

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

Випуск 7

Виходить з 2002 року

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2008

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

*Рекомендовано до друку
кафедрою загальної та соціальної педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від 10 червня 2008 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 7. – 110 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 12–13 лютого 2008 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2007 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2008

**НАУКОВА РОБОТА
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У 2007 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І
ПЕРСПЕКТИВИ**

Дмитро Герцюк,
*завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Організація та проведення наукових досліджень з актуальних педагогічних проблем були одними із пріоритетних напрямів роботи кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2007 році. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт викладачі та аспіранти кафедри опрацьовували дві теми.

Відповідно до теми “Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів для загальноосвітньої та вищої школи” (науковий керівник – доц. Д. Д. Герцюк) досліджували теоретико-методологічні, історико-культурологічні підходи, тенденції підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України, проблеми модернізації педагогічної освіти в контексті Болонського процесу; становлення та розвитку медіаосвіти в Україні, розвитку музейної педагогіки; 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”), зокрема, удосконалення підготовки соціальних педагогів; вивчали психолого-педагогічні умови формування особистості учня, студента в умовах громадянського суспільства.

У процесі розроблення теми “Світові тенденції розвитку освіти і педагогічної думки – порівняльний аналіз” (науковий керівник – докт. 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, Польща); 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 в контексті Болонського процесу, інноваційні підходи до організації навчання; розробляли теоретичні та методичні засади застосування кращого зарубіжного досвіду для реформування сучасної системи освіти України.

За результатами досліджень:

- випускники аспірантури захистили три кандидатські дисертації (Л. Шумра, С. Івах, Н. Яремчук);
- опубліковано два навчальні посібники: “Основи педагогічної майстерності” з грифом МОН України (доц. Л. Ковальчук) і “Педагогічна майстерність викладача” (доц. Н. Лозинська); 45 статей, зокрема 15 у зарубіжних виданнях, 20 тез доповідей на конференціях;
- видано один випуск “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуск 22), науковий альманах “Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність. Вип. 4, матеріали доповідей звітної наукової конференції кафедри педагогіки (6–7 лютого 2007 р.);
- виголошено 31 доповідь на міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень (доц. Д. Герцюк – 2, доц. Г. П'ятакова –1, доц. М. Швед – 1); рецензування дисертацій (доц. Н. Заячківська, доц. Н. Лозинська, доц. І. Мищишин, доц. Т. Равчина, доц. Г. П'ятакова, доц. Л. Ковальчук); підготовлено 36 відгуків на автореферати, прорецензовано 8 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 українського-польського видавничого проекту “Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи”);
- наукове стажування викладачів за кордоном (в університетах Канади – доц. Ю. Заячук; в Інституті педагогіки Ягеллонського університету (м. Краків, Польща) – доц. О. Караманов як стипендіат Фонду Королеви Ядвіги; в роботі наукової сесії міжнародної гуманітарної школи “Інтердисциплінарна гуманістика – моделі досліджень”(м. Варшава, Польща) – доц. О. Караманов;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: “Fifth Annual Hawaii International Conference on Education” (6–9 січня 2007 р., Гонолулу (Гаваї) – проф. Т. Кошманова; міжнародна наукова конференція “XI Царскосельские чтения “Вузовская наука России для повышения качества жизни” (24–25 квітня 2007 р., Санкт-Петербург (Росія) – проф.

Т. Кошманова; міжнародний симпозіум молодих вчених (червень 2007 р., Ярославль (Росія) – доц. О. Караманов; міжнародна наукова конференція “Democracy vs. Authoritarianism: political and historical context” (15–18 липня 2007 р., Варшава (Польща)– проф. Т. Кошманова; міжнародна наукова конференція “System opieki i pomocy – założenia a rzeczywistość” (17–19 вересня 2007 р., Тарнобжег (Польща) – доц. О. Караманов;

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету, серія педагогічна, випуск 22 надруковано статті науковців із Польщі: (Д. Турська, С. Цудак (Люблінський університет); у наукових виданнях Краківського, Люблінського і Вроцлавського університетів вміщено публікації викладачів кафедри (доц. Н. Заячківська, доц. Л. Ковальчук, доц. І. Мишишин, доц. О. Караманов);
- запрошення зарубіжних науковців: гостем кафедри була професор Альбертського університету (Канада) Олена Білаш (березень 2007 р.). Під її керівництвом для аспірантів кафедр педагогіки і психології, молодих викладачів філологічного факультету і Педагогічного коледжу університету був проведений 48-годинний науковий семінар-тренінг “Методика наукового дослідження”;
- в аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки) у 2007 р. виконували дисертаційні дослідження 12 аспірантів і 7 здобувачів.

На кафедрі діяв студентський науковий гурток, в якому залучено 22 студентів 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” кафедрою педагогіки був проведений 20 лютого 2007 року. В олімпіаді взяли участь 14 студентів 3-5-х 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 з нормативного курсу “Педагогіка”, розв’язування педагогічних задач та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікровикладання” (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 з 28 до 30 березня 2007 р. на базі Переяслав-Хмельницького педагогічного університету ім. Г. Сковороди

У березні 2007 р. група студентів історичного факультету (М. Костів, В. Червонюк, М. Яремків) за рекомендацією і підтримки кафедри взяла участь у навчальному семінарі “Громадянська освіта: зміст та форми викладання”, який відбувся на базі Київського будинку учителя у рамках освітнього проекту для студентів педагогічних університетів “Молодь–школа–громада”, що здійснює Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін.

Кафедра організувала і 11 грудня 2007 р. провела першу університетську студентську конференцію “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді”. Понад 50 студентів

різних факультетів обговорили проблеми розвитку української освіти в контексті Болонського процесу, підготовки педагогічних кадрів в умовах класичного університету, зарубіжного досвіду реформування середньої і вищої школи, питання формування ціннісних орієнтацій сучасної учнівської та студентської молоді, стану та перспектив розвитку студентського самоврядування, актуальності ідей видатних зарубіжних та вітчизняних педагогів для сучасної теорії і практики навчання, освіти і виховання.

У цілому наукова робота кафедри педагогіки у 2007 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Проблему інноваційної діяльності викладача у методологічному плані було б правомірно розглядати у параметрах творчості та інновацій. З'являються інноваційні групи вчителів, викладачів, які розпочинають масово втілювати педагогічні системи, окремі методики, навчальні курси, предмети, дисципліни. Інноваційні групи (В. Давидов, Д. Занков, В. Журавльов) зіткнулися з проблемами, спричиненими будь-яким нововведенням в освітній сфері: сумісництво інноваційних програм з наявними навчальними планами та програмами, співіснування представників різних педагогічних концепцій, потреба у нових підручниках, програмах та ін.

Інший бік проблеми інноваційної діяльності полягав у пристосуванні старого до нових умов. Часто здійснювалося механічне копіювання, що призводило до втрати змісту нового в умовах ігнорування специфіки системи освіти, її історії та традицій.

Звернення до проблеми інноватики та виокремлення їх як важливих напрямів сучасної наукової думки стало результатом усвідомлення зростаючої динаміки інноваційних процесів у суспільстві.

Аналіз інноваційної проблематики посідає значне місце у дослідженнях закордонних авторів (Е. Роджес, М. Барер, В. Браун та інші).

На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в працях Н. Латіна, О. Пригожина, Б. Базанова. Це дає можливість аналізувати не тільки окремі стадії інноваційного проєкту, але й перейти до комплексного вивчення нововведень.

Слово “інновація” має латинське походження, що в перекладі означає оновлення, зміни, введення чогось нового, новизни. У працях О. Пригожина подано таке тлумачення: нововведення (іновація) – це цілеспрямована зміна, яка внесе в певну соціальну одиницю – організацію, поселення, суспільство, групу – нові, порівняно стабільні елементи.

Дослідники виокремлюють два підходи: предметно-феноменологічний чи предметно-технологічний на мікрорівні, а також макрорівень (взаємодія окремих нововведень).

Перший підхід поділяє структуру процесу нововведення на частини, розглядається деяка нова ідея, яка втілюється у дійсність. Інший підхід визначається взаємодією окремих нововведень (їхнім збігом, конкуренцією, послідовною зміною).

Розглядаючи мікроструктуру інноваційного процесу, вчені виокремлюють концепцію “життєвого циклу” нововведення, яка виходить з того, що нововведення – процес, який плине у часі. З огляду на це у сучасному тлумаченні у науковій літературі утворилась така схема поділу інноваційного процесу на етапи:

1. Виникнення концепції нового. Умовно її називають етапом відкриття, яка є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень;
2. Етап винаходу, створення нового, втілення у будь-який об’єкт, матеріальний або духовний;
3. Етап нововведення, на котрому практично відбувається нововведення, його доопрацювання, завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від нового.

Після цього починається самостійне нововведення. Цей процес вступає в наступну стадію, яка відбувається лише за умови сприйняття нововведень.

У процесі використання нововведення виокремлюють такі етапи:

- поширення нововведення, який полягає у широкому втіленні, поширенні нововведень у нові сфери;
- господарювання нововведення у конкретній сфері, коли нововведення перестає бути таким, втрачаючи свою новизну. Завершується цей етап появою ефективної альтернативи або заміни певного нововведення ефективнішим.
- зменшення масштабів застосування нововведення, пов’язаного із заміною його новим продуктом.

Аналізуючи ці етапи, можна зробити висновок про те, що на трьох останніх етапах відбувається безперервне удосконалення нововведення у зв’язку з такими обставинами: покращення змісту нововведення, зміна технічних засобів його забезпечення та ін.

Отже, інновація та нововведення мають системний ефект впливу на всі компоненти педагогічного процесу. Вона охоплює всю галузь освіти та підготовки викладача, що виконує функції експерта, консультанта, проектувальника, педагога інноваційного закладу.

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ КОНСТРУЮВАННЯ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сучасні трансформаційні процеси в галузі освіти, зокрема вищої, визначаються утвердженням нової парадигми, радикально іншого концептуального підходу до розуміння сутності процесу навчання, природи пізнавальної діяльності людини. Теорію біхевіоризму, на засадах якої ґрунтується традиційна освіта (одержання, запам'ятовування та відтворення наукових знань), змінює конструктивізм, що розглядає процес навчання як творення людиною знань, вироблення власних уявлень про об'єктивний світ. Представники цієї філософської теорії відстоюють ідеї активної пізнавальної діяльності учнів, студентів, продуктивного навчання як вияву, розвитку критичного, творчого, рефлексивного мислення особистості.

У контексті цього підходу процес навчання у вищій школі слід розглядати як конструювання студентами наукових знань, вироблення власного розуміння, індивідуальних позицій щодо наукових істин, теорій. Як вважають представники цієї теорії, студенти створюють власні унікальні знання, що постійно еволюціонують протягом їхньої постійної взаємодії з новою інформацією та

осмислення, модифікування свого минулого досвіду. На відміну від імітації конкретних дій, запам'ятовування й повторення готових істин процес конструювання виявляється у заглибленні студентів у зміст об'єктів, явищ, пошуку власного розуміння, особистісного сенсу. Цей процес охоплює поєднання нових фактів, ідей з попередніми знаннями, досвідом; структурування їх у певну систему; інтерпретацію утворених уявлень на підставі узгодження нової структури з тими схемами, системами, що вже існують; генералізацію сформованих понять у цілісну концепцію, власну позицію, підхід. Фактично, відомі у педагогічній науці етапи оволодіння знаннями (сприймання, розуміння, осмислення, закріплення, застосування на практиці) зберігаються, але мають інший вияв. Вони функціонують у процесі виконання різноманітних розумових і практичних дій з метою відкриття для себе нових знань, вирішення дилем, проблем, формулювання власних висновків, думок. Студенти спроможні конструювати індивідуальні знання унаслідок дотримання рівноваги між такими механізмами пізнання, як асимілювання нових ідей, структур з набутими знаннями, досвідом та акомодациї, тобто модифікування власного досвіду на підставі здобутої нової інформації, відкритої для себе нової системи (Ж. Піаже).

Педагогічне керівництво викладача як цілеспрямований вплив на пізнавальну діяльність студентів, їхні когнітивні дії, що спонукає до пошуку розуміння, створення розумового продукту, передбачає поетапне забезпечення відповідних фаз цього процесу. Насамперед це скерування студентів до *значущого пізнання, знаходження особистісного сенсу* наукових ідей, понять, реальних явищ. Нова інформація набуває сенсу для особистості, якщо вона розглядає її структуру, керуючись відомими, знайомими системами; пояснює її на підставі аналізу реальних, життєвих фактів, явищ, подій тощо; налагоджує зв'язок між нею та

попередньо набутими знаннями. Розуміння наукових ідей студенти досягають шляхом *організації інформації у певну систему*. Структурування нової інформації означає виокремлення складових елементів; уточнення та розширення змісту цих елементів; кодування фактів, ідей за спільними ознаками у різні блоки, що визначаються відмінними характеристиками; налагодження зв'язку між цими блоками. Вагомим етапом пізнавальної діяльності є *вироблення студентами власних знань*, що виявляється в осмисленні новоутворених ідей, понять через призму власного багажу, досвіду, концепцій, категоріального апарату. Цей етап означає вищий рівень конструювання знань порівняно з іншими, на якому студент залучає сформовані поняття у власну систему; доповнює, уточнює, поглиблює їх на підставі особистісних, апробованих практикою життєдіяльності знань. На цьому рівні особистість нібито синтезує попередньо виокремлені елементи, ідеї, зв'язки, визначає стратегічний, концептуальний підхід до розуміння об'єкта.

Зазначені складові навчально-пізнавальної діяльності засвідчують, що функції викладача вищої школи у керівництві цим процесом не зводяться до безпосередньої трансляції наукових знань, регулювання точності засвоєння визначеної ним, регламентованої інформації. Він забезпечує процес, у якому студент цілеспрямовано, послідовно конструє знання, виконуючи доцільні когнітивні дії на кожному етапі пізнавальної діяльності. Викладач скеровує, стимулює, підтримує особистість у переосмисленні свого досвіду під впливом нових фактів, інтерпретації вражень, у визначенні нових проблем, формулюванні власних думок, висновків. Його цікавить не “правильність” думки, а хід міркування. Доцільно обґрунтувати напрями педагогічних дій, що спрямовують студентів до пошуку наукових істин, досягнення їхнього розуміння.

Залучення студентів до експериментування, пошуку інформації дає їм змогу організувати спостереження, набувати нові факти, враження, досвід або вправлятися у певних уміннях. Завдяки експериментуванню вони вивчають об'єктивні явища, процеси у глибині, з різних позицій. Спроби пошуку студенти роблять у процесі виконання різноманітних видів дослідної, проектної, практичної діяльності. *Ознайомство студентів з науковими інтерпретаціями явищ, науковими теоріями* допомагають їм розвивати попередній досвід, коректувати життєві уявлення, набуті емпіричні знання, виробляти, уточнювати власне розуміння об'єктивних явищ. Але щоб процес вивчення теорії не переріс у формальний, механічний, студенти повинні оволодіти стратегіями критичного осмислення наукових інтерпретацій, вчитися піддавати сумніву "прописні істини". Привчання студентів до критичного аналізу наукових підходів, оцінення наукових тверджень, репрезентація самостійних альтернативних суджень, аргументований вибір доцільної концепції сприяє активному, суб'єктному навчанню.

Розвиток у студентів концептуального розуміння об'єктивних явищ, наукових теорій спрямований на їхнє оволодіння науковими підходами, когнітивними стратегіями організації пізнання. Студенти цілеспрямовано, осмислено конструюють наукові поняття, якщо вони (на противагу механічному об'єднанню окремих фактів) свідомо визначають у явищі внутрішні взаємозв'язки та взаємозалежності, керуються належними доказами та аргументами. З метою сприяння концептуальному розумінню наукових понять, теорій викладач скеровує студентів до:

- виокремлення у структурі явища, поняття критеріальних та залежних ознак;

- детального розгляду головних ознак, аргументації їхньої суттєвої значущості для функціонування явища;
- визначення ключової ідеї на підставі генералізації властивостей явищ, предметів;
- аргументації власних суджень, висновків фактами, прикладами, логічними доказами;
- свідомого налагодження зв'язку між новими ідеями та набутими знаннями, досвідом;
- взаємного обміну думками, взаємонавчання, спільного міркування, що сприяє поглибленню власного розуміння наукових понять, уточненню особистісних суджень.

Кожна особистість спроможна конструювати власні знання, вільно критично мислити в умовах *організації навчання як діалогу викладача і студентів*, під час якого налагоджується зворотний взаємозв'язок суб'єктів цього процесу. Такий діалог нагадує інтерактивне спілкування учасників навчального процесу, засобами якого всі залучені до спільного міркування, здобуття знань. Діалог дає змогу викладачеві супроводжувати студентів у процесі пізнання, розвитку їхнього критичного мислення. Хоча форми діалогового навчання можуть бути різними, викладач шляхом постановки питань скеровує студентів до осмислення мети конкретного етапу пізнання, визначення суті проблеми, вияву власного бачення, наведення підстав для відповідного міркування тощо. *Залучення студентів до автентичної, практичної діяльності, наближеної до реальних, професійних ситуацій* відкриває перспективи для вирішення студентами соціально й професійно значущих проблем, набуття практичного досвіду, осмислення якого дає можливість їм розвивати наукові поняття, виробляти цілісне розуміння.

Педагогічний супровід, керівництво процесом конструювання знань студентами виявляється у плануванні структури процесу навчання студентів відповідно до освітньої мети, що визначається співвідношенням й послідовністю педагогічних дій та різних видів діяльності студентів; створенні психолого-педагогічних умов, що спонукають особистість до конструювання знань; забезпеченні суб'єктної позиції кожного студента, що виявляється в усвідомленні й рефлексії кожного етапу процесу пізнання; підтримці й регулюванні процесу внаслідок компетентного застосування на кожному етапі доцільних форм міжособистісної взаємодії, методів навчання, педагогічних стимулів.

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Марія Швед,

кандидат педагогічних наук, доцент

У нових соціально-економічних умовах, що склалися в нашій державі на сучасному етапі, кризові явища у сфері моралі й духовності зумовили потребу в соціальній педагогіці як діяльності, спрямованій на соціальний захист, соціально-педагогічну допомогу окремій людині та соціальним групам, які опинилися у важкому становищі. Водночас у процесі стабілізації суспільства, крім надання допомоги, соціальна педагогіка вирішуватиме завдання стосовно створення і підтримки відповідного соціального середовища для всіх громадян, які її потребують. Це вимагає висококваліфікованої підготовки соціальних педагогів, котрі володіють необхідними знаннями, вміннями і навиками.

Незважаючи на те, що традиції соціальної допомоги, благодійності, милосердя і меценатства мають глибокі корені, соціальна педагогіка як наука і як професія проходить своє становлення.

Визначальним чинником у соціально-педагогічній роботі є система цінностей особистості, що визначає її професійну придатність і ефективність практичної діяльності у сфері професій „людина – людина”. З огляду на це для успішної і плідної діяльності у соціальній галузі винятково важливим є процес формування у соціальних педагогів професійно-етичної культури.

Діяльність соціального педагога має яскраво виражений ціннісно-гуманістичний характер. Соціальний педагог робить свій внесок у розвиток культури суспільства загалом і є творцем професійно-етичної культури, яка відображає систему професійно-етичних якостей і є регулятором соціально-педагогічних взаємин. А. Й. Капська з позицій загальної культури розглядає три аспекти професійно-етичної культури: ціннісний (аксіологічний), технологічний і особистісно-творчий. Виділяє такі компоненти професійно-етичної культури соціального педагога:

- аксіологічний компонент, який розкриває професійно-етичну культуру фахівця як сукупність педагогічних цінностей;
- технологічний компонент професійно-етичної культури є способом соціально-педагогічної діяльності;
- творчий компонент виявляється як чинник формування особистості в умовах творчої діяльності;
- особистісний компонент розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини: потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості.

