діяльності творчого молодого педагога розглянемо у вигляді розвитку ланцюжка від наслідування-копіювання через творче наслідування до майстерності (творчості).

Отже, майстерність розглядаємо від наслідування-копіювання через творче наслідування до істинної майстерності.

Природно, що не всі вчителі характеризуються всіма стадіями розвитку творчості: хтось досягає тільки першої стадії, добре копіює готові рекомендації, не змінюючи в цілому будь-якої концепції; інші вносять деякі модифікації, методичні прийоми; деякі, беручи за основу ідею, розробляють зміст.

Отже, майстерність розвивається в процесі засвоєння того, що вже було нагромаджено, а потім відбувається зміна, перетворення наявного педагогічного досвіду.

Адаптація і є складовою педагогічної майстерності педагога.

Адаптація завжди базується на елементі пошуку, необхідного засобу пристосування, а тому не може



відбуватися без пізнавальної активності молодого педагога (суб'єкта). Для практики важливо брати до уваги ступінь новизни результатів адаптації, що і характеризує ефективність педагогічної діяльності – майстерності педагога.

Отже, адаптацію розглядають як процес переходу від нижчого до вищого рівня сформованості рис особистості молодого педагога відповідно до характеру цілеспрямовано створених педагогічних ситуацій, інтелектуальної, емоційної та практичної діяльності як складової педагогічної майстерності.

## **ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ЛІТЕРАТУРИ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Галина П'ятакова,**  
*кандидат філологічних наук, доцент*

Підготовка викладача літератури – це проблема багатоаспектна, оскільки пов'язана з підготовкою одночасно і викладача мови. Сьогодні, як і у XIX–XX ст., жоден вищий навчальний заклад не готує лише викладача літератури. Поетапна підготовка філолога, спочатку на рівні бакалавра, а потім на рівнях спеціаліста та магістра, спрямована на формування вмінь та навичок вчителя мови та літератури (бакалавр, спеціаліст) та магістра філології, магістра іноземних мов. Аналіз робочих програм такої підготовки доводить, що зміст освіти на філологічному факультеті, факультеті іноземних мов у державних та класичних університетах, закладах II–III рівнів акредитації, до яких належать педагогічні інститути та експериментальні педагогічні заклади, що готують філологів, є традиційним.

Майбутні викладачі мови і літератури на філологічному факультеті сьогодні вивчають історію мови і літератури, мовознавство і літературознавство, історію української мови і літератури, історію критики, старослов'янську мову, історію України, психологію, педагогіку, методіку фахових дисциплін, історію країни, мову яку вивчають, історію мистецтва, англійську (чи іншу іноземну) мову, сучасну слов'янську мову, історію світової (зарубіжної) літератури, спецкурси і спецсемінари з мовознавчих та літературознавчих проблем тощо.

Отже, як бачимо, розмежувати два напрямки цієї підготовки неможливо, оскільки викладати мову і літературу в школі, коледжі, іншому закладі може людина, яка є за фахом філолог. Так склалося історично, що викладача літератури готують на філологічному факультеті. Саме тут навчали викладачів української, російської, зарубіжної (світової) літератури. Потрібно також взяти до уваги досвід підготовки викладача літератури на історико-літературному факультеті університетів ще радянської доби, прикладом може бути Київський університет імені Т. Шевченка, а також інститут літератури, інститут лінгвістики, який сьогодні є університетом. Фахова підготовка філолога в цих закладах майже не відрізняється від підготовки на філологічному факультеті чи факультеті іноземних мов. Відмежувати підготовку вчителя мови та літератури (1–4-й курс) від підготовки викладача літератури (5-й курс) неможливо ще й тому, що немає кваліфікаційного рівня магістр літератури. Поки що не розглядають такий фах і в нових програмах, що розроблені відповідно до Болонської системи реформування вищої школи. Проте є дисципліна “література”, яку повинні викладати за нових умов розвитку класичного університету.

Історія технології підготовки викладача літератури пов'язана ще з однією важливою проблемою – виникнення предмета “література” як шкільної та інститутсько-

університетської дисципліни. У викладанні української літератури за часів відновлення змісту освіти в закладах України змінився зміст літературних курсів та спецкурсів, відновлено історичні етапи розвитку науки та впроваджено вивчення творів так званої “забороненої” літератури, яка сьогодні в програмах і підручниках має назву “Розстріляне Відродження”, дисидентська література (шестидесятники), зарубіжна (світова література) як дисципліна, яку викладають у вищій школі, має свою історію, відповідно свої етапи становлення. Відомо, що література як предмет виокремилася від “філологічних читань” Ф. Буслаєва, від занять з виразного читання, де була лише матеріалом аналізу, безумовно, і від уроку історії, з яким традиційно була пов’язана. Літературні твори допомагали створити історичну атмосферу конкретної епохи, яку вивчали у школі. Традиційно література та історія були пов’язані у шкільному курсі ще до 30-х років ХХ ст. Безумовно, потрібно зосередити увагу і на тісному зв’язку літератури з мовою, що дало підставу називати цю дисципліну уроком словесності, а вчителя – словесником. Зазначимо, що урок літератури і цей предмет у вищому навчальному закладі з’явилися лише у ХІХ ст.

У школах України з українською мовою навчання 1992/93 н.р. було введено курс “Зарубіжна (світова) література” і запропоновано програму вивчення творів світової літератури. Відповідно виникла необхідність підготовки викладачів зарубіжної літератури. Курс зарубіжної літератури викладали на філологічному факультеті та факультеті іноземних мов досить широко в історичному аспекті. Це було зумовлено необхідністю, оскільки деякі твори зарубіжних авторів вивчали у шкільному курсі російської літератури. Проблема виникла саме в період реорганізації семирічної політехнічної школи у десятирічну (1932–1935). У нові програми з літератури

цього часу ввійшли і твори світового письменства. Отже, як предмет світову літературу у школі не вивчали. Окремі твори було введено і в історію російської літератури, читали російську мову і розглядали у контексті цієї мови та літератури. Зосередимо увагу на тому, що випускник філологічного факультету (за спеціальністю “українська мова та література”, “російська мова та література”) має можливість викладати світову літературу у закладах II–III рівнів акредитації, а випускник факультету іноземних мов – і у закладах IV рівня акредитації та класичному університеті. Для цього потрібно прослухати курси “Світова література”, “Методика викладання світової літератури”, пройти чотиритижневу педагогічну практику в школі (спеціалісти) та у ВНЗ (магістри).

У період докорінних змін підготовки випускників вищої школи є невирішеною ще одна з головних проблем – професійна підготовка викладача літератури. Рівень компетентності викладача залежить від глибоких і міцних знань предмета, його діалектичних основ; умінь цікаво і доступно викладати предмет з ефективними результатами; знань нових технологій викладання й оцінювання результатів роботи студентів; реалізації своєї педагогічної діяльності у дослідницькому, конструкторському, організаторському і комунікативному напрямках. Світова (зарубіжна) література як навчальна дисципліна залучає студентів до фундаментальних цінностей світу в плані реалізації полікультурної освіти, що сприяє культурному входженню України у світове співтовариство. Тому викладач літератури повинен засвоїти та застосовувати у своїй діяльності, крім основних традиційних дидактичних, літературознавчих та методичних принципів, ще й нові: принцип нерепресивної свідомості (синонімічні: принцип “мультикультуралізму”, “політичної коректності”); реабілітаційності, іманентності, країнознавства, компаративності, контекстового розгляду

літературних явищ, репрезентативності, етнокультурності, міжнаціонального підходу.

Відповідно до цих принципів нерозв'язаною є ще одна з головних проблем підготовки викладача літератури: формування педагогічних компетенцій майбутнього літературознавця, з одного боку, та викладача літератури, з іншого. З появою нових досліджень і відповідно нових шляхів детального аналізу художнього тексту (М. Бахтін, Р. Барт, Ю. Кристева та ін.) поряд з текстом засвоюються поняття *“інтертекст”*, *“дискурс”*, *“коннотація”* і відповідно *“ремінісценції”*, *“впливи”*, *“рецепція”*, *“діалогічна концепція”*, *“семаналіз”*. Отже, серед низки вмій та навичок, які формуються у літератора на студентській лаві, важливим є вміння глибокого проникнення в художній текст, розподіл його на взаємопов'язані відрізки, детальний інтертекстуальний аналіз творів письменників, яких вивчають, та сприймання їх як єдиного художнього тексту, осмислення взаємовпливів, рецепції як художнього явища і як підтвердження спорідненості всіх культур.

Зміст освіти викладача літератури за новими програмами охоплює сьогодні українську, зарубіжну, літературу за фахом. Низку розглянутих проблем можна було б усунути, якщо ввести у зміст підготовки магістра інтегровані курси (спецкурси) національної та світової літератури, оскільки сприйняття літературних курсів як паралельних не дасть можливість усвідомити сутнісної єдності духовного поступу людства, зрозуміти спільності законів розвитку літератури як такої, літератури як єдиного дискурсу. Є думка, що сьогодні не має викладачів, які здатні навчити аналізувати твір як культурне явище, а відповідно і підготувати літератора-дослідника. Для цього потрібно змінювати стереотипи у викладанні багатьох літературознавчих курсів та предмета *“Методика викладання літератури у*

вищій школі”, залучати магістрів до проведення занять за інноваційними технологіями у період практики, і, врешті-решт, виокремити компетенції викладача літератури, які мають сформувати магістри як майбутні літературознавці.

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Романа Михайлишин,**  
*асистент*

Проблема навчання та вивчення студентської молоді сьогодні належить до фундаментальних не тільки в педагогічній, а й у соціальній, політичній, культурній сферах суспільного життя.

Реформування національної системи освіти спричиняє посилення в шкільній освіті глибоких перетворень, пов'язаних із новими вимогами суспільства до школи, новими завданнями, можливостями, змінами об'єктів навчально-виховного процесу суспільства. Це вимагає від педагога бути активним учасником і диригентом цих взаємодій.

Підготовка сучасного вчителя визначає не тільки знанневий обсяг майбутнього фахівця, а й певним чином детермінує його особистісні риси, світогляди й поведінкові пріоритети. Гармонійне поєднання професійних знань з особистісними рисами є наріжним каменем цього процесу.

Саме творчість є тим засобом, що забезпечує не тільки набуття майбутніми вчителями ґрунтовних знань, а й формування у них мобільності – важливої особистісної характеристики, завдяки якій молода людина підноситься на

якісно новий рівень саморозвитку, самореалізації у професійній діяльності.

Особливості прояву творчості, визначення сутності цього поняття набули досить широкого висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Наприклад, В. О. Сухомлин-ський зазначав: “У чому найвища насолода життя? Пом'юму, у творчій праці, що наближається до мистецтва. Тільки через працю лежить шлях до мудрості творчості, науки”. Він акцентував на необхідності “відкрити в кожній людині її задатки та здібності, дати їй щастя цікавої, інтелектуальної повноцінної творчої праці...”.

Творчий педагог створює авторську педагогічну систему, яка є засобом загальнокультурного і соціально-морального розвитку особистості як самого педагога, так і його учнів.

Творчість, як і творча особистість, реалізується в діяльності. У процесі діяльності формуються різноманітні важливі професійні якості майбутнього вчителя, відбувається всебічний розвиток особистості. У результаті розвитку особистості як суб'єкта діяльності формується цілеспрямованість, незалежність та критичність мислення, організованість, саморегуляція, чітке розмежування засобів і прийомів дії.

Водночас цілісний розвиток особистості забезпечується тільки активною, самостійно забарвленою діяльністю, в якій людина цілком реалізує свої можливості. Саме тому важлива не стільки діяльність сама як така, скільки активність, що виявляється в цій діяльності особистості, оскільки активність людини – неодмінна умова розвитку її здібностей і таланту, досягнення успіху.

Формування творчої активності в процесі професійної підготовки – це лише початковий, але важливий етап формування творчої активності, подальший розвиток

удосконалення і поглиблення її відбуватиметься протягом усієї подальшої професійної діяльності педагога.

Професійна підготовка і формування творчої активності майбутнього вчителя – це єдиний цілісний, нероздільний процес, тобто система, що може бути розкрита на двох рівнях аналізу (за В. А. Сластьоніним): процесуальному та мотиваційно-ціннісному. В процесуальному аспекті аналізується навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі та його вплив на формування творчої особистості майбутнього вчителя. Однак результати професійної діяльності майбутнього педагога залежать не тільки від оволодіння професійними знаннями, навичками, технологіями, але й від мотиваційно-ціннісних чинників особистості.

Орієнтація на нові, нетрадиційні підходи до навчання й виховання, що є однією з умов ефективності функціонування операційно-технологічного компонента системи, виявляє себе в способах, якими студент намагається здійснити майбутню педагогічну діяльність (у теорії чи на практиці), розкрити себе як творчого педагога. Розвиток способів реалізації майбутньої педагогічної діяльності веде до формування специфічної системи, що становить набір цих способів і збагачує спектр професійних умінь та навичок майбутнього педагога.

Найвищий щабель розвитку професійної позиції особистості майбутнього вчителя розкривається в осмисленні ним, по-перше, ієрархії цілей (головних, другорядних, побічних, допоміжних) майбутньої професійної діяльності; по-друге, в бажанні творчо працювати в педагогічній галузі діяльності; по-третє, в прагненні бути готовим до майбутньої професійної діяльності, тобто набути необхідних для цієї діяльності знань, умінь та навичок.

Формування творчої особистості майбутнього вчителя визначається характером майбутньої професійної діяльності.



В. І. Загв'язінський педагогічну діяльність умовно поділяє на три рівні, які можна зіставити з рівнями творчої активності майбутнього вчителя:

- перший рівень (найвищий) – відкриття створення нового суспільно вагомого, невідомого як для самої особистості, так і для інших;
- другий рівень (середній) – педагогічний винахід, створення нових педагогічних технологій, систем, методик;
- третій рівень (початковий) – удосконалення, модернізація та адаптація до конкретних умов уже відомих технологій, засобів, методик навчання та виховання.

Майбутній педагог може працювати на всіх трьох рівнях (залежно від специфіки тієї чи іншої діяльності) і може вдосконалювати свою діяльність, починаючи з третього рівня. Необов'язково досягнути найвищого рівня творчої активності, але обов'язково прагнути до нього, оскільки творчий пошук – процес нескінченний, динамічний, що вимагає від творця активності.

Творча підготовка майбутнього вчителя – це процес формування комплексу мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних рис як самого майбутнього вчителя, так і педагогів, що керують цим процесом, які створюють систему творчої активності, забезпечують успішну творчу взаємодію між учасниками цього процесу та його ефективність у цілому.

Необхідним компонентом у формуванні творчої активності є сформована система знань, структура якої охоплює знання загальної теорії творчості, до якого належать переконання та погляди на педагогічний процес як на нерозривний зв'язок навчання та виховання з творчим процесом, педагогічна гуманістична творча спрямованість, що розкривається в творчій активності, відповідальному та

творчому ставленні до дітей, професії та праці. Спеціальні охоплюють знання теорії педагогіки, психології, філософії творчості та практичні знання особливостей використання й застосування цих знань у процесі творчої діяльності. Структура методичних знань охоплює знання методів та методичних прийомів технологій творчості відповідно до рівня розвиненості особистостей різного віку.

Щодо головних етапів творчої підготовки, то їх можна подати так: *перший етап* (співвіднесення із мотиваційним компонентом системи) – формування потреби в творчій підготовці, зверненні за допомогою до викладача, додаткових джерел інформації; *другий етап* (співвіднесений із когнітивно-смысловим компонентом системи) – аналіз, уточнення та формування проблематики; *третій етап* (співвіднесений із рефлексивним компонентом системи) – самостійна робота, самоаналіз, самокорекція; *четвертий етап* (співвіднесений із операційно-технологічним компонентом системи) – навчання творчим методикам, стратегіям, технологіям та практичне їх застосування; *п'ятий етап* – оцінення ефективності творчої підготовки.

Систему критеріїв ефективності творчої підготовки можна виділити на двох рівнях :

*перший* – на рівні студента, майбутнього вчителя, учня, того хто навчається, суб'єкта процесу формування творчої активності;

*другий* – на рівні викладача, вчителя, суб'єкта, що керує процесом формування творчої активності.

