

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

*Випуск 8*

*Виходить з 2002 року*

Львів  
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка  
2009

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

*Рекомендовано до друку  
кафедрою загальної та соціальної педагогіки  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 31 серпня 2009 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**М33** **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 8. – 108 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 10–11 лютого 2009 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2008 рік.

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

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2009

**НАУКОВА РОБОТА  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ У 2008 РОЦІ:  
ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

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

Організації та проведенню наукових досліджень з актуальних педагогічних проблем викладачі кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2008 році приділили багато уваги. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт опрацьовували дві теми.

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

У процесі розроблення теми “Світові тенденції розвитку освіти і педагогічної думки – порівняльний аналіз” (науковий

керівник – д-р пед. наук, проф. Кошманова Т. С.) 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 у контексті Болонського процесу, інноваційні підходи до організації навчання; розробляли теоретичні та методичні засади застосування кращого зарубіжного досвіду для реформування сучасної системи освіти України.

За результатами досліджень:

- захищено одну кандидатську дисертацію (О. Біляковська);
- опубліковано чотири навчальні посібники: “Соціальна робота” з грифом МОН України (доц. І. Мицишин); “Збірник тестів з курсу “Педагогіка”: У 3 ч. Ч. 1. Дидактика (за ред. Л. Ковальчук); “Збірник тестів з курсу “Педагогіка”: У 3 ч. Ч. 2. Загальні основи педагогіки (За ред. Д. Герцюка, Л. Ковальчук); “Технологія інтерактивного навчання у вищій школі” (доц. Г. П’ятакова); 55 статей, зокрема 9 у зарубіжних виданнях, 32 тези доповідей на конференціях;
- видано два випуски “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуски 23 і 24); збірник наукових праць “Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи” (за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи); матеріали доповідей звітної наукової конференції кафедри загальної та соціальної педагогіки (12–13 лютого 2008 р.);

- виголошено 53 доповіді на 29 міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів науковій роботі: опонування дисертаційних досліджень (доц. Д. Герцюк – 1, доц. Ю. Заячук –1); рецензування дисертацій (доц. Н. Заячківська, доц. І. Мищишин, доц. Т. Равчина, доц. Г. П'ятакова, доц. Л. Ковальчук); підготовлено 34 відгуки на автореферати, прорецензовано 6 монографій, підручників, посібників.

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

Головні аспекти співпраці:

- участь викладачів кафедри у виконанні міжнародних проектів (науково-методологічний проект “Міфи і етнокультурні упередження в науці, освіті і суспільному житті” в рамках діяльності “Школи відкритого розуму” (Кельце–Хенчіни–Сташув, Республіка Польща. 2–7 вересня 2008) – асист. Т. Лещак; у рамках співпраці із Люблінським університетом завершена робота над виконанням спільного українського-польського видавничого проекту “Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи”);
- наукове стажування викладачів за кордоном (в Інституті педагогіки Вроцлавського університету – доценти Н. Заячківська і І. Мищишин);
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових конференціях: 52nd Annual Conference of Comparative International Education Society (17–21 березня 2008 р., Нью Йорк, США) – проф. Т. Кошманова; “Музей и образование: история и современность” (17–19 квітня 2008 р., м. Санкт-Петербург) – доц. О. Караманов; “Współczesność i

przyszłość pedagogiki pracy” (15–18 травня 2008 р., Варшава) – доц. Л. Ковальчук; “Kulturowe uwarunkowania współczesnej edukacji” (26–28 вересня 2008 р., Ченстохова ) – доценти С. Когут, Н. Заячківська, І. Мищишин;

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету, серія педагогічна, вип. 23 опубліковано дослідження науковців із США (Гунілла Холм і Аллісон Даун); у наукових виданнях Краківського, Люблінського і Вроцлавського університетів вміщено наукові статті викладачів кафедри (доцентів Н. Заячківська, Л. Ковальчук, І.Мищишин, О. Караманов);
- запрошення зарубіжних науковців: гостем кафедри був професор Манітобського університету (Канада) Орест Цап (травень 2008 р.), який виступив на науковому семінарі кафедри з доповіддю “Мобільні технології у системі підготовки сучасних фахівців”.

В аспіратурі зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки у 2008 р. виконували дисертаційні дослідження сім аспірантів денної і п’ять заочної форм навчання.

У звітному році помітних успіхів було досягнуто і в організації студентської наукової роботи. Університетський тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка” кафедра проводила 20 лютого 2008 року. В олімпіаді взяли участь 14 студенти 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 із нормативного курсу

“Педагогіка”, розв’язування педагогічних задач та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікрівикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

За результатами конкурсів визнано переможцем університетського туру студентку 4-го курсу філософського факультету (спец. “психологія”) Д. Сулімову, яка взяла участь у другому турі Всеукраїнської студентської олімпіади у м. Переяслав-Хмельницькому і посіла у загальному заліку 12-те місце із 68 учасників олімпіади.

Дві студентські наукові роботи, виконані під керівництвом викладачів кафедри, брали участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із природничих, технічних і гуманітарних наук у 2007/08 н.р. Одна з них – робота студента 4-го курсу факультету іноземних мов Ю. Грицини (науковий керівник доц. Т. Равчина) була удостоєна диплома III степеня.

Новою формою залучення студентів до обговорення актуальних питань реформування української освіти, проблем навчання і виховання учнівської та студентської молоді, підготовки педагогічних кадрів тощо стала ініційована кафедрою університетська студентська наукова конференція “Актуальні проблеми української освіти”. У двох етапах конференції (11 грудня 2007 р. і 20–21 травня 2008 р.) із доповідями виступило понад 100 студентів.

Знаковими подіями у науковому житті кафедри стали науково-педагогічні читання, що були проведені до 90-річчя українського педагога та освітнього діяча Василя Савинця (15 квітня 2008 р.) і 130-річчя українського вченого і педагога, фундатора національної системи виховання Григорія Ващенка (7 травня 2009 р.).

На високому рівні було організовано і проведено 16–17 жовтня 2008 р. міжнародну науково-практичну конференцію “Місія викладача вищої школи в контексті сучасних освітніх

викликів”. На пленарних і секційних засіданнях конференції було заслухано понад 150 доповідей та повідомлень українських та іноземних учених-педагогів, працівників науково-освітніх центрів на актуальні проблеми сучасної філософії освіти, нових реалій викладацької діяльності в контексті світових та європейських тенденцій розвитку вищої освіти, організації педагогічної взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу тощо.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2008 році вирізнялася своєю насиченістю та результативністю.

## **ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ОРГАНІЗАЦІЮ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Тетяна Равчина,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Значущість організації процесу навчання у вищій школі як міжособистісної взаємодії, зокрема студентів, обґрунтована головними засадами сучасної філософії освіти. У контексті філософії гуманізму, конструктивізму, постмодернізму студенти завдяки міжособистісній взаємодії у навчальному процесі активно залучені до навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлюють власну суб’єктну позицію, відчувають стимул до творення власних знань, формують єдину команду, спільноту. Відповідно до сучасних концептуальних підходів така взаємодія протистоїть конкуренції й змаганням; означає обмін поглядами, емоціями, діями, що забезпечує взаємовплив, спрямований на досягнення спільної мети. Конструктивна взаємодія як умова ефективного, продуктивного навчання визначається



взаєморозумінням, узгодженням власних дій, об'єднанням і координуванням спільних зусиль для отримання очікуваного результату. Така взаємодія лежить в основі навчання разом та співробітництва.

У процесі організації навчально-пізнавальної діяльності як міжособистісної взаємодії студенти мають змогу:

- усвідомлювати власні думки та організувати їх у вербалізованій формі;
- здійснювати обмін власними ідеями, що сприяє осмисленню, збагаченню та коректуванню особистісного досвіду;
- визначати особистісний сенс наукової інформації та поглиблювати власне розуміння;
- відкривати для себе нові ідеї, раніше неусвідомлені, приховані знання;
- критично мислити, генерувати нестандартні, оригінальні ідеї, розвивати дивергентне мислення;
- визначати та відстоювати власну позицію у процесі дискусій, діалогів, колективної роботи;
- набувати вміння конструктивного спілкування з іншими, колективної роботи для досягнення спільної мети, вияву поваги та толерантного ставлення до кожної особистості та її думки;
- усвідомлювати себе як рівноправних суб'єктів навчального процесу, а також власної відповідальності за результати своєї діяльності;
- відчувати інтерес до пізнавального процесу, позбуватися бар'єрів страху за власну помилку, некомпетентність.