До педагогічних цінностей, які становлять особистісно-професійні характеристики фахівця, слід віднести такі риси особистості: доброзичливість, тактовність, справедливість, допитливість, емпатію, прагнення зрозуміти іншу людину, впевненість у собі, в своїх знаннях і діях, прагнення до самовдосконалення в професійному та особистісному аспектах, рішучість, творча активність, бажання допомогти тим, хто потребує допомоги. Важливими компонентами професійно-етичної культури є відповідні знання в галузі етики, філософії, культури, релігії, певний рівень світорозуміння, світогляду, соціально-педагогічний досвід суспільства.

Соціальні педагоги в своїй щоденній діяльності стикаються з численними етичними проблемами й дилемами, які не визначені правовими нормами. Тому для соціально-педагогічної діяльності важливе опертя на етику як на вчення про мораль, що аналізує її природу, характер і структуру. Представники різних теоретичних напрямів у філософії порізнному пояснювали суть моралі, моральної поведінки і свідомості людини та виділяли критерії морального й аморального буття, пропонували власне обґрунтування загальнолюдських норм поведінки. Серед найважливіших етичних концепцій виділяють такі:

- аристотелівську традицію (орієнтацію на чесноти людей і прагнення віддати кожному згідно з його заслугами);
- моральні імперативи І. Канта (доброчесна людина творить добро тому, що це правильно, а не тому, що це приносить задоволення);
- утилітаризм (найкраща дія – та, що дає якнайбільше благ для якнайбільшої кількості людей);
- релятивізм (добро і зло мають відносний характер, залежно від суспільства і потреб особи, повага до негативних прав людини).

Люди, зазвичай, знаючи чи не знаючи про існування цих теорій, дотримуються певних моральних установ, по-різному інтерпретують одну й ту ж ситуацію морального вибору, а відтак і чинять по-різному. Як зазначають фахівці, соціальний педагог (послідовник Канта) буде концептуалізувати ситуацію в межах норм, що наявні в певному суспільстві. Якщо випадок неординарний, то він зможе себе поставити на місце клієнта і запитати себе, якому б рішенню соціального фахівця він би віддав перевагу. Утилітарист у критичній ситуації буде схильний міркувати у межах соціальних наслідків. Прибічник Аристотеля керуватиметься тими уявленнями про професійні та громадянські цінності, які він сприйняв від своїх учителів. Він вимагатиме від себе розсудливості, справедливості, мужності та співчуття до клієнта.

Дуже важливе місце в етиці соціально-педагогічної роботи посідають цінності, тобто морально-етичні орієнтири діяльності. Є різні підходи до того, які цінності є визначальними у соціально-педагогічній роботі. Зокрема, професор Брістольського університету Філлайда Парслоу виокремлює такі три найважливіші цінності соціальної роботи:

- віра у цінність кожної особистості;
- віра у право кожного індивіда на самостійний вибір у житті;
- віра у можливість індивіда змінюватись.

Відомий британський фахівець із соціальної роботи Шуламіт Рамон, розглядаючи сучасні підходи до надання послуг людям з функціональними обмеженнями і проблемами психічного здоров'я, визначає п'ять ключових цінностей соціальної роботи:

- люди (кожній людині мають бути гарантовані гідність і права, навіть якщо не всі (через різні обмеження) можуть однаковою мірою застосовувати

їх; люди з порушенням і без них мають багато спільного, коли йдеться про їхній потенціал стати корисними для суспільства і для самих себе;

- повага до особистості (добре соціальне обслуговування має відповідати вимогам кожного члена та його почуттю власної гідності, воно має бути таким, яким би ми захотіли скористатися);
- право на самовизначення (право кожного розв'язувати власні проблеми, виходячи зі своєї спроможності приймати розумні рішення, а також з факту, що людина краще за інших знає саму себе й має право на помилку);
- право на залежність (жоден індивід не може бути цілком самодостатнім, взаємозалежність людей – це позитивний і цілком нормальний стан);
- наснаження (необхідність працювати з людьми, які стали клієнтами, так, щоб вони змогли відновити і використовувати своїй особисті громадські й людські здатності).

Важливою умовою становлення фахівця-соціального педагога є вимога до професійних знань та вмінь їх застосовувати. Водночас наука, на думку А. Й. Капської, є кращим засобом інтелектуальної дисципліни, оскільки формує судження і самостійне мислення. Це дає змогу фахівцеві приймати зважені і вивірені рішення, виявляти наполегливість у їх виконанні, домагаючись професійного успіху.

СІМЕЙНЕ НАСИЛЬСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Серед численних патологій сучасного суспільства насильство визначають як найбільш багатогранну проблему. Загострення цієї патології сьогодні відображається як у кількісних, так і в якісних вимірах.

Насильство визнано однією з найпоширеніших форм порушення прав людини у світі. Воно є посяганням на свободу людської волі. Насильство може мати як зовнішній (садизм), так і у внутрішній (мазохізм та суїцидна поведінка) вияв. Насильство може виявлятися як форма прояву агресії (з метою когось принизити чи примусити до якихось дій) та може мати вигляд ворожості, гніву, ненависті. Також насильство може виявлятися внаслідок реактивної реакції суб'єкта на фрустрацію у вигляді імпульсивних та експресивних проявів.

Насильство у сім'ї – це поширена й складна світова проблема. За даними опитувань, в українській сім'ї це досить поширене явище. Соціологічні дослідження свідчать про те, що 68% жінок у країні потерпають від знущань у сім'ї, зокрема, 20% – „завичай або часто” (найчастіше це побої з боку чоловіка); 50% жінок зазнавали сексуальних домагань на роботі, а 8% з них досить часто.

Насильство традиційно розглядають як явище, яке виникає в результаті діяльності людини. Однак його можна розглядати і як прояв бездіяльності, тобто відмову в допомозі людині, яка її потребує (недбале ставлення до дитини, людини похилого віку, каліки та ін.).

Сімейне насильство – умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування

одного члена сім'ї стосовно іншого, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і завдають йому моральної шкоди, а також шкоди його фізичному та психічному здоров'ю.

Різні види насильства залишаються у більшості випадків прихованими. Особливо це стосується фізичного та психологічного насильства у сім'ї, або, як його доволі часто називають, домашнього насильства.

Вирізняють такі види домашнього насильства:

- *психологічне* (демонстрація розумової переваги, прилюдне приниження, образи особи та близьких їй людей, вигадування зневажливих прізвиськ, глузування, прокльони, крики, скандали, влаштування сцен ревнощів, погрози, залякування, стеження, підслуховування телефонних розмов, ігнорування почуттів, потреб та бажань подружнього партнера, нав'язування своїх стереотипів поведінки та цінностей);
- *фізичне* (штовхання, побої, завдання тілесних пошкоджень (переломів, удари важкими предметами, опіки), що може призвести до погіршення здоров'я, смерті постраждалого, зашкодити його честі та гідності);
- *сексуальне* (протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, примушування до статевих контактів, прояви жорстокості, а також дії сексуального характеру щодо неповнолітнього члена сім'ї);
- *економічне* (умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена житла, одягу, майна чи коштів, що може призвести до порушення його здоров'я чи смерті; заборона працювати або шукати роботу).

Причинами прояву насильства в сім'ї можуть бути такі чинники:

- психологічні – психічні розлади, високий рівень агресії, власний негативний досвід дитинства, низька самооцінка;
- соціальні – стереотипність уявлень про ролі в сім'ї та виховання дітей;
- адиктивні – високий рівень алкоголізації населення й поширення наркоманії;
- економічні – зниження рівня життя частини населення, безробіття, соціально-побутова невлаштованість.

Одним з видів насильства у сучасній сім'ї “жорстоке поводження з дітьми”.

Жорстоке поводження – поняття, ширше за насильство, оскільки воно не завжди умисне, свідоме, може не суперечити правам і свободам дітей, але не може задовольняти їхні потреби й інтереси, виражається у грубій формі. Насильство завжди здійснюється з наміром отримати певний ефект, а жорстоке поводження може мати в основі цілком позитивні наміри. Бувають випадки, коли людина, жорстоко поводячись, не усвідомлює поганих наслідків своїх дій.

Окрім фізичного, психологічного, сексуального та економічного насильства, визначають ще й *недбале ставлення до дитини*, коли з боку батьків немає належних умов, потрібних для здорового розвитку дитини (достатнє харчування, одяг, житло, виховання, освіта, медична допомога), а також недостатньо уваги, залишення дитини без нагляду, внаслідок чого вона може стати жертвою нещасного випадку.

Є загальні ознаки, що характеризують переживання й поведінку дітей із родин, де практикується насильство. Звичайно, не всі ці ознаки однозначно властиві усім таким дітям, однак більшості з них вони притаманні.

Дослідження виявили рейтинг видів насильства, від яких найбільше потерпають діти в Україні: фізичного – 16; психологічного – 12; незадоволення потреб – 10; сексуального – 4.

Жорстоке поводження з дітьми може бути брутальним, ігноруючим, контролюючим, як гіперопіка, авторитарним, насильницьким. Психологічне жорстоке ставлення до дитини може завдати більше лиха, ніж фізичне насильство.

Визначають такі головні форми жорстокого психологічного ставлення до дитини:

1. Відсторонення (відмова виконувати прохання або задовольняти потреби дитини у формі, яка виражає значну відразу);
2. Відмова в емоційній взаємодії (ігнорування спроб дитини налагодити контакт);
3. Приниження;
4. Залякування;
5. Ізоляція;
6. Експлуатація.

Соціальними проявами жорстокого поводження з дітьми є комерційна сексуальна експлуатація, торгівля дітьми, дитяча порнографія та ін.

Серед причин жорстокого ставлення зазначають такі:

- характер інтерперсональної взаємодії між батьками і дітьми, емоційних стосунків батьків з дітьми;
- тип виховної стратегії батьків;
- якість виконання ними батьківських ролей;
- очікування від поведінки дітей,
- характер сприйняття батьками факту їх народження та ін.

Наприклад, загрозовою є ситуація, коли народження дитини було небажаним. Ризик насильства є також досить

значним, коли батьки апріорі переконані в негативності “натури” своїх дітей.

Жорстоке ставлення характерне й для батьків, які мають нереалістичні, ілюзорні погляди про здібності, інтереси та вміння дітей. Найчастіше це зумовлено суб’єктивною, помилковою оцінкою типу здібностей дітей та можливостей їхнього розвитку. Батьки стають ворогами дітей й у тих випадках, коли без їхньої участі чи всупереч їхній волі приймають рішення щодо напряму освіти й професійного вибору.

Репресивне ставлення батьків до дітей доволі часто наявне в ситуаціях, коли діти не лише не сповняють очікувань батьків щодо невідповідного розвитку, інших зацікавлень, проблем здоров’я, а й обмежують або унеможлиблюють реалізацію та задоволення батьками власних потреб, інтересів, планів. Дитина, яка погано вчиться чи не розвивається відповідно до вікових норм, стає причиною формування у батьків почуття меншовартості й загрожує їхній повноцінній самореалізації та кар’єрі.

ВИКЛАДАЧ ЛІТЕРАТУРИ ЯК АНАЛІТИК ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Галина П’ятакова,
кандидат філологічних наук, доцент

Серед низки педагогічних компетенцій, які формуються у майбутнього викладача літератури на студентській лаві, важливим є вміння глибокого проникнення в художній текст, розподіл його на взаємопов’язані відрізки, інтертекстуальний аналіз творів письменників, які вивчають, та сприймання їх як єдиного художнього тексту, осмислення взаємовпливів,

рецепції як художнього явища і як підтвердження спорідненості, діалогу всіх культур. Аналіз художнього твору (“критичний огляд” у літературознавстві) потрібно розглядати як розклад його на складові (художні компоненти), на підставі яких синтезують (узагальнюють) моральне й естетичне його багатство, роблять висновок про художню специфіку і стильову манеру письменника. У процесі критичного огляду здійснюються головні навчально-виховні завдання вивчення літератури, тому закономірно, що аналіз окремого твору є основою вивчення і шкільного, і вузівського курсів літератури.

У всіх сучасних посібниках та підручниках з “Методики викладання літератури” серед принципів, яких потрібно дотримуватися у процесі аналізу художнього твору, традиційно виділяють науковості, єдності змісту і форми, емоційності та історизму.

Студентів потрібно ознайомити з основними методичними засадами аналізу літературного твору в старших класах середньої школи, серед яких мистецьке трактування твору; подолання наївно-реалістичного підходу; ознайомлення з елементами теорії літератури під час аналізу художніх творів; зразком аналізу творів мають бути літературно-критичні статті відомих письменників, критиків, а також монографічні дослідження; неможливість ототожнення художнього твору з конкретно історичною подією; уникання одноманітності та літературознавчого стереотипу в аналізі; розкриття умовності підтексту.

Є думка, що викладач літератури повинен спиратися і на загальнономистецькі закони:

- безпосередність у сприйнятті літературного твору (емоційне сприйняття змісту);
- безперервність у сприйнятті художнього тексту (аналіз після прочитання твору);

- дотримання співвідношення у сприйнятті й аналізі твору (доступність викладу змісту й емоційне напруження);
- поєднання загальноприйнятих оцінок художнього твору з особистими (індивідуальне сприйняття твору залежно від досвіду читача);
- критичний підхід до художнього рівня літературного твору (самостійне бачення значущості твору поряд з офіційною літературознавчою думкою);
- вибірковість аналізу (через унеможливлення ретельного аналізу цілого тексту самостійно виконуються певні завдання);
- єдність змісту твору та нарратора (розкриття естетичного ідеалу письменника);
- поєднання свободи й необхідності в контактах системи “літературний твір – читач” (унікнення моралізаторства під час аналізу твору);
- єдність читання, сприймання й аналізу (поєднання сприймання й уяви читачем картин і образів твору);
- читач – суб’єкт аналізу (уявне перенесення читача у світ описуваних подій).

Сьогодні у методиці викладання літератури ще немає єдиного підходу до класифікації шляхів критичного огляду художнього твору: пообразний, проблемно-тематичний і послідовний (В. Неділька); цілісний, композиційний, пообразний, проблемно-тематичний, структурно-стильовий (Є. Пасічник). Заслуговує уваги класифікація, яку подає у своєму дослідженні Л. Мірошніченко, де поєднані традиційні й сучасні шляхи аналізу літературних текстів: за розвитком дії, “вслід за автором”, послідовний аналіз; пообразний; проблемно-тематичний. Шляхи аналізу художнього твору (філологічний, композиційний, стилістичний і лінгвістичний) були відомі методистам ще у

XIX столітті, завдяки поєднанню філологічних читань з літературними (Ф. Буслаєв, В. Стоюнін, В. Острогорський). У XX столітті у зв'язку з розвитком літературної школи активно розвивався системно-структурний шлях аналізу художніх текстів. Порівняльний підхід виникає в 80-ті роки XIX ст. з розвитком компаративного літературознавства у всіх провідних університетах того часу (Росія, Європа), активно розвивається у XX ст., а також і на сучасному етапі у зв'язку з новим етапом розвитку науки компаративістики. Проте недостатньо теоретично обгрунтовано цей підхід у методиці викладання літератури в навчальних закладах.

Спробуємо обгрунтувати необхідність ознайомлення майбутніх викладачів літератури з компаративним підходом до художнього твору. З появою нових досліджень і відповідно нових шляхів детального аналізу художнього тексту (М. Бахтін, Ю. Лотман, Р. Барт, Ю. Кристева, Г. Косіков, та ін.) студенти-літературознавці повинні зрозуміти, що значне літературне явище вже під час свого народження вступає у контакт як з національною культурою, так і з творами світової літератури. Досліджуючи сьогодні спадщину письменника, який віддалений від нас кількома століттями, необхідно брати до уваги контактено-генетичні та типологічні зв'язки. Вивчення цих міжлітературних зв'язків в аспекті синхронії/діахронії допоможе ґрунтовно проаналізувати особливості цих контактів. Студенти повинні навчитися сприймати художній витвір одного конкретного письменника як явище, пов'язане з єдиним “художнім світом”, єдиним “художнім текстом”.

Отже, виникає необхідність ознайомлення їх з теорією М. Бахтіна про діалог культур, діалог письменників “крізь століття”. На заняттях з курсів “Вступ до літературознавства”, “Теорія літератури”, “Історія літератури” до спецкурсів літературознавчого циклу було б доречно вводити такі теоретико-літературні поняття, як

типологічний вплив, запозичення, адаптація, наслідування, пародія як форми генетично - контактних зв'язків. Разом з ними засвоюються поняття “текст”, “інтертекст”, “дискурс”, “коннотація” і відповідно “ремінісценції”, “впливи”, “рецепція”, “діалогічна концепція”, “семаналіз”.

Вивчаючи єдиний художній текст, студенти ознайомлюються з різними підходами до його визначення. Текст за Бартом – це впровадження *інтертексту*, поняття, яке пов'язане з діалогічною концепцією М. Бахтіна, обґрунтоване згодом Ю. Кристєвою. На її думку, проблема інтертекстуальності – це проблема відношення конкретного художнього твору до інших, і попередніх, і сучасних, або до дискурсів (художніх, публіцистичних, філософських, наукових тощо). Спеціаліст, читаючи твір того чи іншого автора, повинен легко знаходити прямі чи опосередковані впливи на нього інших письменників, що виявляються у вигляді прямих або прихованих цитат, ремінісценцій. Відбувається введення тексту в “позатекстові структури” (термін Ю. Лотмана), що впливає і на об'єктивний зміст, якого текст набуває у конкретних умовах його сприйняття, а також у межах конкретної культури в цілому.

Майбутні викладачі літератури повинні орієнтуватися в структурі художнього тексту, виділяючи його елементи: мікротеми, систему одиниць, внутрішньотекстові елементи (заголовки, формули початку і кінця тексту); проміжні пограничні знаки (червоний рядок, внутрішні заголовки, нумерація розділів тощо).

Отже, застосування сучасних підходів до аналізу художнього твору дає можливість сформувати у викладача літератури компетенцію з інтертекстуального аналізу, що відповідає принципам мультикультуризму, компаративності, контекстового розгляду літературних явищ, репрезентативності, етнокультурності, міжнаціонального підходу.

**НАВЧАЛЬНИЙ КУРС “УКРАЇНЬКА
ЕТНОПЕДАГОГІКА” У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ
БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
“ФОЛЬКЛОРИСТИКА”**

Світлана Когут,

кандидат педагогічних наук, асистент

У зв'язку з приєднанням системи освіти України до європейського освітнього простору у ній відбулися не лише структурні зміни, але й зміни змістового характеру. З огляду на це одним із головних завдань для освіти України є не згубити у європейському вимірі національні здобутки освіти й виховання. Актуалізується демократичний розвиток освітніх процесів через духовне відродження громадян, гармонізацію соціального життя нації засобами народного педагогічного потенціалу.

Саме українську етнопедагогіку як науку про специфіку, самобутність, оригінальність й неповторність традиційних педагогічних форм і прийомів можна розглядати як засіб духовного та естетичного виховання молоді. Українська етнопедагогіка є власне національною виховною системою, що сформувалася завдяки поєднанню народного, національного і загальнолюдського, минулого із сучасним в історії нашого народу (за В. А. Мосіяшенко). Як твердить народна мудрість, “Без великого коріння дерева не буває”. Тому етнопедагогічні курси рекомендовано до впровадження в освітній процес вищих закладів освіти України.

У першому семестрі 2007/08 н.р. ми мали можливість викладати спецкурс “Українська етнопедагогіка” для студентів ІУ року навчання факультету культури і мистецтв спеціальності “Фольклористика” в кількості 18 лекційних

годин та 18 годин, відведених на самостійну роботу студентів.

Навчальна програма охоплювала:

- вивчення засад української етнопедагогіки (основні поняття, структурні елементи, принципи, методи, засоби, форми);
- аналіз особливостей та дослідження застосування народного досвіду виховання в сучасній навчально-виховній практиці;
- виконання студентами індивідуальних практичних завдань.