Головні критерії ефективності творчої підготовки на рівні майбутнього вчителя:

- мотивація до діяльності, розвитку та самореалізації у певній діяльності;
- ефективність реальних результатів діяльності, динаміка організаційного розвитку, компетентність та прогресивність у розв'язанні проблем;

- міжособистісні стосунки, психологічний клімат, що створюється в стосунках;
- емоційне самопочуття, здатність до емпатії;
- цінності, переконання, норми поведінки, педагогічна культура тощо.

Головні критерії ефективності творчої підготовки на рівні викладача:

- особистісне зростання;
- підвищення загального рівня творчості та компетентності;
- вдосконалення оволодіння конкретними техніками та методиками.

Шляхи реалізації системи формування творчої активності майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі повинні відповідати педагогічним продуктивним технологіям, без яких не може обходитися жодна творча робота.

## **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Марта Максимець,**  
*асистент*

Сьогодні особистість педагога, якість його професійної діяльності набувають особливої значущості. У сучасних умовах розвитку освіти особливо актуальна проблема формування педагогічної культури вчителя іноземних мов. Бо від рівня особистісного, професійного розвитку вчителя залежить процес інтеграції учнів у іншомовний простір, водночас у відкрите суспільство.

Питання формування педагогічної культури учителів вивчають такі вчені, як Т. Ф. Білоусова, О. В. Бондаревська, М. М. Букач та ін. Науковці визначають педагогічну культуру як системне динамічне утворення (С. Д. Омельченко, О. Б. Гармаш), синтез компонентів (А. В. Барабанщиков, В. І. Писаренко), інтегральну якість (Т. Ф. Алексеєнко, І. Ф. Ісаєв, Н. О. Комар).

Як відомо, дві головні фігури в школі – це учитель та учень. Їхнє спілкування на уроці і у позакласний час є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу, засобом формування особистості учня.

Молодий вчитель часто не вмє педагогічно доцільно будувати стосунки з учнівським колективом, налагоджувати контакт з учнями, що не веде до позитивних результатів, сприяє незадоволеності як учнів, так і вчителів від навчально-виховного процесу.

Є різні підходи до визначення поняття “педагогічна культура”. Зокрема, В. Ягупов розглядає педагогічну культуру як оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості.

На думку П. Щербаня, педагогічна культура – це постійна спрямованість вчителя до педагогічного методичного морального і духовного самовдосконалення.

У структурі педагогічної культури виокремлюють такі складові:

- наукову ерудицію;
- педагогічну майстерність;
- культуру спілкування;
- педагогічну етику;
- загальну ерудицію;
- прагнення до самовдосконалення;
- культуру мовлення;

- духовне багатство.

У педагогічному спілкуванні провідну роль відіграє учитель, який чітко визначає мету, завдання, способи здійснення взаємодії вчителя та учнів, що вимагає оволодіння комунікативними вміннями, які допомагають налагодити і підтримувати позитивні стосунки з вихованцями, уникати конфліктів, отже, підвищувати ефективність процесу навчання.

Для учителя іноземної мови надзвичайно важливими та необхідними є уміння педагогічної техніки, а саме: культура мови, володіння своїм тілом, жести та міміка, уміння психотехніки, зовнішність учителя.

Важливим компонентом педагогічної культури вчителя іноземної мови, на нашу думку, є моральна культура педагога. У сучасних умовах, коли велике значення має моральний вибір особистості, вимоги до рівня моральних знань педагога, його вчинків та розуміння ним цінностей людства значно збільшуються. Без високого рівня моральної культури учитель не зможе на належному рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Зміст педагогічної культури учителя іноземної мови передбачає також володіння ним спеціальними вміннями, зокрема, високий рівень володіння мовою, яку він викладає, рівень його соціокультурної компетенції. Адже, на нашу думку, учитель є частиною моделі культури того чи іншого народу (мову якого вивчають).

Професійно значущою рисою особистості вчителя, що формує його педагогічну культуру, є, на нашу думку, емоційна культура вчителя. Процес формування емоційної культури І. П. Анненкова розглядає як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності майбутніх учителів, що базується на таких педагогічних умовах, які забезпечують розвиток усіх компонентів емоційної культури і якості загалом.

Зазначимо, що проблема формування педагогічної культури учителя іноземної мови потребує широкого дослідження. Необхідною умовою формування педагогічної культури вчителя іноземної мови є його спрямованість на педагогічну діяльність. На нашу думку, педагогічну культуру можуть формувати учителі завдяки самоосвіті, а також завдяки залученню до різних форм роботи (робота у шкільних, районних, міських методичних об'єднаннях; круглі столи; педагогічні майстерні тощо).

### **ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ**

**Марія Стахів,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Модернізація освіти, виникнення в ній нових наукових парадигм і трансформацій потребує глибокого осмислення нашого суспільного буття в контексті педагогічної освіти, підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в нових умовах.

У системі професійної підготовки вчителів початкових класів важливу роль відіграє методика навчання української мови. Майбутнім учителям треба дати найсучасніші знання і добру практичну підготовку. Адже сьогодні школі потрібен учитель, який уміє аналізувати лінгвометодичні явища, вести пошук шляхів демократизації, етнізації та оптимізації навчально-виховного процесу, застосовувати ефективні методи і прийоми навчання, найраціональніші способи передачі знань, активізації мислительної діяльності школярів. Ці професійні риси майбутнього вчителя можна успішно виробляти передусім на заняттях з методики,

запроваджуючи інтерактивні технології навчання, які сприяють не лише виробленню професійних методичних навичок, але і забезпечують формування мовленнєво компетентної особистості педагога.

Сучасність ставить перед національною освітою нагальну вимогу створити всі ідеологічні й економічні умови та передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді з тією метою, щоб формувати покоління українців, здатних за неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу. З огляду на це зростає роль особистостей у кількох аспектах, зокрема, як творців соціуму і соціальних систем, що творяться й розвиваються інтелектом особистостей. Відомий психолог О. Леонтьєв пише про особистість як про неунікний констант людського буття. За його словами, між образом світу і реальною людиною стоїть особистість. Зв'язок між мовою і особистістю цей учений визначив так: "...Мова є передусім мовою особистості". Тобто без мови немає особистості, як і мова не існує поза особистістю.

Поняття мовної особистості ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань (психології, філософії, культурології, лінгвістики, педагогіки, етнології тощо). У мовознавстві та лінгвокультурології поняття мовної особистості детально описано в працях учених Ю. Караулова, Л. Мацько, Ф. Бацевича, Л. Струганець та ін.

У формуванні теоретичних основ вироблення мовленнєвих навичок методика мови спирається на психолого-педагогічні науки. І це закономірно, бо, запроваджуючи ті чи інші конкретні методи або прийоми, треба зважати на психологічну підготовку до навчання дітей певного віку. Ця рекомендація психологів загальноновизнана і широко впроваджується в практику навчання дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, у навчанні шестиліток практикують різні педагогічні ситуації: навчання Барвінка,

Незнайка, виправлення вчителя, який “помиляється”, тощо. Психологи зауважують, що у грі діти усвідомлюють свої навчальні здобутки та їхню суспільну вартість. Зважаючи на це, одне із завдань методики – навчити студентів проводити ці ігри, зокрема комунікативні. Слід дедалі більше залучати дітей до оцінення комунікативного уміння, створювати ситуації, у яких учні не репродукують розказане чи прочитане вчителем. Новим у цій роботі є те, що вчитель закликає дітей висловити своє судження з приводу певного мовного явища.

Серед головних прийомів на заняттях з методики, які забезпечують належний рівень розвитку комунікативних умінь і навичок, – рольова гра, яка позитивно впливає на формування ділових якостей майбутнього фахівця-педагога. Алгоритм визначення цілей вивчення теми методом рольової гри такий:

1) з окресленою програмою переліку знань, умінь і навичок визначають ті, які стосуються окремої теми і які найбільш професійно значимі;

2) перелік коригується й уточнюється відповідно до:  
а) матеріалу підручника; б) питань, які розглядатимуть на занятті; в) цілей студентів; г) можливостей студентів.

Для будь-якої рольової гри розробляють алгоритм, який охоплює імітацію умов провадження мовної діяльності на уроці мови в початкових класах, моделювання типових активних ситуацій з метою вдосконалення навичок спілкування вчителя з учнями, педагогами і батьками, проблемний характер модельованої ситуації, структуру і сценарій гри, обговорення деталей, реалізацію цілей гри, розподіл ролей. Розробляючи сценарій рольової гри, проектується і її кінцевий результат: оволодіння студентом певними методичними прийомами навчання школярів мови та вироблення адекватної мовної поведінки в конкретній педагогічній ситуації.



Для педагогічної майстерності важливим є поняття стилів навчання, тобто стилів, що визначають шляхи здобування знань. Умовно їх називають так: стиль діяча, стиль мислителя, стиль теоретика, стиль практика, стиль активіста, стиль рефлексора. Ця система стилів окреслює всі етапи тривалого навчального процесу.

Значних успіхів у навчальному процесі досягають тоді, коли добре розвивають стилі навчання на кожному етапі. Розвинувши в собі риси активіста, людина водночас стає практиком. У цьому разі активізується рефлексорна діяльність, тобто виникає потреба аналізувати й оцінювати результат. Отже, ставши теоретиком і практиком, студент перетворюється на вмілого прагматика, який успішно може планувати свою педагогічну діяльність у майбутньому.

Ефективність підготовки вчителя залежить від уміння викладача обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проєктували кінцеві риси особистості студента, в тому числі і комунікативні (здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами і з навколишнім світом).

Забезпечує такий розвиток особистісно зорієнтоване навчання. З метою вироблення в студентів високих мовленнєвих умінь і навичок потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності студентів у навчанні. Саме інтерактивне навчання як різновид активного може забезпечити такий підхід і позитивний результат формування високопрофесійного педагога, оскільки суть його полягає в залученні до навчального процесу всіх суб'єктів навчання, кожен із яких робить індивідуальний внесок. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і добре розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють (можуть).

Працюючи в режимі постійних шукань та новизни, студенти розвивають мислення й уяву, набувають комунікативних навичок монологічного мовлення, виявляють творчі можливості. Заняття з методики стає бажаним, адже на ньому створюють нові методичні прийоми, знахідки, придумують лінгвістичні ігри та кросворди, ведуть записник учителя та ін. Такі форми й методи дають студентів можливість самовираження. Завдяки орієнтації сучасної методики на діалогізм як засіб комунікативної спроможності, а в педагогіці – на діалог двох суб'єктів навчального процесу (студента і викладача) інтерактивна технологія стає особливо цікавою й ефективною. Студентам ставлять завдання розподілити свої дії на окремі кроки: розширювати комунікативні ситуації (на кожному занятті пропонувати нові лексичні теми загальнопедагогічного та мовленнєвого характеру). Майбутнім педагогам пропонують завдання, на перший погляд, не пов'язані з методикою навчання мови школярів, але які забезпечують формування різнорівневої компетентності (в тому числі і мовної), наприклад, відвідати колишню вчительку, забуту однокласницю, новий музей, збори, прочитати газету, погляди якої не поділяєте, розкритиковану книжку, сходити на концерт музики, якої не любите, і використати ці матеріали у підготовці до занять з методики, у розробці конспектів уроків з мови чи читання.

Постановка мовних і мовленнєвих завдань на заняттях з методики має навчити найголовнішого – оцінювати та добирати мовні засоби не ізольовано, а в контексті створюваного чи аналізованого висловлювання, відповідно до навчально-педагогічної ситуації, а вивчення мови стає не механічною, а усвідомленою практичною діяльністю майбутніх педагогів.

## РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТА

Наталія Мачинська,  
*асистент*

Особистість кожного студента як суб'єкта і об'єкта педагогічного процесу характеризується насамперед синтетичними властивостями. Знання саме цих властивостей зумовлені необхідністю з'ясування того, на що спрямована особистість в цілому і чим визначена ця її спрямованість. До суттєвих властивостей особистості належить ставлення студента до провідних видів діяльності, мотиви, що його спонукають, потреби та інтереси, наявність сформованих поглядів, переконань, ідеалів.

Успішність будь-якої діяльності, зокрема навчальної, залежить від чинників психологічного і педагогічного змісту, а конкретно – соціально-психологічних і соціально-педагогічних чинників. Значний вплив на успішність навчальної діяльності має сила мотивації.

Мотив навчання (фр. *Motif* – рухаю) – внутрішні психічні сили (рушії), яку стимулюють пізнавальну діяльність людини. Мотивами можуть бути потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня сформованості мотивів значною мірою залежить успішність і результативність учіння.

Структура мотивів учіння:

- *соціальні* – прагнення особистості шляхом учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві в цілому, у певному соціальному колективі (сім'ї, класі, групі);

- *спонукальні*, що пов'язані з впливом на свідомість студента певних чинників (вимог батьків, авторитету викладачів, колективу групи та ін.);
- *пізнавальні*, які виявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від процесу пізнання і його результатів. Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності;
- *професійно-ціннісні*, що відображають прагнення студента одержати професійну підготовку для участі у продуктивній сфері життєдіяльності;
- *меркантильні*, які пов'язані з безпосередньою матеріальною вигодою особистості. Вони не є вирішальними, діють лише вибірково, залежно від індивідуальних психологічних особливостей конкретної людини. Хоча в умовах розвитку ринкової економіки не варто ними нехтувати.

Доведено, що в різні періоди розвитку суспільства переважають ті чи інші групи мотивів учіння і що групи мотивів перебувають у динамічному зв'язку між собою. Мотиви мають неоднакову силу впливу на перебіг і результати дидактичного процесу.

Мотиви учіння інколи класифікують на зовнішні та внутрішні. Зовнішні висувають педагоги, батьки, група, суспільство у цілому. Вони набувають форму підказок, натяків, вимог, вказівок, примусу. Здебільшого вони діють, але їхній вплив нерідко потрапляє на внутрішній опір особистості, а тому не може бути названий гуманним. Необхідно, щоб сам студент захотів щось зробити і зробив це. Справжнє джерело мотивації людини – в ній самій. Ось чому вирішального значення набувають не мотиви навчання, а мотиви учіння – внутрішні спонукальні сили.

Наявні усвідомлені та неусвідомлені мотиви. Усвідомлені виявляються в умінні студентів розповідати про

те, які причини спонукають їх до дії, обґрунтувати переконання відповідно до важливості. Неусвідомлені мотиви наявні в нечітких уявленнях.

Виокремлюють мотиви реальні та надумані (уявні). Реальні усвідомлюються студентами та викладачами, об'єктивно визначають рівень їхніх навчальних досягнень. Уявні ті, які могли би діяти за певних обставин. Навчальний процес повинен ґрунтуватися на реальних мотивах, створюючи одночасно передумови для виникнення нових, більш високих та дієвих мотивів.

Одним із сильнодіючих мотивів людської діяльності є інтерес (лат. *interest* – має значення, важливо), тобто реальна причина до дії, яку людина відчуває як особливо важливу. Інтерес можна обґрунтувати як позитивно оцінювальне ставлення суб'єкта до своєї діяльності. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у виконанні діяльності, яка сама собою зацікавленість не викликає, але виконання якої є умовою її здійснення. Інтерес у процесі свого розвитку може перерости в стійку особистісну потребу в активному, діяльному ставленні до свого предмета. Для викладача важливо з'ясувати головні причини інтересу та прогностичне визначення його наслідків.

Серед різноманітних шляхів і засобів формування стійких пізнавальних інтересів у процесі діяльності викладача виділяють такі:

- захопливе викладання;
- новизна навчального матеріалу;
- історизм;
- практичне застосування знань у життєвій практиці;
- використання нових і нетрадиційних форм навчання;
- чергування форм і методів навчання;
- проблемне навчання;
- евристичне навчання;

- навчання із застосуванням комп'ютерних технологій;
- застосування мультимедіасистем;
- використання інтерактивних комп'ютерних засобів;
- взаємонавчання (у парах, мікрогрупах);
- тестування знань, умінь;
- створення ситуацій успіху;
- змагання (з однокласниками, із самим собою);
- створення позитивного мікроклімату в групі;
- довіра до студента;
- педагогічний такт і майстерність педагога;
- ставлення педагога до свого предмета, до студентів;
- гуманізація стосунків викладач-студент.

Першою загальною закономірністю є залежність інтересів студентів від рівня та якості їхніх знань, сформованості способів розумової діяльності. Іншою важливою закономірністю є залежність інтересів студентів від їхнього ставлення до викладача. З інтересом навчаються у тих педагогів, яких люблять та поважають. Спочатку педагог, а потім його предмет – незаперечна залежність, яка визначає долю багатьох людей.