Для організації міжособистісної взаємодії застосовують різні форми навчальної діяльності студентів у багатоманітних варіантах взаємозв'язку – парної, групової, колективної. Взаємодія студентів у групах спрямована на

їхнє співробітництво, коопероване й взаємне навчання. Колективна форма роботи студентів передбачає участь кожного й взаємодію студентів між собою для досягнення спільної мети та забезпечує функціонування у різних виявах таких методів навчання, як дискусія, діалог, мозкова атака тощо.

Як свідчить педагогічна практика, багато сучасних викладачів виявляють побоювання щодо систематичного впровадження міжособистісної взаємодії студентів у навчальний процес. Вони вважають, що різні форми інтерактивної діяльності перетворюють процес навчання у розвагу і не спроможні сформувати у студентів ґрунтовні, міцні знання. Багато з них переконані, що така взаємодія створює труднощі у дотриманні порядку під час навчальних занять, зумовлює порушення дисципліни, не дає змогу контролювати поведінку кожного студента. Тому з метою застосування інтерактивних методів навчання викладачі повинні усвідомлювати об'єктивну й особистісну значущість сучасних концептуальних підходів до освіти, а також володіти уміннями цілеспрямованої організації навчального процесу як міжособистісної взаємодії студентів.

- У контексті оновленої педагогічної парадигми викладач перестає бути трансформатором знань, зосереджує свою увагу на організації процесу, в якому студенти осмислено оволодівають знаннями, уміннями, формують власне розуміння й бачення об'єктивних явищ, процесів. Як організатор викладач виконує функції фасилітатора, посередника, який продумує структуру, зміст, хід процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямовує їх на отримання, відкриття для себе нової інформації, осмислення її в контексті власного досвіду й переконань, стимулює їх до міжособистісної взаємодії й цілеспрямовано регулює

процес обміну власними думками для вироблення понять, набуття умінь.

З метою цілеспрямованого керівництва процесом міжособистісної взаємодії студентів під час групової роботи, співробітництва чи кооперованого навчання викладач виконує такі дії:

1. Визначає мету конкретної навчально-пізнавальної діяльності – уточнює контекст, її значущість, виокремлює конкретні завдання;
2. Разом зі студентами визначає, узгоджує правила міжособистісної взаємодії, підсилює їхню важливість для успішного досягнення мети;
3. Описує зміст процесу, його структуру, етапи;
4. Погоджує зі студентами методики організації процесу діяльності, уточнює особливості її виконання на різних етапах, залучає студентів до розподілу ролей, визначення доцільного часу;
5. Організовує й регулює процес: спостерігає за роботою студентів в групах; підтримує кожну особистість, надає допомогу, конкретні рекомендації щодо виконання завдання; піклується про залучення кожного до процесу, стимулює студентів до обміну інформацією, нагадує правила міжособистісної взаємодії; вносить корективи у роботу груп, загальної групи за умови необхідності;
6. Налагоджує зворотний зв'язок, організовує рефлексію студентами (у малих групах, у загальній групі) досягнень у процесі: рівня досягнення мети завдяки міжособистісної взаємодії; когнітивних, практичних дій, вражень, почуттів, поведінки у процесі міжособистісної взаємодії; внесок кожного у роботу групи; слабких і сильних сторін спільної діяльності; побажань щодо вдосконалення співробітництва.

Організація міжособистісної взаємодії студентів у процесі навчання забезпечує його ефективність за певних умов. Насамперед викладач повинен приймати цінності діяльності педагога як фасилітатора чи посередника (акцент на процесі, а не на результаті; дотримання міри втручання у навчальний процес; підтримка активності й ініціативи студентів; уникнення упереджень; віра у здібності студентів, довіра до їхньої думки тощо). Йому необхідно також вивчити та обрати доцільну педагогічну ситуацію, відповідно до мети навчально-пізнавальної діяльності застосувати необхідні методи навчання, що відкривають простір для міжособистісного спілкування. Керівництво міжособистісною взаємодією студентів передбачає втручання викладача в організацію та регулювання процесу, забезпечення його цілеспрямованості, проте дотримання певної “нейтральності” щодо особистісних суджень, думок студентів. Зрозуміло, педагогу слід розкривати студентам об’єктивну значущість наукових положень, соціальних ідей, звертатися до наукових аргументів з метою спростування хибних думок студентів; спрямовувати студентів на досягнення мети навчально-пізнавальної діяльності. Але викладачеві не доцільно втручатися у зміст особистісних суджень, пропозицій студентів, нав’язувати власні рішення. Інакше він гальмує свободу мислення студентів, вільний потік їхніх ідей.

Міжособистісна взаємодія студентів у навчальному процесі відкриває кожному простір для творення знань, вироблення власного розуміння об’єктивних явищ. Її ефективність значною мірою залежить від цілеспрямованої організації й педагогічного керівництва спільною діяльністю студентів.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

Дмитро Герцюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

Якість освіти – це системно-соціальні характеристики, які визначають відповідність системи освіти прийнятним вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Здобуття якісної освіти безпосередньо залежить від якості вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців.

У світовій практиці застосовують три основні підходи до оцінювання якості освіти: *репутаційний* (використовують експертний механізм для оцінення рівня професійних освітніх програм і навчальних закладів у цілому), *результативний* (базується на вимірі кількісних показників діяльності вищих навчальних закладів) і *загальний*. Загальний, що базується на принципах новітньої концепції загального управління якістю (Total Quality Management – TQM) і вимогах міжнародних стандартів якості (International Organization of Standardization – ISO), і який з успіхом використовують в економіках США, Японії та інших країн світу, вважається найбільш прогресивним (за умов врахування особливостей освітніх процесів та національного педагогічного менеджменту) і для сфери вищої освіти.

Якщо узагальнити функціонування систем і підходів до контролю якості вищої освіти, що наявні у світовому масштабі, то можна виділити декілька суттєвих моментів.

1. Забезпечення якості вищої освіти – це центральна проблема реформування освіти задля підвищення її ефективності та конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг. Вона червоною ниткою проходить через зміст модернізації освітніх систем провідних країн світу, лежить в основі здійснення всіх інтеграційних процесів. Це питання визначено як головний пріоритет у реалізації програмних цілей Болонської декларації.

2. Удосконалення, осучаснення, розширення функцій такого загально визнаного інструменту оцінення якості вищої освіти, як акредитація. Акредитація – це процедура надання вищому навчальному закладу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. У багатьох країнах світу акредитацію розглядають як певний результат зовнішніх процедур перевірки якості освіти. Саме завдяки цьому механізму орган акредитації (а це можуть бути добровільні асоціації, державні організації, організації, створені на професійній основі тощо) розглядають як гарант того, що акредитована програма чи навчальний заклад заслуговують довіри відносно якості своїх освітніх послуг, забезпечуючи права та інтереси студентів, підприємців, академічної спільноти загалом.

Зазначимо, що найбільш досконалою сьогодні визнана система акредитації у США, яка функціонує вже понад сто років. Навчальні заклади, які прагнуть домогтися визнання у суспільстві, проходять інституційну й спеціалізовану форми акредитації.

Інституційна акредитація – це оцінення діяльності навчального закладу в цілому як суспільного інституту. Її проводять шість регіональних акредитуючих асоціацій, які мають у своєму складі комісії щодо акредитації вищих

навчальних закладів, коледжів і шкіл. Кожна з цих асоціацій розробляє свої критерії, які широко обговорюють і про які своєчасно інформують навчальні заклади. У США загальноприйнято дев'ять акредитаційних показників: цілісність навчального закладу; концепція розвитку закладу, цілі, завдання, планування; управління й адміністрація; освітні програми; професорсько-викладацький і службовий персонал; інформаційне забезпечення (бібліотечні фонди, використання комп'ютерної техніки та інших засобів інформації); соціальна інфраструктура і підтримка студентів, обслуговування студентів (створення відповідних умов для освіти і навчання); матеріально-технічні ресурси; фінансовий стан.