Мета вивчення курсу:

- ознайомлення студентів із основними засадами української етнопедагогіки як першоджерела педагогічної науки;
- оволодіння студентами знаннями, уміннями й навичками з народного виховного досвіду задля підвищення власного рівня духовності;
- професійно-педагогічну підготовку до діяльності у закладах шкільної та позашкільної освіти засобами української етнопедагогіки.

У процесі вивчення спецкурсу студенти оволодівали такими *знаннями*:

- сутність основних понять української етнопедагогіки;
- зміст, основні чинники та провідні принципи народного виховання;
- засоби, методи та основні форми народного виховання;
- сутність ідеалу національного виховання;
- особливості вікової періодизації та народної характеристики дітей;
- система цінностей козацької духовності;

- зміст освіти, методи, форми організації навчання в народній дидактиці;
- філософські основи народного календаря;
- зміст народознавчої роботи в закладах шкільної та позашкільної освіти, її основні компоненти.

Вивчення спецкурсу студентами сприяло формуванню у них *умінь*:

- аналізувати здобутки народного виховного досвіду;
- застосовувати педагогічно доцільні народні методи й форми організації навчально-виховної роботи;
- визначати мету й завдання, планувати структуру, зміст виховного заходу на засадах української етнопедagogіки та складати його розгорнутий план;
- планувати й організувати роботу фольклорного гуртка;
- розвивати інтерес учнівської молоді до засобів народної педагогіки.

Зміст спецкурсу було розглянуто на основі інтеграції знань студентів із загальної педагогіки, філософії, психології та спеціалізованих знань фахової спрямованості.

Навчальний матеріал подавали блоками з дотичним формуванням практичних умінь та навичок, необхідних для майбутньої самостійної професійної діяльності. Опанування змістовими модулями завершувалося презентацією індивідуальних письмових робіт студентів (на запропоновану тематику). Виконання різних видів навчально-методичної діяльності студентів здійснювалося в наближених до реальних умов педагогічний процесу закладів шкільної та позашкільної освіти.

Діагностика роботи студентів передбачала оцінку за виконання двох модульних контролів (тести), оцінку за контрольну роботу, оцінку за навчальний проект (захист індивідуальних завдань), залік.

Описуючи своє бачення організаційно-методичних засад викладання зазначеного курсу, наведемо і думки студентів, які мали можливість його прослухати. Зокрема, Оксана К. зазначила: “Курс цікавий. Шкода, що викладається лише один семестр. Прикро, що не передбачено семінарських і практичних занять”. Мирослава П.: “На мою думку, етнопедагогіка потрібна, особливо нам, фольклористам. Ми вивчаємо музичний фольклор, усну словесність, те, що стосується народу. Етнопедагогіка доповнює наші знання, відповідно зі свого боку”. Були й такі думки: “Звичайно, курс етнопедагогіка потрібний. Але, можливо, на молодшому курсі” (Оля П.); “Вважаю, що його цікаво і корисно було б прослухати всім студентам університету, не лише фольклористам. Він розвиває народну самосвідомість, підсилює приналежність до свого народу, національну та власну гідність. Презентує ідеали, до яких хочеться наблизитись” (Тетяна Г.).

Отже, викладання курсу “Українська етнопедагогіка” ми розглядаємо як один із шляхів підвищення ефективності й збагачення професійно зорієнтованої складової навчання майбутніх фольклористів, водночас і як аспект процесу духовно-естетичного виховання молоді.

ГІПЕРАКТИВНІ ДІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ольга Ферт,
здобувач

Однією з найпоширеніших поведінкових проблем сьогодення є гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей (ГРДУ), його синонімами також є синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) та гіперкенетичний розлад, за міжнародною класифікацією МКБ-10. Поширеність ГРДУ

вражаюче значна: 3–15% дітей шкільного та старшого дошкільного віку мають ознаки цього розладу. ГРДУ вперше описав 1845 року лікар Генріх Гофман. Його досліджували здебільшого закордонні, спеціалісти з погляду психіатрії, психології та педагогіки. Щодо цього розладу розроблені ефективні методи допомоги, завдяки яким діти з ГРДУ можуть мати повноцінне, щасливе майбутнє.

Всесвітня асоціація дитячої та підліткової психіатрії та суміжних професій 2004 року визнала ГРДУ найважливішою проблемою у галузі охорони психічного здоров'я дітей та підлітків. Це є вагомою підставою для проведення додаткових досліджень і впровадження ефективних педагогічних стратегій у процесі роботі з гіперактивними учнями в українських школах, де, на жаль, недостатньо уваги приділяють потребам цієї групи дітей.

ГРДУ характеризують такі головні ознаки: труднощі з концентрацією уваги, невідповідна до віку, надмірна рухливість, активність, імпульсивність, що ведуть до неминучих проблем зі шкільною успішністю у більшості дітей, які мають симптоми вищезазначеного розладу (Barkley, 1990).

Декілька десятиліть тому головною причиною ГРДУ вважали органічне ураження центральної нервової системи та вживали діагноз мінімальна мозкова дисфункція. Сьогодні з'ясовано, що лише 5% дітей страждають на ГРДУ органічної етіології (Barkley, 1996). Причиною цього розладу у більшості дітей є генетично зумовлене порушення обміну двох нейротрансмітерів (дофаміну та норадреналіну), які задіяні у передачі нервових імпульсів у лобній корі головного мозку (Asherson, 2004). Отже, природа ГРДУ є біологічною.

Незрілість лобної кори головного мозку призводить до розладу функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки: імпульс-контролю, планування,

контролю уваги та процесів збудження/гальмування, прогнозування та організації поведінки відповідно до віддалених наслідків. Розлади поведінки зумовлені не злими намірами дітей або недостатнім та некомпетентним вихованням з боку батьків, а чинниками, що не залежать від їхньої волі. Без належної допомоги 25–30% дітей з ГРДУ залишаються на другий рік у школі, 37% не закінчують старшу школу, лише 5% закінчують ВНЗ (Barkley, 1996). Значна кількість має проблеми з антисоціальною поведінкою, а також із зловживанням алкоголем та іншими психоактивними речовинами у дорослому віці.

Медикаментозна терапія, що збільшує рівень дофаміну та норадреналіну, наявна. Це речовини з групи психостимулянтів та специфічний препарат, який використовують лише для корекції ГРДУ (атомоксетин), але після припинення їх прийняття симптоми відновлюються у повному обсязі (Романчук, 2007). Як свідчить досвід, найбільший ефект у корекції цього поведінкового розладу дає поєднання поведінкової терапії з періодичним вживанням ліків, у випадках коли це необхідно, а також адекватне шкільне середовище, де пріоритетом є співпраця вчителя з батьками, психологами й психіатрами.

Першим місцем, де виявляються ознаки ГРДУ, часто є саме школа. Вчитель має бути обізнаний з проблемою, щоб вчасно направити дитину на консультацію до лікаря, з метою уточнення діагнозу, оскільки для адекватної допомоги необхідна правильна диференціальна діагностика. Важливо не сплутати ГРДУ з іншими поведінковими проблемами або психічними розладами.

Більшість дітей з ГРДУ мають нормальний або високий рівень інтелекту. Незважаючи на проблеми з увагою, імпульсивністю та надмірною активністю, є часто здібними та творчими особистостями та заслуговують на розуміння і допомогу вчителя. Пріоритетним, у цьому сенсі, є намагання

інтегрувати їх у середовище однолітків за допомогою педагогічних технологій. Необхідним також є намагання зменшити стигматизацію щодо гіперактивних дітей шляхом роз'яснення їхніх особливостей у середовищі батьків, дітей та інших педагогів.

Слід пам'ятати, що гіперактивні діти мають проблеми з прогнозуванням віддалених наслідків, вони діють “тут і тепер”, тому перше, що повинен зробити вчитель, це скласти правила поведінки на уроці. Правила можуть бути складені разом з учнями та мають бути прикріплені на видному місці, оскільки, зважаючи на проблеми з концентрацією уваги, діти з ГРДУ потребують постійного зовнішнього нагадування.

Робоче місце має бути обладнане таким чином, щоб навколо було якнайменше речей, які могли б відвернути увагу дітей. У цьому сенсі оптимальним є класичне розташування парт рядами. Найкраще посадити гіперактивну дитину на перший ряд, подалі від вікна, оскільки так буде легше здійснювати моніторинг її поведінки.

Дії вчителя повинні бути послідовними та передбачуваними, забезпечення продуктивної роботи може бути здійснене шляхом анонсування, нагадування та постійних “ненавмисних” повторень.

Діти з ГРДУ потребують постійного зворотного зв'язку, який можна здійснювати шляхом постійних перепитувань, щоб переконатися, що дитина зрозуміла матеріал. Якщо дитина звикне до того, що в будь-який момент їй доведеться повторити слова вчителя, вона намагатиметься зберегти увагу на предметі. Підтримування зворотного зв'язку означає також, що вчитель повинен якнайчастіше оцінювати дії дитини, особливо акцентуючи на позитивних моментах, тобто хвалити дитину за гарну поведінку та правильно виконані завдання. Слід також пам'ятати, що гіперактивні діти можуть бути уважними довше, коли діяльність їм цікава.

Отже, вчитель повинен забезпечити відповідний рівень мотивації. Урок повинен бути цікавим, з частою зміною діяльності, не потрібно затягувати такі види діяльності, як читання, писання, виконання граматичних та інших вправ.

Корисно використовувати ігрові моменти. Діти краще сприймають матеріал у вигляді гри, це допомагає їм зацікавитись та сконцентруватися. Інтерактивні методики також можуть стати у пригоді, вони допомагають налагодити контакт учитель-учень та підвищити рівень релевантної мотивації до навчання. Але не треба забувати, що ми маємо справу з гіперактивними дітьми, тому ігри, інтерактивні методики, фізкульт-хвилинки та інші види діяльності, що можуть збільшити збудження дітей, краще використовувати дозовано та здебільшого наприкінці уроку.

Учитель повинен здійснювати постійний контроль за виконанням класних і домашніх завдань. Корисним щодо дисципліни є також самоконтроль. Учні можуть перевіряти свою роботу самі за пунктами, запропонованими вчителем. Повинен бути чіткий підсумок та оцінювання наприкінці кожного уроку.

Отже, вважаємо, що ГРДУ – один з найпоширеніших поведінкових розладів дитинства. Він, у разі вчасного виявлення та застосування комплексних методів впливу, піддається значній корекції. У протилежному випадку (занадто пізня діагностика та застосування неадекватних лікувальних та виховних інтервенцій) може призводити до таких ускладнень, як шкільна дезадаптація та значні поведінкові та соціальні проблеми як у дитинстві, так і у дорослому віці. Слід пам'ятати, що найпершою метою у вихованні є формування повноцінної особистості шляхом грамотної та послідовної організації навчального процесу, застосування адекватних до потреб дітей навчальних технологій та методик. Оскільки діти неминуче будуть проектувати отримані у дитинстві зразки взаємин на

стосунки у дорослому житті, ми, педагоги, маємо сформувати здоровий повноцінний колектив, привити дітям уміння працювати у команді, навички продуктивного вирішення конфліктів. Та, мабуть, найважливішим у вихованні є навчання дітей доброзичливому ставленню до всіх членів колективу, зокрема і до тих, хто відрізняється від загалу, має особливі потреби, як, наприклад, діти з ГРДУ. Створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини має бути незаперечним пріоритетом. Адже від того, як нам вдасться впоратися з проблемами виховання молодого покоління сьогодні, залежить, в якому суспільстві ми житимемо завтра.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ СТУДЕНТІВ ХІМІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Володимир Кінжибало, *кандидат хімічних наук, доцент,*
Лариса Ковальчук, *кандидат педагогічних наук, доцент,*
Марія Коник, *кандидат хімічних наук, доцент,*
Павло Стародуб, *кандидат хімічних наук, доцент,*
Зіновія Шпирка, *кандидат хімічних наук, доцент,*

Одним зі шляхів розв'язання важливих завдань професійної підготовки майбутніх педагогів є залучення студентської молоді до інтелектуальної творчої роботи, зокрема до наукової діяльності. Вона є ефективною формою організації навчально-пізнавальної діяльності, що спонукає студентів до активного пошуку шляхів і способів теоретичного та дослідницько-експериментального пізнання.

Особливості наукової діяльності студентів (за Є. Рацапевичем):

- підпорядкованість її навчальним цілям;
- домінування пізнавальних мотивів;

- виконання студентами дослідних завдань під керівництвом викладачів;
- у процесі виконання завдань наукової роботи у студента формується професійна самостійність, здатність до творчого розв'язання професійних задач вже на початкових етапах самостійної професійної діяльності після закінчення навчання у вищому навчальному закладі;
- виконання наукової роботи сприяє розширенню відомостей для успішного вирішення різних проблемних ситуацій, з якими студентів доведеться зіткнутися в майбутньому.

Зазначимо, що наукова діяльність студентів хімічного факультету здійснюється у двох напрямках:

- 1) дослідження в галузі хімічної науки відповідно до тематики профільної кафедри;
- 2) науково-педагогічні дослідження.

Кожен з цих напрямів передбачає різні види наукової діяльності студентів, зокрема, участь у наукових гуртках, наукових семінарах і конференціях, олімпіадах; написання рефератів, тез, статей, курсових, дипломних та магістерських робіт тощо.

Підготовка фахівців у класичних університетах має чітко окреслену академічну і професійну спрямованість. З огляду на це організація науково-педагогічних досліджень має на меті:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості у процесі вивчення хімічних і педагогічних дисциплін, методики викладання хімії;
- проведення ними наукових досліджень під керівництвом викладачів (професорів, доцентів, асистентів) та вчителів.

Конфуцій зазначав, що до знання ведуть три *шляхи*: *роздумів* (китайський вчений вважав його найбагатшим); *наслідування* (найлегший) і *досвіду* (найгірший шлях). Третього шляху стосується експериментальний метод. Він посідає вагоме місце в науково-педагогічних дослідженнях.

Педагогічний експеримент (за У. Гончаренком) — науково поставлений дослід у галузі навчальної та виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах. Це найскладніший, трудомісткий, але водночас дуже ефективний і переконливий метод наукового пізнання.

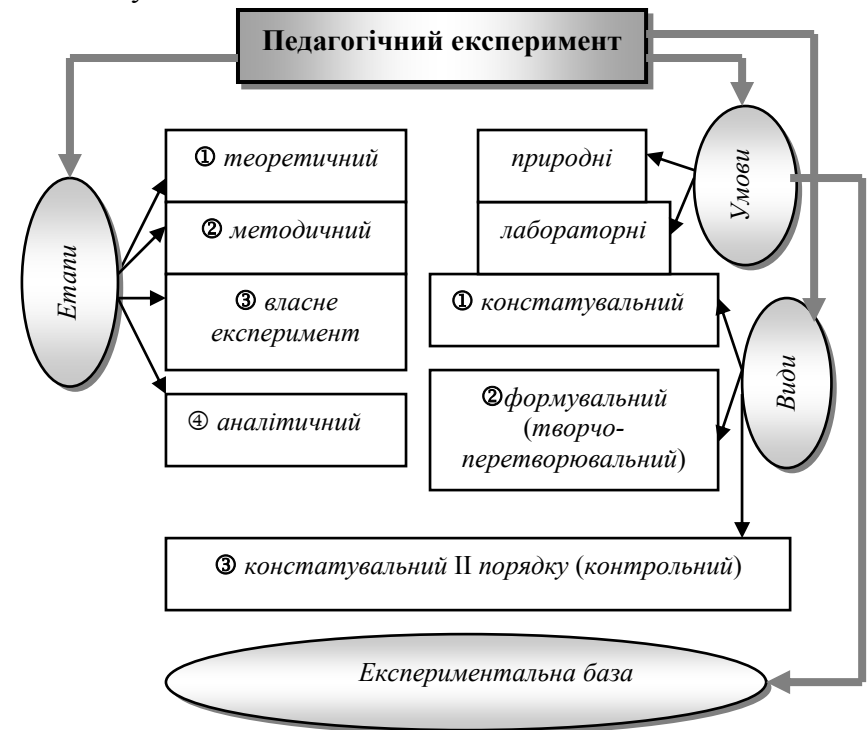
Залучаючи студентів до наукового дослідження на етапі організації педагогічного експерименту, вважаємо за необхідне:

- обґрунтувати актуальність, можливість і доцільність дослідження (це сприятиме активному втручання дослідника у педагогічну реальність, а не пасивному спостереженню досліджуваних ним явищ і фактів);
- забезпечити комплексний підбір викладачами хімічних і педагогічних дисциплін конкретних об'єктів дослідження;
- визначити напрями проведення дослідницького пошуку (з'ясувати, яку саме дослідницьку роботу виконуватиме студент);
- чітко визначитися щодо теми дослідження;
- виявити специфічні особливості та рівень складності досліджуваної проблеми;
- прогнозувати результати дослідження;
- розробити методику проведення експерименту (визначення тривалості експерименту та етапів його проведення; підбір реальних способів і засобів одержання прогнозованої наукової інформації);

визначення показників та критеріїв педагогічного діагностування, аналіз та інтерпретацію одержаних результатів та ін.);

- обрати відповідну експериментальну базу (школи, вищі навчальні заклади; експериментальні й контрольні групи);
- забезпечити умови для проведення експерименту (лабораторний експеримент проводять у штучно створених умовах, природний — в звичайній, природній обстановці) тощо.

Організацію педагогічного експерименту можна подати у вигляді такої схеми:



Зазначимо, що чи не найскладнішою проблемою в організації науково-педагогічного пошуку студентів хімічного факультету сьогодні є пошук відповідної бази для проведення експерименту. Такими експериментальними майданчиками, на базі яких студенти здійснюють педагогічний експеримент, є загальноосвітні школи під час педагогічної практики. Ефективність впровадження результатів дослідження студентів і апробація запропонованих ними методик залежить від багатьох чинників, зокрема:

- організації співпраці факультету і школи;
- взаємодії суб'єктів педагогічного експерименту;
- педагогічної майстерності вчителя хімії;
- навчально-методичного забезпечення та обладнання кабінету хімії;
- рівня навчальних досягнень учнів, їхньої зацікавленості до вивчення хімії.

Наші дослідження засвідчують, що не всі школи, в яких студенти проходять педагогічну практику, відповідають тим вимогам, які ставлять до організації та проведення педагогічного експерименту. Зважаючи на це, проблема експериментальної бази потребує нагального вирішення.

Одним із напрямів розв'язання цієї важливої проблеми, на нашу думку, є організація науково-педагогічних досліджень студентів вищих курсів (4–5-х курсів) у середовищі студентських груп молодших курсів. Зазначимо також, що перші спроби організації педагогічного експерименту у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації засвідчили доцільність і правильність вибору цих закладів експериментальними базами.

Підсумовуючи, зауважимо, що добре організована наукова діяльність студентів збагачує їхні знання новими науковими даними, розвиває творчі здібності, формує

професійні вміння та навички. Вона розвиває такі важливі особистісні риси майбутнього фахівця, як допитливість, спостережливість, самостійність, ініціативність, відповідальність, почуття самоповаги й гідності, віру у власні сили. Усвідомлення значущості виконаних досліджень сприяє самовираженню особистості студента, прагненню до самоствердження.

ОБ'ЄКТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

Ольга Біляковська,

асистент

Прагнення справедливості, однакових можливостей для всіх учасників навчального процесу є очевидним під час оцінювання знань. Очевидним є й те, що наявна система оцінювання значною мірою є суб'єктивною. Вважаємо, що питання оцінювання знань – найскладніша педагогічна проблема. Це саме та тема, яку без кінця готові обговорювати педагоги. Тим паче, що оцінка – це не лише результат роботи учня. У ній відображено стиль роботи вчителя, його педагогічний пошук, ставлення до учня, характер і навіть настрої. Тепер уже не викликає сумніву факт щодо необхідності оцінювати знання учнів. Головним завданням, яке виконує оцінювання знань, на нашу думку, є зворотний зв'язок, що водночас, забезпечує ефективне управління навчальним процесом.