Важливе значення для процесу засвоєння має емоційно-почуттєва сфера. Емоційні хвилювання (радість, здивування, сум, страх, співчуття) зумовлені передусім активною позицією вчителя, змістом навчального матеріалу.

Отже, знаючи мотиви, вчитель завжди знайде причини і шляхи подолання труднощів. Формування мотиваційної сфери необхідно здійснювати у двох напрямках:

- розвивати мотиви обов'язку, суспільної значущості учіння;
- вчити розуміти суб'єктивну значущість учіння, забезпечувати розвиток здібностей, нахилів, професійної орієнтації.

Вивчення мотивів здійснюється у тісному зв'язку з їх формуванням.

Алгоритм вивчення і формування мотивів учіння:

1. Визначення і уточнення мотивів учіння.
2. Виявлення вікових можливостей мотивації.
3. Вивчення вихідного рівня мотивації.
4. Вивчення доміантних мотивів.
5. Вивчення індивідуальних особливостей мотивації.
6. Аналіз причин змін (пониження, стабільності, підвищення) мотивації.
7. Формування необхідних мотивів.
8. Оцінення досягнень і планування подальших дій.

*Мотив* – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), яке пов'язане із задоволенням певних потреб.

*Мотиваційна сфера особистості* – це сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію і визначають спрямованість особистості.

*Мотивація учіння* – комплекс мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, значною мірою визначають її успішність.

Кожен мотив дії має два суттєві аспекти:

- **динамічний** – сила, яка спонукає особу до якоїсь дії й підтримує вже розпочату дію, або ж сила, яка стримує людину від виконання певних дій;
- **спрямовувальний** – такий, що визначає відповідну спрямованість дії на певну мету, чим спричиняється до її організації.

Навчальна діяльність окремих студентів не спонукається мотивами якогось одного виду чи якимось одним мотивом, бо і сама ця діяльність і умови, в яких вона здійснюється, складні, так само як складне психічне життя студентів (суб'єктів педагогічного процесу). Різні мотиви діють не однаково, вони становлять певну ієрархічну

систему. Одні з них – провідні, визначальні, інші – другорядні, підпорядковані. Крім того, мотиви відрізняються між собою широтою змісту, стійкістю, тривалістю дії, ступенем усвідомленості тож мають різну спонукальну силу. Мотив виконати завдання “бо, можливо, спитають” діє доти, доки не спитають. Мотив набути міцних знань “щоб потім приносити користь собі і суспільству” діє протягом усього періоду навчання. Навчання може переслідувати близькі і більш віддалені цілі. З ними пов’язана близька і далека мотивація.

Тільки поєднання суспільних мотивів з пізнавальними забезпечує повноцінну діяльність студента – учіння.

**НАВЧАЛЬНИЙ КУРС “СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА”  
У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ  
СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ”**

**Світлана Когут,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Трансформаційні процеси у соціально-економічній та політичній площинах українського суспільства вносять корективи як у форми здійснення соціальної психолого-педагогічної діяльності, так і у систему вимог, передбачених до фахівців цієї сфери (психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів). Продуктивна професійна діяльність можлива за умови опанування студентами під час навчання у вищому закладі освіти базового комплексу компетенцій (соціальних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, саморозвитку та самоосвіти, трудових). Постійно удосконалюється зміст підготовки фахівців для соціально-педагогічної сфери, в якій беруть до уваги напрацювання як світових, так і вітчизняних наукових шкіл.



Серед ключових професійно зорієнтованих педагогічних дисциплін у студентів спеціальності “Практична психологія” філософського факультету є курс “Педагогіка”. Однак, як свідчить практика, простежується тенденція скорочення навчального часу на вивчення теоретико-методологічних проблем й зростає увага до вивчення питань, що мають важливе значення для формування у майбутніх психологів комплексу практичних перспективних компетенцій (відповідно до спеціалізації). Для студента, майбутнього психолога, важливо знати і розуміти не лише специфіку становлення й розвитку спеціально організованого виховання і навчання молодого покоління. Актуальними стають проблеми запитів, потреб й інтересів різних категорій і вікових груп дітей та молоді; особливості виховної роботи в соціальному середовищі (сім’ї, молодіжних об’єднаннях, групах, громаді тощо); сучасний стан і тенденції розвитку дитячих, підліткових і молодіжних товариств, рухів, організацій, їхня роль, місце, вплив на особистість дитини, підлітка, молодої людини (за А. Й. Капською). Зважаючи на це, з метою урізноманітнення комплексу професійно зорієнтованих дисциплін у навчальний план спеціальності “Практична психологія” введено дисципліну “Соціальна педагогіка”.

Метою вивчення курсу є оволодіння студентами широким діапазоном знань і вмінь про сутність, специфіку, форми й методи роботи з дітьми та молоддю в закладах соціально-педагогічної підтримки різного типу, що є необхідним для ліквідації або ж зменшення недоліків чи дефектів соціального розвитку особистості задля гармонізації відносин людини із соціумом.

Програма курсу “Соціальна педагогіка” складається з двох розділів: “Теоретичні основи соціальної педагогіки” та “Соціальна педагогіка як сфера практичної діяльності”. Він

розрахований на 26 годин лекційних та 4 години практично-семінарських занять.

Головні завдання навчального курсу :

- формування уявлень про соціальну педагогіку як галузь педагогічної науки, її об'єкт, предмет, мету, завдання, методи наукових досліджень, зв'язок з іншими науками;
- засвоєння основних понять соціальної педагогіки;
- розуміння специфіки соціально-педагогічної роботи з дітьми, що залишилися без опіки батьків;
- оволодіння формами і методами соціально-педагогічної діяльності з дітьми-девіантами;
- формування цілісного уявлення про зміст, форми та методи соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Зміст курсу реалізується у модулях, кожен з яких становлять лекції, семінарсько-практичні заняття, завдання для самостійної роботи. До кожної із запропонованих для вивчення тем напрацьовано роздатковий матеріал (схеми, таблиці), питання і проблеми для диспутів, практичні завдання, тематику рефератів, список рекомендованої літератури.

Діагностика роботи студентів здійснюється шляхом проведення поточного усного опитування, виконання двох модульних контролів, написання реферату на соціально-педагогічну тематику, складання заліку.

Загальні положення запропонованого курсу базуються на знаннях, здобутих студентами під час вивчення філософії, соціології, соціальної психології як методологічної основи, педагогіки як теоретичної бази, і є основою для майбутньої практичної професійної психолого-педагогічної діяльності.

У процесі вивчення курсу „Соціальна педагогіка” студенти оволодівають знаннями про теоретичні основи

соціальної педагогіки, її предмет, завдання, понятійний апарат; тенденції розвитку соціально-педагогічної практики в Україні та за кордоном; поняття, сутність і зміст соціально-педагогічного процесу; чинники, які сприяють перетворенню людини в жертву несприятливих умов соціалізації; специфіку, форми і методи соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення.

Вивчення курсу передбачає формування таких умінь: моделювати, планувати, ефективно виконувати та аналізувати власну професійну діяльність; здійснювати соціально-педагогічне діагностування стану клієнта; оперувати традиційними та сучасними методиками психолого-педагогічних досліджень; координувати роботу із захисту прав дитини; працювати з дітьми різних вікових та соціальних категорій; володіти техніками безконфліктного спілкування, застосовувати форми й методи організації соціально-педагогічної взаємодії, консультування, порадиництва.

Вважаємо, що викладання курсу “Соціальна педагогіка” для студентів спеціальності “Практична психологія” сприятиме підвищенню якості професійної підготовки, зорієнтує на чутливе сприйняття процесів, які відбуваються у середовищі дітей та молоді, розширить бачення і розуміння специфіки соціальної психолого-педагогічної діяльності.

## **НАВЧАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ**

**Олександра Максимець,**  
*здобувач*

Динамічний розвиток туризму в Україні ставить високі вимоги щодо рівня і якості підготовки кадрів для цієї сфери.

Сьогодні туристична галузь вимагає висококваліфікованих фахівців, справжніх професіоналів, здатних мислити стратегічно, інноваційно, поєднувати наукові досягнення і досвід практичної професійної діяльності.

Галузі потрібні ініціативні, підприємливі, висококультурні, інтелектуально-розвинені, національно-свідомі особистості, які б не тільки володіли сумою певних знань та вмінь, а й постійно їх поліпшували відповідно до потреб туристичної галузі, що зростають, володіли як мінімум двома іноземними мовами, комп'ютерними технологіями, були здатними організувати туристичний бізнес у різних напрямках.

Ефективному розв'язанню завдань з підготовки фахівців для сфери туризму сприяють практичні заняття, які проводять у навчальних лабораторіях Львівського інституту економіки і туризму. Лабораторії інституту – це своєрідні “тренінгові майданчики”, на базі яких студенти набувають практичних навичок.

Зокрема, на базі лабораторії готельного і ресторанного сервісу постійно проводять тренінги з організації обслуговування туристів у готельно-ресторанних комплексах. На конкретних, змодельованих викладачем ситуаціях студенти відпрацьовують прийоми обслуговування туристів на залізничному транспорті, в літаку, на кораблях тощо.

У лабораторії готельного і туристичного підприємства створене робоче місце адміністратора (рецепція) із комп'ютерною і відеотехнікою. Тут є можливість відпрацювати весь технологічний процес, починаючи від бронювання, поселення, надання інформації та інших послуг. Також можна моделювати роботу туристичної фірми, відпрацьовуючи навички роботи туроператора і турагента.

Практичного досвіду приготування страв національних кухонь студенти набувають у лабораторії технології харчування, розробляють технологічні карти на авторські страви, проводять дегустації, оцінюють якість страв.

У лабораторіях із студентами проводяться також психологічні тренінги. Випускник може бездоганно володіти матеріалом, мати практичні навички, але психологічно бути неготовим працювати у сфері послуг. Тому вже з першого курсу проводять психологічні тренінги, щоб потреба “служити клієнтові” була для випускника нормою, щоб він розумів відмінність між поняттями “служити” і “прислужувати”, щоб привітне слово звучало від працівників кожного рівня (від швейцара до керівника).

Слід також зауважити, що підготовка конкурентоспроможних фахівців можлива лише за умов активної участі студентів у науково-пошукових дослідженнях. Такі індивідуальні завдання підштовхують студентів до пошуку літературних джерел, опрацювання періодики, користування Інтернету.

Дає свої позитивні результати у підготовці фахівців для сфери туризму участь студентів у гуртковій роботі, яку теж проводять на базі лабораторій. (На кафедрі теорії і практики туризму функціонує гурток “Ерудит”, на кафедрі іноземної мови – гурток гідів-перекладачів, на кафедрі харчових технологій – “Гостинність і бізнес”, на кафедрі медицини і

безпеки туризму – гурток “Харчування, здоров’я і рекреація”).

Під час тренінгів у студентів формується впевненість у собі, що допомагає їм швидше адаптуватись у майбутньому на ринку праці.

Професіонал повинен досконало володіти: іноземними мовами та комп’ютерними технологіями. На базі лабораторій студенти розробляють туристичні маршрути як українською, так і польською, німецькою, англійською, французькою мовами.

Завідувачі лабораторій, професорсько-викладацький склад інституту завдяки творчому підходу й усвідомленню відповідальності за якість підготовки фахівців постійно практикують проведення тренінгів, розробку туристичних продуктів, проведення занять із використанням ігрового навчання, створення проблемно-пошукових ситуацій, розв’язування проблемно-дослідницьких завдань, а також намагаються максимально використовувати усі резерви навчального лабораторно-виробничого комплексу харчування, готельного сервісу та профільних лабораторій.

Соціально-кваліфікаційна структура кадрів туризму постійно перебуває в динаміці, а тому щоразу потребує впровадження нових підходів до формування управлінських, організаційних, інформаційних, міжнародних, економічних, методичних функцій у практичній туристській діяльності. Дбаючи про конкурентоспроможність наших випускників на ринку праці, намагаємося брати до уваги ці динамічні процеси, які відбуваються в туризмі, і наблизити якість підготовки фахівців до стандартів європейської освіти в контексті Болонського процесу.

З огляду на це необхідно виробити чітку систему, за якою має відбуватись формування навичок та вмінь фахівців.

Процес розвитку навичок та вмінь базується на основі знань студентів про конкретну дію, починається з

формування у них початкових умінь. Закономірно, що від простих навичок у професійній підготовці переходять до формування складних навичок.

Практична підготовка студентів у вищому навчальному закладі є невід’ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців, головне завдання якої – якість підготовки випускника.

Виконання цього завдання потребує неабияких зусиль як з боку студента, так з боку викладача. Саме профільні лабораторії є тою базою, на якій відбувається професійна підготовки фахівців для сфери туризму.

### **КОРОТКИЙ ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ**

**Володимира Федина,**  
*аспірант*

У ХХІ столітті постає завдання визначення стратегії співробітництва, розробки спільних підходів до “гармонізації” ціннісних орієнтацій, змісту, форм і методів освіти. Вибір Україною курсу на входження до європейського освітнього простору підвищує попит на фахівців, які б сприяли налагодженню полікультурних зв’язків України з іншими державами, вивчали іноземні культурні надбання, впроваджували й розвивали їхній досвід на теренах рідної країни. Відносини України з орієнтальними народами, що були історично зумовлені географічними і політичними передумовами розвитку, сприяли формуванню на території України інтересу до цих народів і поширенню науки сходознавства. Про підготовку фахівців, які б вивчали

питання сходознавства, необхідно вести мову в контексті формування професійної компетентності.

Педагоги А. К. Маркова та А. С. Роботова розглядають компетентність як кваліфікацію особистості, що охоплює знання, уміння, навички і досвід, які дають змогу їй брати участь у вирішенні певних питань.

Науковці А. А. Крилов, Р. В. Овчарова виокремлюють у компетентності психологічні властивості особистості (характер, темперамент, тип нервової системи), що безпосередньо впливають на засвоєння професійних знань, умінь і навичок. Питанню методів викладання сходознавчих дисциплін як безпосереднього впливу на розвиток формування професійної компетентності присвячено праці А. П. Буяновой, Т. Х. Халмирзасвой, В. А. Мухамеджановой, З. А. Умаровой, С. А. Бахши.

Професійна компетентність є інтегративним, особистісним новоутворенням, що формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних рис та життєвого досвіду. Все це зумовлює готовність фахівця до виконання специфічної діяльності та забезпечує високий рівень його самоорганізації. Професійна компетентність фахівця-сходознавця не корелюється вузькопрофесійними межами, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття проблем, пов'язаних не тільки з його фахом, але й із суміжними галузями суспільного буття. Для пошуку оптимальних шляхів формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців на сучасному етапі насамперед варто зробити короткий екскурс і проаналізувати важливі аспекти спеціальностей, які охоплювало поняття фахівець-сходознавець. Розглянемо сходознавчі спеціальності, які історично сформувалися й розвивалися на території України, а також порівняємо їх із зарубіжним досвідом.



Що стосується Америки, то до Першої світової війни сходознавство зводилося лише до сфер біблеїстики, де викладали древньоєврейську, сирійські та арабські мови, а також допоміжні дисципліни для вивчення Старого Завіту. Згодом відкриття сходознавчих кафедр, університетів й інститутів сприяли підготовці фахівців-сходознавців вузької спеціалізації, які вивчали економіку, політику, сучасну історію Сходу, на яких покладалася місія налагодження зовнішніх політичних й економічних зв'язків, що сприяло забезпеченню американських інтересів на території Сходу.

Австралія виявила чимале зацікавлення вивченням економічних та політичних інтересів країн Північно-Східної Азії та Далекого Сходу. Таке спрямування вимагало підготовки фахівців, які б володіли добрими знаннями в сфері економіки та політики східних народів.

Європа також зацікавилася країнами Близького, Середнього та Далекого Сходу.

У цілому сходознавство в Європі виникло як наука, що обслуговувала практичні цілі завоювання і колонізації країн Сходу, на території яких створювалися військово-адміністративні структури, торгові факторії, місіонерські установи. Для їх успішного функціонування потрібні були фахівці із знаннями мов, державного устрою, релігій, звичаїв. Унаслідок таких практичних потреб починають з'являтися перші сходознавчі заклади, що готують кадри колоніальних чиновників.