Змістом процедури спеціалізованої акредитації, яку проводять у США понад 50 професійних акредитаційних агентств, є оцінення освітньо-професійних програм і передусім змістової сторони процесу навчання: фундаментальні і спеціальні знання, апробація знань, спеціальні навички (проектування), використання інформаційних технологій. Здебільшого термін дії статусу акредитованої освітньої програми становить від трьох до шести років. Що важливо, за результатами акредитації професійна асоціація друкує перелік навчальних закладів і освітніх програм з метою інформування громадськості, майбутніх студентів, роботодавців, державних та інших установ.

У контексті створення спільного європейського освітнього простору за останнє десятиріччя простежується підвищення інтересу до розширення акредитаційних процедур і в країнах Західної Європи. Зокрема, акредитація отримала широке поширення у Німеччині. До створеної 1998 р. Ради з акредитації увійшло шість акредитаційних агентств, зокрема, Агентство щодо гарантії якості і акредитації освітніх програм (AQUAS); Центральне агентство з атестації і акредитації (ZEvA); Агентство з

акредитації освітніх програм для спеціальних освітніх структур, охорони здоров'я і соціальної роботи (ANPGS) та ін. Національна організація з акредитації, яка займається зовнішньою оцінкою університетів, з'явилася також і у Нідерландах.

3. У більшості країн, крім зовнішнього аудиту, активно впроваджується процедура внутрішнього оцінювання або самооцінювання. Такий підхід передбачає наявність у ВНЗ системи контролю якості освітнього процесу, яка реально забезпечує можливість об'єктивного аналізу якості всіх структурних елементів: організаційного забезпечення управління, змісту і технологій навчання, результатів освітнього процесу. Тенденція зростання місця самооцінювання у системі контролю якості освіти особливо характерна для скандинавських країн. У Норвегії, зокрема, за останнє десятиліття кількість університетів, які здійснюють самооцінку освітнього процесу і власних програм, суттєво зросло.

4. Розширення спектра форм оцінки та перевірки контролю якості освіти. Якщо раніше домінували традиційні форми державного контролю, то сьогодні для оцінення якості вищої освіти додатково використовують чимало нових, ефективних форм і методик: публічні звіти ВНЗ, міжнародні, федеральні, регіональні і відомчі конкурси щодо якості освіти, громадські рейтинги. Наприклад, у США з 1983 р. відкрито публікується рейтинг ВНЗ, що визнається професійним співтовариством, за двома основними показниками: репутація закладу і кар'єрне зростання його випускників. У багатьох західних країнах у рейтингах вищих навчальних закладів беруть до уваги такі критерії, як оцінка закладу академічною спільнотою і роботодавцями; конкурс під час вступу; кількість студентів, залучених до наукової діяльності; кількість викладачів, які мають докторську ступінь; кількість іноземних професорів із світовим іменем



та ін. Така робота поступово стала виходити за національні межі і набувати регіонального й міжнародного характеру. На зламі століть (як яскраве підтвердження розвитку процесів глобалізації вищої освіти) стали публікуватися світові рейтинги вищих навчальних закладів. Якщо спочатку головну роль у цьому відігравали здебільшого засоби масової інформації, то сьогодні створюються спеціальні дослідницькі лабораторії, з'являються цілі індустрії з підготовки рейтингів. У 2003 році Інститут вищої освіти Шанхайського університету вперше опублікував академічний рейтинг 500 провідних університетів світу, який набув свого поширення і сьогодні є загальновизнаним у світовому масштабі. Зрозуміло, що системи рейтингового оцінювання потребують постійного вдосконалення, але вже тепер вони стали, образно кажучи, “третьою ніжкою стільця забезпечення якості”, поряд з акредитацією, ліцензуванням та державним регулюванням якості вищої освіти.

Відрядно, що робота з рейтингування вищих навчальних закладів розпочалася й в Україні. У 2006 р. Україна отримала своє представництво у Міжнародній експертній групі з визначення рейтингів (IREG), а подану українською стороною методику визначення рейтингів національних ВНЗ було схвалено. Через рік з'явився перший рейтинг вітчизняних університетів “Топ-200 Україна”.

5. Формування громадсько-державної системи, наднаціонального рівня забезпечення контролю якості вищої освіти. На зміну державному, офіційному контролю (інспектуванню) ВНЗ, що часто супроводжувалося бюрократичними підходами, усталеними шаблонами, приходять організації (агенції), які займаються оцінкою/акредитацією ВНЗ і/або освітніх програм і є відносно незалежними від державних органів управління. На європейському рівні у 2000 р. вони об'єдналися у Європейську асоціацію гарантії якості у вищій освіті

(ENQA). Метою діяльності ENQA, членами якої сьогодні є 36 організацій із 21 європейської країни, є розвиток співробітництва, обмін досвідом та інтеграція національних систем управління якістю. Агенції виконують посередницьку функцію між урядами, ВНЗ і суспільством, вони володіють мандатом на право оцінювання освітніх закладів. Подібна організація під назвою “Рада з акредитації закладів вищої освіти” діє і у США. Про її авторитет свідчить той факт, що оцінка і висновки Ради є умовою того, що освітня програма фінансуватиметься із федерального бюджету.

У травні 2009 р. Україна стала урядовим членом Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості освіти і взяла на себе зобов’язання створити Національну агенцію, яка займатиметься забезпеченням якості освіти.

У контексті реалізації завдань Болонської декларації, 2004 р. ENQA спільно з Європейською асоціацією університетів (EUA), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB) утворили так звану групу E4. За короткий час було розроблено узгоджені стандарти, процедури і регламентації щодо забезпечення якості освіти, шляхи і способи адекватної зовнішньої оцінки системи менеджменту якості, які були схвалені на конференції міністрів країн-учасниць Болонського процесу у Бергені 2005 року.

Отже, проблема забезпечення якості освіти сьогодні є однією із головних у загальному процесі освітніх реформ, освітні оцінки і регулювальні процедури щораз більше набувають рис інтернаціонального характеру.

## ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

**Ніна Лозинська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

У соціології є поняття соціальної адаптації. Соціальна адаптація – це взаємодія особистості та соціального середовища у процесі їх спільного функціонування. Процес соціальної адаптації ототожнюють з біологічним пристосуванням живого організму до середовища існування. Людське пристосування до умов існування значно складніше від біологічного. Людина – носій свідомості, володіє здатністю не тільки сприймати нові для нього вимоги свого соціального оточення, але й прогнозувати їхню еволюцію. Просте пристосування замінюється активним регулюванням процесу взаємодії з оточенням. Адаптація людини на соціальному рівні набуває двобічного характеру. З одного боку, вона складається зі змін соціальних функцій, необхідних для задоволення вимог оточення, з іншого, – під його дією відбувається зміна самого оточення.

Проблемам соціальної адаптації присвячено багато досліджень як закордонних авторів, так і українських. У працях західних соціологів домінує біологізаторська концепція соціальної адаптації, відповідно до якої особистості відводиться пасивна роль пристосування до оточення, а причини конфлікту людини та оточення пояснюють її вродженими властивостями та якостями.

На думку американського психолога Карена Хорні, з дня народження людині притаманний первісний страх, і в бажанні позбутися цього внутрішнього дискомфорту вона не завжди здатна правильно сприймати дійсність.

Вітчизняна соціологія визнає активну роль особистості у взаємовідносинах зі світом. Соціальне оточення та особистість перебувають у постійній взаємодії: оточення діє

на особистість, формує її; відповідно, особистість, діючи у соціальному середовищі і вступаючи у відносини з іншими особистостями, створює нове середовище з певними соціальними якостями.