Сформулюємо деякі основоположні твердження процесу оцінювання.

Оцінки і бали – невід'ємна складова навчального процесу. Без оцінювання ніякий процес засвоєння неможливий. Оцінки (бали) необхідні, оскільки вони є не лише своєрідним стимулом для учнів у навчанні, але й

розкривають певні риси особистості. Оцінка вчителя має великий вплив на сферу взаємин педагога з його вихованцями. Погоджуємося з думкою В. О. Сухомлинського, що з того, як ставиться учень до поставленої учителем оцінки, можна зробити безпомилковий висновок про те, як він ставиться до вчителя, наскільки вірить йому і поважає його. Контроль та оцінювання слугують справі підготовки учнів до подальшого життя.

Водночас, зауважимо, що *оцінки і бали – це лише один із безлічі інших педагогічних засобів*. Оцінки (бали) взаємопов'язані з процесом навчання загалом. Оцінки і бали сприяють розвитку учнів.

Найважливіший принцип оцінювання – об'єктивність. Саме тому однакові оцінки повинні відображати однакову успішність учнів. Різні учні, за умови однакової успішності, одержують однакові оцінки. В основу оцінки закладено фактичну успішність, а не суб'єктивну думку, можливість, умови навчання.

Вважаємо, що до проблем об'єктивності оцінювання можна віднести такі:

- об'єктивність „за будь-яку ціну” зводить оцінювання до сухого порівняння того, що необхідно й досягнуто, не беручи до уваги психологічного впливу оцінки на учня;
- немає єдиного виміру для визначення рівня знань учнів, здебільшого здійснюємо контроль та оцінювання знань того, що легко виміряти;
- оцінювання успішності має брати до уваги реальний рівень розвитку учнів і класу, передбачати наслідки оцінки.

Безумовно, що виставлення оцінок має конкретний характер. Висновок про оцінки завжди орієнтований на конкретну ситуацію. Вирішальним критерієм оцінювання є стимулювання чи гальмування розвитку кожного учня та

класу загалом. Оцінки, спрямовані на стимулювання розвитку, передбачають “важкі та болісні” рішення й пов’язані з ними наслідки.

Зауважимо, що у психологічному та педагогічному плані важливо усвідомлювати, що оцінка мало важить. Вона лише верхівка піраміди, що вибудовується у процесі розумового пошуку, зусиль, бажань, мрій, досягнень, умінь, знань. Саме тому цікавими, на нашу думку, є деякі експерименти щодо оцінювання успішності учнів.

Ще 1932 року професор Ложье проводив експеримент “з подвійної перевірки”. Учніські роботи (100 шт.) з точних предметів (фізика, математика) перевіряли 30 викладачів. Критерії оцінювання було визначено заздалегідь. Під час експерименту виявилось, що немає жодної роботи, яку б усі педагоги оцінили однаково. Деякі контрольні роботи набрали повний спектр балів від найвищого до найнижчого. Крім того, виявилось, що більшість педагогів не згодні навіть самі з собою щодо оцінок. Через кілька років їм роздали ті ж самі 100 контрольних робіт і запропонували знову перевірити та оцінити. Лише 1/5 частина оцінок збіглися з початковими, решта 4/5 – різнилися на 8–10 балів. Саме тому слушним вважаємо зауваження М. Маршанда, що коли вчитель тримає в руках безіменні аркуші паперу, то він намагається створити у своїй уяві образ учня, розумного, тупого, нестандартного тощо. Зважаючи на це, він оцінює радше не роботу, а своє ставлення до вигаданого образу. Він читає фразу, яка видається йому гарною, потрапляє на улюблену думку чи якийсь ненависний штамп. На оцінку впливає й сьогоденний настрій педагога, і втомленість, і природна доброзичливість чи суворість. Ось чому робота, яка видалася цікавою сьогодні, через декілька місяців не викликає таких емоцій, може бути просто “сірою”. Адже це буде уже зустріч двох персонажів, які змінилися.

Досить провокаційний експеримент провів відомий французький психолог, педагог Жак Німьє. Він разом із 30 колегами перевіряв контрольні роботи з математики. Колеги перевіряли й оцінювали, а він ставив оцінки, не читаючи робіт, орієнтуючись лише на зовнішнє оформлення завдань. Виявилося, що його “поверхові” оцінки, загалом, збігалися з тими, які виставили колеги-фахівці.

Відомо також, що оцінка учня залежить не лише від настрою чи світогляду педагога, але й від сформульованого запитання. На паралелі третіх класів кількох французьких шкіл було проведено контрольні роботи з математики. Першим завданням була така задача: “Ви купили 2 яблука і дали продавцеві 10 франків. Він дав вам решту, п’ятифранкову монету і франк. Скільки коштує яблуко?” Правильно розв’язали цю задачу 93% учнів. Другим завданням було рівняння: $2x + 6 = 10$. Справилося 80% учнів. Третє завдання – ще одне рівняння: $6000 + 2000x = 10000$. Це надзвичайно важке завдання розв’язало лише 60% учнів. Як видно, дописування до кожного з компонентів рівняння трьох нулів збило з пантелику кожного четвертого учня. Природно, що виникає запитання: “Чи перевіряємо ми розуміння теми, чи знання звичайних формулювань?”

Підсумовуючи, зазначимо, що оцінка – це своєрідне послання від учителя до учня, сприймати яке потрібно легко і вільно, розуміючи його суб’єктивність, відносну справедливість. Водночас процес оцінювання слід розглядати як діалог зацікавлених один в одному співбесідників. Саме тоді можна буде одержати найточніше уявлення про досягнуті результати.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марта Максимець,
асистент

Постійне реформування системи освіти в Україні ставить перед загальноосвітньою школою завдання формувати такого випускника, який буде готовий самостійно обирати свій життєвий шлях та здобувати вищу освіту за умов жорсткої конкуренції. Це вимагає від усієї галузі та кожної школи зокрема педагогічних працівників з високим рівнем професіоналізму, готових до самореалізації творчої індивідуальності, розкриття свого внутрішнього потенціалу, особистісного й професійного зростання. У попередніх дослідженнях ми неодноразово акцентували на тому, що особливу роль у процесі розвитку особистості вчителя відіграє етап професійного становлення.

Професіоналізм молодого вчителя проходить певний період становлення і розвитку. Важливим чинником професійного зростання молодих учителів іноземної мови є психолого-педагогічні умови, за яких відбувається їхнє входження у професію (див. таблицю).

Психолого-педагогічні умови становлення вчителя

Умова	Коротка характеристика
1	2
<i>Рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності</i>	За час навчання у вищому навчальному закладі майбутній учитель повинен отримати достатній рівень теоретичної та практичної підготовки. Він має оволодіти знаннями, уміннями та навичками з педагогіки, методики викладання іноземної мови, пройти спеціальну теоретичну та практичну підготовку

1	2
<i>Спрямованість на професійно-педагогічну діяльність</i>	Учитель-початківець повинен усвідомлювати значущість обраної професії, місії вчителя і діяльності, пов'язаної з цим вибором. Він також має відповідально ставитись до виконання обов'язків; демонструвати моральну та соціальну готовність до професійно-педагогічної діяльності
<i>Організація праці молодого вчителя у школі</i>	Школа та її колектив (учнівський та педагогічний) повинні стати для вчителя майданчиком, де він формується і проходить становлення. Тут повинні бути створені умови для прояву його творчості, самостійності, ініціативи тощо. Учитель повинен ознайомитись з навчальним закладом, навчальними програмами, планами, колективом школи, брати участь у роботі предметного метод об'єднання школи, педагогічної ради, гуртках, у виховній роботі школи. Важливою умовою є також налагодження співпраці з досвідченими колегами
<i>Готовність до самоосвіти</i>	Самоосвіта – важлива сторона діяльності вчителя іноземної мови, що передбачає постійне підвищення рівня його компетентності, оскільки він покликаний не просто забезпечити формування в учнів елементарних знань, умінь, навичок, а засобами іноземної мови сприяти їхньому входженню у соціокультурний простір. Самоосвіта необхідна вчителю, бо є важливим чинником становлення його як особистості

1	2
<i>Створення ситуації зацікавленості вчителя до педагогічної діяльності, її результативності</i>	Учитель повинен брати участь у різноманітних конкурсах (педагогічних ярмарках, конкурс “Вчитель року”), здобувати стипендії для навчання за кордоном; вести роботу з обдарованими дітьми, готувати до участі у конкурсах, олімпіадах
<i>Організація управління процесом входження вчителя у професію</i>	Процес професійного становлення учителя повинен бути чітко організованим та налагодженим, який відбувається за наявності особистісно-орієнтованого контролю за діяльністю вчителя і передбачає її об’єктивне оцінювання
<i>Наявність взаємної відповідальності суб’єктів педагогічного процесу</i>	За умови спільної відповідальності (учитель, наставник, адміністрація школи) учитель краще почуватиметься у колективі, зможе покладатися на допомогу досвідчених колег

Зауважимо, що забезпечення соціальних умов (заробітна плата, правові гарантії та ін.) також відіграють у становленні вчителя важливу роль.

Отже, досліджуючи проблему становлення вчителя іноземної мови на початкових етапах самостійної педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що процес входження вчителя у професію буде ефективним у разі забезпечення наведеної низки психолого-педагогічних умов.

ДОСЛІДНИЦЬКА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Марія Довгань,
аспірант

Поняття “педагогічна технологія” широко використовують у психолого-педагогічній літературі. Воно має багато формулювань, які визначаються тенденціями певного історичного етапу та уявленнями авторів про структуру і компоненти освітнього процесу.

Педагогічна технологія, на думку І. Дичківської, – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату порівняно з традиційними методиками навчання й виховання.

У контексті креативної парадигми освіти актуальними стали педагогічні технології розвитку творчої особистості, однією з яких є дослідницька. Характер і сутність цієї технології, зорієнтованої на своєрідну пошуково-дослідницьку пізнавальну діяльність у контексті вироблення учнем власного досвіду творчої діяльності, осмислення досягнутого результату та можливостей подальшого самовдосконалення, розглядали О. Анісімова, С. Бондар, М. Гафітулін, С. Коршунов, З. Литова, А. Лудченко, О. Пехота, В. Романчиков, Г. Сазоненко, В. Сіденко, М. Соловей, І. Усачова, Г. Цехмістрові та ін.

Оскільки окреслена проблема потребує особливої уваги, дослідження і вивчення, ми ставили за мету

проаналізувати цю технологію на матеріалі природничих дисциплін.

Креативна освіта передбачає творчість учнів у навчанні завдяки особистому їх залученню до активного дослідження. У цій дидактичній системі учень як суб'єкт творчості – це дослідник, а навчальний матеріал – об'єкт дослідження та головний засіб формування творчої особистості.

У психолого-педагогічній літературі пошукову та науково-дослідну діяльність учнів традиційно розглядають як процес залучення особистості до самостійного збирання і дослідження інформації, формування у неї на цій основі міцних знань, умінь, навичок пізнавальної та творчої діяльності; дієвий засіб підвищення якості та ефективності знань та умінь, складну динамічну систему, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей і їх причинно-наслідкових зв'язків; співпрацю і співтворчість педагога і вихованців, побудовану на визнанні особистості дитини, на взаємоповазі її пізнавальної та творчої діяльності і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності.

У процесі дослідницької діяльності формується дослідницька культура учнів, яка складається з технологічного і ціннісного блоків. Технологічний блок містить інформаційний (дослідницькі знання) і операційний (дослідницькі вміння) компоненти. Ціннісний блок складається з мотиваційного (мотиви, цілі дослідницької діяльності та її цільові прообрази), особистісного (сукупність необхідних для успішної дослідницької діяльності особистісних рис).

Важливим механізмом формування технологічного блоку дослідницької культури учнів є безпосередня дослідницька діяльність. Ефективність формування цього блоку дослідницької культури залежить від активності засвоєння знань і набуття вмінь. Формування ціннісного

блоку – це, насамперед, формування творчої особистості учня-дослідника в процесі цілеспрямованої дослідницької діяльності. Кожне дослідницьке завдання повинне бути спрямованим не тільки на засвоєння дослідницьких знань і набуття відповідних вмінь, а й формування особистісних дослідницьких рис, зокрема інтелектуальних. На основі сформованих у процесі дослідницької діяльності дослідницьких особистісних рис суб'єкта будується мотиваційний блок дослідницької культури, зокрема його складова, пов'язана з потребами.

Розглянемо детальніше технологічний блок дослідницької культури, зокрема, навчально-дослідницькі уміння.

Навчально-дослідницькі уміння, на думку Н. Недодатко, – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності школярів до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідною діяльністю учнів.

Формування навчально-дослідних умінь ґрунтується на засвоєнні учнями емпіричних та теоретичних методів пізнання, розвитку логічного мислення, залучення алгоритмічних приписів та евристик у процес навчання.

До емпіричних методів наукового пізнання належить спостереження та експеримент (природний та лабораторний), до теоретичних – наукові абстракції, моделі, наукові ідеї, гіпотези. Кожен метод опановується учнем настільки, наскільки він стає продуктом його пізнавальної та практичної діяльності. Однією із умов успішного виконання дослідницької діяльності, на думку І. Нікітіної, є відповідність проведеного дослідження методам роботи, а також віковим та розумовим особливостям розвитку школяра.

Дослідницькі уміння формуються, зокрема, в процесі вивчення природничих дисциплін, тому що процес їх вивчення передбачає безпосереднє проведення спостережень, дослідів, експериментів. Наприклад, на уроках біології, хімії учні повинні вміти проводити якісні та кількісні спостереження, володіти мікроскопічними методами, вести протокол експерименту, графічну документацію, опрацьовувати одержані результати статистичними методами, подавати результати.

Система креативної природничої освіти охоплює три обов'язкові форми співтворчості вчителя та учнів як дослідників: урочну пошукову діяльність; програмовану природничу самоосвіту; позаурочну науково-дослідну діяльність.

Активна участь учнів-дослідників забезпечує їм оволодіння такими загальнонавчальними знаннями, вміннями та навичками, як організація робочого місця вдома, у бібліотеці, в хімічній лабораторії; виступ перед аудиторією на уроках-конференціях, семінарах тощо; слухання, аналіз виступу інших, його рецензування; оформлення творчих робіт різних видів (тез, статей, рефератів); читання, ведення записів і постановка запитань до тексту; коментування відеозаписів; відповіді на запитання під час навчальної бесіди, діалогу, дискусії тощо; аналіз, самооцінювання результатів діяльності.

Реалізована в комплексі навчально-дослідна діяльність учнів забезпечує вирішення таких головних завдань: формування наукового світогляду; оволодіння методологією і методами наукового дослідження; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей учнів у вирішенні практичних завдань; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; залучення найздібніших учнів до розв'язання наукових проблем.

Педагогічна технологія формування творчої особистості в процесі дослідної діяльності, в основу якої покладено принцип гуманістичного світогляду, передбачає розвиток творчих рис особистості, відмову від авторитарного стилю мислення і взаємодії педагога та учня. З огляду на те, що в умовах сучасної шкільної освіти, коли відбувається перевантаження дітей теоретичним матеріалом, є актуальним питання розроблення технології дослідної діяльності учнів, створення дослідницького циклу пізнання на уроках природничих дисциплін, розуміння дослідної діяльності як дієвого засобу підвищення якості й ефективності знань та умінь, формування самодостатньої компетентної особистості.

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ФАХІВЦЯ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Олександра Максимець,
здобувач

У трактуванні сутності поняття “*професійна спрямованість*” наявні різноманітні підходи. Різні автори розглядають це поняття як інтерес до професії; нахил до певного виду діяльності; поєднання установок; єдність почуттів й прагнення до оволодіння професією; систему захоплення, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів, світосприймань і переконань особистості; вибіркоче ставлення до професії; комплекс вибіркочих за вартістю емоційно-вольових ставлень особистості до професії тощо.

Теоретичні й практичні аспекти окресленої проблеми вивчали В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, В. В. Волкова, Т. Є. Конніков, К. К. Платонов та ін. Зазначимо, що їхні

підходи до трактування поняття “*професійна спрямованість*” базувалися на психологічних дослідженнях спрямованості особистості. Вчені розглядають професійну спрямованість як:

- систему усталено домінуючих мотивів, що визначають внутрішню позицію особистості й орієнтують її діяльність;
- динамічну властивість особистості, процесом формування якої можна керувати, цілеспрямовано організовуючи навчально-виховний процес.
- професійна спрямованість, на думку В. В. Волкової, виконує низку важливих *функцій*:
- є стрижневою рисою особистості, що пов’язує інші особисті й професійно значущі властивості;
- виявляється одночасно як мотив і регулятор професійних дій;
- керує задоволенням провідних потреб та інтересів особистості.

Зауважимо, що *процес формування професійної спрямованості* ми розглядаємо як важливу психологічну й дидактичну проблему, як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів, що ґрунтуються на знанні закономірностей розвитку особистості і беруть до уваги специфічні вимоги професії до людини та вплив об’єктивних і суб’єктивних чинників на процес її формування.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та проведені нами дослідження дають змогу виокремити найсуттєвіші чинники, що впливають на процес формування професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця туристичної галузі. До таких *чинників* ми відносимо психологічні особливості студентів; рівень підготовки; зміст навчального матеріалу; методи й форми навчально-виховної роботи;

якість викладання навчальних дисциплін; використання нетрадиційних форм організації навчання.

Сьогодні є очевидним, що повноцінного спеціаліста можна підготувати лише за умови максимального врахування специфічних особливостей майбутньої професійної діяльності як під час навчальних занять, так і у процесі позааудиторної роботи студентів. З огляду на це важливого значення набуває удосконалення професійної спрямованості позааудиторних форм як навчальної, так і виховної роботи.

У Львівському інституті економіки і туризму ми застосовуємо різні *форми організації позааудиторної роботи*, що забезпечують значне підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі:

- проведення студентських конференцій;
- створення та презентації туристичних продуктів;
- ділові ігри;
- засідання “круглого столу”;
- перегляд та обговорення відеофільмів;
- створення власних відеосюжетів про туристичні об’єкти;
- робота гуртків; проведення екскурсій в музеї туризму інституту;
- дискусії на теми, пов’язані з розвитком туризму в Західному регіоні, зокрема у Львові.

Підсумовуючи, зазначимо, що такий підхід до організації позааудиторної роботи студентів розвиває їхню пізнавальну активність, інтерес до майбутньої професії, забезпечує засвоєння ґрунтовних знань, формування сукупності компетенцій, володіючи якими майбутній фахівець з туризму зможе ефективно виконувати свої професійні обов’язки.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Оксана Тинкалюк,
здобувач

Навчання професійно-спрямованого іншомовного спілкування є невід'ємною складовою вищої економічної освіти, а одним із найважливіших напрямків професійного та особистісного становлення є розвиток комунікативних можливостей та готовності до іншомовного професійного спілкування.

Аналіз наукових праць засвідчує, що у визначенні поняття готовність серед соціологів, психологів і педагогів простежуються різні підходи. Дослідники феномена готовності вирізняють сутність цього поняття залежно від видів діяльності, його головних ознак та компонентів. Це спонукало нас проаналізувати деякі сучасні науково-педагогічні праці вчених, у яких розглянуто це поняття. У педагогічній науці термін “*готовність*” визначають як:

- інтегративну професійно значущу особливість спеціаліста (за М. В. Дементьевою);
- суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності (за Н. В. Логутіною).

Отже, готовність характеризує один із психічних станів людини, який виражає суть спрямованості особистості на діяльність.

Для аналізу проблеми готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування необхідно з'ясувати сутність взаємопов'язаних понять (“*спілкування*”,

“професійне спілкування”, “іншомовне спілкування”, “професійне іншомовне спілкування”).

Зазначимо, що спілкування розглядають у межах філософського, соціального, діяльнісного, системного, маніпулятивного, особистісного та інших підходів. Про складність, поліфункціональність та неоднорідність спілкування як явища засвідчують різні тлумачення його категоріальної сутності.