Першочерговий етап розвитку датського сходознавства визначається діяльністю теологів. Окрім теологів, Данія готує також і науковців у сфері сходознавства, оскільки у вищих навчальних закладах розширюється коло викладання сходознавчих дисциплін, що сприяє глибшому науковому вивченню Сходу. Данія готує не лише вузькоспеціалізованого фахівця-сходознавця для практичної цілі, а

намагається підготувати фахівця, який зуміє оцінити всю глибину іншого народу.

Народи Азії та Африки становлять зацікавленість і для Німеччини. Тут готують фахівців з питань дослідження Африки та Близького Сходу з метою дипломатичної, зовнішньо торгівельної діяльності, а також з метою готування кадрів для наукових закладів Німеччини. Країна проводила різнобічну підготовку фахівців-сходознавців, яка полягала у підготовці як дипломатів, так і викладачів й науковців.

Що ж стосується України, то в її колишній столиці (Харкові) у ХУІІІ ст. в Українському вечірньому технікумі сходознавства готували фахівців-сходознавців за такими напрямками: а) економістів-сходознавців з окремих країн Сходу для роботи в організаціях, які мають зв'язки зі Сходом; б) культосвітніх працівників-сходознавців; в) учителів східних мов; г) політосвітніх працівників; д) перекладачів; е) працівників преси. У Харківському університеті готували не лише фахівців з філології, історії та етнографії, але й фахівців-біологів з питань природи країн Азії і Африки.

У ХІХ ст. в Одесі відкрито Рішельєвській ліцей, що згодом став інститутом Східних мов. Навчальною програмою Інституту Східних мов передбачалася підготовка фахівців-сходознавців у галузі історії. Для підготовки географів-сходознавців, окрім східних мов, важливим було вивчення загальної географії Персії, Китаю, Японії, Індії і Африки.

У Львівському університеті, де в ХІХ ст. Схід вивчали на теологічному факультеті, майбутні теологи-сходознавці повинні були читати й розуміти священні книги мусульманства в оригіналі. На сучасному етапі у Львівському національному університеті готують лише сходознавців зі спеціальності “викладач східної мови та літератури” (перської, арабської, японської).

Отже, для того, щоб сформувати висококваліфікованого фахівця-сходознавця, необхідно викладачам вищих навчальних закладів докласти максимум зусиль. Викладачам слід зважати на те, що студент-першокурсник, який вступив на сходознавство, не має ні найменшого уявлення про свою спеціальність. Ним керувало просте зацікавлення чимось екзотичним, досі невідомим. З огляду на це викладачам слід адаптувати студентів до цієї спеціальності. Можна виділити три головні позиції, які студент постійно займає і змінює протягом навчання у вищому навчальному закладі: 1) той, якого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає. Позиція такого, якого навчають, характеризує студента як людину несамостійну в навчальній і професійній діяльності, у якої слабо виражені мотиви досягнення у навчанні й у професійній діяльності. Студент, який займає позицію того, кого навчають, не здатний до цілевизначення, не прагне до змісту і способів діяльності, до прийняття свого рішення.

Для студента, який навчається, характерна позиція, що виражає його спрямованість на саморозвиток професійно важливих компонентів сфер індивідуальності.

Становлення позиції того, якого навчають, відбувається в школі, тому важливо в перший же рік навчання у вищому навчальному закладі створювати ситуації, що забезпечують перехід на позицію того, що навчається. Такі ситуації орієнтують студентів на виявлення самостійності в навчальній діяльності. Досвід свідчить, що далеко не кожен студент першого чи другого років навчання легко справляється із завданням визначити для себе цілі своєї діяльності та способи й прийоми їх досягнення. А як бути у ситуації із сходознавчими дисциплінами, коли студенти приходять на перший курс сходознавчого відділення вищого навчального закладу як у перший клас? Їм найперше потрібно пройти етап і засвоїти позицію того, якого

навчають, і лише згодом перейти до позиції того, хто навчається.

Для того, щоб такий перехід пришвидшити і покращити, викладачам слід зацікавити і стимулювати студентів до подальшої навчальної діяльності. Для цього викладачеві потрібно володіти такими професійними знаннями: а) системами мов та основних лінгвістичних і лінгводидактичних категорій, а також історією, культурою, сучасними проблемами країн, мови яких вивчають; б) головними закономірностями процесу навчання східних мов, а також змістом і особливостями усіх компонентів цього процесу (цілей, методів, засобів); в) психологічними особливостями студентів, сферами їхніх інтересів і схильностей, брати до уваги їх у процесі навчання та співвідносити з умовами, в яких відбувається оволодіння східними мовами.

Викладачам (у випадку із сходознавчими дисциплінами) слід виявити особливу увагу у висвітленні перспектив застосування своїх знань на практиці. Значущість фахівця-сходознавця для суспільства відіграє визначальну роль у формуванні професійної компетентності. Для того, щоб студенти усвідомили, що східні мови не є мертвими, потрібно планувати зустрічі студентів з носіями мов, організовувати поїздки у країни Сходу з метою розуміння студентами важливості знання східних мов, усвідомлення того, що тебе можуть зрозуміти й оцінити.

## **КОНЦЕПЦІЇ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ**

**Марія Довгань,**  
*аспірант*

Дослідження творчої особистості є актуальною проблемою психолого-педагогічної практики. Щоб вивчити

проблеми творчого становлення особистості, важливо проаналізувати різноманітні концепції творчого процесу.

У педагогіці та психології виділяють багато концепцій творчого процесу. Зазвичай їх поділяють на дві великі групи: *класичні та сучасні*.

Класичні теорії творчого процесу. *Асоціативну концепцію* творчості запропонував Меднік 1962 року, виділивши окремі механізми творчості. Він стверджує, що перший механізм творчості полягає у поєднанні двох ідей, які виявляються окремо. Завдяки посередницькій ролі безпосередніх асоціацій можна без обмежень асоціювати різні ідеї. Другий, виділений Медніком механізм віддалених асоціацій, – це подібність другорядних понять. Третій механізм полягає у використанні випадкових зіставлень. На думку Медніка, використання випадкових асоціативних стимулів веде до багатьох винаходів і відкриттів.

*Структурний підхід*. У психологічній традиції структуру творчого процесу розглядають як стремління до зміни структури проблемної ситуації. Ключовим у цій концепції є структурний підхід, який схожий до сучасного системного підходу. Визначальною властивістю структури є те, що вона не дає все звести тільки до її творчої частини, оскільки цілісність важливіша за складові.

Психологи цієї течії ввели до наукового вжитку поняття продуктивного мислення і термін “осяяння”. Дослідження Келера (1927) дали змогу описати процес “осяяння” як раптову зміну сприйняття проблемної ситуації. Важливим елементом “осяяння” є зміна структури проблеми, наприклад, виявлення прихованих досі аспектів проблеми.

*Психодинамічний підхід*. Психодинамічна концепція творчості аналізує поняття “несвідомої” діяльності мозку.

Цікаву концепцію з огляду нашого дослідження запропонував Кріс (1952), який вважає творчість “регресією в службі еґо”. Відповідно до цього можна сформулювати

тезу, що умовою творчості є погляд на світ очима малої дитини: вразливої та вільної від обмежень дорослої людини.

Поняття несвідомого функціонування мозку запозичили прихильники теорії інкубації. Класична концепція чотирьох етапів процесу мислення за Воллесом (1926) має таку послідовність фаз: підготовка; визрівання; натхнення (осяяння); перевірка істинності.

Незважаючи на попередню популярність, сьогодні до теорії інкубації не виявляють увагу науковці.

*Біхевіористичний підхід.* Представники біхевіористичної школи визначають творчість як процес генерування нових форм поведінки. Прихильники цієї теорії вважають, що в кожній стимульованій ситуації наявний набір потенційних реакцій, які є ієрархічно впорядкованими, беручи до уваги різну ймовірність перебігу кожної реакції. Імітування реакції з низьким становищем в ієрархії означає, що організм поводить себе нетипово. Імітування передбачливих реакцій відповідає репродуктивному мисленню, а утворення нетипових чи нових символічних реакцій – продуктивному. Якщо продуктивне мислення відіграє суспільно корисну роль, то може бути творчим.

Нову версію біхевіористичної концепції творчості у вигляді теорії генеративності запропонував Епштайн 1996 року. Згідно з цією теорією нові форми поведінки є своєрідним синтезом попередньо набутих навичків. На думку вченого, механізм генерування нових ідей є загальним та універсальним, оскільки без нього неможливо було б справитися у новій ситуації. Незважаючи на це, випадки творчої поведінки є поодинокими.

Сучасні теорії творчого процесу виникли у 80–90-х роках ХХ ст. і мають три характерні риси: власні виразні еkleктичні теоретично-методологічні засади порівняно з класичними концепціями; перевірка попередніх поглядів та пошук емпіричної бази в пізнавальних дослідженнях.

*Концепція творчої взаємодії (інтерації)* пропонує конкурентну модель творчих процесів, за якою можна описати різні види творчості. Згідно з цією концепцією, творча взаємодія – це процес безперервного і взаємного впливу двох елементів: мети діяльності творця та дослідницької структури.

Метою творчої активності може бути розв'язання проблеми, написання вірша, тобто все, до чого прагне творець, не знаходячи для цього аналогів у здобутих знаннях чи засобах оточення. Дослідницька структура може бути витвором з певною метою, матеріальною чи нематеріальною формою, символічною або образною.

*Модель генпролації.* У 90-х роках ХХ ст. Фінке, Вард і Сміт започаткували дослідницький підхід, який назвали творчим пізнанням. Цей підхід полягає в тому, що характерною рисою людського розуму є генеративність, тобто здатність до продукування нових одиниць знань. Модель генпролації (*genprolacji, geneplore*) трактують як евристичну модель. Згідно з цією моделлю творчий процес містить два головні етапи: продукування ідей; наступне інтерпретування ідей або перевірка можливості їхнього практичного застосування.

Генерування ідей називають дотворчими структурами, що засвідчує їхню незрілість і дослідницький характер. Вони можуть бути творчими з огляду на попередньо сформульовану проблему чи мету, однак виникають без виразного мотиву. Згідно із цією моделлю є шість груп генеративних процесів, які ведуть до утворення дотворчих структур: пригадування тривалозбереженої порції знань; процес асоціювання; синтез відомих елементів з новими; перетворення понятійних структур у нову якість; перенесення інформації з одного розділу до іншого завдяки аналогії; категоріальне спрощення, тобто зведення об'єкта до деяких елементарних характеристик.

Друга фаза творчого процесу може містити такі інтелектуальні операції: пошук нової чи заданої характеристики пізнавальної структури; пошук узагальненого чи метафоричного значення попередньо утвореної структури; пошук можливості для використання нової структури; оцінення можливості застосування структури в новому чи нетиповому контексті; оцінення можливості використання структури для розв'язання певної проблеми; аналіз наявних чи можливих обмежень.

Зауважимо, що автори цієї моделі вважають, як і представники теорії творчої взаємодії, що задум може виникнути спонтанно. Тоді його вторинно досліджують з огляду можливих застосувань. Таке бачення творчого процесу більше відповідає дійсності, ніж модель, яка закладає стійку послідовність етапів на зразок “спочатку – проблема, потім – розв'язання”. Модель генпролації уможливорює експериментальні дослідження творчих процесів із застосуванням сучасних пізнавальних технік.

Вищеописані концепції характеризують явище творчості, але на дуже високому рівні абстракції, тому жодна з них не була піддана верифікаційним дослідженням. Необхідність такого типу концепцій виникає з потреби застосування загального схематичного опису творчості для порушення детальних дослідницьких питань.

Отже, для дослідження творчого становлення особистості важливе значення має виявлення підходів до творчого процесу, зокрема, детальний аналіз класичних і сучасних концепцій, характеристика тенденцій стратегічного напрямку досліджень творчої діяльності, що виражається в поступовому русі від емпіричного опису до комплексного дослідження цього процесу, а також до виявлення низки закономірностей, що детермінують творчість, диференціюють її аспекти.



## ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В МУЗЕЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Олексій Караманов,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Проблема вибору методів навчання для ефективної педагогічної діяльності завжди привертає увагу дослідників та вчителів з огляду на свою важливість та актуальність. В умовах постійного наукового пошуку у будь-якій прикладній галузі знання, пов'язаної з педагогічною діяльністю, обов'язково постає питання застосування методу – способу, що допомагає оптимальній взаємодії вчителя і учня у процесі засвоєння знань.

Така діяльність має важливе значення й у площині музейної педагогіки – порівняно молодій галузі педагогічної науки, яка активно взаємодіє з музеєзнавством, педагогікою та психологією і розглядає музей як цілісну освітню систему. Володіючи певною специфікою, музейно-педагогічний простір вимагає застосування певної методики та методів навчання у ньому. Це один з найважливіших етапів у підготовці музейного працівника до виходу на аудиторію та один з ключових моментів під час створення методичної розробки.

Як способи досягнення цілей для вирішення освітньо-виховних завдань, методи у музейній педагогіці набувають особливого значення у процесі захоплення уваги глядачів та створення відповідного навчального середовища. Зокрема, метод “занурення” в історичну епоху забезпечує відвідувачеві символічний доступ у простір іншої культури, дає змогу не лише візуально відчувати епоху, а й залучити майже всі органи відчуття. Метод рольового “прожиття” історичних подій передбачає таку форму перебування відвідувачів у музейному просторі, коли всі вони (тією чи іншою мірою) стають історичними персонажами. Під час

спілкування між собою за допомогою музейного педагога відвідувачі виконують певні соціальні функції, що дає змогу активізувати їхні почуття, фантазію, розумові здібності. Відповідно створюється навчальне середовище, у якому знання засвоюються набагато ефективніше й міцніше, формуються навички міжособистісної комунікації та культури спілкування.

Важливими для підтримки такого середовища є асоціативний метод та метод реконструкції. Зокрема, асоціативний метод передбачає уявне або предметне відтворення певного історичного факту, події, явища, ситуації за допомогою експонатів музею, різноманітних допоміжних матеріалів та комп'ютерних технологій, що дає можливість ставити проблемні запитання до відвідувачів, активізувати їхню увагу.

Метод реконструкції реалізується у процесі побудови музейним педагогом під час взаємодії з групою тимчасових, просторових або інакших асоціацій, котрі дають змогу відвідувачам виявляти реальні зв'язки предметів, подій, явищ. Наприклад, розповідаючи на експозиції про старовинні годинники, можна побудувати асоціації з часом і простором, акцентуючи на ролі людини у цих процесах; використати музичні фрагменти (як відчувається час у музиці); картини (як відображають час художники) тощо. Важливо надати можливість кожному відвідувачеві висловити своє бачення часу та його роль у повсякденному житті.

Для практичного застосування у шкільній практиці є корисним метод моделювання. Він дає змогу групі відвідувачів провести музейне дослідження за допомогою уявної побудови ситуацій, подій, явищ, історичних процесів, “залучити до роботи” свою пам'ять та фантазію. Це уможливорює не лише перевірку повноти своїх знань з певного предмета, а й сприяє розвитку практичних умінь їх вільно застосовувати.

Вищенаведені методи є прикладами різних способів організації процесу навчання у музейному середовищі. Усі вони мають важливе значення з огляду на ефективність під час застосування на практиці, однак не всі достатньо розроблені та апробовані. Можна зробити висновок, що проблема вибору методу в музейній педагогіці головно полягає у необхідності їх постійного практичного застосування у навчально-виховному процесі, деталізації для різних категорій відвідувачів та адаптації до середовища конкретного музею. Проте справжній ефект від обраного методу можна буде простежити у реалізації практичних завдань навчання у школі або вищому навчальному закладі.

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ**

**Ольга Біляковська,**  
*асистент*

Сучасна парадигма гуманістичної освіти ґрунтується на ідеї самоцінності особистості, її духовності та здатності до самореалізації. Особистісно орієнтована система навчання, основуєчись на фундаментальних дидактичних дослідженнях провідних науковців (І. Якиманська, І. Бех, С. Подмазін, А. Фурман, О. Балл та ін.), покликана сприяти розвитку й саморозвитку особистості учня відповідно до його індивідуальних особливостей.