Кожна окрема людина – це неповторна індивідуальність. Водночас індивід є носієм загальнолюдських якостей. Вчені-соціологи зауважують, що соціальна адаптація – процес двобічний: не тільки особистість змінюється під дією нового для себе оточення, але й оточення випробовує на собі вплив окремої особистості. Проте у трактуванні різних підходів процесу соціальної адаптації, його “механізму” в соціологічній та філософській літературі немає єдності думок. Зокрема, І. А. Мілославова вважає, що в процесі адаптації у людини перебудовуються психіка, погляди, переконання. Водночас неможливо цілком погодитися з твердженням Д. А. Андрєєвої, котра допускає, що у процесі адаптації у структурі особистості не відбуваються будь-які значні зрушення, оскільки індивід не набуває особистісних рис, а лише пристосовується до умов предметної діяльності, що адаптуватися означає не більше, ніж опанування, і що у процесі адаптації “немає нічого” від предметної діяльності. Діалектична єдність пристосування та перетворення, яка відрізняє соціальну адаптацію на рівні суспільства як систему у цілому, характерна для адаптації як на індивідуальному, так і на груповому рівні. Як зазначає Л. П. Буєва, філософський аналіз виявляє діалектичний характер діяльності у суперечній єдності об’єктивних процесів пристосування та перетворення та відповідних їм суб’єктивних форм засвоєння набутого досвіду та творчості нового.

У працях деяких авторів, котрі розглядають поняття соціальної адаптації, головно акцентують на пристосувальному аспекті. Зокрема, С. Д. Артёмов визначає

соціальну адаптацію як пристосування особистості до існуючих громадських відносин, норм, взірців, цінностей, традицій суспільства, через призму матеріальних та духовних компонентів, у яких відбувається її життєдіяльність.

Крім того, соціальну адаптацію можна розглядати з погляду різного ступеня пристосування. На це звертає увагу Я. Щепанський, який виділяє різні ступені пристосування: від псевдоадаптації (індивід знає, як він повинен діяти у новому довкіллі, як поводити себе, але внутрішньо не визнає цього, дотримуючись свого минулого довкілля) до повного пристосування, чи асиміляції (індивід потрапляє у нове середовище, повністю відмовляється від минулих взірців та цінностей, приймаючи нові).

На нашу думку, концепція двобічної взаємодії особистості та довкілля у процесі соціальної адаптації достатньо переконливо обґрунтована у спеціальних наукових дослідженнях й повинна стати вихідною точкою для розробки проблеми.

Відомо, що існує два види соціальної адаптації: соціальна і психологічна. Соціальна адаптація означає налагодження нормальних соціально корисних відносин. Психологічна адаптація – це засвоєння суб'єктом стандартів поведінки та ціннісних орієнтацій. Психологічна адаптація пов'язана із соціальною адаптацією, яка одночасно є умовою та показником її успішності.

Соціальну та психологічну адаптацію у філософській та соціологічній літературі розглядають на різних рівнях.

I – суспільство в цілому (у масштабі макросередовища);

II – соціальної групи (у масштабі мікросередовища);

III – індивіда (внутрішньо особистісна адаптація).

Висновок про існування адаптації особистості на рівні суспільства не отримав загального визнання серед спеціалістів. Важливо розглядати адаптацію особистості у

масштабах суспільства (макросередовище), оскільки людина може засвоїти та використати зразки та шаблони поведінки і діяльності, характерні для конкретної спільноти (групи, найближчого соціального оточення), і водночас не досягти органічної єдності з макросередовищем (суспільством), не інтегруючись з ним.

Виокремлення соціальної та психологічної адаптації особистості на рівні соціальної групи (колективу – мікросередовища) є загальноприйнятним. Адаптація особистості в соціальній групі є її самовизначенням, як забезпечення міцності “вростання” людини в певну групу (колектив). У процесі колективної діяльності та спілкування людина затверджує свою індивідуальність й водночас інтегрується з групою. Проте у цьому разі конфлікт із суспільством не допускається, особистість утримується від порушення правових норм.

Неадаптованість особистості може призвести до виникнення конфліктних ситуацій. У соціальній психології розглядають такі види конфліктних ситуацій:

- 1) суперечність між уявленням індивіда про життя та реальною дійсністю;
- 2) переоцінка своїх можливостей та недооцінка їх іншими людьми;
- 3) гостра необхідність вибору між двома або кількома життєво важливими діями;
- 4) конфлікт, який виникає на підставі невідповідності соціальних намагань особистості та соціальних переконань людей, думки котрих людина цінує.

Соціальна неадекватність може бути результатом певної невідповідності рівня вимогань як рівня об'єктивних можливостей групи (найближчого оточення), так і суб'єктивних даних, індивідуальних здібностей особистості. Соціально-психологічним змістом соціальної адаптації є наближення мети та ціннісних орієнтацій середовища та

входження в середовище індивіда, засвоєння ним норм, традицій, усвідомлення соціального статусу та пов'язаної з ним рольової поведінки.

Залежно від того, як взаємодіє особистість із середовищем, вирізняють три типи адаптивного процесу:

I – переважає активний вплив індивіда на соціальне середовище;

II – пасивне входження в групу;

III – активний вплив середовища на індивіда.

## **ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА-ФІЛОЛОГА**

**Галина П'ятакова,**

*кандидат філологічних наук, доцент*

“Компетенцію” потрібно розглядати як поняття, відтворене від компетентності, що визначає сферу застосування знань, умінь, навичок людини. У процесі професійної підготовки магістра-філолога поняттям “компетенція” найчастіше визначають коло питань, явищ, в яких магістр є авторитетом, володіє знаннями, досвідом, а також і особистісні можливості випускника вищої школи, його кваліфікація (знання, досвід), які дають змогу брати участь у розробці визначеного кола питань або самому вирішувати їх завдяки сформованим умінням та навикам.

На відміну від категорії “компетентність”, що є ширшим поняттям, характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості як здібність вирішувати проблеми завдяки здобутим шляхом навчання та практичної діяльності знанням, умінням, навичкам, досвіду і цінностям, “компетенцією”, на нашу думку, є сукупність головних теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здібностей й

рис особистості, які відображають її готовність до виконання визначеної діяльності.

В умовах конкурентоспроможності, які ставить перед українським фахівцем європейський ринок праці, важливим стає формування професійної компетентності у магістрів, що охоплює низку ключових компетенцій, вже в процесі навчання у ВЗО. Підготовка фахівця сьогодні вивчається з погляду психолого-педагогічного аспекту (Г. Московіте, Р. Оксфорд, Р. Скарцелла, І. Стевік, Е. Тероні, Д. Юл), відбувається зміна акценту до вимог фахівця від формальних чинників його кваліфікації і освіти до соціальної цінності його особистісних рис. В американській соціальній науці є ретельно розроблена модель “компетентного робітника”, до якої належать такі якості, як самостійність, комунікабельність, схильність до саморозвитку (Д. Мерилл, Д. Юл, І. Стевік, М. Скілбек).

Формування компетентності та компетенцій у майбутнього фахівця можна розглядати і як суму знань, умінь і навиків у широкому значенні, які він набуває у процесі безперервної освіти, як спеціально організованої (через систему додаткової освіти), так і мимовільної освіти (життєвий досвід, практика) (Г. Вайлер, Я. Лефстед).

О. Маркова розглядає професійну компетентність як сукупність п'яти сторін трудової діяльності: педагогічна діяльність; педагогічне спілкування; особа педагога; навченість – здатність до навчання; вихованість – здатність до виховання.

Професійно-педагогічна компетентність (за Н. Кузьміною) – це сукупність умінь педагога (суб'єкта педагогічного впливу) особливим способом структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого розв'язання педагогічних завдань.

У такому випадку можна виділити п'ять компонентів педагогічної компетентності: спеціальна і професійна



компетентність щодо дисципліни, яку викладають; методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь студентів; соціально-психологічна компетентність щодо спілкування; диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, направленості студентів; аутопсихологічна компетентність щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності.

Комунікативні компетенції можна розглядати і як формування знань про способи орієнтації в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування або як емпатичну якість педагога. Інтерактивні компетенції вимагають наявності вмінь, пов'язаних з налагодженням продуктивної педагогічної взаємодії, найбільш виразною формою якої є співпраця, співтворчість. Вона проявляється в тому, що педагог розглядає себе як професіонала, а студента – як особистість. Проте високий рівень компетентності залежить від специфічних особливостей пізнавальної, емоційно-волевої сфери, темпераменту й характеру особистості.