Учені-педагоги визначають “спілкування” як форму навчальної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу, яка охоплює елементи соціальної та особистісної спрямованості (за О. І. Куліш). Спілкування розглядають як процес налагодження та розвитку контактів між суб’єктами, зумовлений потребами їхньої спільної діяльності (навчальної, професійної, організаційної, комунікативної тощо). Дослідники проблеми спілкування вирізняють різні його види: іншомовне, функціонально-рольове, ділове, професійне, професійно-зорієнтоване та ін.

Об’єктом нашого дослідження є професійна підготовка. У контексті розв’язань завдань нашого дослідження ми з’ясували сутність поняття “професійне спілкування”. Зазначимо, що його розглядають як соціально-орієнтовану інтерактивну діяльність людей в певному професійному середовищі для регулювання професійних відносин на основі вирішення комунікативних завдань, яка використовує вербальні та невербальні засоби, метою і результатом якої є оптимізація певної ділової діяльності (за М. В. Гончаровою).

На сучасному етапі рівень професіоналізму фахівця визначається не тільки професійною підготовленістю, а й вмінням виконання своїх обов’язків, спілкування з фахівцями, що є представниками іншого мовного середовища та культури (іноземні компанії, фірми тощо).

Отже, проблема готовності до іншомовного спілкування набула сьогодні особливої актуальності.

Зазначимо, що *“іншомовне спілкування”* визначають як процес обміну інформацією, уміння передавати інформацію структурою і формами іноземної мови, у процесі якого досягають мети й завдання, які об’єднані єдиною стратегією взаємодії, взаєморозуміння і взаємовпливу (за Л. П. Гапоненко).

Іншомовне спілкування, як і будь-яке інше, відбувається на трьох рівнях:

- *комунікативному* (описує обмін інформацією між суб’єктами діяльності, співробітниками в групах і організаціях, а також між групами);
- *інтерактивному* (бере до уваги особистісні характеристики людей, що приводить до певних взаємин між людьми різних мовних культур);
- *перцептивному* (дає можливість взаємного пізнання і зближення людей різних мовних культур).

Зважаючи на це, в іншомовному спілкуванні простежується взаємодія мови, культури та суб’єкта, носія мови і культури. Зауважимо, що дослідники іншомовного спілкування виокремлюють декілька понять: *“іншомовне професійно-спрямоване спілкування”* та *“професійне іншомовне спілкування”* тощо.

“Іншомовне професійно-спрямоване спілкування” М. В. Гончарова визначає як соціально-орієнтовану інтерактивну діяльність, яка відбувається в конкретному професійно-навчальному середовищі для регулювання всіх видів квазіпрофесійних відносин на основі вирішення комунікативних завдань, яка використовує для цього вербальні та невербальні засоби; її метою і результатом є оптимізація певної діяльності.

“Професійне іншомовне спілкування” розглядають у науковій літературі як лінгвістично організовану систему мовлення, яку використовують представники певної галузі

знань для спілкування в ситуаціях, безпосередньо пов'язаних із професійними аспектами трудової діяльності.

“Готовність до професійного іншомовного спілкування” є інтегративною професійною характеристикою особистості, що визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця щодо його іншомовної комунікативної компетенції та охоплює потреби, мотиви, психологічні властивості, предметні та інтелектуальні знання, уміння й навички, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань (за М. М. Галицькою).

Ми вважаємо, що формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування забезпечать такі педагогічні умови:

- мотивація студентів до вивчення іноземної мови;
- співпраця кафедри іноземної мови з профільними кафедрами факультету;
- створення навчально-методичних комплексів відповідно до професійної спрямованості навчання студентів іноземній мові;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі інтеграції педагогічних технологій, урізноманітнення методів, засобів та форм організації навчання у процесі вивчення іноземної мови.

До ефективних шляхів формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів належать:

- створення навчальних посібників, побудованих на засадах принципу професійної спрямованості навчання студентів іноземної мови;

- впровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій (ігрового, комп'ютерного, проблемного тощо);
- розроблення завдань тестового контролю знань для змістових модулів відповідно до вимог КМСОНП та ін.

Підсумовуючи, зазначимо, що окреслені педагогічні умови розглядатиме в подальших дослідженнях.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У КОНТЕКСТІ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук, доцент

Поширення й розвиток сучасних освітніх технологій постійно зумовлює нові зміни у галузі дидактики, закладає основи системних перетворень та стимулює обрання актуальних методів навчання. Зважаючи на багатовекторну спрямованість технологій, особливу увагу слід зосередити на змісті процесу навчання у поєднанні зі спорідненими дисциплінами, що зумовлює звернення до поняття “міждисциплінарність”. Урахування міждисциплінарних аспектів суттєво підвищує ефективність організації навчального процесу, зокрема, систематичності та послідовності засвоєння знань учнями (різноманітних фактів, прикладів, правил, законів), вироблення в них відповідних умінь та навичок.

Зазначене поняття має різні трактування та інтерпретації. Мета нашого дослідження – аналіз міждисциплінарності крізь призму такої галузі педагогічного знання, як музейна педагогіка. Ця галузь педагогічної науки, яка виникла у процесі взаємодії різних дисциплін, вже за

своєю сутністю має міждисциплінарний характер, а сфера застосування її методів та прийомів характеризує тенденції сучасної науки до інтеграції та взаємозв'язку різних галузей знань.

Актуальні проблеми навчання й виховання мають міждисциплінарне значення: у більшості випадків його урахування стимулює до взаємозбагачення здобутих знань і нестандартних інтерпретаційних результатів. Музейна педагогіка у сучасному освітньому просторі по-новому акцентує на можливостях перетворення внутрішнього змісту культури, її духу, стилю, закріплених у культурних цінностях, проте варіанти її інтеграції до різних навчальних дисциплін можуть відрізнятися. Наприклад, ймовірним можна вважати таке положення: історія якогось питання – його теоретичний аспект – зв'язок з музейною збіркою – реалізація у процесі організації середовища навчання в музеї.

Ми акцентували на ролі історії, що надає музейній педагогіці широку дослідницьку базу, зумовлює актуальне визначення проблем будь-якого дослідження, розширює сферу його прикладного застосування та сприяє реалізації спільних методів дослідження – аналізу джерел, інтерпретації, занурення в історичне середовище, порівняння тощо. Метод порівняння може слугувати своєрідним “міждисциплінарним” прикладом, оскільки будь-яке історичне явище у контексті музейного заняття може бути проаналізовано по-різному у суміжних наукових дисциплінах. З одного боку, це сприяє зближенню позицій під час оцінювання різних явищ та розкриття спільних рис, з іншого, акцентує на відмінностях між явищами.

Аналогічні твердження можна сформулювати й до інших наук, коли вивчають взаємодію відвідувача з музейними предметами, музеєм як феноменом культури, умови й особливості навчання в музеї, формування

особистості, вплив суспільної й індивідуальної свідомості, моральних цінностей.

Розташування музейної педагогіки на перетині різних наукових й прикладних дисциплін зумовлює їх активне залучення у процеси створення ефективного середовища навчання як у просторі академічній, так і неформальній освіти. Таке середовище є виховним, особистісно формуючим чинником людини за умови добровільної участі, творчого характеру й відкритого спілкування, різноманітності дидактичних методів, єдності цілей навчання й виховання.

В умовах зростання ролі неформальної освіти взаємодію музею і школи треба застосовувати для привернення уваги відвідувачів, розвитку їхнього логічного мислення та уміння аналізувати. Це сприятиме не лише запам'ятовуванню властивостей тих чи інших предметів, а й виробленню первинних навичок роботи з ними, поступовому розкриттю зосередженої в них інформації та формуванню світоглядного мислення. Важливість цього процесу зумовлює необхідність застосування музейної педагогіки як культурологічної складової у відродженні соціально-педагогічної функції освіти.

Отже, важливим шляхом розв'язання багатьох проблем у галузі навчання й виховання особистості є звернення до міждисциплінарних зв'язків між різними галузями знань. У контексті застосування положень музейної педагогіки це доводить ефективність педагогічної взаємодії у новому середовищі та слугує додатковим аргументом у процесі дальшої розробки її категоріального апарату.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВА САМОСТІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Тетяна Данилишена,
аспірант

Сучасна освічена людина досягла рівня вільного мислення, спроможного сприймати й досліджувати нові можливості. Вона навчається новому протягом усього життя. Саме цей факт зумовив пошук таких технологічних систем, які б надавали можливість передачі значного обсягу інформації великій кількості людей.

Останніми роками масового поширення зазнала нова форма освіти – дистанційна (*distant education*), яка ґрунтується на сучасних досягненнях у сфері інформаційно-комп'ютерної та телекомунікаційної технології. В англійській методичній літературі розрізняють терміни *distant education*, *distant teaching* (дистанційне викладання) та *distant learning* (дистанційне навчання), перший з яких має узагальнений характер, а другий і третій розрізняють концентрацію уваги на діяльності сторін навчального процесу – викладача та студента відповідно. У психологічних, педагогічних та методичних виданнях України та Росії найчастіше трапляється термін “дистанційне навчання”, який трактують як специфічну систему і форму пізнавальної діяльності та освіти, що базується на використанні сучасної комп'ютерної, інформаційної та телекомунікаційної технології, і в межах якої аналізуються в єдності дії викладача та студента. Ще 1977 року Д. Холмберг запропонував визначати дистанційну освіту як процес, що охоплює різні форми навчання на всіх рівнях, в умовах якого студенти не мають безперервного та безпосереднього керівництва з боку викладачів в аудиторії або приміщеннях (де вони перебувають), проте користуються послугами

навчального закладу, який планує, здійснює навчання та керує ним.

Можна виділити шість головних елементів дистанційної освіти:

- фізична віддаленість студента від викладача на відміну від навчання “віч-на-віч”;
- вплив навчального закладу, у якому відрізняється дистанційна освіта від системи самоосвіти;
- використання технічних засобів, які здатні об’єднати викладача та студента і передати зміст навчання;
- забезпечення двосторонньої комунікації, за якої студент може отримати користь від спілкування, а також ініціювати діалог;
- можливість періодичних зустрічей як з педагогічними, так і з соціальними цілями;
- участь в індустріалізованій формі освіти, яка за умови її визнання повинна вміщувати механізм чіткого відокремлення дистанційного навчання від інших форм освіти.

Дистанційне навчання асоціюється у багатьох з доступністю, іншими словами, з “відкритістю” навчальних програм для великої кількості людей. Характерна для дистанційної освіти гнучкість надає студенту можливість вибрати темп, зміст курсу, визначити кінцеву мету навчання. У ситуації свободи вибору студенти чіткіше усвідомлюють, що вони хочуть вивчити (їхні цілі); якого рівня мають досягти (їхні критерії). Однак дистанційне навчання не повинно бути обов’язково відкритим, адже й воно може бути структурованим та жорстко контрольованим з боку викладача.

За своєю філософією дистанційне навчання схоже з такою формою навчання, як заочне. Заочна освіта в сучасному світі стала поширюватися в Європі та США

наприкінці XIX сторіччя. Вона здійснювалась через листування. Згодом для заочного навчання почали використовувати технічні засоби, а саме телебачення та радіо. Так з'явилися “Університет в ефірі” (University of the Air, Великобританія), “Телеуніверситет” (Fernsehuniversitat, Німеччина). У колишньому СРСР з середини 60-х років по телебаченню транслювали велику кількість навчальних програм, зокрема для допомоги студентам-заочникам. Переваги таких навчальних форм:

- створення високої мотивації;
- сприяння формуванню рецептивних мовленнєвих навичок та вмінь;
- демонстрація функціонування сучасної мови серед носіїв у реальних різноманітних комунікативних ситуаціях.

Проте застосування таких форм у навчальному процесі має низку недоліків: фіксований час виходу передач в ефір; незручність роботи через неможливість зупинки та повтору фрагментів; немає безпосереднього зворотного зв'язку та комунікації між студентом та викладачем.

Прикладом віддаленого в часі навчання можна вважати курси ЄШКО, які користуються широким попитом у населення. Навчальна аудиторія цієї школи становить понад 800000 осіб у Європі, з них майже 200000 в Україні та країнах СНД. Методисти школи вивчення іноземних мов послідовно дотримуються принципів відкритості та індивідуалізації навчання: немає вікових та освітніх обмежень для осіб, які навчаються; персональний викладач перевіряє домашні завдання, відповідає на запитання уроку, дає поради; кожний учень може скористатися тестами для визначення рівня своїх знань та вибору відповідного навчального курсу. Безумовно, як заочне навчання на базі навчальних закладів, так і кореспондентські курси ЄШКО надають можливості для здобуття додаткової освіти, але їм

бракує деяких важливих рис, які притаманні дистанційному навчанню. На жаль, практично всі види віддаленої освіти порівняно зі стаціонарним навчанням мають низький рівень особистого контакту між учасниками навчального процесу, відповідно в них знижується виховний вплив особистості викладача на студента. Проте, якщо порівняти дистанційне, стаціонарне та заочне навчання, то дистанційне відрізняється вищими показниками щодо забезпеченості інформаційними ресурсами, свободи вибору змісту навчання, індивідуалізації тощо. Зворотний зв'язок у заочному навчанні є тривало відкладеним, а тому й неефективним. Крім того, у ньому зовсім не використовують технічних засобів навчання, немає наочності.

Отже, нововведення дистанційної освіти полягає не стільки в зміні змісту навчання, скільки в новій організації надання освіти, долаючи обмеження традиційних форм.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РЕФОРМИ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПОЛЬЩІ

Надія Заячківська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Суспільно-економічні трансформації, які відбулися в Польщі протягом двох останніх десятиліть, зумовили необхідність змін в освітній політиці цієї держави. З 1999 року у країні почала діяти державна реформа освіти. Шлях до офіційного впровадження реформи був непростим і насиченим багатьма подіями. Упродовж кількох років у пресі, педагогічних публікаціях, на конференціях активно обговорювали проблеми, пов'язані з ефективним удосконаленням системи освіти, реорганізацією структури навчальних закладів, упровадженням інновацій,

оптимізацією навчального процесу, створенням нових планів, програм, підручників. Велика робота, яка передувала впровадженню в дію реформи освіти, знайшла резонанс у таких відомих польських педагогічних журналах та газетах, як “Нова школа” (Nowa szkoła), “Нове в школі” (Nowe w szkole), “Хованна” (Chowanna) та ін. На шпальтах цих видань висловлювали свої думки, сумніви, ділилися досвідом як рядові вчителі, так і провідні науковці в галузі педагогіки. Основна трудність, пов’язана з реформуванням системи освіти полягала в тому, що Польща, вступивши до Європейського Союзу, повинна реорганізувати освіту, згідно з вимогами та стандартами, які діють у системах освіти країн європейської спільноти. Отже, реформа по вертикалі “зачіпала” всі ланки та навчальні заклади і була спрямована на реорганізацію їхньої структури, підвищувала вимоги до рівня викладання вчителів та рівня знань учнів.

За окреслений період польська освіта зазнала суттєвих змін, які висвітлювали на сторінках педагогічної літератури. Проте як у кожному динамічному процесі, виникають об’єктивні та суб’єктивні проблеми, що створюють перешкоди для успішних змін. Ця проблематика, зокрема, була порушена на VI загальнопольському педагогічному з’їзді Польського педагогічного товариства, який відбувся 19 вересня 2007 року. У ньому взяли участь польські педагоги, котрі працюють у багатьох академічних інституціях і досліджують різні напрями наукової та навчально-виховної проблематики. Ці проблеми стосуються навчання та виховання дітей, молоді та дорослих, дітей з особливими потребами, тих, хто потребує спеціальної підтримки та опіки.

Учасники з’їзду зазначили, що зміни, які відбулися після 1989 року, “обіцяли” демократизацію життя, перетворення польської освіти в місце підтримки розвитку учнів як критичних, із самостійним мисленням, суспільно активних громадян. Вони також давали надію на

перетворення польської школи у публічну сферу, де завдяки участі громадян і широкій дискусії між різними суб'єктами освітнього процесу – педагогами, батьками, учнями, органами освітньої влади та самоврядування – робитимуться спільні зусилля для реалізації реформування польської систем освіти, згідно з цілями демократичного суспільства та вимогами сучасного світу. Однак з'їзд визнав, що надії, які пов'язували із швидкими змінами в освіті, не виправдалися.

Аналізуючи матеріали цього з'їзду, а також найновіші публікації у польській пресі, виступи науковців та педагогів-практиків на науково-педагогічних конференціях, де ми, зокрема, брали участь, можна дійти висновку, що сучасні проблеми освіти в Польщі стосуються цілої низки наболілих нерозв'язаних питань.

На жаль, польська освіта стає місцем ерозії демократичних засад і жертвою вибіркового політичних інтересів. Процеси демократизації гальмуються централізацією польської системи освіти і порушують рівновагу між різними учасниками освітнього процесу. Підготовка до життя в суспільстві повинна відбуватися такими виховними системами, які охоплюють важливий суспільний досвід, а також системи цінностей і життєву позицію молодого покоління. Безпосередній досвід демократії необхідний для формування громадянської позиції і не може бути замінений теоретичним переказом правил та зразків. Доки існуватиме тенденція до централізації, а шкільне самоврядування матиме формальний характер, доти школа не виконуватиме функції підготовки молоді до життя в демократичному суспільстві.

Простежується повернення до алгоритму освітньої практики, коли акцентують на кількісних стандартах здобуття знань. Применшується значення ролі досвіду та розв'язування проблем у навчальному процесі. Школа стає місцем запам'ятовування фактів, вивчення схем,

нав'язування готових відповідей. Гальмування розвитку в учнів здатності до самостійного, критичного та творчого мислення призведе до браку необхідних для молоді громадянських компетенцій.

Реформа освіти передбачала існування плюралізму навчальних програм, забезпечення сприятливих умов для опрацювання нових виховних програм та внутрішкільних систем оцінювання. Викликають занепокоєння нові проблеми, що виникли внаслідок упровадження незалежного зовнішнього тестування, яке базується на уніфікованих стандартах. У результаті відбувається підпорядкування навчання (учіння) екзаменаційним стандартам та перенесення центру ваги з навчального процесу на його результат (навчання “під тести”).

Сьогоднішня система освіти Польщі не гарантує обіцяного вирівнювання освітніх шансів. На практиці діти та молодь, які походять із середовищ з нижчим суспільно-економічним статусом, не мають повних можливостей для доступу до вищої освіти. Вищі навчальні заклади формально дають можливість брати участь у здобутті вищої освіти широким верствам молоді. На практиці ринкові відносини призвели до того, що така нерівність збільшується. Особливим різновидом порушення принципу рівності доступу до вищої освіти стала заочна форма навчання, яка для польського студента пов'язана з подвійною оплатою за надані менші освітні послуги порівняно зі стаціонарним навчанням.

Викликає також занепокоєння загальний низький рівень знань польських учнів, який засвідчено компетентними міжнародними організаціями. Показники ефективності навчання демонструють пізнавальні компетенції учнів польських шкіл порівняно зі школярами інших країн Європейського Союзу нижче від середнього рівня. У країні створюється міф про високу якість освіти

випускників середніх шкіл, масовими стає навчання у вищих навчальних закладах.

В управлінні закладами освіти на рівні міністерства, воєvodських та міських відділів освіти, в педагогічних середовищах простежується бюрократизація навчально-виховного процесу. Це явище небезпечне тим, що головну увагу зосереджують на формальних, технічних та процедурних діях, таких, як підпорядкування логіки навчання тестовій перевірці знань, виконання вчителями формальних, зовнішніх вимог з метою підвищення професійної кар'єри, ідея запровадження для учнів шкільної форми. Ці кроки свідчать про зростання формалізму в педагогічній діяльності, зменшують творчу ініціативу і сприяють порушенню етичної відповідальності вчителя.