Багато сучасних інноваційних технологій створено для молодшого та середнього шкільного віку. Будуючи розвивальну модель навчання для учнів старших класів, слід брати до уваги суттєві відмінності в індивідуальних особливостях старшокласників. Старшокласники гостріше сприймають проблеми свого індивідуального становлення та

власного майбутнього порівняно з учнями інших вікових категорій. У них інтенсивніше відбувається процес усвідомлення своєї індивідуальності, можливостей, виокремлення бажань, вибору власної траєкторії навчання. Розвиток розумової діяльності старшокласників відбувається в полі теоретичного мислення з використанням логічних дій абстрагування, порівняння, узагальнення. Зважаючи на це, під час створення моделі навчання для учнів старшої школи треба брати до уваги їхні індивідуальні, психічні потреби, використовувати різні форми та способи подання інформації, зокрема, візуальний, вербальний, асоціативно-емоційний. Водночас для всіх учасників навчального процесу слід створити комфортні умови навчання на основі взаємодовіри та самооцінки результатів навчальної діяльності.

На підставі вищезазначеного під час викладання математики у старшій профільній школі пропонуємо застосовувати інтегративну особистісно орієнтовану модель навчання. Можливо виникатиме запитання, а чому саме інтегративну модель? Вочевидь тому, що за наявності великої кількості навчальних технологій втілити ту чи іншу з них у “чистому” вигляді практично неможливо.

Відомо, що основою розвивального навчання є його зміст. Зміст математичної освіти в старшій школі побудовано згідно з логікою науки. Стратегічною метою математичної освіти в профільній школі є розвиток і саморозвиток школярів шляхом оволодіння математичними знаннями і видами діяльності, забезпечення їхньої математичної грамотності, формування абстрактного (здатність до абстрагування, вміння “працювати” з абстрактними предметами), логічного (дедуктивного), алгоритмічного мислення. Вивчення цього предмета відбувається строго послідовно із збереженням наступності. У математичних курсах вищої школи повторюються деякі теми шкільної

програми, але в дещо більшому обсязі та з більшою строгістю викладу.

Основою навчальної діяльності учнів старшої школи є теоретичні знання. Операції теоретичного мислення – аналіз, синтез, а також рефлексія, самостійне розв’язання пізнавальних задач, наукове мислення. Аналізуючи процес формування абстрактних математичних понять, бачимо, що творення його лише у колі предметно-понятійної діяльності призводить до формалізації знань старшокласників. Розв’язання цих проблем є можливим у процесі цілеспрямованого створення мислеобразів абстрактних понять та організації символічно-знакової діяльності учнів у процесі набуття ними нових знань. На жаль, є багато учнів, які лише механічно запам’ятовують вивчений матеріал, набуті знання не стають дієвими. Деякі учні, запам’ятавши певні математичні прийоми, ще не оволоділи достатнім рівнем засвоєння понять, які змогли би теоретично обґрунтувати. На цьому етапі їхні знання є формальними та не залишаються у довготривалій пам’яті. Один із шляхів подолання формалізму в засвоєнні абстрактних понять старшокласниками вбачаємо у виокремленні змістової компоненти того чи іншого математичного знання. Аналізуючи головні математичні ідеї шкільного курсу математики, вважаємо за доцільне розділити їх на дві групи. До першої групи віднесемо провідні математичні ідеї із загальноосвітньою функцією (неперервність, залежність, дискретність, нескінченність). В учнів не виникає труднощів під час їх вивчення, оскільки вони є інтуїтивно зрозумілими та ґрунтуються на попередньому досвіді. Саме на цих ідеях доцільно будувати мотиваційну сферу вивчення предмета. Завдяки їм старшокласники мають змогу глибше пізнати навколишній світ, розкрити роль математики у ньому, сформувати наукову картину світу.

Друга група ідей є специфічною для цього предмета. Вони є базою пізнання дійсності за допомогою математики. Саме ці знання є цілком новими для учнів. Тому для їхнього засвоєння доцільно актуалізувати раніше вивчений матеріал, проводити відповідні аналогії. У процесі вивчення нових понять (границя функції, похідна та ін.) та пов'язаних з ними алгоритмами розв'язання вправ учні розширюють математичний кругозір та пізнають світ за допомогою математики. Беручи до уваги індивідуальні особливості учнів, використовуємо різні форми подання інформації (вербальну, ілюстративно-графічну, умовно-схематичну, знаково-символьну). У процесі вивчення математики в учнів найбільше труднощів виникає під час переходу з вербальної форми мислення до інших форм та навпаки. Зважаючи на це, слід більше уваги приділяти вмінню опрацьовувати тексти завдань (читання, виділення незрозумілого, головного, пошук додаткової інформації для розуміння тексту, переформулювання та ін.).

Зауважимо, що для учнів суспільно-гуманітарного профілю навчання важливими є історичні віхи творення математичних знань. Інформацію доцільно подавати асоціативно-емоційним способом, розширюючи мотиваційні компоненти за умов присутності учнів на уроках, а також залучати їх до групової проектної діяльності. Під час розв'язування математичних задач слід зосереджувати увагу на змістовій компоненті засвоєння математичних фактів, а не зводити розв'язання задач до послідовності складних математичних перетворень, які важко сприймають учні, що спричиняє дискомфорт перебування на уроці.

Реалізуючи інтегративну особистісно орієнтовану модель під час вивчення математики, є змога повніше взяти до уваги індивідуальні особливості учнів, забезпечуючи умови для їхнього математичного розвитку.

## **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

**Галина Гураль,**  
*асистент*

Екологічна проблема стала сьогодні найсуттєвішою світовою проблемою. Господарська діяльність людства подеколи призводить до фатальних наслідків. Результати антропогенного та техногенного впливу на довкілля зменшили сьогодні здатність природи до самовідновлення та самовідтворення. Екологічна ситуація в Україні сьогодні є особливо гострою (скорочення життя населення, зниження народжуваності, зростання дитячої смертності та народження дітей-калік).

У нашій державі проблема екологічної освіти та виховання протягом десятиріч стала предметом наукових пошуків учених-дослідників. Це підтверджують численні дисертаційні дослідження, наукові праці, статті, матеріали міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій.

Почали звертати увагу на екологічне виховання у школі. Ще педагог-мислитель А. Волошин зазначав, що на уроках природознавства учнів навчають всебічно спостерігати явища, розпізнавати їх суттєві та несуттєві ознаки, співставляти спостереження та узагальнювати побачене, пропагуючи любов до природи, рідної землі.

Ми розуміємо, що виховувати дбайливе ставлення до природи треба з дитинства – у родині, школі, соціумі. Це можливо лише за умови активного формування екологічної культури, здобуття систематизованих знань з екології, формування вмінь, якими людина повинна користуватися протягом усього життя.

Метою екологічної освіти і виховання є формування фундаментальних екологічних знань і культури кожної особи

та суспільства в цілому, високої екологічної свідомості й мислення, в основі яких має бути ставлення до природи як Божого дару, унікальної цінності, основи людського суспільства.

Найважливішим завдання екологічної освіти є формування високої екологічної культури, формування та удосконалення в учнів умінь вирішувати проблеми навколишнього середовища відповідно до норм екологічно грамотної поведінки та співжиття і співпраці з природою; виховання поваги до власного здоров'я, здоров'я усього суспільства та вироблення і дотримання навичок його збереження. Завдання екологізації усіх сфер життєдіяльності людини стосується запровадження екологічних ідей і положень у такі сфери життя і діяльності людини, як культура, мораль, ідеологія, релігія, поведінка, ставлення до природного довкілля та використання природних ресурсів, технології виробництва, збереження генофонду і біорозмаїття, пошуків шляхів подолання екологічної кризи.

Природоохоронна робота в освітніх закладах відповідає завданням гуманістичного виховання і сприяє засвоєнню школярами екологічних правил та норм поведінки у природному середовищі. Її визначають відповідно до місцевих екологічних проблем. Практична реалізація завдань і мети екологічної освіти в сучасній школі будується на засадах комплексного розкриття проблем охорони природи; взаємозв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю учнів у цій сфері; введення екологічних аспектів у структуру предметних, спеціальних узагальнювальних тем та інтегрованих курсів, які розкривають взаємодію суспільства та природи; поєднання аудиторних занять з безпосереднім спілкуванням з природою; застосування проблемних методів навчання; поєднання класної, позакласної та позашкільної природоохоронної роботи.



В освітніх закладах природоохоронна освіта здійснюється за участю вчителів початкових класів, учителів-предметників не тільки на уроках, а й у позаурочній роботі. Вона має прикладний, пізнавальний та дослідницький характер.

У вихованні активної життєвої позиції школярів важливу роль відіграють уроки екологічного спрямування, які зазвичай проводять вчителі природничих дисциплін. Плануючи роботу на таких уроках, педагоги постійно використовують численні публікації з проблеми збереження природи. Особливо потрібно виділити уроки, де аналізують наслідки чорнобильської катастрофи. Екологічне виховання здійснюється на уроках різних типів, де використовують інноваційні технології, застосовують активні методи навчання (уроки-прес-конференції, турніри для допитливих, судові процеси, конкурси, проекти, навчальні конференції). У навчальній діяльності широко використовують зібрані учнями та за допомогою батьків загадки, приказки, прислів'я, скоромовки про природу. Уроки-екскурсії та уроки-зустрічі з природою завжди відбуваються дуже цікаво. Для школярів це добра школа екологічних знань.

Ообливе значення щодо цього відводиться предметам природничого циклу, які розкривають перед дітьми світ рослин, тварин, усього довкілля. Фізика та хімія вводять учнів у світ політехнічних знань, наукових основ та принципів сучасного виробництва. Елементарна екологізація викладання фізики – це висвітлення під час розгляду практичних застосувань їх впливу на довкілля. Вивчаючи закони електролізу, варто звернути увагу на промислове отримання чистої міді чи якогось іншого елемента та вплив цієї технології на довкілля. Ознайомлюючи учнів з екологічно чистими джерелами енергії, аналізують способи освоєння термоядерної енергії, прямого безмашинного перетворення внутрішньої та хімічної енергії в електричну

(магнітогідродинамічні, термоелектричні, термоелектронні генератори, паливні елементи). Розповідаючи учням про значні переваги атомної енергії, зазначають екологічний ризик діяльності атомних електричних станцій. Вчителі акцентують, що сьогодні інтенсивно розробляються способи використання непаливної відновлювальної енергії – сонячної, вітрової, геотермальної, енергії хвиль, припливів та відпливів.

Особлива увага питанням екології повинна приділятися на уроках хімії. Під час вивчення теми “Оксиди” (10-й клас) необхідно зосередити увагу на тому, що оксиди нітрогену, сульфуру, потрапляючи в атмосферу, руйнують озоновий шар. Оксид СО спричиняє парниковий ефект, що сьогодні є дуже важливою проблемою, бо призводить до зміни клімату. Вивчаючи сульфатну кислоту, приділяється увага її виробництву, що супроводжується екологічними негараздами (виходи  $\text{SO}_2$ , потрапляючи у повітря, спричиняють випадання кислотних дощів). Аналізується вплив полімерів на навколишнє середовище, результати згоряння палива, забруднення стічних вод важкими металами, відходами органічного походження під час вивчення розділу “Хімія та екологія” (11-й клас).

Про головні середовища існування живих організмів, адаптивні біологічні ритми, структуру та закономірності функціонування популяцій та біогеоценозів, агроценоз дізнаються учні на уроках біології, вивчаючи розділ “Основи екології”. Вчителі біології, розповідаючи про флору та фауну рідної землі, зобов’язані наголосити на тих представниках живої природи, які перебувають на межі вимирання і занесені до Червоної книги України.

Учителі географії мають акцентувати на тому, що зростання потреб сучасного господарства призводить до великих втрат у природі. Вони повинні звертати увагу на проблеми збереження повітряного басейну, землі, річок,

озер, морів та океанів, на таких аспектах охорони природи, як господарсько-економічний, заповідний, естетичний. Необхідно розглянути питання природокористування, зокрема, людина – водні ресурси, людина – корисні копалини, людина – повітряний простір. Захист географічного середовища полягає в організації раціонального використання природи. Вивчаючи антропогенне порушення екологічних чинників, потрібно дати учням можливість поміркувати про своє власне оточення та як воно зазнає різноманітного впливу людини.

У виховній роботі особливо широко застосовують тематичні тижні, які присвячені екологічним проблемам: “Дзвони Чорнобиля” (присвячений Чорнобильській трагедії), “Збережімо природу для нащадків”, “Вони занесені у Червону книгу”, “Жива душа природи України” (присвячені дню охорони навколишнього середовища). За програмами тижня готують тематичні лінійки, вечори, стінгазети, проводять радіозвернення, конкурси малюнків про багатство природи та її охорону.

Уроки екологічного виховання доповнюють конкретною практичною діяльністю на пришкольніх ділянках, шкільному саду, квітниках. Здобуті теоретичні знання закріплюються практичними вміннями й навичками на шкільній навчально-дослідній ділянці (жива книга природи, де вирощують польові, овочеві культури, плодово-ягідні, квітково-декоративні, лікарські рослини). Вирощені власними руками овочі та фрукти учні споживають у шкільних їдальнях. А посаджені ними дерева, кущі та квіти милують око багатьох людей. Особливо потрібно зосередити увагу на тому, що спілкування з природою супроводжується такими практичними природоохоронними заходами, як насаджування та вирощування лісу, прибирання території лісопаркового посадження, збирання насіння дерев та кущів для лісового господарства; підгодовування тварин та птахів

взимку, озеленення пришкільної території та вулиць населених пунктів.

Метою екологічного навчання та виховання повинно бути формування екологічної культури, в основі якої лежить відповідальне ставлення до навколишнього середовища, яке впливає з моральних принципів та правових норм нашого суспільства. В учнів повинні формуватися не тільки відповідні знання та вміння, але й певні особистісні риси. Завдання екологічної освіти сучасної школи такі: засвоєння наукових знань про взаємозв'язки у природі, суспільстві та людській діяльності, усвідомлення цінності природи для суспільства і кожної людини зокрема, засвоєння норм правильної поведінки у навколишньому середовищі, розвиток необхідності спілкуватися з природою, діяльнісний підхід до охорони та поліпшення навколишнього середовища. Ці завдання можна успішно виконувати, якщо наповнити кожний навчальний предмет, зокрема природничого циклу, екологічною інформацією, проводити бесіди, перегляд фільмів, прослуховування радіопередач про природу та способи її збереження.

## **ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Юлія Тепла,**  
*аспірант*

Соціально-економічна ситуація початку ХХІ ст. в Україні, несприятливе побутове оточення, важке матеріальне становище сімей і погіршення на цьому ґрунті внутрішньосімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання і закриття позашкільних закладів — все це призводить до збільшення кількості дітей, поведінка яких

не відповідає моральним і правовим нормам. Як свідчать дослідження, швидко збільшується кількість учнів, які не вчаться і не працюють. Це призводить до поширення злочинності серед неповнолітніх, випереджає її загальне зростання.

Наше дослідження свідчить, що педагоги не приділяють належної уваги правовому вихованню. Показником цього є те, що лише на початку 90-х років ХХ ст. правознавство почали вводити у шкільну програму. Однак, за переконанням В. Я. Загрева, воно не давало достатніх знань про право та закон.

Здатність людини розуміти норми моралі та законів й відповідним чином поводитися не є вродженою. На думку М. М. Фіцули, ці властивості виникають під дією особливих (спеціальних) виховних заходів, у комунікації людини з іншими людьми, у процесі їхньої участі у різних видах діяльності.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності акцентовано, що “визначальною характеристикою громадянської зрілості та громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов’язків, ставлення до закону та державної влади”. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу підсвідомого духовного досвіду особистості.

Аналіз педагогічних праць з правового виховання засвідчує, що дослідники, визначаючи його сутність, звертаються до таких категорій, як “правова свідомість” та “правова культура” (С. С. Алексєєв, М. М. Фіцула, Л. І. Белозерцева, Н. П. Вербицький, В. Г. Подзолков).

На думку більшості авторів, структура правової свідомості охоплює правову психологію, яка досліджує емоції, почуття та ставлення людини до тих чи інших правових явищ; правову ідеологію, яка в своїй сукупності

(принципи, теорії, ідеї) оцінює правову дійсність; правову поведінку, або втілення правових норм у реальне життя, їхнє застосування в будь-якому суспільному випадку.

О. Ф. Скакун визначає правову свідомість як одну із форм суспільної свідомості. Він вважає, що, відтворюючи об'єктивні потреби суспільного розвитку, правова свідомість є передумовою і регулятором поведінки людини, яка її діяльності додає цілеспрямованого характеру.

На нашу думку, право має регулятивний вплив на людей, впливаючи на їхню свідомість. Свідомість відображає правову дійсність у вигляді знань про право, осмислення того, що є правом, яким воно було і яким має бути.