Усі педагогічні вміння, які становлять сутність професійної компетентності педагога, можна розподілити за їхнім змістом на дві великі групи: *вміння теоретичної готовності* та *практичної готовності*. До вмінь теоретичної готовності потрібно віднести аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння педагога. Детальніше розглянемо вміння практичної готовності, оскільки вони допомагають зрозуміти сутність професійних компетенцій, які повинні сформуватися у магістра-філолога в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Уміння практичної готовності за своїм змістом розподіляються на організаційні, комунікативні, прикладні. До комунікативних відносимо перцептивні уміння: сприймання та інтерпретація інформації в процесі педагогічної взаємодії; проникнення в особистісну сутність

людини через оцінення її зовнішньої характеристики; вірогідне прогнозування динаміки розвитку загальних та індивідуальних здібностей особистості; виділення головних рис особистості, її соціально-ціннісних орієнтацій. До комунікативних умінь слід віднести також і вміння педагогічного спілкування: застосування “комунікативної атаки”; налагодження психологічного контакту, взаємодії; управління спілкуванням; налагодження зворотного зв'язку (емпатійна взаємодія); педагогічна техніка (культура мовлення, управління своїм фізичним та психологічним станом, наблизити до себе, образно передати інформацію).

Ці вміння потрібно сприймати як надзавдання до формування компетенцій у майбутніх викладачів. Задатки цих компетенцій потрібно формувати ще на студентській лаві.

У професійній підготовці магістрів-філологів потрібно звернути увагу на нероздільний зв'язок комунікативних компетенцій з філологічними, вузькоспеціальними компетенціями. Зазначимо, що не виділятимемо спеціальні компетенції, що пов'язані з конкретною мовою та літературою, які магістр викладатиме в майбутньому. Це комунікативні компетенції у галузі рідної та іноземної мов, що пов'язані з лінгвістичними (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні, синтаксичні та стилістичні навички); соціокультурними (знання про рідну країну і країну, мову якої вивчають, норми поведінки і культури); дискурсивними (вміння логічно побудувати спілкування); стратегічними (вміння прогнозувати складності у спілкуванні) компетенціями. Комунікативні компетенції пов'язані і з літературознавчими та культурознавчими компетенціями, що характеризуються готовністю розпочати спілкування, слухати та чути співбесідника, вміннями вибрати відповідний набір мовних засобів залежно від статусу та соціальної ролі адресата (соціальні компетенції).

Отже, формуючи професійну компетентність у магістра-філолога, ще у вищому навчальному закладі необхідно чітко виділяти всі види лінгвістичних компетенцій. Вони пов'язані зі специфікою лінгвістики, її законами. Формування цих компетенцій у студентів відбувається у процесі вивчення її розділів на лекційних і практичних заняттях з навчальних мовних курсів упродовж підготовки бакалаврів. Велике значення у цьому процесі мають курси “Методика викладання мови у середній школі”, “Методика викладання мови у вищій школі” та педагогічні практики, завданнями є закріплення цих навичок. Тому подальший рівень лінгвістичних компетенцій може зростати лише у процесі педагогічної діяльності магістра. У сучасній педагогічній науці професійну компетенцію розглядають як результат професійної підготовки, поєднуючи її з освітньою компетенцією – якісно новим підходом до змісту освіти, що пов'язаний з життям, майбутньою професійною діяльністю студента, а також виконанням соціальної ролі.

### **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ХІМІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

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

Інтеграція як процес взаємопроникнення елементів знань з метою утворення цілісності виконує свої гносеологічні і дидактичні функції в педагогічному процесі. З огляду на це вітчизняні і зарубіжні вчені (А. Блум, М. Берулава, В. Гаврилюк, У. Гончаренко, В. Загвязінський,

І. Козловська, Г. Серіков та ін.) приділяють значну увагу дослідженню різних аспектів інтеграції в освіті. Значний інтерес для нашого дослідження викликає концепція інтеграції хімічних, хіміко-технологічних і металознавчих дисциплін, обґрунтована у працях І. Курамшина. Проте варто зазначити, що питання інтеграції хімічних і педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх педагогів досліджені недостатньо. Зокрема, це стосується проблеми організації науково-педагогічних досліджень студентів.

Розглядаючи **науково-педагогічне дослідження як процес і результат** наукової діяльності, спрямованої на здобуття суспільно значущих нових знань про різні аспекти педагогічної дійсності (закономірності, структуру, механізми навчання і виховання, знань теорії і методики вивчення навчальних дисциплін, теорії і методики професійної освіти тощо), з'ясуємо можливості його організації на засадах інтегративного підходу.

У науково-педагогічних дослідженнях доцільно акцентувати не лише на поступовому ускладненні наукових понять і явищ, які досліджують, а й на способах входження нових знань у цілісну систему. Саме інтегративні процеси сприяють формуванню цілісної картини знань про педагогічне явище, що стало предметом наукового дослідження студента під час виконання бакалаврської, дипломної чи магістерської роботи.

В організації науково-педагогічних досліджень студентів хімічного факультету важливу роль відіграє *принцип інтегративності*, згідно з яким пізнання педагогічних явищ відбувається за умови взаємопроникнення і об'єднання знань студентів з різних навчальних дисциплін (хімічних, математичних, педагогічних, психологічних, методики викладання хімії та ін.). Проте на цьому рівні інтеграція зумовлена також і потребою пошуку методів дослідження, що дають змогу охопити педагогічне явище

цілісно. Отже, йдеться про реалізацію *цільового, змістового, процесуального* і *аналітико-оцінного* компонентів науково-педагогічного дослідження.

Зазначимо, що збагачує знання студента-дослідника новими науковими даними, розвиває його творчі здібності, формує професійні вміння та навички лише добре організована наукова діяльність. У цьому контексті йдеться про інтеграцію наукового потенціалу викладачів профільюючих кафедр хімічного факультету, кафедри загальної і соціальної педагогіки, кафедри вищої математики та ін. Важливу роль в організації науково-педагогічних досліджень на етапі проведення педагогічного експерименту відіграє співпраця вищого навчального закладу і загальноосвітніх шкіл, що є експериментальними базами. Зауважимо, що в цьому напрямі за цей рік ми маємо вагомі здобутки:

- публікація спільних наукових праць, у яких висвітлюються актуальні питання професійної освіти (4 праці вийшло друком, 2 — подано до друку);
- спільна участь у міжнародних конференціях (3 доповіді), наукових семінарах (2 доповіді);
- керівництво та консультування студентів під час виконання ними дипломних і магістерських робіт.

Аналіз попереднього досвіду з організації науково-педагогічних досліджень студентів виявив, що успіх виконання ними будь-якої наукової роботи (бакалаврської, дипломної, магістерської) суттєво залежить від усвідомлення студентом значущості знань як засобу реалізації завдань наукового пошуку, вміння актуалізувати ці знання у процесі наукового пошуку.

На нашу думку, підвищенню ефективності науково-педагогічних досліджень студентів, поліпшенню якості написання ними наукових робіт (зокрема, курсових, дипломних, магістерських робіт) сприятиме введення до

навчального плану спецкурсу “Організація науково-педагогічних досліджень” (загальна кількість годин – 54, з них 18 год лекційних, 18 год практично-семінарських, 18 год самостійної роботи студентів).

**Метою спецкурсу** є організація наукової роботи, опанування основними методологічними підходами, методами, засобами і технологіями науково-педагогічного дослідження; професійно-педагогічна підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, “спеціаліст” (“бакалавр”) до проведення науково-педагогічних досліджень у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах.