Значною загрозою для сучасного стану освіти в Польщі є зменшення публічних дискусій з проблем розвитку освіти. Освіта одночасно потребує стабілізації та перманентних, продуманих змін. Вона охоплює довготривалі процеси, пов'язані з багатьма чинниками, які відбуваються на різних рівнях незалежно від терміну перебування при владі тих чи інших структур. А це потребує широкого відкритого обговорення проблеми у суспільстві. Сьогодні в Польщі дискусія з освітніх питань відбувається переважно з метою агітації або дискредитації певних політичних сил, вплітається у гру за політичну владу. Педагогічна громадськість із тривогою зазначає, що такий стан речей є недопустимим. Адже будь-які зміни в освіті країни повинні бути предметом експертиз і дебатів якнайширшої аудиторії, щоб свою думку могли висловити всі зацікавлені.

Окреслене коло проблем реформи освіти в Польщі демонструє широкий спектр питань, які потребують нагального вирішення.

ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ ЯК ЦЕНТРАЛЬНА КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У США

Наталія Горук,
асистент

Цілеспрямоване вивчення специфіки навчання дорослих в Північній Америці почалося порівняно недавно, у 70-ті роки ХХ ст. Значне місце у цьому процесі посідають емпіричні моделі навчання. Представники цього напрямку (Е. Ліндемман, М. Ноулз, Р. Кафарелла, Дж. Мезіров, Ш. Мерріам, Р. Брокет, П. Фрейре та інші) зверталися до досвіду людини як цінного нескінченного джерела для вивчення, живого посібника в навчанні дорослих, зазначали, що справжнє навчання відбувається лише за допомогою досвіду.

Ш. Мерріам та Р. Кафарелла (1999), досліджуючи природу емпіричного навчання, дійшли до висновку, що таке навчання за своєю природою є циклічним, адже те, що людина вивчає як результат певного досвіду, застосовується згодом у новій ситуації. Однією із відомих моделей навчання дорослих є навчальний цикл, який відображає модель засвоєння певного досвіду. Це схематичне коло, у різних чотирьох точках якого розташовані головні компоненти навчання – конкретний досвід, спостереження і роздуми, творення абстрактних понять і узагальнень, перевірка змісту понять в нових умовах і знову повернення до конкретного досвіду. За цією моделлю процес навчання може початися на будь-якій стадії, це нескінчена спіраль.

Спираючись на праці Дж. Дьюї, сучасні дослідники освіти дорослих звертають увагу на важливість усвідомлення дорослими учнями зв'язків між попереднім і теперішнім досвідом, розуміння цього досвіду для їхнього майбутнього життя. Визначаючи значущість досвіду для навчання

дорослої людини, вони акцентують на зумовленості досвіду соціокультурними та історичними чинниками і пропонують розглядати особистість у поєднанні з її соціокультурним контекстом (Д. Боуд, Ш. Мерріам, Р. Кафарелла, П. Джарвіс, Р. Ушер, І. Брайент, Р. Джонстон).

Р. Ушер, І. Брайент, Р. Джонстон, представники постмодерністичного підходу в навчанні дорослих, пропонують розглядати досвід особистості як “текст”, котрий можна перечитувати та інтерпретувати багаторазово, використовуючи різноманітні перспективи. Ідентичність людини, на думку дослідників, є динамічною структурою, яка змінюється під впливом нового досвіду. Отже, з плином часом люди можуть трактувати певний досвід по-новому.

Звернення до досвіду учня є необхідним в організації навчальної діяльності для дорослих. Це потребує нових навчальних підходів та методів, які залучатимуть досвід людини. Одним із таких сучасних методів навчання дорослих в освіті Північної Америки є наратив.

Наративи та розповіді з особистого життя стали невід’ємною частиною навчання дорослих у США і Канаді. Інтерес до цієї методики значно зріс за останні роки. Для викладачів, які навчають дорослих, наратив, з його зверненням до внутрішнього світу людини, до її думок, культурних та моральних цінностей, стає не лише методом навчання, а й змістом. Його аналізують, інтерпретують і оцінюють.

Використання наративів необхідне для розуміння особистості іншої людини, адже мова є важливим засобом у конструюванні людиною своєї реальності, розумінні подій і явищ. Сучасні дослідники, прихильники постмодернізму, вважають мову людини, її письмову рефлексію, унікальною особистісною конструкцією, яка передає дивертисивність і складність життя людини, називають її нескінченним

джерелом для вивчення, тлумачення і інтерпретації, яке змінюватиметься залежно від особистості слухача.

Окремі події життя іншої людини ми розуміємо лише як частинки певного наративу, чиеїсь історії. Вони набувають значення лише у зв'язку з конкретними особистостями, їхнім досвідом. Зокрема, людське “я” отримує зміст лише через втілення у розповідь, наратив, а зміни в розвитку дорослої людини ми бачимо лише через зміни у її життєвому наративі. Використання особистих розповідей і наративів є необхідними в навчальному процесі із застосуванням кейз-методу, рольових ігор і симуляції, письмових рефлексій, есе, ведення щоденників та польових записок. Наступний аналіз цих робіт робить навчання ефективнішим за допомогою самого змісту, зрозумілого і доступного учням. Позитивним цей метод є і для вчителів та інструкторів у навчальному процесі. Відображені в письмових роботах рефлексії та думки учнів допомагають зрозуміти розумові процеси, які впливають на навчання.

Застосування наративів у навчанні дорослих є важливим мотиваційним чинником. Зазначимо, що розповіді є достовірними, правдивими, вони легко запам'ятовуються і вносять елемент розваги. Їх достовірність полягає у реальних життєвих ситуаціях і автентичному людському досвіді, а легкість запам'ятовування виникає через розуміння подій та намірів головних героїв. Слухачі мають змогу зрозуміти проблему чи події на декількох рівнях – вислухавши позиції головних героїв, автора і зробивши своє власне інтерпретування подій. Такий підхід змушує слухачів конструювати власне розуміння, ставити собі запитання, на які потрібно знайти відповіді. Отже, вони вчаться аналізувати, порівнювати та узагальнювати, формують критичне мислення.

Винятковість особистих розповідей, їхніх унікальних життєвих ситуацій, цікавих деталей, живих персонажів та

емоційного забарвлення знаходить більше відгуків у слухачів, ніж звичайний набір фактів. Вони спираються на когнітивне розуміння і на чуттєве сприйняття іншої людини, що стає особливо важливим в навчальних проектах, які викладачі використовують з метою навчити студентів толерантності, мультикультуралізму та дивертисивності.

Розповіді є інструментом як для одержання інформації, так і для здійснення особистісних змін і перетворень. Почувши розповіді про зміни в житті інших, ми неодмінно задумуємось і про зміни у власному житті, шукаємо вирішень власних проблемних ситуацій. Розповіді про досягнення, зміни і перетворення є тими важливими мотиваторами і каталізаторами, які спонукатимуть дорослих втілювати позитивні зміни у власному житті.

Дослідники освіти жінок акцентують на важливості наративів для трансформаційного навчання в житті жінки (Е. Гейєс, А. Брукс, Д. Фленнері). Досліджуючи вплив використання мовних засобів, оповідань та наративів на зміни в житті жінки, науковці зазначають про зміни в поглядах, почуттях, трактуванні подій свого життя та сподіваннях щодо свого майбутнього. Ця навчальна форма містить абстрактний процес, який характеризується змінами “тексту”, тобто досвіду, інтерналізованого людиною з дитинства від своєї нації та культури.

Наративи використовують не лише у вербальних формах роботи в класі. Їх варто застосовувати у творчих роботах – віршах, піснях, картинах, описах традицій і народних ритуалів. Ефективними є наративи на початках навчання. Їх використовують, щоб ближче познайомити учасниць між собою, створити дружню атмосферу в колективі, для того, щоб пов’язати абстрактні знання з набутим досвідом.

Навчаючи жінок, доцільно звертатися до написання автобіографічних творів та есе. І. Карпьяк, описуючи

автобіографічні письмові роботи своїх дорослих учнів, зазначає, що вони вносять відчуття порядку у життя людини, допомагають поставити крапку в переживаннях, кризових життєвих подіях, визначити моменти прийняття важливих рішень, переглянути критично певні ситуації, проаналізувати власний розвиток. Автобіографічні твори-роздуми широко застосовують в післядипломній освіті вчителів, на курсах, де навчають, як користуватися бібліотечними джерелами і проводити пошуки необхідної інформації, в навчальних курсах і програмах для старшого населення. Це спосіб прорефлектувати своє минуле, зрозуміти свій навчальний стиль та навчальні цілі. Застосування наративів в освітній практиці ґрунтується на твердженні, що наратив є важливою складовою в розумінні людиною об'єктивної реальності, в побудові і формуванні своєї ідентичності, свого "я". Виходячи з цього, можна стверджувати, що наративи та автобіографічні історії є нескінченним джерелом для навчання і вивчення, котрі, як і власне освіта, формують нас і спонукають до розвитку.

**УКРАЇНІСТИКА В КАНАДІ: ЦІЛІСНА СИСТЕМА
УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ НАУКОВОГО СТАЖУВАННЯ)**

Юлія Заячук,
кандидат педагогічних наук, доцент

Питання розвитку рідномовної освіти залишається пріоритетним упродовж всієї історії української еміграції в Канаді. Українська спільнота Канади, будучи сьогодні однією із найбільш потужних українських діаспор світу, не бажаючи розчинитися у чужомовному етнокультурному середовищі, постійно піклується про збереження своєї

національної ідентичності, традицій, спадщини, багатой історії й культури і, відповідно, створила самобутню систему освіти і виховання молодого покоління. За понад сторічний період існування українська спільнота сформувала у Канаді цілісну систему неперервної українознавчої освіти, починаючи від передшкілля до 12 класу *в державних двомовних школах*, від першого року навчання до аспірантури *в університетах*, від Рідних Шкіл до курсів українознавства *в системі приватного шкільництва*.

Державні двомовні українсько-англійські школи функціонують у провінціях Манітоба, Саскачеван і Альберта. Вони повністю фінансовані урядом. Тут навчання проводиться півдня українською мовою, півдня – англійською. Двомовна програма – це по суті стандартна навчальна програма, збагачена вивченням другої мови (в цьому випадку української) у чотирьох компонентах – читанні, письмі, говорінні, слуханні. Головна мета двомовної програми визначається так: розвинути в учнів артикуляційну поведінку (ефективне спілкування) відповідними мовами. Зауважимо, що двомовна українсько-англійська програма різниться залежно від провінції. Здебільшого, в україномовній частині такі дисципліни, як українська мова, українська культура, суспільствознавство, мистецтво, музика, релігія, здоров'я. Математику, інші точні науки та англійську мову викладають англійською. З метою вивчення сучасного функціонування двомовної українсько-англійської системи шкільництва в містах різних провінцій Канади, особливостей її в різних провінціях Канади, структури навчальної програми, методики викладання різних українознавчих дисциплін в цих школах я відвідала двомовні українсько-англійські школи у м. Вінніпег (Ralph Brown School; R. F. Morrison School; Chief Peguis Junior High); у м. Саскатун (українську двомовну школу ім. Владика Філевича), спостерігала уроки у двомовних школах,

ознайомлювалася з підручниками, за якими працюють учні, і посібниками для вчителів.

Введення української мови як навчальної дисципліни в державні школи розв'язало проблему її вивчення лише частково. Тому і сьогодні громадські діячі та педагоги Канади приділяють значну увагу системі *приватного шкільництва*. Найбільші серед Українських приватних шкіл – Свято-Миколаївська рідна школа в Торонто, Рідна школа Св. Юрія в Едмонтоні, Рідна школа Св. Володимира і Ольги у Вінніпегу, Рідна школа при читальні “Просвіта” у Вінніпегу, Суботня школа ім. Цьопи Паліїв у Торонто та ін. Навчання в цих школах відбувається щосуботи, здебільшого, з 9 до 13 години. Щодо їх навчальних програм, то, за словами теперішнього директора Рідної школи при читальні “Просвіта” у Вінніпегу Наталії Букайло, кожна школа має свою навчальну програму і кожний вчитель розробляє свій навчальний курс відповідно до свого бачення і рівня української мови, який мають його учні. Щодо Рідної школи при читальні “Просвіта” у Вінніпегу, то у молодших класах (1–6-й кл.) тут діти вивчають українську мову (граматику), музику і окремі теми з української культури, у старших класах (7–10-й кл.) – географію та історію України, а також курс українська мова й література. З метою вивчення системи роботи *суботніх шкіл*, їхніх завдань, характеристик навчальних програм та режиму роботи також відвідала Українську *суботню школу ім. Цьопи Паліїв* (м. Торонто), спостерігала за проведенням навчальних занять. Тут 1–6-й кл. працюють як молодша школа, 7–11-й – як курси українознавства. Як зазначила директор школи Мірка Вербова-Онух, в межах молодшої школи відбувається поділ на класи А і В. У класах А навчаються діти, що добре володіють українською мовою, у класах В – ті, що володіють нею слабше і не спілкуються українською вдома. Навчання дітей молодшого віку зосереджується на читанні, письмі та

живому спілкуванні. У старших класах діти вивчають географію, історію, літературу, мистецтво України та історію імміграції українців до Канади.

Одним із важливіших кроків української канадської спільноти свого часу, коли у канадському суспільстві розпочався відкритий наступ на двомовні школи і стало зрозумілим, що самі приватні школи не зможуть вирішити проблеми навчання молоді українській мові та українській культурі, стала організація бурс, інститутів – *українських освітньо-виховних закладів*, які надавали молоді не тільки підтримку в державному шкільному навчанні, а й виховання в національному дусі. Ці установи організовували для студентів додаткові українознавчі курси, прилучаючись таким чином до національного виховання молоді. Таку місію у Саскатуні (провінція Саскачеван) була покликана виконувати бурса ім. Петра Могили, що розпочала активну діяльність ще 1916 р. Інші подібні заклади розпочали свою діяльність уже протягом третьої доби еміграції. У Едмонтоні (провінція Альберта) це Інститут св. Івана, у Вінніпезі (провінція Манітоба) – колегія св. Андрія, у Торонто (провінція Онтаріо) – Інститут св. Володимира. Тепер діяльність цих виховних інститутів інша, менша, ніж у період створення, здебільшого зведена до надання гуртожитків для студентів українського походження і заходів, спрямованих на створення україномовного середовища.

Логічним завершенням рідномовної освіти стала діяльність *вищих українознавчих студій* – кафедр, інститутів, науково-дослідних і навчальних центрів тощо, які, починаючи із середини ХХ століття, виникають у структурі канадських університетів. З метою збору інформації “з перших рук” про структуру українознавчих програм спеціалізації, що діють у Манітобському, Саскачеванському, Альбертському, Торонтському університетах, мала зустрічі з професорами-україністами цих університетів. З метою

практичного ознайомлення з методикою викладання українознавчих дисциплін, підходами різних викладачів до викладання *спостерігала за організацією навчального процесу* на різних українознавчих курсах у вищезазначених університетах.

Отже, ми простежили *систему* вивчення української мови та інших українознавчих дисциплін на різних освітніх рівнях – шкільних програм різних типів, позашкільних інституцій та вищих навчальних закладів Канади.

Це дослідження було проведено в рамках науково-дослідного проекту, підтриманого Канадським інститутом українських студій (м. Едмонтон, Канада).

ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ДОЗВІЛЛЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Теодор Лещак,
асистент

Інтелектуальне, або розумове, виховання, на відміну від власне навчання, полягає у плеканні позитивного ставлення учнів до розумової праці, формування у них культу знань, прагнення до постійного розумового самовдосконалення. Одним із важливих методів цього напрямку виховання є ігри, спрямовані на розвиток інтелекту. Психологи переконують, що гра і робота – це дві рівноцінні сторони життя, і дисбаланс між ними неодмінно спричиняє дисгармонію в суспільстві. Ігри давно стали невід’ємним атрибутом як навчального процесу, так і організованого позашкільного дозвілля учнів.

Особливе місце серед ігрової діяльності школярів посідають інтелектуальні ігри, які останніми роками стрімко

збільшують лави своїх прихильників. Прагнення присвятити вільний від навчання час улюбленому заняттю спонукає учнів з користю проводити дозвілля, розвиває уважність і допитливість, а головне – дає змогу по-новому поглянути на світ навколо себе і події, що в ньому відбуваються.

Якою ж повинна бути роль учителя в інтелектуальних іграх учнів? Як відомо, функції педагога охоплюють, зокрема, і стимулювання дитини до розширення кола своїх інтересів, і дослідження нових для себе напрямів діяльності. За допомогою педагога школярі здатні визначати напрямок, засоби і темп власного розвитку. Педагог допомагає учневі набути необхідні знання і навички, завдяки яким він може самотужки здобувати життєвий досвід. За посередництвом інтелектуальної гри можна стати на шлях створення тієї атмосфери, яка сприятиме прояву нерозкритих досі здібностей дитини і стимулюватиме їхній розвиток.

Такі ігрові проекти, як “Що? Де? Коли?”, “Брейн-Ринг” та інші давно вийшли за межі телеекрану і стали захопленням мільйонів людей у багатьох країнах світу. Залучення до їх лав учнівської молоді є міцною запорукою змістовного наповнення повсякденного життя молоді людини, сприяє невпинному поступу її інтелекту.

Засобом для досягнення цієї мети є створення у середніх навчальних закладах інтелектуальних гуртків, учасники яких беруть участь у змаганнях різного рівня. Спробуємо розглянути окремі аспекти відбору учнів для участі в такому гуртку. Зокрема, під час відбору учнів насамперед слід звертати увагу на такі особистісні риси:

- нестандартний тип мислення;
- загальний рівень ерудованості;
- допитливість, прагнення до отримання нової пізнавальної інформації;
- уміння самостійного пошуку необхідної інформації;

- високий темп опрацювання інформації, здатність до швидкої реакції на її надходження;
- уважність, здатність до концентрації;
- уміння працювати в колективі, комунікабельність.

Наведений вище перелік рис майбутнього члена команди є бажаним. У випадку відсутності деяких із них, педагогові слід всебічно сприяти учневі у роботі над собою з метою їх вироблення. Зауважимо, що над критеріями відбору учнів не повинен домінувати чинник успішності в навчанні, хоча й нехтувати ним теж не слід. Досвід численних змагань доводить, що ця ознака є далеко не визначальною складовою успіху як загалом команди, так і конкретного учня. Головною ж ознакою гравця повинна бути щира зацікавленість у грі, захоплення її процесом. Без цієї риси усі вищенаведені критерії не матимуть жодного значення.

Отже, головні принципи відбору учнів нам відомі. Як же його здійснити на практиці? Якщо ви, крім організації у школі позакласної роботи, проводите уроки і маєте змогу вивчити учнів особисто, це полегшує ваше завдання. У протилежному випадку слід провести бесіди з вчителями з метою окреслення кола потенційних кандидатів. Під час бесід необхідно чітко викласти вимоги до члена команди, оскільки зазвичай вчителі рекомендують відмінників.

Бесіду з кожним кандидатом у члени команди слід проводити індивідуально. Таку бесіду доцільно розділити на два умовні блоки:

- з'ясувати міру зацікавленості учня інтелектуальними іграми (*Чи любиш ти дивитися по телевізору гру "Що? Де? Коли?"*?; *Чи знаєш, що у нашому місті також проводяться такі змагання?*; *Чи маєш бажання спробувати себе у ролі знавця?*) і його готовність приділяти таким заняттям певну частину вільного від навчання часу (*Чим ти любиш*

займатися у вільний час? Чи буде у тебе час на наші змагання і тренування?);

- у загальних рисах поінформувати учня про змагання, які проводять у регіоні і в країні (шкільні та дорослі, регулярні й одноразові), змалювати перспективи участі у таких змаганнях (цікаво проводити час, можливість виявити свої здібності, постійно дізнаватися щось нове, зав'язати нові цікаві знайомства), а також акцентувати на обов'язковій участі у підготовчих тренуваннях, які регулярно проводитимуться у вашій школі.