М. В. Цвік і В. Д. Петришина до правової свідомості зачисляють ідеї, емоції, теорії, почуття та правові установки, за допомогою яких відображається правова дійсність, формується ставлення до права та юридичної практики, ціннісна орієнтація щодо правової поведінки, бачення перспектив і напрямів розвитку правової системи з погляду забезпечення гідного існування людини, справедливості у людських стосунках, ефективної організації життєдіяльності держави і суспільства.

Узагальнивши дослідження, ми можемо виділити такі форми правової свідомості: індивідуальну, яка виражає ставлення конкретної людини до тих чи інших соціальних явищ, системи її поглядів, уявлень та переконань з основ права; групову, що формується в різних соціальних групах на засадах спільних інтересів та певних спільних потреб для досягнення мети, яка є однією для всієї групи; суспільну (відрізняється від двох попередніх тим, що притаманна великій кількості людей (народу, окремому регіону).

Ефективним чинником правового виховання є групова свідомість, яка визначається стійкістю інтересів колективу. Таке виховання є можливим з групами неповнолітніх правопорушників. Воно є набагато ефективнішим, ніж

індивідуальне, бо в групах відбувається не лише навчання, а й передача позитивного досвіду від одних членів групи іншим. Такий досвід описано у творах А. С. Макаренка, де колектив є головним регулятором та інструментом правового виховання.

Суспільна правосвідомість, на нашу думку, формується лише тоді, коли повною мірою людина усвідомлює себе членом суспільства, живе за його законами, традиціями та звичаями, які не суперечать моральним нормам. З огляду на це для формування суспільної свідомості важливе значення має групова правосвідомість та індивідуальна, які є первинними ланками суспільної свідомості. Суспільна правосвідомість пов'язана також з правовими переконаннями кожної конкретної людини, визначаючи певний стан готовності до правомірної діяльності.

Велике значення має не лише суспільна свідомість, але й правова культура, яка тісно пов'язана із загальною культурою суспільства. Культура визначає загальний спосіб існування людини. Правова культура є якісною характеристикою правової системи країни. Однак у педагогіці немає єдиного підходу до визначення правової культури. Більшість дослідників правову культуру розглядають як якісний стан правового життя суспільства, який визначається досягнутим рівнем розвитку правової системи, законності та правопорядку, правової освіти й обізнаності різних верств населення з правом, а також ступенем гарантованості державою основних прав і свобод людини. На нашу думку, рівень загальної культури залежить від рівня правової культури кожної конкретної особи.

Формування правової культури не є відокремленим процесом від розвитку інших видів культури – політичної, моральної, естетичної. Це комплексний процес, оскільки всі правові явища оцінюються свідомістю не лише правовою, але й моральною, будь-які порушення законних приписів

розглядають як аморальні. Правова культура впливає на моральну культуру, слугуючи необхідною умовою формування високих моральних якостей громадянина. Ми поділяємо погляди О. Ф. Скакуна про те, що знання і розуміння сутності й соціального призначення правових явищ (права, правосуддя, законності, правової відповідальності) зумовлюють до формування моральної культури..

До правової культури дослідники (П. М. Рабінович, М. В. Цвік, О. В. Скакун, Л. О. Копейчиков) відносять знання і розуміння права, здатність особи тлумачити зміст норм права, визначати мету прийняття певного нормативного акту, сферу його дії; повагу до особистості, до права, засновану на особистій переконаності в його ефективності як засобу регулювання суспільних відносин; звичку діяти відповідно до приписів правових норм; вміння особистості використовувати у практичній діяльності правові знання, реалізовувати і захищати свої права і законні інтереси, виконувати юридичні обов'язки; високу правову активність людини у сприянні реалізації правових приписів, розуміння нею необхідності протидіяти правопорушенням.

Ми вважаємо, що важливим елементом культури суспільства є ступінь впровадження в практику принципів верховенства права і правового закону. Для забезпечення законності важливо, щоб у суспільстві активно функціонувала система правової освіти та виховання населення.

Правова культура особи охоплює не лише знання і розуміння права, а й роздуми про право як про загальносоціальну цінність. Правова культура кожної людини – це її позитивні вчинки відповідно до норм права. Важливим чинником виявлення правової культури особистості є її поведінка в різних життєвих ситуаціях.



Практично єдиним показником правової культури особистості є її правова активність (як внутрішня, так і зовнішня). За переконанням М. В. Цвік, В. Д. Петришин, внутрішня правова активність виявляється у цілковитій впевненості та необхідності застосування правових норм та їх справедливості. Зовнішня правова активність особи виражається у практичній діяльності особи щодо визначення законності.

Виділяючи три види правової культури, слід пам'ятати, що вони тісно взаємодіють: правова культура як соціальне явище єдина; правової культури суспільства поза правовою культурою його членів немає.

Як правова свідомість, так і правова культура можливі лише за умови позитивно спрямованого правового виховання, що виражається у систематичному впливі на людину з єдиною метою – сформувати правову культуру та відповідну поведінку.

Правове виховання ефективне лише тоді, коли чітко визначені принципи гуманності, систематичності, послідовності здобуття правових знань, наявний практичний зв'язок права з реальним життям слухачів (симуляція), простежується органічна єдність правового та морального виховання, висока кваліфікація кадрів.

Дуже важливе значення у правовому вихованні має постать вчителя, оскільки вчитель є ключовою ланкою зв'язку між правом і підлітками.

Формування правосвідомості, правомірної поведінки і правової культури слід розглядати не як послідовні етапи правовиховної роботи, а в органічній єдності і взаємозалежності.

## ОСВІТНЬО-ВИХОВНА РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПАРТНЕРСТВА ШКОЛА–УНІВЕРСИТЕТ–СІМ'Я–ГРОМАДА

Наталія Залізняк,  
*аспірант*

Спробуємо розкрити сутність партнерства між школою й університетом, школою, сім'єю, громадою і його роль в освітньо-виховній діяльності вчителя. Водночас це дослідження є підтвердженням того, що потрібно реорганізувати виховну систему сучасної української школи. Для досягнення поставлених завдань розглянемо такі питання: визначення поняття партнерства на рівні школа–університет–сім'я–громада; освітньо-виховна роль учителя у системі партнерства школа–університет–сім'я–громада;

Коли ведемо мову про вдосконалення сучасної української виховної системи, то яскравим прикладом для наслідування може слугувати досвід Сполучених Штатів Америки. Ще на початку 90-х років ХХ століття американські освітяни усвідомили потребу налагодження партнерських взаємин між школою та університетом та перспективу партнерства на рівні школа–університет–сім'я–громада. Цю проблему досліджували такі американські дослідники педагогічної освіти США, як Cochrane-Smith, 1991; Fullan&Hargreaves, 1992; Goodlad, 1994; Sirotnik, 1988. На жаль, в Україні вона є мало дослідженою.

Як зазначає американська дослідниця Лин Нейшинз Джонсон, партнерство на рівні школа–університет дає змогу вчителю та учителю вчителів долучитися до спільної доброї справи – освіти громадян демократичного суспільства. Суть цієї праці зближує вчителя й учителя вчителів, а не ізолює їх в окремих інституціях. Це партнерство наявне для єднання їхніх зусиль заради того, про

що говорив Джон Дьюї (1916): дати можливість індивідам потрапити у такі умови, за яких вони б розглядали власні дії у контексті діяльності інших і вважали позицію інших за потенційний дороговказ для власного вибору. Це спроба привести університетських викладачів у громадські школи для роботи пліч-о-пліч з тамтешніми вчителями. Коли ці дві групи працюють над створенням своєї партнерської спілки на рівні школа–університет, вони мають змогу вчитися одна в одній, планувати програми підготовки вчителів, їхню освітньо-виховну діяльність, спільно аналізувати педагогічну практику задля єдиної мети – виховання громадсько та громадянсько активних громадян. Освічена громада – це фундамент здорового демократичного суспільств. Отже, всі, хто займається професійною освітою у громадських школах та університетах, є причетними до одного з важливих елементів збереження тих демократій, які вони будують.

Польська дослідниця М. Мендель вивчає систему партнерства школи, сім'ї та громади, які теж мають безпосередній вплив на виховання молодого покоління. Як свідчать дослідження, проведені М. Мендель у США в 90-х роках ХХ століття, батьки дедалі більше цікавляться власним вихованням дітей, ніж вважали вчителі та адміністрація школи. І тут йдеться про усіх батьків, незалежно від їхнього соціально-економічного статусу. Така непоінформованість учителів щодо ставлення батьків перешкоджає освітньо-виховній діяльності педагога. Причиною сформованої думки співучасників виховного процесу дитини є певний застій у поглядах учителів на виконання батьківських обов'язків, пов'язаних із домашнім вихованням, що триває вже близько 50 років, як твердить дослідниця Б. Ліндер.

Американські вчені Дж. Л. Епштайн та С. Даубер підтверджують таке ставлення вчителів. Їх не дивує брак активності з боку батьків, оскільки вони переконані, що батьки не є зацікавлені у внеску в шкільне виховання

власних дітей. Проте батьки, навпаки, декларують свою готовність співпрацювати із вчителями школи, всіляко допомагаючи дитині вдома, а також брати участь у шкільному житті дитини, усвідомлюючи, що саме така активна позиція батьків разом із принципами школи сприятиме якіснішому вихованню дитини. Саме у цій площині дослідниці проектували численні зміни в організації партнерства між школою та сім'єю. Проте, зважаючи на сучасні тенденції розвитку споживацького суспільства, більшість свого часу батьки переймаються заробітчанством, а не вихованням дітей. Тому долучатися до співпраці мають не лише батьки, але й дідусі та бабусі. На жаль, школа зазнає змін менше і повільніше, ніж навколишнє середовище. Школа не розуміє соціально-економічних обставин, в яких перебувають ті чи інші сім'ї. Адже можливості у батьків уже не ті, що 50 років тому. Сьогодні не налагоджена співпраця призводить до зміцнення ролі дитини як „подвійного агента”. Адже одні принципи виховання панують вдома, цілком інші – у сім'ї, а ще інші – в мікросередовищі (громаді).

Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили іспанські фахівці А. П. Рельвас і Л. Суза. Проте основоположний принцип партнерства школи–сім'ї–громади у США викладено у концепції Дж. Л. Епштайн, що базується на шести стандартах: *спілкування* (регулярне двостороннє спілкування між сім'єю та школою); *батьківство* (розвиток батьківських обов'язків стосовно виховання дитини); *навчання дитини* (батьки спільно підтримують працю учня); *волонтерство* (ініційована батьками допомога школі на добровільних засадах); *прийняття рішень та вирішень різноманітних шкільних справ* (сім'я є рівноправним партнером школи у прийнятті рішень, які стосуються дітей та їхніх сімей); *співпраця з громадою* (засоби громади спрямовані на зміцнення школи, сім'ї, виховання і навчання дітей).

Отже, на думку Дж. Л. Епштайн, освітнє партнерство є своєрідним союзом школи, сім'ї та найближчого суспільного оточення (громади), мета якого полягає у досягненні найбільших успіхів у розвитку дитини та її підготовці до життя в громаді. Адже саме така співпраця є одним із чинників суспільного прогресу.

Концепція Дж. Л. Епштайн у США лягла в основу державних стандартів в оцінюванні програми партнерства, які є мірилом якості освітньо-виховної функції школи в особі вчителя. Окрім того, ця концепція стала основоположною для багатьох освітніх проєктів, що функціонують у понад 40 країнах світу.

Розбудова партнерства на рівні школа–університет–сім'я–громада дає можливість учителям, викладачам, батькам пліч-о-пліч разом із кожним членом громади долучитися до спільної справи – виховання свідомих громадян та побудови демократичного громадянського суспільства.

Завдання школи у партнерській системі полягає у поглибленні та розширенні розуміння дитиною цінностей, прищеплених їй у домашньому середовищі сім'єю. Зауважимо, що сучасне виховання тому й не спрацьовує, бо механізму співпраці між школою, сім'єю та громадою не налагоджено. Водночас не дотримано фундаментального принципу школи як форми суспільного життя. Учителі, співпрацюючи з членами громади, повинні заохочувати учнів до участі в житті громади, вирішення проблем її членів. Роль вчителя та його освітньо-виховна діяльність мають бути спрямовані на організацію суспільно корисної діяльності учнів у громаді. Адже учитель у школі є представником громади. Його засадниче завдання полягає у підготовці дитини до соціального життя. Дитину ж ніколи не виховують безпосередньо, а за допомогою довілля. Завданням школи є врівноваження елементів суспільного довілля, оскільки

сучасне суспільство складається з багатьох маленьких спільнот. Кожна родина разом з колом своїх друзів, мешканці міст чи сіл творять спільноту. Школа повинна утверджувати місце кожної особи в суспільстві, збалансовувати впливи, яких зазнає особа в межах своєї спільноти, оскільки в кожній із них можуть функціонувати різні принципи та правила: одні – в сім'ї, інші – в громаді. Зважаючи на це, наявна велика небезпека для особи, яка в межах таких різних спільнот може зазнавати протилежних впливів і, зрештою, пережити розщеплення особистості або навіть втратити свою ідентичність, загубити своє власне “Я”. Саме це зумовлює постійне завдання школи об'єднувати суспільство. І тут неоціненною може стати система налагодженого партнерства школи–університету–сім'ї–громади. Проте роль модератора у цьому процесі покладено саме на вчителя, оскільки виховний процес зосереджено довкола інституту школи. У цьому контексті особливої ваги набуває підготовка вчителя до освітньо-виховної діяльності та прискорення процесу опанування вчителем методик виконання соціальних ролей для задоволення потреб учнів, а саме: роль порадника, психолога, канцлера, громадського наставника, адвоката-захисника та морального лідера.

Отже, на підставі проведеного дослідження визначаємо, що *партнерство на рівні школа–університет–сім'я–громада – це добре спланована налагоджена співпраця між представниками кожної з цих ланок, що дає можливість учителям, учителям учителів, батькам та кожному членові громади завдяки взаємно узгодженій організації суспільно корисної діяльності учнів в громаді долучитися до виховання соціально та суспільно активних індивідів*. Ми вважаємо таке партнерство мірилом якості освітньо-виховної функції, яку виконує школа в особі вчителя.

## **ВИБІР ПРОФЕСІЇ ЯК ПРОБЛЕМА МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ**

**Марія Кузів,**  
*здобувач*

Підготовка молодого покоління до життя, до праці є одним із найважливіших завдань у кожному суспільстві і в кожному епоху. З огляду на це проблема вибору професії посідає чільне місце у системі освіти нашої країни і зарубіжних держав.

У часи становлення України як демократичної держави надзвичайно важливе значення має підготовка молодого покоління до трудового життя, адже без гідної зміни народ не матиме майбутнього. Завданням навчальних закладів є виховання висококваліфікованої особистості з різноманітним духовними і фізичними здібностями, які вона зможе повноцінно реалізовувати в подальшій професійній діяльності.

Підготовка молоді до свідомого вибору професії є умовою її всебічного і гармонійного розвитку. Здійснюється вона у взаємозв'язку із моральним, естетичним, розумовим і фізичним удосконаленням особистості.

Розвиток ринкових відносин у країні та активізація економічних процесів зумовлюють зростання вимог до рівня підготовки випускників різних навчальних закладів і готовності випускників загальноосвітніх шкіл до вибору професії. Над проблемою підготовки молодого покоління до професійного самовизначення працювало і працює багато дослідників. Серед них М. Тітма, Є. Клімов, Є. Павлютенков, Чистякова та ін.

Професійна орієнтація населення – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного

самовизначення відповідно до професійно важливих особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності. Професійна орієнтація населення є складовою соціальноорієнтованої ринкової економіки, яка впливає на ринок праці, товарів, послуг та капіталу.

Профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і є одним із важливих елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення, забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, підвищення її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці масового вимушеного безробіття. Профорієнтаційні заходи стимулюють пошук людиною найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності.

Головною метою профорієнтаційної роботи є сприяння специфічними для неї методами зростання конкурентоспроможності працівника на ринку праці і досягнення продуктивної зайнятості населення.

Професійна орієнтація охоплює такі елементи: професійної інформації, професійної консультації, професійного добору, професійного відбору та професійної адаптації.

Професійна інформація забезпечує ознайомлення зі змістом і перспективами розвитку професій, формами та умовами їх здобуття, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професійно-кваліфікаційного становлення.