У процесі вивчення спецкурсу формуються:

- **теоретичні знання** (понятійно-категоріальний апарат науково-педагогічних досліджень; методологія науково-педагогічних досліджень; методика науково-педагогічних досліджень; структура та зміст етапів дослідження; методи науково-педагогічних досліджень; особливості організації та проведення педагогічного експерименту у різних типах навчальних закладів; норми, показники, критерії, рівні досліджуваних педагогічних явищ; форми викладу матеріалів наукового дослідження тощо);
- **практичні вміння і навички** (визначення наукового апарату дослідження; пошук, збір і аналіз наукової інформації; методи науково-педагогічних досліджень; організація педагогічного експерименту; формування умінь і навичок проведення психолого-педагогічного діагностування; аналіз, опрацювання та інтерпретація даних; оформлення наукової роботи тощо).

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті нами питання не охоплюють усіх аспектів багатогранної проблеми

застосування інтегративного підходу до організації і проведення науково-педагогічних досліджень студентами.

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ КУРСУ “МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНО- ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ”**

**Світлана Когут,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

Навчити студентів самостійно здобувати знання та використовувати їх на практиці є одним із головних завдань вищої школи. Це означає вести їх шляхом оволодіння культурою розумової праці, формувати уміння самостійно працювати з літературою, розвивати розумові дії, що ведуть до здобуття нових знань у сфері майбутньої професійної діяльності (за *Л. Онучак*). Завдання викладача вбачаємо в активізуванні студентського творчого пошуку, спонуканні до постійного поповнення й удосконалення індивідуальних знань, допомозі щодо організування студентської самостійної навчально-пізнавальної діяльності, плануванні свого часу, поєднанні аудиторного навчання із самостійною позааудиторною роботою.

У процесі вивчення спецкурсу “Методики соціально-виховної роботи в сучасних умовах” студентами 4-го курсу спеціальності “Практична психологія” філософського факультету значна частина навчального часу студентів відводиться на позааудиторну самостійну роботу. Зростання значення самостійної роботи студентів пов’язано з активізацією таких чинників (за *А. Філіпенко*):

- обсяг інформації, який весь час збільшується (за наявними даними, обсяг інформації в системі

“Інтернет” подвоюється кожні 100 днів, тобто щорічно у 7,3 раза), змушує викладачів орієнтувати студентів на самостійне вивчення частини навчального матеріалу за збереження за собою установчої функції та функції контролю;

- переконаність у тому, що самостійна робота сприяє розвитку творчого ставлення до знань, спонукає студента до поглибленого вивчення теорії, допомагає застосовувати її для вирішення практичних завдань;
- недостатнє володіння студентами, особливо першокурсниками, необхідними прийомами і навичками раціональної організації розумової праці;
- усвідомлення того, що самостійна робота в процесі навчання у вищому навчальному закладі формує вміння самостійно здобувати знання, що необхідно не лише під час навчання, а й у практичній діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

З метою якісного засвоєння матеріалу, передбаченого навчальною програмою спецкурсу, розроблено завдання для самостійної роботи різного рівня складності. Диференціювання завдань самостійної роботи (за П. Сікорським, О. Горіною) є складним процесом, оскільки вимагає, з одного боку, вивчення індивідуальних особливостей і можливостей студентів, а з іншого, — підбору адаптованих навчальних завдань, застосування адекватних методів контролю за виконанням і результатами самостійної роботи.

Програмою спецкурсу було передбачено виконання завдань таких рівнів: *репродуктивного* (відтворення визначення соціально-педагогічних понять, методика незакінчених речень, виконання тестових завдань); *реконструктивного* (підбір і наведення прикладів соціально-



педагогічних ситуацій, складання опорних схем, таблиць, планів дій); *творчо-дослідного* (аналіз соціально-педагогічних ситуацій та підбір методів і форм їх вирішення, виконання навчальних міні-проектів). Виконання студентами завдань репродуктивного і реконструктивного рівня були обов'язковими. Кожен з рівнів складності охоплював декілька варіантів завдань, а отже, студенти були вільні у своєму виборі. Натомість виконання завдань творчо-дослідного рівня – за вибором.

Наведемо деякі завдання із запропонованих студентам до виконання:

- розробіть програму діяльності педагогів, психологів, які працюють з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, з метою створення оптимальних умов для розширення соціальних контактів вихованців;
- опишіть методику роботи з батьками, які виховують дітей-інвалідів; підготуйте тематичний виступ (або буклет, пам'ятку, листівку) щодо проблем дитячої інвалідності з метою формування позитивних установок громадськості;
- розробіть методичні рекомендації для соціального педагога, практичного психолога з метою здійснення соціально-виховної роботи з конкретною категорією дезадаптованих дітей і підлітків;
- опрацюйте Державну програму подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006–2010 роки та зазначте її основні положення;
- проаналізуйте права та обов'язки суб'єктів виховного процесу (на підставі Проекту Закону України про виховання дітей та молоді);

- підготуйте перелік нормативно-правових актів та міжнародних документів, що обумовлюють соціально-педагогічну діяльність в Україні.

Підсумовуючи вищезазначене, зробимо кілька узагальнень: самостійна робота студентів є невід'ємною складовою навчання у вищих закладах освіти; вона сприяє якісному засвоєнню матеріалу, передбаченого навчальною програмою; комплекс завдань для самостійної роботи, що має репродуктивну, реконструктивну та творчо-дослідну спрямованість, сприяє підготовці професійно компетентного фахівця-майбутнього психолога, урізноманітнюючи набуття життєво і професійно важливих компетенцій.

## **ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Олена Шмирко,**  
*аспірантка*

У сучасній науці проблема професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови стала об'єктом досліджень широкого кола вчених (О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, І. Л. Бім, О. В. Бондаревська, Н. Ф. Бориско, А. А. Бударний, І. О. Зимня, Л. Г. Карпова, Г. О. Китайгородська, А. К. Маркова, С. Ю. Ніколаєва, С. І. Подмазін, В.В. Серіков, І. Є. Унт, І. С. Якіманська та ін.).

Перспективним напрямком у педагогіці є розгляд професійного розвитку майбутніх учителів у єдності з їхнім особистісним розвитком. Як зазначають науковці, особистісний розвиток учителя в професійній діяльності відбувається не паралельно з розвитком його як фахівця, як в інших професіях, а є його невід'ємною, найважливішою

частиною. Тому професійний розвиток майбутнього вчителя повинен бути орієнтований передусім на його особистість. Зважаючи на це, до підготовки вчителя необхідно підходити з позицій **цілісності, систематичності, послідовності, неперервності, індивідуалізації та особистісної орієнтації**. Розглянемо деякі з цих принципів стосовно професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови.

**Систематичність і послідовність** у навчанні визначають як один з дидактичних принципів. “Систематичність у навчанні передбачає засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв’язку, коли провідне значення мають істотні риси об’єкта вивчення і коли воно, взяте в сукупності, становить собою цілісне утворення, систему”.

На думку науковців, системність підготовки майбутнього вчителя передбачає, з одного боку, зв’язок школи і педагогічного ВНЗ як головних етапів, а з іншого, – взаємозв’язок змісту, форм, методів і засобів навчання та виховання майбутнього педагога на кожному з цих етапів (Д. С. Ягафарова).

Закономірності принципу систематичності визначив М. Слепухов. Ми подаємо їх, трансформуючи на ВНЗ:

1. Кожна система функціонує нормально, якщо чітко взаємодіють усі її компоненти. Необхідно забезпечити чітку взаємодію усіх компонентів педагогічного процесу (мети, завдань, принципів, змісту, форм, методів, діяльності суб’єктів навчання).
2. Знання, уміння та навички засвоюються міцно і надійно, якщо вони вибудовані в струнку систему. Необхідно давати студентам систему знань, дотримуючись принципу послідовності у межах окремого предмета та максимально використовуючи міжпредметні зв’язки.
3. Знання, уміння, навички засвоюються міцно і надійно, якщо над їх оволодінням працюють систематично, а не від випадку до випадку. Необхідно забезпечити умови для

систематичної роботи студентів. 4. Діяльність студентів не може бути ефективною, якщо немає систематичного контролю і самоконтролю. Слід систематично здійснювати контроль та самоконтроль діяльності студентів.

Виконання вищезазначених принципів у процесі професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови зумовлено дотриманням норм та вимог, передбаченими навчальним планом та робочою програмою з дисциплін, які вивчають.