Під час вступної бесіди не варто:

- відразу ж обіцяти учневі місце в команді (якщо кандидатів забагато, доцільно зберегти за собою можливість відсіву слабших кандидатів);
- ставити перед учнем надто багато умов і категоричних зобов'язань, краще зробити це згодом у ненав'язливій формі;
- зацікавлювати учня участю у змаганнях засобами можливого отримання цінних призів, бо в дитини може сформуватися неправильна мотивація.

Коли усі бесіди проведені і ви володієте інформацією про достатню кількість кандидатів, можна визначати дату і час першого тренування.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ

Марія Кузів,
Здобувач

Вибір професії – це друге народження людини. Від того, наскільки правильно обраний професійний шлях,

залежить, яке місце в суспільстві посідатиме людина. У кожного є свої бажання й інтереси, але водночас необхідно брати до уваги ще й власні можливості й потреби ринку праці.

У загальному, якщо розглядати ситуацію на ринку праці Німеччини та України, явище безробіття наявне в обох країнах. Особливістю Німеччини, порівняно з Україною, є те, що фахівців із робітничих професій там достатньо, а у нас їх катастрофічно не вистачає. Натомість вітчизняний ринок праці перенасичений випускниками вищих навчальних закладів, чого немає у ФРН.

Загальні вимоги ринку праці до фахівців України і Німеччини сьогодні є спільними, оскільки Україна інтегрується у Європейський простір. Це мобільність, вміння пристосовуватися до нових умов праці та вимог ринку праці, знання іноземних мов, знання комп'ютерних технологій, готовність вчитися впродовж життя, тобто постійно підвищувати свою кваліфікацію тощо.

Нові якісні вимоги стоять сьогодні і перед випускниками вищих навчальних закладів. Вони зумовлені не тільки ринком праці, але й реформою вищої освіти у контексті Болонського процесу. В сучасних умовах в українських гімназіях ці особливості треба брати до уваги у профорієнтаційній роботі.

Що стосується профорієнтаційної роботи загальноосвітніх шкіл України, то можна стверджувати, що вона покладена на плечі практичних психологів, яких, на жаль, у школах не вистачає, задіяні також у цій роботі вчителі трудового навчання, класні керівники та вчителі-предметники. Біржі праці, які повинні виконувати основну профорієнтаційну роботу, зосереджені головню на роботі із безробітним населенням, у них немає зв'язку із загальноосвітніми навчальними закладами. А саме участь профконсультантів у навчальному процесі, тісна співпраця із

центрами зайнятості дала б можливість регулярно ознайомлювати учнів із ситуацією на ринку праці України та регіону. Саме така співпраця між біржами праці й школами була врегульована ще 1971 року Постановою Конференції Міністрів Культури. Згідно з цією Постановою було узгоджено між Міністрами Культури земель і Федеральним відомством праці, що школа надаватиме учням основні знання про світ економіки і праці. Це завдання здійснюватиметься на заняттях з вибору професії. Предмет “Вибір професії” належить до предмета економіка/політика в основних і реальних школах. Заняття з вибору професії не повинно повідомляти про окремі професії, а ознайомлювати із загальними проблемами, можливостями й наслідками вибору професії. Готувати педагогічні кадри для викладання нового предмета економіка/політика є обов’язком вищих педагогічних шкіл. Біржі праці зобов’язувалися до співпраці із школами: відвідувати заняття з економіки/політики та брати участь у проведенні занять.

Профконсультанти профінформаційних центрів при біржах праці беруть активну участь у навчальному процесі: проводять заняття та індивідуальні консультації, кожна школа має свого профконсультанта. Учні також відвідують профінформаційні центри класом, окремо або з батьками. Там вони можуть подивитися фільми, одержати різні брошури, отримати інформацію про розташування місця навчання та пройти тестування.

Окрім того, учні шкіл відвідують підприємства, щоб створити краще уявлення про світ праці. Саме з цією метою проходять учні й виробничу практику. Цю практику впроваджували на підставі Наказу Міністрів Культури від 15 вересня та 16 жовтня 1977 року. Відповідно до цього практику запроваджували у 8-му класі основної та спеціальної школи, а також у 9-му класі реальних шкіл. Практику вводили в межах предмета економіка/політика.

Дозволялося також проводити практику у першому півріччі випускного класу.

Щодо практики, то у кожному регіоні є відповідальна за проходження практики особа, здебільшого, це вчитель предмета економіка/політика, який налагоджує зв'язок із школами і підприємствами. Ця особа відає всіма питаннями, пов'язаними із підготовкою, проведенням й оціненням результатів практики, а також її плануванням.

Школи, які планують практику, повідомляють батьків на батьківських зборах про зміст і завдання практики. Під час підготовки і проведення виробничої практики співпрацюють школи з профконсультаціями бірж праці і Палатами, а також з іншими відповідальними за професійну освіту закладами. Вчителі обговорюють з підприємствами заходи, час проведення практики, завдання, діяльність та ін.

За місяць до проведення практики потрібно підготувати певні документи, серед них заява на дозвіл службового відрядження, дані про час і тривалість виробничої практики, дані про кількість залучених класів та учнів, перелік задіяних підприємств, а також питання для дослідження та план кураторства.

Проходження практики окремими учнями в бажаний для них час не дозволено. Для проходження практики клас може бути поділений на два часових відрізки. У такому разі учні, які не беруть у певний час участі в практиці, навчаються в іншому класі.

Учителів, які керують практикою, звільняють від проведення занять у школі. Вони можуть проводити заняття в школі тільки тоді, коли в цьому виникає термінова потреба.

Учні зобов'язані під час виробничої практики займатися тільки тією діяльністю, яка відповідає меті шкільних заходів і не суперечить Закону про охорону праці молоді. Учні працюють мінімум 6 год, учні до 15 років працюють максимум 7 год, а старші учні – максимум 8 год

на день. Субота зазвичай є вихідним днем. Обговорення результатів практики може відбуватися по суботах у школі. Практики учням підприємства не оплачують.

В Україні немає, на жаль, співпраці шкіл із базовими підприємствами.

Своєрідним є і навчальний план для предмета економіка/політика, куди, як зазначали, належать профорієнтаційні заняття. Зокрема, у навчальному плані основної та реальної шкіл федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн пропонують, наприклад, як одну із профорієнтаційних тем таку: “Як я планую свій професійний та життєвий шлях?” Сюди додають підтеми. Зокрема, “Праця і професія в у зв’язку із змінами економіки і техніки,” “Зміни професій в процесі автоматизації,” “Чи однаковими є рішення хлопців і дівчат?” “Жінки у чоловічих професіях,” “Професійна освіта за дуальною системою,” “Критерії вибору професії,” “Особиста кваліфікація і нахили,” “Вимоги до професій,” “Регіональна структура економіки” та ін.

Особливістю навчального плану є і те, що предмети двох випускних класів мають профорієнтаційний характер. Для теми “Як я планую свій професійний та життєвий шлях?” подають теми для інших предметів: німецька мова (“Написання заяви,” “Автобіографія,” “Тексти із світу професій”), історія (“Виникнення сучасного індустріального суспільства,” “Індустріалізація і суспільні зміни,” “Освіта у минулому столітті.”), релігія (“Особа, сім’я і суспільство.” “Життєві плани.”), техніка (“Праця і виробництво.” “Розвиток і застосування техніки змінюють місце праці і професію; залежність між людьми і машинами на виробництві.”), філософія (“Що таке людина?” “Людина як працююча істота.”)

У плані також зазначають, що метою заняття з професійної орієнтації не є вибір певної професії. Школа повинна надати можливість учням обговорити це важке

особисте рішення разом із своїми ровесниками. Водночас школа повинна спробувати організувати учням якомога більше зустрічей із людьми із світу праці і професії. Сюди належить також практика на підприємстві, заняття в майстернях, співпраця з профконсультаціями, батьками, підприємствами, професійними школами, Палатами, профспілками, соціальними закладами.

В Україні, як ми бачимо, школи не співпрацюють з біржами праці та підприємствами, відповідно, профорієнтаційна робота, якщо і проводиться, на жаль, не дає бажаного результату. Зважаючи на це, в умовах сучасного ринку праці запозичення досвіду професійної орієнтації Німеччини має важливе значення.

ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНИЙ СТАН БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

Тетяна Боднарчук,
аспірант

Проблема білінгвізму, або двомовності, є надзвичайно актуальною у наш час, оскільки, з одного боку сучасні інтеграційні процеси, які відбуваються у економічній, політичній, соціальній сферах вимагають від людини знання хоча б однієї іноземної мови, а з іншого, – явище білінгвізму є характерним для тих держав, на території яких проживають різні національності, та для економічно розвинутих країн, де з кожним роком збільшується кількість іммігрантів.

Правовою основою співробітництва держав у галузі прав людини є насамперед Статут ООН, де зазначено, що міжнародне співробітництво в цій галузі повинно базуватися “на розвитку поваги до прав людини і основних свобод” (п. 3 ст. 1). До загальнолюдських цінностей, як зазначено у

Загальній декларації прав людини (1948), у Міжнародному пакті про цивільні та політичні права людини (1966), у Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (1966) та інших документах з прав людини, належить насамперед мовна, культурна та релігійна самобутність народів.

Оскільки подібні проблеми є актуальними і для переважної більшості європейських країн, 1992 року Рада Європи прийняла “Європейську хартію мов регіональних та національних меншин” та 10 листопада 1994 року у Страсбурзі одногolosно було ухвалено “Конвенцію про захист національних меншин”. У цих документах акцентовано на цінності інтеркультурального та мультилінгвального виховання, зазначено про необхідність збереження національних меншин, які проживають на території європейських країн, та підтримки мов цих меншин, що передбачає також право представників національних і регіональних меншин здобувати освіту рідною мовою. У багатьох європейських країнах (Австрія, Німеччина, Швейцарія та ін.) для дітей національних меншин організують школи з двомовним навчанням, де учні мають змогу здобувати початкову освіту рідною мовою, але водночас і оволодіти державною мовою, що створює сприятливі передумови для їх інтеграції у суспільство.

Щодо мовної політики багатонаціональної Австрійської імперії, то слід зауважити, що ще 1867 року в Австрії було ухвалено закон про рівноправність мов. Оскільки на території цієї держави проживають досить численні словенська та хорватська етнічні меншини і для них німецька мова не є рідною, то 1955 року до закону про рівноправність мов додали ще один розділ, який визнає словенську та хорватську мови у федеральних землях з відповідним населенням (Бургенланд та Кернтхен) як офіційні мови.

Система білінгвальної освіти у Австрії існує з кінця XVIII століття, коли відповідно до законодавства 1774 року було організовано навчання німецькою мовою для іншомовних народів імперії, що мало сприяти вихованню у дусі вірності трону (оптимальної соціалізації). Історично Австрія є країною, яка апробувала всі основні типи білінгвальної освіти – іммерсивну, субіммерсивну та сегрегаційну.

Розглядаючи розвиток білінгвальної освіти в Австрії протягом XX століття можна умовно виділити три етапи.

Перший етап – це початок XX ст. Австрія, яка була домінуючою країною Австро-Угорської конституційної монархії та проводила активну типову колоніальну політику, характеризується переважаючою наявністю шкіл, коли освіта рідною мовою не забезпечувала належних умов для соціалізації дитини. Однак, зазначимо, на той час діяли також школи, переважно приватні та у великих містах, де навчання відбувалося лише німецькою мовою. На цей період у Австрії понад 50 років діяла так звана утравістична школа, яку можна розглядати за сучасною класифікацією як суміш сегрегаційної та іммерсивної моделей.

Другий етап – 20–50-ті роки минулого століття. Участь Австрії у двох світових війнах та міжвоєнний період, а також розмежування її на чотири зони контролю Англії, Франції, Росії та США призвели до втрати домінуючого впливу на країни Центральної Європи та Балканського регіону, що зумовило втрату державою ініціативи у розвитку білінгвальної школи. Водночас простежується орієнтація німецькомовного населення на вивчення європейських мов, які здебільшого викладали як іноземні.

Третій етап – 60–90-ті роки XX ст. Економічний розвиток Австрії зумовив збільшення кількості іммігрантів з Балканських країн і зміну організаційних та психолого-педагогічних особливостей організації білінгвальної освіти.

На цей період домінуючими стають моделі повного чи часткового занурення дітей в іншомовне навчальне середовище.

Як свідчить аналіз наукових джерел, білінгвальна освіта Австрії на сучасному етапі розвивається за такими головними напрямками:

- білінгвальні німецько-англійські або німецько-французькі школи, виникнення яких пов'язано з євроінтеграційними процесами. Вони мають на меті забезпечити можливості для навчання дітей у навчальних закладах інших країн світу та створити кращі умови для їх працевлаштування у майбутньому. Правовою основою для створення шкіл такого типу є параграф 16 Закону про організацію шкільного навчання в Австрії. Німецько-англійські білінгвальні школи успішно діють, починаючи з 90-х років минулого століття у Відні, Лінці, Гратці та інших містах Австрії. Зазначимо, що створена система білінгвального навчання, яка об'єднує навчальні заклади від дитячого садка до середньої школи і, навіть, професійні освітні заклади (1996 року у Відні відкрито торгову академію, продовження концепції Віденської білінгвальної середньої школи);
- білінгвальні школи, організовані для дітей національних меншин, які тривалий час проживають на території цієї країни. За статистичними даними, для понад 50 тис. осіб, які проживають на території Австрії, рідною мовою є хорватська, яка відповідно до різних історичних обставин розвивалася ізольовано від мови Хорватії і, як стверджують дослідники, суттєво відрізняється від неї. Переважна більшість хорватів проживають на території Бургенланду (понад 30 тис. осіб), де організована

система двомовного навчання, починаючи з дитячого садка і до закінчення основної/середньої школи (Hauptschule). Подібна ситуація простежується і з словенською мовою на території федеральної землі Кернтхен;

- білінгвальні класи організовані для дітей іммігрантів (наприклад з Туреччини) у тих регіонах, де проживає значна їхня кількість, оскільки, як стверджують науковці, цілковите вилучення рідної мови дитини з навчального процесу негативно впливає на результативність навчання.

Як виявив аналіз наукових джерел, на сучасному етапі Австрія надає перевагу імерсивним (здебільшого часткова імерсія) та перехідним моделям білінгвального навчання як на рівні державних суб'єктів, так і на рівні споживачів освітніх послуг, що пов'язано з євроінтеграційними процесами, проблемами національних меншин та необхідністю врегулювання проблеми соціалізації іммігрантів з Балканських країн, країн східної Європи та Азії.

ІВАН ЮЩИШИН ЯК РЕДАКТОР ЖУРНАЛУ “УЧИТЕЛЬ”

Романа Михайлишин,
аспірант

Творчий доробок галицьких педагогів є однією з яскравих сторінок в історії не тільки галицької, але й української педагогіки кінця XIX – початку XX ст.

Спираючись у своїх пошуках на досягнення української та світової педагогіки, галицькі дослідники відстоювали

думку, що кожен народ повинен мати свою національну школу, кожна нація – свою систему освіти.

В основу розвитку української педагогічної думки в Галичині була покладена національна ідея. Національне й загальнолюдське виховання розглядали як невіддільні складові єдиного процесу.

Повертаються до нас із небуття сотні імен славних патріотів України. Серед них ті, чий внесок в історію вітчизняної педагогічної думки має бути не просто з глибокою вдячністю згаданий, але й творчо використаний.

Серед тих, хто плідно працював над розвитком української педагогічної теорії, був “борцем за національну школу”, ім’я українського педагога і громадського діяча Івана Михайловича Ющишина.

Найбільшу популярність здобув як організатор учительського професійного руху та педагог, теоретик і практик, автор і редактор.

Важливу роль відіграв І. Ющишин у розвитку теорії національної освіти і виховання, в пропаганді ідеї рідної школи серед широкої громадськості, очоливши за підсумками конкурсу з 15 лютого 1911 р. редакцію журналу “Учитель” – орган Руського товариства педагогічного (РТП), (з 1912 р. – Українське педагогічне товариство (УПТ)). Часопис став справжнім наукового-педагогічним органом українського учительства. Зокрема, звертаючись до батьків учнів, редакція часопису акцентувала, що РТП хоче, щоб “Учитель” став фаховим журналом не лише для вчителів, але і для української родини.

Про необхідність співпраці школи і сім’ї йшлося і в редакційній статті, присвяченій початку навчального року. В ній визначено головні завдання, які мають бути вирішені спільними зусиллями: “Наша народна школа мусить стати твердинею, в якій зберігатимуться найсвятіші ідеали нашого національного індивідуалізму! В наших руках школа

повинна перемінитися з навчальної інституції в школу виховання, в якій треба розвивати національну свідомість дітей, виховувати патріотизм... Учителство мусить взяти на себе також великий тягар усвідомлення родичів з питання шкільного й домашнього виховання”.

Основою виконання поставлених завдань, як “заповіт реальної праці на далеку будучність”, на думку І. Ющишина, має бути “Сотворенє теоретичних основ під будучу українську народню школу, приготування підручників і продукція рідного учительства...”.

Під редагуванням І. Ющишина часопис “Учитель” постійно звертався до проблеми розбудови національної системи освіти і виховання, зазначаючи, що національна школа повинна вирости з “духу народу”, будуватися на його традиціях, власній історії, черпати силу з національних потреб. Для розбудови основ такої школи треба досконало вивчити історію українського шкільництва і виховання, у скарбниці національного “я” віднайти власну шкільну традицію і на основі синтезу історії та потреб сучасності “будувати ідеал рідної школи, виробляти свої питомі, рідні дисципліни шкільного виховання і навчання”.

На сторінках часопису знайшли відображення проблеми виховання в учнів ощадності та уміння орієнтуватися в умовах розвитку кооперативного руху (серія статей “Шкільні каси ощадності”), а також допомоги бідним дітям і сиротам у здобутті освіти (серія статей “Сиротинські фонди, а бідна шкільна молодіж”).

У журналі, крім статей цілком практичного характеру, також немало й наукових статей, змістовних і обґрунтованих, публікацій, які розкривають “питання в повній мірі й належнім тоні”. Зокрема, М. Полтавець в статті “Огляд журналів” пише: “В “Учителі” маємо солідну статтю Івана Ющишина “Іван Франко, як педагог”. Стаття пишеться з нагоди 40 літнього ювілею літературної діяльності нашого

визначного письменника, поета й громадянина, але для педагогічного журналу автор вибрав і педагогічну тему – “Франко, як педагог”. В передмові автор застерігає, що власне Франко не був педагогом на офіційній вчительській посаді (може це ще й краще!), але він був учителем цілого мільйонного народу, і через те ми в повнім праві назвати його Великим Учителем, який пошив нам культурну одежину, освітлив національну фізіономію і дав їй змогу пишатися в гурті європейських культурних націй”.

Цікавим у журналі був розділ “В справі нашої шкільної термінології”, де кожний педагог мав право висловлювати свої думки щодо “змін невдалих, часто випадкових наукових термінів”.

У кожному числі журналу друкували статті інформаційного характеру. “Учитель” містив статті про найновіші наукові здобутки вітчизняної зарубіжної педагогіки, про шкільні, виховні й станово-вчительські справи всіх країн і народів світу, закликав учительство до активної боротьби за свої права.

У часописі плідно працювали К. Малицька, О. Іванчук, А. Ратальський, Я. Зеленкевич (Я. Чепіга) та інші відомі педагоги і громадські діячі. Читачі часопису мали можливість ознайомитися з працями зарубіжних педагогів Ж.-Ж. Руссо, М. Монтесорі, Ф. Рабле, Я. Коменського, Л. Толстого та ін.

Особлива увага галицького вчительства була звернута на використання у процесі розбудови української національної системи освіти гнучкості і мобільності, які притаманні американській освіті, а також ідеї вільного виховання, яка була популярною в тодішній зарубіжній педагогіці. Ідея “повної свободи людського індивідуума”, свобода людської волі, почуттів і діяльності, на думку І. Юцишина, повинні лягти в основу української школи, яка забезпечить справжній прогрес суспільства.