Професійна консультація ґрунтується на науково організованій системі взаємодії психолога-профконсультанта



й особи, що потребує допомоги у виборі або зміні професії чи виду діяльності, на основі вивчення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвої ситуації, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я особи та відповідно до потреб ринку праці.

Професійний добір – система профдіагностичного обстеження особи, спрямована на визначення певних професій, найбільш придатних для оволодіння ними конкретною особою.

Професійний відбір здійснюється з метою визначення ступеня придатності особи до окремих видів професійної діяльності згідно з нормативними вимогами. Професійний відбір громадян здійснюється відповідно до Переліку професій та спеціальностей, що вимагають професійного відбору. Цей Перелік затверджується у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.

Професійна адаптація покликана сприяти “входженню” особи в трудову діяльність, практичній перевірці правильності професійного вибору і успішному професійному становленню працівника.

Сучасній молодій людині досить складно здійснити вибір професії відповідно до покликання, нахилів, здібностей, бо варіантів вибору кар'єри у сучасному суспільстві досить багато, а молоді люди ще недостатньо орієнтуються в особливостях різних професій. Крім того, останнім часом у школах послабилася робота з профорієнтації учнів, занепадають навчально-виробничі комплекси, втрачаються зв'язки з виробництвами, що негативно впливає на професійне спрямування та самоусвідомлення молоді.

Проте не тільки у старшокласників виникають труднощі у визначенні своїх задатків та здібностей для реалізації професійної кар'єри. Дорослі та спеціалісти досить часто не можуть адекватно розв'язати це питання.

Протягом періоду навчання змінюються життєві та професійні плани студентів, збільшується кількість тих, для кого навчальна діяльність втрачає сенс, а працювати за обраною спеціальністю вони не хочуть.

Головні ринкові орієнтації студентської молоді виявляються в сфері підробітків, а не професійної освіти чи вивчення перспектив ринку праці як бази для майбутнього працевлаштування.

З огляду на це професійна орієнтація є однією з найважливіших проблем молоді, і суспільства в цілому.

## **ЗНАЧУЩІСТЬ ДІАЛОГІВ У НАВЧАННІ ЖІНОК В США**

**Наталія Горук,**  
*асистент*

Сучасні закордонні дослідники освіти дорослих, вивчаючи шляхи оптимізації навчання дорослих, визначають певні необхідні умови успішної організації навчального процесу (С. Брукфільд, 1983, 1988, 2001; Р. Кафарелла, 2002; П. Джарвіс, 1995, 2001; М. Ноулз, 1970, 1980; А. Роджерс, 1998, 2002; Ш. Меріам, 1999). Це, насамперед, забезпечення атмосфери “дорослості” і “взаємності”, реалізм навчання, тобто його практична значущість, підтримка та розвиток мотивацій дорослих, конструктивна постановка мети навчання, практичне застосування вивченого з використанням попереднього досвіду, своєчасний зворотний зв'язок, застосування “активних” методів навчання та врахування інтересів і потреб учнів. С. Брукфільд (1988) додає до цього переліку добровільну згоду учасників на участь у навчанні, тісну взаємодію між учнями і вчителем/тренером та критичну рефлексію як необхідні

умови навчального поступу й формування самостійності у навчанні. На відміну від М. Ноулза, якого критикують за упушення соціального контексту в навчанні дорослої особистості, С. Брукфільд акцентує на важливості зв'язків індивіда з його соціальним середовищем і необхідності пристосування організації навчання до соціальних умов своїх учнів.

Сучасні соціальні проблеми потребують детального розгляду і дослідження в навчальному колективі. Серед них виокремлюють питання расизму, сексизму, гомофобії (Hayes, 1994), проблеми нерівномірного розподілу влади у суспільстві та соціальну несправедливість (Shore, 1993; Tisdell, 1995).

Отже, ширше розуміння чинників, які впливають на навчання учнів, змушують дослідників шукати нових шляхів створення оптимальних умов для навчання дорослих, зокрема жінок, серед яких організація інклюзивного навчального середовища, що розглядатиме проблеми суспільства, які передусім залежать від національності, раси, гендеру, фізичної спроможності та інших видів дивертисивності, посідатиме важливе місце. Серед чинників, які сприятимуть цьому, слід зазначити заохочення учнів до висловлювання протилежних поглядів, створення відкритого комфортного клімату в класі для вільного ведення дискусій і діалогів.

Про значущість діалогів у навчанні жінок зазначають С. Мерріам, М. Беленкі, С. Керка, В. Шієрд, Дж. Х'юго та інші (Merriam, S., Belenky, M., Kerka, S., Sheard, V., Hugo, J.). Дослідники зауважують, що, працюючи в напрямку феміністичної педагогіки, учитель спонукає своїх учнів навчатися за допомогою попереднього досвіду, залучаючи своїх студентів до динамічного тривалого діалогу. Без діалогу, що є прямим перетворенням життя у мову, слова, неможливо побудувати мости взаєморозуміння. Науковці

стверджують, що здебільшого жінки висловлюють власні думки та почуття краще, ніж чоловіки; ці задатки до спілкування починають виявлятися у них вже в ранньому віці. З огляду на це діалогічне спілкування є важливим елементом у здобутті жінками знань, адже діалог, як метод проведення навчання, дає змогу учням відстоювати опозиційні погляди і залучає кожного до активної участі в обговоренні. Застосовуючи діалог, важливо дбати про його якість, значущість і змістовність. Лише змістовний діалог матиме значний вплив на подальше формування мислення учасників навчання, сприятиме їхньому особистісному зростанню.

Діалог називають “пошуком порозуміння”, бо він не має на меті перемогу, насадження власних переконань. Це обмін думками, в результаті якого відбувається синтез досвідів учасників діалогу, що веде до збагачення власного горизонту знань, кращого розуміння власних поглядів. Діалогічний вид спілкування передбачає і відповідні стосунки людей, а не лише формат запитання-відповідь. На думку Д. Бурбулеса, діалог – це вид соціальних взаємин, який вимагає від його учасників певних емоцій, дій і якостей. Серед них дослідник виокремлює зацікавленість (діалог вимагає уважного ставлення до співрозмовників, створення емоційних і соціальних зв’язків); довіру (важливо довіряти словам інших, певною мірою ризикувати); повагу (значні відмінності між учасниками діалогу не повинні стати причиною зневажливого ставлення, рівність – як аксіома); розуміння; співпереживання і співчуття; надію (як найважливішу якість, що передбачає збагачення, розширення можливостей, віру в цінність і важливість освіти).

Одним із важливих концепцій феміністичної педагогіки є право “голосу”, тобто право на висловлення власної думки (Тіздел, 2001; Лорд, 2000; Дюар, 1997; Гереуей, 1988). Як вважають дослідники, поняття “голосу” означає сміливість

відстоювати свою позицію і, щонайважливіше, право бути почутому, вислуханому, що вважають показником демократичності будь-якого суспільства від держави до навчального колективу. Завдяки позитивному ставленню до відмінностей, бажанню зрозуміти і сприйняти їх навчання стає приємним для кожного учасника, а недовіра вчителя, його домінування в класі змушуватимуть учнів контролювати власні висловлювання або замкнутися в мовчанці.

Справжній діалог неможливий без розуміння і розкриття власних упереджень. Ніхто не може бути до кінця об'єктивним, адже кожна особистість формується насамперед “ситуативністю”, тобто власними досвідом, культурою, етнічними традиціями, статтю та іншими соціальними категоріями. Саме тому так важливо зрозуміти погляд “іншого” в навчальному процесі, виявити іншу реальність. Однак, на жаль, педагоги та інструктори часто вважають, що всі студенти мають досвід, схожий з їхнім власним. Узагальнення та припущення ведуть до заперечення унікальності кожного учня зокрема. Щоб зрозуміти і почути думку і голос “інших”, необхідно вийти за межі власного досвіду. Це допоможе краще зрозуміти власні цінності та переконання, розвиватиме почуття сомоідентичності й самоповаги.

Суттєвою перепорою для ведення успішного діалогу в класі може стати мовчазність учасниць. Причиною мовчазності, тобто пасивності у діалогах та дискусіях, часто є неспроможність студентки вийти за межі авторитарного виховання чи моральної залежності. На цьому етапі навчання жінкам важко пояснити власні почуття, тому мовчання для них є лише способом спілкування, в якому один з учасників є уважним слухачем, однак предмет розмови не пов'язаний з його контекстом. Мовчання також обирають жінки, для яких англійська мова (державна мова країни) є чужою, складною для вільного спілкування. Заохочувати мовчазних жінок до

обговорення проблем в класі допоможуть написані імена учасниць навчання на окремих картках. Перемішавши їх, вчитель може за порядком звертатися до кожної учасниці, називаючи ім'я. Доповідачів запрошують до висловлювання будь-якої думки чи ідеї, таким чином залучаючи до обговорень і тих жінок, які раніше були мовчазними.

На підставі розглянутих положень слід виокремити такі рекомендації, маючи намір створити комфортне навчальне середовище для жінок, вчителі повинні пам'ятати, що кожна особистість вносить у навчальну ситуацію свій неповторний досвід, який виникає в результаті її соціалізації (гендеру, національності, класу, віку, фізичної спроможності). Рефлексії цього досвіду, як групового, так і індивідуального (як представника певної культурної, соціальної групи), матимуть велике значення для ефективності навчання. Перебуваючи у позиції влади, вчитель не повинен зловживати своїм авторитетом і досвідом, а допомагати учням у власному творенні знань. Важливою умовою цього процесу є застосування методу діалогу, який дасть змогу учасницям висловитися, інтегрувати вивчене в реалії свого життя, краще зрозуміти погляд інших та зміст обговореного.

## **УКРАЇНО-НІМЕЦЬКА БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Тетяна Боднарчук**  
*аспірант*

Двомовність (білінгвізм) – це явище володіння двома мовами, коли обидві мови досить часто індивід використовує у комунікації. Найчастіше причиною виникнення природного білінгвізму є виховання дитини у двомовному

середовищі. Проте значимою мірою засвоєння другої мови відбувається в освітніх закладах – школах, гімназіях, ліцеях.

Білінгвальна освіта у спрощеному розумінні – це комплекс методик викладання нерідної мови і більш ніж одного предмета цією мовою, результатом якої є більш-менш однаково вільне володіння двома мовами. Покращення рівня освіти робить все населення земної кулі певною мірою двомовним, оскільки іноземні мови та мови національних меншин входять до шкільних програм, а поширення транснаціонального співробітництва створює реальну мотивацію для вивчення другої мови.

Лінгвістичні дослідження проблеми двомовності мають велике значення для вирішення педагогічних проблем, які виникають у процесі білінгвальної освіти, оскільки формування україно-німецького білінгвізму переважно відбувається у школі. Звичайно, не можна ігнорувати також той факт, що сьогодні розширюються контакти з німецькомовними країнами, українці виїжджають туди на постійне місце проживання або тимчасово (на роботу, навчання, стажування тощо), але кількість їх досить незначна. Саме таким чином можна розглядати явище україно-німецького білінгвізму.

Білінгвізм – комплексна наукова проблема. У процесі її дослідження застосовують методи лінгвістики, психолінгвістики, психології, соціології тощо.

Лінгвістичний аспект вивчення білінгвізму передбачає дослідження мовних контактів, тобто аналіз співвідношення структур та структурних елементів контактуючих мов, їх взаємовідношення, взаємовплив та взаємопроникнення на всіх рівнях мовної системи, виявлення диференційних і подібних ознак кожної мови на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях, дослідження прояву інтерференції та лінгвістичне пояснення причин цього явища.

Найбільш досліджуваними та дискусійними проблемами білінгвізму у лінгвістиці є питання конвергенції та дивергенції. Конвергенція – це зміни контактуючих мов, які лінгвістично описують як уподібнення їхніх характеристик та правил користування ними. Дивергенція – це зміни мов до диференціації їхніх характеристик та правил користування ними.

Проблема “мовної взаємодії” та дивергенції мов зацікавила ще наприкінці XIX ст. таких лінгвістів, як Г. Грюнбаум, Е. Відіш, Ф. Миклошич та ін. На початку XX ст. І. Бодуен де Куртене висунув гіпотезу про причини подібності мов, як наслідок їхньої територіальної близькості, що не залежить від спорідненості чи історичних зв’язків цих мов, пропонуючи досліджувати конвергенцію контактуючих мов. Згодом до цієї проблеми звертаються також Ф. Боас, Г. Шухард, акцентуючи на явищах конвергентної перебудови контактуючих мов до їх спрощення. Питання фонологічної та граматичної інтерференції неспоріднених мов досліджували М. Трубецкой, Р. Якобсон, Б. Гавранек, В. Матезіус та ін.

Полікультурні інтеграційні процеси середини XX ст. спричинили нову хвилю дослідження білінгвізму – У. Вайнрайх, Ч. Осгуд, М. Сігуан, У. Маккі, Л. Щерба, В. Розенцвейг, М. Михайлов, Ю. Дешерієв, Н. Протченко, В. Аврорін, Ю. Жлуктенко. Вивченню україно-німецького білінгвізму особливу увагу приділяв Є. Верещагін.

Досліджуючи мовні контакти, лінгвісти продовжили вивчати таке явище, як інтерференція. Найбільш повне визначення цього поняття знаходимо у К. Закир’янова, який проникнення іншомовного елемента у систему другої мови називає дифузією. Згодом це відхилення може стати і нормою, складовою мови (інтеграція). Є Верещагін вважає, що інтерференція властива лише індивідуальному мовленню,



а для мови характерна інтеграція. Цієї ж думки дотримується і український лінгвіст С. Семчинський.

Щодо україно-німецького білінгвізму, то прояви інтерференції ми можемо простежувати на території Західної України, яка перебувала у складі Австро-Угорської імперії. Особливо виразно інтерференція проявляється на лексичному рівні – запозичення різних лексичних одиниць, які через певний проміжок часу не сприймаються як іншомовні, а стають нормою мови. На фонологічному та граматичному рівні інтерференція проявляється не так чітко.

Сучасний дослідник мовних контактів А. Карлинський вважає, що інтерференція – це випадки відхилення від норми, які виникають у мовленні білінгва другою мовою під впливом першої. Випадки ж відхилення від норми, що виникають у мовленні білінгва першою мовою в результаті впливу другої мови, дослідник пропонує називати “інтеркаляцією”. Таке розмежування, на думку вченого, доцільне, оскільки інтеркаляції у мовленні білінгва тим більше, чим краще він володіє другою мовою, тоді як інтерференція має зворотну залежність. Інтерференція зумовлена мовними чинниками. Це явище практично не контролює мовець. А інтеркаляції зумовлюється психо- і соціолінгвістичними чинниками і певним чином контролюється свідомістю білінгва.

Лінгвістичні дослідження конвергенції сприяють оптимальній організації навчального процесу, створенню навчальних планів та програм для різних типів білінгвального навчання (професійно-орієнтовані програми для фахівців, програми інтенсивного навчання мови для дорослих та дітей різного віку тощо).

Дослідження явищ інтерференції з метою вивчення механізму переносу мовленнєвих навичок та умінь дає можливість впливати на цей процес під час навчання, оскільки він, як відомо, може бути позитивним і негативним,

тобто ускладнювати засвоєння. Дослідники пропонують інтерференцією називати негативний вплив рідної мови на іноземну, а позитивний вплив – “транспозицією”. У процесі організації білінгвального навчання цим явищам слід приділяти велику увагу, оскільки в обох мовах – в українській і німецькій – незважаючи на те, що вони неспоріднені, є досить багато спільних понять та категорій (це особливо стосується граматичної будови мов), які слугують основою для засвоєння другої мови і за наявності правильного спрямування можуть стати одним з ефективних способів навчання німецької мови.

Використання результатів дослідження в галузі контрастивної лінгвістики сприяє оптимальнішому відбору мовного матеріалу під час укладання підручників для учнів білінгвальних шкіл та класів.

Звичайно, не можна стверджувати, що лише теоретичне лінгвістичне дослідження проблем білінгвізму автоматично забезпечить створення оптимальної моделі білінгвального навчання. Потрібно брати до уваги і результати дослідження інших наук (насамперед психології, соціології тощо). Науковий аналіз досліджень у лінгвістичній галузі сприятиме успішнішій побудові теорії та моделі білінгвального навчання.