5. Знання засвоюються краще, якщо це супроводжується порівнянням, групуванням, класифікацією фактів, явищ, подій. Слід навчати студентів порівнювати, зіставляти, групувати, класифікувати навчальний матеріал. У такий спосіб майбутні вчителі іноземної мови розвивають асоціативні зв'язки, різні види мислення, пізнавальний інтерес. Пошук адекватних мовленнєвих зразків сприяє розширенню у них лексичного запасу.

Поняття **послідовності** у навчанні засвідчує необхідність такого вивчення навчального матеріалу, коли наступне спирається на попереднє і логічно визначає подальший щабель у пізнавальній роботі.

Аналізуючи наукову літературу, можна визначити такі закономірності принципу послідовності: 1. Знання, уміння, навички, досвід поведінки засвоюються міцно і надійно, якщо кожне нове знання, уміння, нова норма поведінки є логічним продовженням раніше засвоєних. Тобто кожне нове знання, уміння, кожна нова норма поведінки повинні спиратися на вже засвоєні; у навчанні та вихованні слід іти від близького до віддаленого, від простого до складнішого, від легшого до важчого.

Що безпосередньо стосується теми нашого дослідження, одним з компонентів експериментального навчання є розробка системи вправ, що відображають програму поетапного формування мовленнєвої компетенції з

німецької мови у майбутніх учителів іноземної мови. Запропоновані вправи повністю відповідають принципу послідовності у навчанні, адже їх можливо виконувати на декількох рівнях: від репродуктивного до творчого (рівні А, В, С та D) Хоча в основі систематизації завдань за рівнями складності лежить логіка, що передбачає перехід від елементарних репродуктивних форм роботи над текстом до складних творчих, рівні ці не є сталими та жорстко обмеженими. У кожному з них є елементи іншого рівня; рівні вищого ступеня складності базуються на рівнях меншого ступеня складності. Мало того, методично неправильним було б виконання обов'язково усіх вправ на усіх рівнях. Доцільно було би для більш підготовлених студентів виконувати вправи підвищеного рівня складності, оминаючи вправи суто репродуктивного характеру. Для студентів з низьким рівнем мовленнєвої компетенції, навпаки, доцільніше було би переходити до вправ творчого характеру тільки після опрацювання репродуктивних завдань. Вибір рівня виконання завдань залежить від ступеня мовленнєвої підготовки, готовності майбутніх фахівців до навчально-пізнавальної активності й творчості у процесі опрацювання навчального матеріалу, а також їхніх особистісних рис.

2. На початковому етапі роботи розумова працездатність людини не дуже висока, оскільки потрібен певний час, щоб вона “втягнулася” в роботу, а наприкінці працездатність різко знижується, оскільки людина втомлюється.

Слід рекомендувати студентам починати роботу з виконання завдань середньої важкості, поступово переходити до найважчих, а легкі завдання виконувати насамкінець. Але, оскільки у студентів різні рівні працездатності та втомлюваності, важливо надати їм право самостійно визначати та обирати послідовність дій, беручи до уваги свої індивідуальні властивості та можливості.

Дотримання означених принципів навчання є важливою умовою ефективного професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови.

## **ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Марта Максимець,**  
*асистент*

Немає сумніву в тому, що професійне становлення педагога відбувається нероздільно з розвитком особистості, її життєвого шляху. Досвід засвідчує, що професійне зростання молоді людини має певні етапи, від успішного проходження яких залежить успіх її професійної діяльності, захопленість та задоволення нею. З огляду на це важливим для нашого дослідження є визначення етапів професійного становлення вчителя у перші роки його самостійної педагогічної діяльності та виокремлення сутнісних ознак, що характеризують їх.

Дослідження у галузі професійного розвитку особистості дають змогу зробити такі висновки:

- професійне визрівання необхідно розглядати як процес, що триває все життя;
- професійний шлях людини і його головні етапи нерозривно пов'язані з віковим розвитком та загальним становленням особистості.

Сьогодні існують різні підходи щодо періодизації професійного шляху людини.

У своїх дослідженнях учені акцентують на тому, що кожна стадія професійного шляху людини супроводжується кризами. Відомо також, що кризові явища можуть сприяти успішному становленню молодого вчителя за умови їхнього

конструктивного розв'язання. Проте кризи можуть спричинити стагнацію у професійному розвитку, розчарування і відхід від обраної професії.

Зазначимо, що у визначенні етапів професійного становлення вчителя іноземної мови в перші роки самостійної педагогічної діяльності доцільно брати до уваги ті особливості його особистісного і професійного зростання, які характерні для розвитку професіонала, починаючи від стадії адаптації.

Аналіз психолого-педагогічних джерел за окресленою проблемою дослідження засвідчив, що у становленні молодого вчителя вчені виокремлюють поняття “*адаптація*”, “*професійна адаптація*”, “*соціальна адаптація*” тощо. Зауважимо також, що часто дослідники ототожнюють поняття “*становлення*” та “*адаптація*”.

Слід зазначити, що значна частина дослідників вважають адаптацію завершеним процесом, що має свої особливості, рівні, етапи, і після завершення якого настає етап повної сформованості вчителя-професіонала. Ми ж дотримуємося думки, що професійна адаптація є лише одним із етапів професійного становлення вчителя.

У процесі проведених нами досліджень нам вдалося визначити такі етапи становлення молодого вчителя:

- 1) ознайомлювальний;
- 2) репродуктивний;
- 3) репродуктивно-конструювальний;
- 4) творчий.

Зазначимо, що ознайомлювальний та репродуктивний етапи становлення, на нашу думку, охоплюють адаптаційний період. Тривалість кожного етапу може бути різною. Важливим чинником перебігу процесу становлення молодого вчителя є його особистісні риси, бажання творчо працювати, вибудовувати власну систему роботи і, зрозуміло, фахові знання.

Також проведені дослідження дали змогу визначити відповідно до етапів становлення вчителя і рівні його професійного становлення.

- діяльнісно-інтуїтивний (недостатній; через відсутність професіоналізму, неврівноваженість емоційного стану; молодому вчителю не вдається долати труднощі, бар'єри);
- репродуктивний (масовий; молодий учитель не має власного стилю професійної праці);
- адаптивно-професійний (достатній; молодий учитель пройшов стадію адаптації, відбулася його ідентифікація з професією, є певні особистісні професійні якості, проте немає творчого виявлення або воно має епізодичний характер);
- професійно-творчий.

## **НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІГРИ – АКТИВНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**Романа Михайлишин,**  
*асистент*

Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва, що відбуваються нині в усьому світі й в Україні зокрема, потребують якісного піднесення інтелектуального потенціалу молодого покоління.

Оновлення всіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює зростання уваги до професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них соціальної і трудової активності.



Формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Адже становлення вчителя, як і будь-якого фахівця, визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням його професійних умінь і навичок.

Одним з найефективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів, озброєння їх необхідними знаннями, уміннями й навичками є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. Активні методи навчання, серед яких провідну роль покликані відіграти навчально-педагогічні ігри, дають змогу формувати знання, професійні вміння й навички майбутніх учителів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Останнім часом з'явилася низка праць, які переконливо обґрунтовують доцільність застосування в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал з розв'язання педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій в умовах, наближених до реальних, що, по-перше, свідчить про цінність гри як методу навчання не лише школярів, а й педагогів, а по-друге, підтверджує тенденцію зближення процесу навчання з життям, потребу озброєння студентів і учнів саме тими знаннями, які стануть їм у пригоді у майбутній практичній діяльності.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, неудаваної цікавості.

Свого часу М. Монтень слушно зауважив, що ігри дорослих та дітей – це різні ігри. Головна відмінність між ними в тому, що в дорослих людей гра і праця – явища

протилежні, в дітей вони часто поєднані. У навчально-педагогічних іграх також обов'язково поєднуються гра, наукова ерудиція й праця вчителя.