Публікації в “Учителі” розкривали роль учителя, складність його діяльності, становище в інших країнах, що збільшувало авторитет педагогічної праці в суспільстві, вело до зростання розуміння ролі школи в житті народу, спонукало до боротьби за національну освіту і виховання.

Одним із головних обов’язків школи та вчителя в публікаціях визначалася підготовка дітей до праці, роз’яснення її ролі в поліпшенні добробуту окремих людей і цілих народів. У недооцінюванні ролі праці І. Юцишин вбачав причину слабкого національного поступу. Він зауважував, що виняткове її значення повинні усвідомити всі нації, які відроджуються, і передусім український народ.

Редакція спонукала читачів до активних пошуків нової моделі шкільництва, результатом чого стала розробка проектів системи національної освіти й виховання (І. Капустій, О.Кулинич, І. Юцишин та ін.), але всі вони, на жаль, у зв’язку з урядовою політикою, спрямованою на денационалізацію українців, не могли бути реалізованими.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ МИСЛИТЕЛІВ ДАВНЬОГО СХОДУ

Володимира Федина,
асистент

У перших державах Давнього Сходу освітню систему як самостійну сферу життєдіяльності визначили такі риси цивілізованого суспільства традиційного (доіндустріального) типу, як пріоритетність державних інституцій, жорстка соціальна стратифікація, домінування релігії як світоглядно-нормативної основи життя суспільства.

Світоглядно-освітню парадигму Давнього Сходу визначали як орієнтацію на релігійні цінності, так і

підпорядкування людини корпоративним структурам (сім'ї, соціальній групі, державі в цілому). Тому цю парадигму можна охарактеризувати як релігійно-корпоративну освіту патріархально-державницької спрямованості. Релігія як світоглядна основа освіти та виховання відіграла двояку роль. З одного боку, вона задавала ціннісні орієнтири освітнього процесу, а з іншого – визначала його зміст. У давньосхідних суспільствах вперше в основу виховання – і всього життя – була поставлена мета підготовки до загробного життя, де процес виховання був підпорядкований морально-релігійним цінностям, які вважали важливішими, ніж повсякденні проблеми людського життя. Вони мали на меті наблизити людину до Бога, тобто розвинути у неї вищі духовні якості навіть всупереч потребам земного існування. Особливо ця риса виявлялася у Давньому Єгипті, де фактично все життя людей тривало під знаком “культу смерті”. Зрозуміло, що така світоглядна основа освітнього процесу мала орієнтувати на цінності помірності, стійкості перед життєвими негараздами, приниження індивідуальності перед вищими, божественними силами.

Педагогіка Давнього Сходу не лише обґрунтовувала канони сімейно-станової освіти. У цей час зароджується і досягає значного розвитку теорія навчально-виховного процесу, яку висвітлили древні мислителі, які розробили загальні принципи освіти та виховання. Вчені Середньовічного Сходу спираються на матеріальні чинники й закони природи, що спричинюють суперечності з догмами ортодоксального ісламу. Такі іранські мислителі, як Аль-Фарабі, Ібн-Сіна, Омар Хайям пропагують сенсуалістичний характер навчання, вважаючи, що відчуття і перцептивне сприйняття є певним рівнем чуттєвого пізнання. А вищим рівнем пізнання мислителі визначають мислення, яке називають інтелектом. Одним із головних принципів, якому

перські мислителі відводять важливу роль у пізнавальній діяльності особи, є принцип доступності навчання.

Другий вчитель після Аристотеля (Аль-Фарабі), будучи противником релігійно-ідеалістичної філософії ісламу, мету виховання вбачав у формуванні такої індивідуально-особистісної риси, як добродієність. Залежно від необхідних умов і характеру вихованця в процесі навчання рекомендував застосовувати два педагогічні методи: якщо учні, виявляють бажання вивчати різні науки, то до них слід застосовувати “м’який метод”, що полягає у зацікавленні навчальними предметами; а якщо ж учні неслухняні – “твердий метод”. Що стосується вимог до індивідуально-особистісних рис педагога, то, на думку Аль-Фарабі, він не повинен виявляти надлишкової суворості до учнів, оскільки ця риса формує негативне ставлення як до вчителя, так і до колективу. Проте вчитель повинен виявляти таку рису, як наполегливість, бо він, як вода, капля за каплею пробиває камінь неукта. “Аристотель Сходу” – Аль-Фарабі – характеризує вчителя як мудрого керівника держави, який повинен зберігати в пам’яті все, що бачить і чує, мати проникливий розум, володіти виразною мовою, вміти чітко та зрозуміло передати учням відповідну інформацію.

Розглядаючи розумове виховання у взаємозв’язку з моральним, Аль-Фарабі висловлював думку, що принцип наступності й доступність у навчанні дасть найкращі результати і в контексті морального виховання. Східний педагог звертає увагу на те, що насичення заняття різними предметами спричинює безпорядок і порушує системність у навчальному процесі. За вченням Аль-Фарабі, знання утримуються в душі учня лише шляхом чуттєвого сприйняття і реалізуються в результаті досвіду. Душа людини набуває розуму, а оскільки інтелект – це досвід, то чим більше його буде, тим досконалішим інтелектом володітиме душа.

Отже, проаналізувавши думки східного мислителя Аль-Фарабі, можемо зробити висновок, що для успішного оволодіння знаннями особистості необхідно:

- керуватися визначеними принципами;
- вміти робити висновок з емпіричних даних, які стосуються певної науки;
- висловлювати критичне ставлення до думки інших авторів.

А от інший східний педагог Ібн Сіна в одному з своїх трактатів “Тадбірї Манзел” у розділі “Навчання та виховання дітей в школі” один з перших звернувся до психолого-педагогічних особливостей періоду навчання, висловлюючи думку про необхідність усебічного розвитку дитини як в школі, так і у вищому навчальному закладі, зазначаючи, що “перевага навчального закладу полягає в тому, що в ньому студенти завжди з радістю і жадністю до науки навчаються, намагаючись не відставати одні від одних”. Ібн Сіна вважав, що учні та студенти поважатимуть один одного і допомагатимуть у засвоєнні наук, коли їх навчання буде спільним, тобто він відстоював думку колективного навчання.

Як засвідчують історичні факти, в перші століття ісламу (VII—VIII ст.) у навчальному процесі здебільшого застосовували вербальний метод навчання, оскільки він був зумовлений недостатньою кількістю освічених людей. Проте згодом, із поширенням масового навчання, кількість тих, хто вміє читати і писати, збільшилась. Однак відсутністю необхідної кількості рукописних книг обмежився подальший освітній рівень. Ця об’єктивна необхідність сприяла виникненню іншого методу навчання – імлі (диктування). Завданням педагога було диктувати учням всю книгу, після вивчення якої учень з дозволу викладача міг навчатися по цій рукописній книзі інших.

Ібн Сіна у своїх педагогічних трактатах також звертає увагу на методи навчання і подає власну класифікацію, базуючись на різних видах взаємодії наук:

- 1) одна наука підкоряється іншій і черпає з неї певні принципи: наука про музику черпає свої основи в арифметики, медицина — у фізиці;
- 2) дві науки можуть мати один предмет дослідження, але одна буде розглядати його з суттєвого боку, а інша — з акцидентного, і тоді перша буде ділитися деякими принципами з іншою: фізика, на якій ґрунтується астрономія, ділиться з нею положенням про те, що рух небес тіл має бути круговим;
- 3) дві науки можуть вивчати об'єкти, які виявляються як види одного якогось роду, і тоді більш проста наука буде постачати принципами менш просту науку (арифметика і геометрія досліджують два види кількості, з яких арифметика ділиться своїми принципами з геометрією).

Аналізуючи думки Омара Хайяма перського поета і математика, філософа і педагога, послідовника вчень Ібн Сіна, можемо простежити, що суть виховання він вбачає у формуванні гармонійної особистості, яка володіє здоровим глуздом, проникливим розумом і гострою інтуїцією. На думку Хайяма, учні набувають знання не лише з повідомлень учителів чи інформативних джерел, а також і в процесі безпосереднього вивчення життєвих явищ. Як свідчать факти, східні педагоги вже в XI ст. пропагували такий принцип навчання, як зв'язок з життям, що й досі залишається актуальним в навчальному процесі. Омар Хайям також зазначав, що вдача набувається двома шляхами: за посередництвом вироблення звички і в процесі роздумування.

Проте, незважаючи на досягнення давньосхідних педагогів, дидактична база навчання на Сході в XI – XII ст.

була ще дуже слабкою, внаслідок чого і саме навчання було важким і тривалим, оскільки першими основними методами навчання було механічне заучування, запам'ятовування, переписування тощо. Зважаючи на це, як найбільш позитивні риси в навчанні культивувалися такі моральні риси, як старанність, шанобливість до наставників, терпіння та самообмеження. Про самообмеження засвідчує “виховний” монолог вчителя: “Читай старанно книгу. Люби писання і ненавидь танці. Цілий день пиши твоїми пальцями і читай вночі. Не проводи дня без діла, бо горе твоєму тілу. Питай поради того, хто знає більше тебе. Мені кажуть, що ти закидаєш навчання, ти віддаєшся задоволенням, ти бродиш з вулиці у вулицю, де пахне пивом. А пиво занепасть душу... Я зв'яжу твої ноги, якщо ти будеш бродити вулицями, і ти будеш побитий гіпопотамовим канчуком”.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ А. С. МАКАРЕНКА

Юлія Тепла
аспірант

Правове виховання – це діяльність, спрямована на правову свідомість.

А.С. Макаренко – один із найвідоміших педагогів. Він у 1920–1927 рр. очолював трудову колонію для правопорушників. Вивчав проблему виховання самодостатньої особистості в умовах сприятливого навчального середовища, або здорового, дружнього колективу учнів, спрямованого на досягнення соціально вагомої мети. Вважаючи спадщину А. С. Макаренка надзвичайно актуальною для розв'язання проблем педагогіки пост-конфліктного суспільства, ми поділяємо думку

М. Ярмаченка про те, що “творча спадщина А. С. Макаренка не обмежується територіальними чи часовими рамками, тобто 20-30 роками ХХ століття, вона спрямована в майбутнє і не тільки може, а й повинна застосовуватися в сучасних умовах”.

Хоча ідею дружнього виховного середовища підлітків як вищу цінність педагогіки А. С. Макаренка розкриває у багатьох працях, особливу увагу він приділяє їй у “Педагогічній поемі”, де описує, як цей підхід впливає на перевиховання вихованців колонії. Зазначимо, що виховання і навчання у позитивному навчальному середовищі є також головною ідеєю у творах Л. С. Виготського, якого сьогодні вважають провідним психологом Західної педагогіки. За Л. С. Виготським, який досліджував механізм формування психологічних функцій особистості, дружній колектив учнів, який очолює педагог-фасилітатор, котрий поважає учнів і довіряє їм, є найголовнішим чинником виховання та будь-якої освіти.

А. С. Макаренко зазначав, що колоністи стануть кращими лише за умови, якщо вихователі поважають їх й створюють такий різновіковий колектив учнів, де всі піклуються один за одного і ніхто не згадує про кримінальне минуле. Головне, – вважає А. С. Макаренко, – забрати таку людину з минулого і створити для неї усі умови нової життєвої мети у дружньому і доброму колективі дітей, яких поважають вихователі, а також таких дітей, які поважають один одного. Такий колектив повинен мати спільні добрі справи, соціально значущу мету.

На думку А. С. Макаренка, первинний колектив, тобто колектив, який вже не повинен ділитися на менші групи, не може бути меншим від семи учнів і більшим від п’ятнадцяти. Якщо первинний колектив менший від семи осіб, то він перетворюється на закриту групу друзів і колег. Первинний колектив, більший від п’ятнадцяти осіб, завжди прагне до

розподілу на два колективи, завжди є лінії розподілу. А. С. Макаренко вважає ідеальним первинний колектив, лише такий колектив, який одночасно відчуває свою єдність і водночас це не компанія друзів. На чолі первинного колективу, на думку А. С. Макаренка, повинен бути обов'язково лідер, який за типом влади не є диктатором, але є уповноваженим від колективу.

Макаренко розробив теорію дитячого колективу та розкрив головні його ознаки: наявність спільної соціально ціннісної мети; спільна діяльність, спрямована на досягнення цієї мети; наявність органів самоврядування.

Згодом Макаренко дійшов висновку, що "...форма буття вільного людського колективу – рух уперед, форма смерті – зупинка". Також велике значення має у житті колективу й програма, певна приваблива, радісна майбутня діяльність, яка допомагає неповнолітнім рухатися разом з колективом вперед, долати перешкоди, формувати волю і разом тішитися спільними досягненнями. Правове виховання А. С. Макаренко поєднував із загальним вихованням. Підлітки на ранній стадії лише підпорядковувалися наказам вихователя, але згодом вони самостійно підпорядковувалися правилам, які визначав колектив неповнолітніх

До А. С. Макаренка "...питання стилю і тону завжди ігнорувала педагогічна теорія, а тим часом це найістотніший, найважливіший елемент колективного виховання" (тут йдеться про нагромадження звичок, традицій та певних погоджених норм поведінки в колективі, це, певним чином, маленьке дружнє суспільство, яке дуже добре організоване і де привалює колективний інтерес, але не відкидається й індивідуальний). "Людина не може жити на світі, якщо у неї немає попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним із найважливіших об'єктів роботи.

Виховати людину – значить виховати в неї перспективні шляхи... Можна написати цілу методику цієї важкої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку, і з очистки ставка, але треба завжди викликати інтерес до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу, доводити їх до перспектив усієї подальшої діяльності...”

Сформуванню гармонічної особистості не просто. Особистість формується в процесі активної взаємодії з навколишнім світом, опановуючи соціальний досвід, суспільні цінності. На основі відображення людиною об'єктивних відносин відбувається формування внутрішніх позицій особистості, індивідуальних особливостей психічного складу, формується характер, інтелект, його ставлення до навколишніх і до самого себе. Ніхто не народжується на світ з характером, інтересами, волею тощо. Усі ці властивості виробляються і формуються поступово, у процесі всього життя, з моменту народження і до зрілості.

Надзвичайно важливого значення у творах А. С. Макаренка приділено дисципліні. У праці “Про мій досвід” А. С. Макаренко зазначає, що “...дисципліна – це зв’язок, повне усвідомлення, ясність загального для всіх розуміння – як необхідно вчиняти, з ясною, дуже точною зовнішньою формою, яка не може бути спірна. Ця гармонія двох ідей в дисципліні – найскладніша. Дисципліна в цьому випадку не є умовою ефективної роботи. Справжня дисципліна не може бути умовою роботи, вона може бути лише результатом всієї роботи і всіх методів. Дисципліна не є метод і не може бути методом, оскільки як тільки вона перетворюється в метод, вона перетворюється в прокляття. Все, що є в колективі, в кінцевому результаті, стає дисципліною. Тому не можна говорити про дисципліну, як

про засіб виховання, а лише як про результат виховання.” Дисципліна, за Макаренком – це не те, як ти вчинив в присутності інших і не те, як ти виконав наказ чи роботу, а те як ти вчинив, не знаючи, що іншим відомо про твій вчинок. Це не дисципліна для інших, це самодисципліна та певний внутрішній стан, який не дозволяє тобі вчинити негідно.

Проаналізувавши вище зазначене, можна зробити висновок, що людина, яка знає, що їй довіряють, що її поважають як людину, що вона відповідальна за інших, які її щиро цінують, завжди стане кращою. Однак це потребує часу, щоб сформувати такі риси. Концепція взаємної поваги і дружнього колективу педагогів та учнів повинна формуватися і розвиватися не лише у виховно-трудовах установах, але й у суспільстві загалом.

Більшість педагогів зазначають, що важливим чинником у правовому вихованні є дисципліна. Вона сприяє пробудженню в учнях почуття законності. Ми погоджуємося з трактуванням дисципліни А. С. Макаренком. У творі “Про мій досвід” А. С. Макаренко зазначає, що “...дисципліна – це зв’язок, повне усвідомлення, ясність загального для всіх розуміння – як необхідно вчиняти, з ясною, дуже точною зовнішньою формою, яка не може бути спірною. Ця гармонія двох ідей в дисципліні – найскладніша. Дисципліна в цьому випадку не є умовою ефективної роботи. Справжня дисципліна не може бути умовою роботи, вона може бути лише результатом всієї роботи і всіх методів. Дисципліна не є метод і не може бути методом, оскільки як тільки вона перетворюється в метод, вона перетворюється в прокляття. Все, що є в колективі, в кінцевому результаті, стає дисципліною. Тому не можна говорити про дисципліну, як про засіб виховання, а лише як про результат виховання.”

Аналіз наукових праць прогресивних представників педагогічної думки різних часів, різних поглядів свідчить, що в багатьох питаннях, пов’язаних з формуванням правового

виховання, вони були єдині або дуже близькі. Об'єднуючою ідеєю була думка про необхідність дотримуватись законів, формування в особистості почуття законності, законослухняної поведінки, правосвідомості.

ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2007 році: здобутки і перспективи	3
<i>Ніна Лозинська.</i> Методологічні засади інноваційної діяльності викладача.....	8
<i>Тетяна Равчина.</i> Педагогічне керівництво процесом конструювання знань у навчально-пізнавальній діяльності студентів.....	11
<i>Марія Швед.</i> Професійно-етична культура соціального педагога.....	16
<i>Ірина Мицишин.</i> Сімейне насильство як соціально-педагогічна проблема	21
<i>Галина П'ятакова.</i> Викладач літератури як аналітик художнього тексту в контексті підготовки до педагогічної діяльності	25
<i>Світлана Когут.</i> Навчальний курс “Українська етнопедагогіка” у змісті підготовки бакалаврів спеціальності “Фольклористика”	30
<i>Ольга Ферт.</i> Гіперактивні діти як педагогічна проблема.....	33
<i>Володимир Кінжибало, Лариса Ковальчук, Марія Коник, Павло Стародуб, Зіновія Шпирка.</i> Організація педагогічного експерименту студентів хімічного факультету класичного університету.....	38
<i>Ольга Біляковська.</i> Об’єктивне оцінювання: міф чи реальність?.....	43

<i>Марта Максимець.</i> Психолого-педагогічні умови професійного становлення вчителя іноземної мови	47
<i>Марія Довгань.</i> Дослідницька педагогічна технологія як чинник розвитку творчої особистості учня	50
<i>Олександра Максимець.</i> Професійна спрямованість позааудиторної роботи у формуванні фахівця туристичної галузі	54
<i>Оксана Тинкалюк.</i> Готовність до професійного іншомовного спілкування як важлива складова професійної підготовки майбутніх економістів	57
<i>Олексій Караманов.</i> Міждисциплінарність у контексті музейної педагогіки	61
<i>Тетяна Данилишина.</i> Дистанційна освіта як особлива самостійна форма організації навчання	64
<i>Надія Заячківська.</i> Актуальні проблеми реформи освіти в сучасній Польщі	67
<i>Наталія Горук.</i> Досвід особистості як центральна концепція навчання дорослих у США	72
<i>Юлія Заячук.</i> Україністика в Канаді: цілісна система українознавчої освіти (за матеріалами наукового стажування).....	76
<i>Теодор Лецак.</i> До питання про організацію інтелектуального дозвілля у середній школі	80
<i>Марія Кузів.</i> Особливості професійної орієнтації в Німеччині та Україні.....	83
<i>Тетяна Боднарчук.</i> Традиції та сучасний стан білінгвальної освіти в Австрії	88

<i>Романа Михайлишин. Іван Юцишин як редактор журналу “Учитель”</i>	92
<i>Володимира Федина. Педагогічні ідеї мислителів Давнього Сходу</i>	96
<i>Юлія Тепла. Правове виховання у творчості А. С. Макаренка</i>	101

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 7

Виходить з 2002 року

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

Підп. до друку 27.08.2008. Формат 60x84/16. Папір друк. Друк на різогр.
Умовн. друк. арк. 6,4. Обл.-вид.арк. 6,7. 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
2008