**УКРАЇНСЬКИЙ ТАЄМНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
І ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН  
ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ (1920–1925)**

**Теодор Лещак,**  
*асистент*

Після перемоги над українцями 1919 р. польська окупаційна влада прагнула будь-якими засобами закріпити

свої позиції у Львові і всіляко протидіяла прагненням переможених реалізувати своє право на вищу освіту, виховувати власну національну інтелігенцію. Поодинокі заяви урядовців про можливе заснування в майбутньому українського університету мали суто декларативний характер, їх виголошували лише для демонстрації Раді Послів Антанти атмосфери національної толерантності у Польській державі. Кінцевою метою цієї дипломатичної гри було міжнародне визнання юрисдикції над Галичиною Речі Посполитої.

На практиці, не допускаючи українських вчених до викладання в Університеті Яна Казимира, чинилися також насильницькі перешкоди проведенню будь-яких українських систематичних наукових курсів. За умов цілковитої ізоляції українців від легального академічного життя діячі НТШ, Товариства українських наукових викладів ім. Петра Могили і Ставропігійського Інституту ухвалили рішення проводити такі заняття таємно. Восени 1919 р. у Львові зусиллями цих товариств було започатковано українські університетські курси.

Станом на початок 1921 р. діяло 3 факультети і 25 кафедр (14 – на філософському, 6 – на правничому і 5 – на медичному). На них навчався 101 студент, з яких на філософському факультеті – 27, на правничому – 61 і на медичному – 13.

У перших днях липня 1921 р. відбувся Краєвий студентський з'їзд, який зобов'язав усіх українських студентів бойкотувати польські університети і навчатися лише у власному університеті. Одночасно з цим з'їздом відбулося і засідання професорів університетських курсів. Члени цього засідання обрали сенат українського університету, деканів його підрозділів і ректора, яким став авторитетний вчений, голова НТШ Василь Щурат. Факультетів було утворено чотири: філософський,

правничий, медичний і технічний (який у другому семестрі першого ж навчального року відокремився в українську Вищу технічну школу).

Незважаючи на негласність набору студентів і всілякі протидії з боку влади, простежувалось стрімке збільшення кількості охочих навчатися в українському університеті. Для вступу необхідно було подати документи про закінчення класичної або реальної гімназії. Зарахування абітурієнтів розпочалося 15 вересня 1921 р. і відбувалося в умовах постійних міліцейських облав, арештів (у тому числі й ректора), обшуків та інших брутальних дій польської влади.

Протягом першого 1921/22 навчального року в університеті навчалось 1258 студентів, з яких 235 – на філософському факультеті, 608 – на правничому, 185 – на медичному і 150 – на технічному. Решту становили вільні слухачі і так звані госпітанти, які не мали класичної освіти для права навчання у вищій школі. Навчальний процес забезпечувало 58 кафедр, з яких 26 діяло на філософському факультеті, 22 – на правничому і 10 – на медичному. Студенти-медики навчалися у Львові лише протягом перших двох років, а для продовження студій їх відряджали закордон.

Восени 1922 р., на час польських парламентських виборів, було заарештовано більшу частину української галицької інтелігенції, що змусило тимчасово призупинити університетський навчальний процес. Однак невдовзі вдалося його відновити і навіть збільшити кількість структурних підрозділів до 65. У 1922/23 навчальному році в таємному університеті навчалось 1014 студентів, з яких 324 – на філософському, 520 – на правничому і 170 – на медичному факультетах. Проспект наукових занять зимового семестру 1922/23 навчального року передбачав викладання 139 навчальних курсів (89 на філософському, 35 на правничому і 15 на медичному факультетах).

Протягом академічних років дедалі більше зростав тиск та збільшувались безперервні переслідування не лише професорів та студентів, а й тих українців, які не були причетними до функціонування таємного університету. Протягом 1923/24 і, особливо, 1924/25 навчальних років фреквенція (кількість студентів) Українського університету неухильно зменшувалася. Серед причин, які призвели до цілковитого припинення навчальних занять у 1925 р., окрім переслідування польської влади, був також важливий соціальний чинник. Випускники таємного університету могли влаштуватися на роботу лише в українські інституції, сфера їхньої діяльності була обмежена лише внутрішнім життям цієї установи. Будь-яких офіційних стосунків з державними і приватними організаціями чи особами такі працівники не могли мати, оскільки диплом українського університету на теренах Речі Посполитої не брали до уваги. Його визнавали тільки в університетах Праги, Відня і Грацу. Отже, єдиним набутком свого навчання в українській вищій школі її випускник міг вважати здобуті знання і вміння.

У структурі філософського факультету Українського Таємного Університету у Львові і до кінця його існування (1920–1925) функціонувала кафедра педагогіки. Ще під час проведення університетських курсів 1920/21 навчального року у “програмі наукових викладів Товариства ім. Петра Могили” був лекційний курс “Основи виховання”, який читав знаний дослідник, професор Остап Макарушка (3 год на тиждень). Проспект навчальних занять кафедри у зимовому семестрі 1922/23 навчального року був таким (подано за стилем оригіналу):

1. Історія педагогіки від 18 в. – 2 год;
2. Семінар: твори Песталоцці – 1 год;
3. Найновіші педагогічні струї – 1 год.

Підсумовуючи зазначимо, що таємний університет у Львові протягом п’яти років був потужним осередком

української академічної науки. Тут викладали такі видатні вчені, як Кирило Студинський, Степан Белей, Василь Щурат, Філарет Колесса, Іларіон Свенціцький, Михайло Возняк, Іван Крип'якевич, Мирон Кордуба, Остап Макарушка та ін. Серед низки навчальних дисциплін студенти вивчали також і предмети педагогічного циклу.

Отже, функціонування університету засвідчило спроможність української інтелігенції навіть у нелегальних умовах сконцентрувати наявні ресурси задля реалізації права свого народу на освіту.

### **ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТА ІВАНА ФИЛИПЧАКА ЯК ІСТОРИКА ОСВІТИ БОЙКІВЩИНИ**

**Галина Савчин,**  
*аспірант*

За останнє десятиріччя зроблений серйозний “прорив” у вивченні історії українського шкільництва західноукраїнського регіону, зокрема досліджено просвітницьку діяльність і педагогічні погляди багатьох несправедливо забутих галицьких педагогів – Д. Коренця, А. Крушельницького, А. Животка, М. Галушинського, О. Барвінського, О. Дзєровича та ін.

З огляду науково-педагогічного доробку, актуальності ідей для сьогодення теорії і практики українського школи заслуговує на наукове вивчення постать відомого у першій половині ХХ ст. (у Галичині і в цілому в Україні, культурно-освітнього діяча, письменника, науковця, педагога-практика Івана Филипчика.

Іван Филипчик (1871–1945) – український письменник, педагог, громадський діяч. Народився 27 січня 1871 р. у с. Лішня Сяноцького повіту на Лемківщині в багатодітній

сім'ї. Навчався у місцевій народній школі, згодом вступив у Сяноцьку гімназію, яку закінчив з відзнакою 1889 року. Після закінчення гімназії навчався у Станіславській вчительській семінарії. Працював учителем у народних школах Галичини. У 1895 р. Іван Филипчак навчався на Вищих педагогічних курсах у Львові і одночасно викладав української мову у львівській школі ім. А. Міцкевича.

Тривалий період його життя пов'язаний із працею у Самбірській вчительській семінарії, де на посадах викладача географії, історії, української мови та літератури яскраво розкрилися грані його творчої особистості.

В добу Української Народної Республіки працював у Міністерстві освіти. У міжвоєнний період продовжував викладацьку роботу у Самборі, займався активною громадсько-просвітницькою діяльністю. У 1927 р. разом із такими відомими діячами, як Володимир Кобільник і Михайло Скорик виступив співзасновником товариства і музею “Бойківщина” (у 30-х роках музей був визнаний найкращим регіональним музеєм у тогочасній Польщі), на базі якого проводилася активна культурно-просвітницька діяльність, краєзнавча робота. Музей став потужним осередком національного-патріотичного виховання української молоді. І. Филипчак – відомий діяч товариств “Рідна школа”, “Просвіта”, “Сільський господар”, широко пропагував ідеї кооперативного, господарського виховання.

Заарештований органами НКВС у 1944 р., вивезений до Сибіру, де і помер. Місце поховання невідоме.

Залишив велику літературну і педагогічну спадщину. Автор багатьох історичних творів (“За Сян”, “Княгиня Романова”, “Юрій Кульчицький – герой Відня” та ін.), соціально-психологічних повістей (“Сила волі”, “За вчительським хлібом”).

Чільне місце посідають праці, присвячені історії шкільництва Бойківщини: “З історії шкільництва на західній

Бойківщині (від 1772 до 1930 р.), “Школа в Стрільбичах” (1936 р.), “Учительська семінарія в Самборі” (1938 р.), “Школа в Городині” (1938 р.), “Ц.К. окружна школа в Лаврові” (1938 р.) та нариси “Про церковно-приходську школу в Галичині” та “Питання про народні школи в Галичині”, що були опубліковані російською мовою в журналі “Народное образование”.

Праця “З історії шкільництва на Західній Бойківщині” була опублікована у першому номері “Літопису Бойківщини” в 1931 р. Цей нарис складається із шістнадцяти розділів, в яких автор простежує процес виникнення шкіл на західній Бойківщині після приєднання 1772 р. Галичини до Австрії, розкриває особливості організації навчального процесу, засвідчує прагнення бойків до освіти і подолання неграмотності.

І. Филипчак на підставі глибокого вивчення архівних документів детально проаналізував устрій тривіальних шкіл. Він зазначає, що хоча вони і не давали високого рівня знань, але були “певним поступом вперед”. Цінною у названій праці є таблиця, що засвідчує динаміку розвитку шкіл на Бойківщині упродовж XIX ст. Історико-педагогічний нарис про шкільництво на західній Бойківщині І Филипчак завершує такими словами: “Школа виховує молодь, уроблює душу народу, виховує характери... але тільки рідна школа”.

Науковий інтерес становить й історико-педагогічна розвідка під назвою “Школа в Стрільбичах”, що була видана 1936 р. у Львові. Написанню цієї праці І. Филипчаківі сприяв відомий український історик І. Крип’якевич, про що свідчать відшукані нами архівні матеріали.

Історія Стрільбицької школи бере свій початок з 1817 р. Це була тривіальна школа і першим вчителем у ній із титулом магістра був Теодор Кульчицький, який працював у цій школі до 1843 року. Автор змальовує портрет цього вчителя, зазначає, що він виявляв ініціативу, творчість,



змінював за своїм власним розумінням навчальні предмети, не порушуючи закону “Інструкції для дозоров шкільних”. Про іншого вчителя цієї школи Петра Буцаковського І. Филипчак пише, що “це був на свій час непересічний вчитель”, який нестандартно підходив до організації навчального процесу. Скажімо, варто уваги, на його думку, те, що цей вчитель приймав не більше як сорок учнів у клас, бо розумів, за більшої кількості учнів навчання не буде ефективним, тому й “успіхи його праць були видатними, ніж його попередників”. На думку автора праці, “наряд в Стрільбичах любить свою школу, дітей посилає радо на науку, до вчительства ставиться назагал зичливо”.

Цінним для історії шкільництва є і проведений І. Филипчаком аналіз документів, підготовлених австрійським урядом щодо освітньої справи в Галичині. У праці тісно переплітаються політико-історичні події з просвітницько-освітнім життям українців означеної доби.

Про працю “Школа в Стрільбичах” в журналі “Рідна школа” зазначалося, “що це перша в Галичині історія сільської школи, автор дуже пильно та сумлінно прибирав усі матеріали, усі, хоч би найдрібніші вісті, щоб дати повний образ розвитку школи у Стрільбичах, її світлі та замрячені хвилини”.

У нарисі Івана Филипчака “Учительська семінарія в Самборі” простежується діяльність гімназії з часу її заснування 1892 року. Через призму характеристики діяльності чотирьох керівників закладу, що призначались за період його існування, автор панорамно розкриває життя семінарії, особливості організації навчально-виховного процесу, багато уваги приділяє питанням діяльності студентства. Відчувається велика приязнь професора до молоді, його симпатії до громадсько-політичної активності студентів. Завдяки перу дослідника можна зрозуміти, що із

лав цієї семінарії виходила молода інтелігенція, яка засівала зерно освіти і культури серед населення бойківського краю.

Праця “Школа в Гордині”, видана 1938 року, завдяки підтримці товариства “Взаємна Поміч Українського Вчителства”, продовжує розпочату І.Филипчаком літописну серію видань про народні школи Бойківщини. Цей нарис невеликий за обсягом, складається з п’яти розділів. У першому розділі подано історичні відомості про село. У наступних автор на підставі опрацювання церковних шематизмів, зокрема шематизму Перемиської єпархії, а також спогадів відомого українського письменника Андрія Чайковського, який навчався в цій школі, простежує головні етапи історії цієї сільської школи.

В цілому історико-педагогічні праці Івана Филипчика, присвячені вивченню історії шкільництва Бойківщини, мають велику наукову цінність, оскільки суттєво доповнюють картину культурно-освітнього життя краю XVIII – початку XX ст.

## ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк. Наукова робота кафедри педагогіки у 2006 році: здобутки і перспективи .....</i>	3
<i>Тетяна Равчина. Особливості педагогічного посередництва в організації навчального процесу у вищій школі.....</i>	8
<i>Світлана Цюра. Сучасні напрями дослідження сфери сенсів особистості майбутнього вчителя.....</i>	14
<i>Надія Заячківська. Підготовка студентів до національного виховання і формування європейської самобутності учнів .....</i>	18
<i>Лариса Ковальчук. Використання фреймів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті.....</i>	21
<i>Ірина Мицишин. Медіакомпетентність у структурі професійних характеристик сучасного вчителя.....</i>	24
<i>Наталія Троханяк. Знання про медіавпливи як складова медіаосвітньої підготовки .....</i>	27
<i>Ніна Лозинська. Адаптація як складова педагогічної майстерності .....</i>	31
<i>Галина П'ятакова. Підготовка викладача літератури у класичному університеті як педагогічна проблема.....</i>	33
<i>Романа Михайлишин. Формування творчої активності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.....</i>	38
<i>Марта Максимець. Проблеми формування педагогічної культури вчителя іноземної мови.....</i>	43

<i>Марія Стахів.</i> Засоби формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з методики .....	46
<i>Наталія Мачинська.</i> Роль викладача у формуванні позитивної мотивації учіння студента .....	51
<i>Світлана Козут.</i> Навчальний курс “Соціальна педагогіка” у змісті підготовки бакалаврів спеціальності “Педагогічна психологія” .....	56
<i>Олександра Максимець.</i> Навчальна лабораторія як форма професійної підготовки фахівців для сфери туризму .....	60
<i>Володимира Федина.</i> Короткий огляд вітчизняного і зарубіжного досвіду формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців ....	63
<i>Марія Довгань.</i> Концепції творчого процесу .....	68
<i>Олексій Караманов.</i> Проблема методу в музейній педагогіці.....	73
<i>Ольга Біляковська.</i> Особистісно орієнтована модель навчання у процесі вивчення математики.....	75
<i>Галина Гураль.</i> Екологічне виховання учнів у процесі вивчення природничих дисциплін .....	79
<i>Юлія Тепла.</i> Правове виховання як соціально-педагогічна проблема .....	84
<i>Наталія Залізник.</i> Освітньо-виховна роль учителя у системі партнерства школа – університет – сім’я – громада.....	90
<i>Марія Кузів.</i> Вибір професії як проблема молодого покоління.....	95

<i>Наталія Горук. Значущість діалогів у навчанні жінок в США</i> .....	98
<i>Тетяна Боднарчук. Україно-німецька білінгвальна освіта: лінгвістичний аспект.</i> .....	102
<i>Теодор Лещак. Український Таємний Університет і викладання навчальних дисциплін педагогічного циклу (1920–1925)</i> .....	106
<i>Галина Савчин. Штрихи до портрета Івана Филипчака як історика освіти Бойківщини</i> .....	110

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

Кафедра педагогіки

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

*Випуск 6*

Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2007

МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Випуск 6*

*Виходить з 2002 року*

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

Підп. до друку 21.09.2007. Формат 60x84/16. Папір друк. Друк на різогр.  
Умовн. друк. арк. 6,8. Обл.-вид.арк. 7,3. Тираж 50 прим. Зам.

Видавничий центр Львівського національного університету  
імені Івана Франка. 79000 Львів, вул. Дорошенка, 41.

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

## **МАТЕРІАЛИ**

### **ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2007