Навчально-педагогічна гра будь-якого виду – це групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі та в міжособистісних стосунках. Учасники гри у процесі імітаційного моделювання занять, розв'язування проблемних і психолого-педагогічних ситуацій одержують нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Їхня взаємодія в грі регламентується певними правилами, що відображають реальні умови й закономірності. У процесі гри студенти приймають низку варіантів рішень і методичних рекомендацій, вона динамічна і стисла за часом. Як результат виробляються оптимальні колективні рішення, освоюються ефективні методи і прийоми проведення уроків та виховних заходів.

В основу навчально-педагогічної гри покладено загальноігрові елементи: психолого-педагогічну проблему; наявність ролей; різноманітні ігрові предмети. Проте на відміну від інших ігор, наприклад розважальних, навчально-педагогічна гра має й специфічні, властиві лише цьому виду навчальної діяльності, ознаки, без яких гру не можна вважати навчально-педагогічною: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила; елементи змагання.

*Мета педагогічних ігор* – формування у студентів уміння вже під час навчання у вищому навчальному закладі поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

У навчальному процесі найчастіше використовуються такі навчально-педагогічні ігри.

*Ділова гра* – це певною мірою імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом.

*Рольова гра* (простіша, ніж ділова) – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших затрат часу на її розробку та впровадження, однак під час розв'язанні психолого-педагогічних задач і ситуацій вона надзвичайно ефективна.

*Дидактична гра* – творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників.

*Аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій* є інструментом дослідження певної проблеми, оцінення й вибору рішень, навчання і виховання. У процесі розв'язання конкретної навчальної ситуації студенти спираються на здобуті в закладі знання й використовують власний досвід, набутий під час безперервної і навчально-педагогічної практики.

*Аналіз інцидентів*, тобто найскладніших конфліктних випадків навчально-виховного характеру, – одна з форм розв'язання навчально-педагогічних задач, якій передують одержання студентами первинної інформації про складну проблему або психолого-педагогічну ситуацію у вигляді опису події.

*Розв'язання педагогічних задач* – дійовий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення таких розумових операцій, як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, формування педагогічних умінь і навичок.

*Мозковий штурм* – розв’язання невідкладних психолого-педагогічних ситуацій, що виникають на уроках і під час колективних та індивідуальних виховних заходів.

*Ігрове проектування* – розробка студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру.

Використання навчально-педагогічних ігор під час вивчення психолого-педагогічного циклу сприяє активному оволодінню студентами системою вмінь і навичок, набуттю професійних, інтелектуальних, емоційних й вольових якостей вчителя, формуванню педагогічної діяльності.

## **ІНТЕРАКТИВНІ СЕМІНАРИ ЯК ОДНА З ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

**Олександра Максимець,**  
*здобувач*

Одним з визначальних чинників підвищення ефективності теоретичної і практичної підготовки фахівців туристичної галузі до майбутньої професійної діяльності, на наш погляд, є чітко організована позааудиторна робота у вищому навчальному закладі. Використання різних форм організації позааудиторної роботи студентів сприяє виявленню та розвитку у них професійних здібностей.

Урізноманітнення форм позааудиторної роботи дає змогу охопити різними видами діяльності значну кількість студентів. Окрім того, створюються умови, за яких студенти можуть обирати собі ту форму роботи, яка їх найбільше зацікавить. До ефективних форм організації позааудиторної роботи студентів, яка проводиться у Львівському інституті економіки і туризму, ми відносимо роботу в студентському

туристично-інформаційному центрі; заняття в центрі спортивного туризму; підготовку і проведення екскурсій; підготовку і участь в анімаційних програмах тощо.

Альтернативною формою позааудиторної роботи є участь студентів у проведенні інтерактивних семінарів, наприклад, “Віртуальна інформація глобалізованого світу про стан туристичної та готельно-ресторанної інфраструктури”.

Інтерактивний семінар забезпечує двосторонній зв'язок між аудиторією і організаторами семінару. Мета проведення таких семінарів полягає у пошуку віртуальної інформації щодо інноваційних ідей в галузі туризму, зокрема у готельному та ресторанному бізнесі, та донесенні її до студентів, майбутніх фахівців туристичної галузі.

Вчені зауважують, що сучасна людина функціонує у економічних процесах завдяки “поглинанню” інформації. Користуючись найсучаснішою інформацією та додаючи свої власні нововведення, фахівці зможуть створювати сучасні готельні комплекси, ресторани та сучасно ними управляти, тобто надавати високоякісні послуги. На прикладі цікавих креативних ідей, які виробило людство в туристичній індустрії, такі семінари покликані навчити студентів використовувати ці ідеї у власному туристичному бізнесі. Адже цієї інформації студент не знайде ще в жодному підручнику чи посібнику. Готуючи фахівця з туризму, колектив інституту працює на випередження під девізом “Віртуальна інформація сьогодні — фаховий підручник завтра”. Враховуючи той факт, що в Україні проводиться Європейський чемпіонат з футболу, виникає потреба в працівниках з креативним мисленням, щоб забезпечити вибагливі смаки туристів з усього світу. До 2012 року стрімко зростатиме потреба у таких фахівцях.

Знаючи і розуміючи завдання, викладачі інституту застосовують для підготовки фахівців туристичної сфери і

таку форму позааудиторної роботи, як проведення інтерактивних семінарів, залучаючи до цього студентів різних курсів та спеціальностей. Під час семінару студенти презентують екзотичні види туристичних послуг, наприклад, обслуговування в готелі “на даху”, у підводному готелі, в готелі-печері, чи надання послуг в льодовому готелі. Студенти також презентують цікаві ідеї в ресторанному бізнесі: застосування автоматизованої системи подавання страв, обслуговування в “Небесному ресторані”, який здійснюється в повітрі на платформі, функціонування підводного ресторану. Презентують також туристичні послуги, які надають у найсучасніших аеропортах світу (Гонконгівський інтернаціональний аеропорт, Японський міжнародний аеропорт, Цюрихський аеропорт), аквапарках тощо.

Такі семінари зацікавлюють студентів, активізують їхню потребу в здобутті найсучасніших знань, стимулюють до конкуренції щодо найшвидшого отримання із глобальної мережі інформації, тобто доповнюють, розширюють знання, здобуті під час аудиторних занять.

**РОЛЬ МЕТОДУ ІНТЕРНЕТ-ПРОЕКТІВ  
У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ  
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО  
СПІЛКУВАННЯ**

**Оксана Тинкалюк,**  
*здобувач*

Методика навчання іноземних мов з використанням всесвітньої мережі Інтернет набуває сьогодні особливого значення. У зв'язку з великими можливостями комп'ютер та

Інтернет привертає увагу методистів та викладачів як один з невід'ємних технічних засобів навчання іноземних мов. Багато викладачів надають перевагу використанню мережі Інтернет поряд з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес, та використовують його як джерело додаткових матеріалів для викладача у процесі підготовки до занять.

Наявність комп'ютерного класу з підключенням до Інтернету допомагає якнайповніше розкрити можливості Інтернету в студентській аудиторії. Проте навіть за відсутності необхідного обладнання під час занять студенти можуть працювати над різними видами завдань, зокрема проектами в позааудиторний час.

Слово “**проект**” в енциклопедичному словнику означає: 1) сукупність документів (розрахунків, креслень, тощо) для створення будь-якого спорудження або виробу; 2) попередній текст будь-якого документа; 3) задум, план (за РЕС, 2001, с. 1256).

Аналіз наукових праць учених засвідчує, що проектне навчання широко використовується в освіті, проте воно не є достатньо вивченим. Зокрема, “**метод проектів**” у психолого-педагогічній літературі тлумачать як визначену сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які допомагають вирішити певну проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів [за Полат Е. С.].

Проектну роботу широко застосовують викладачі іноземної мови. І хоча у всесвітній мережі Інтернет студенти знаходять майже всі необхідні матеріали, цей пошук зазвичай є досить важким, тривалим та інколи малорезультативним. Цікавими для нашого наукового пошуку є підходи В. С. Пащука. Вчений зазначає, що на допомогу в такому випадку може прийти структурний підхід, який дасть студентам можливість використовувати

інформацію, навчитися підбирати різні матеріали і сполучати їх різними шляхами, проявляти свою креативність у розв'язанні проблемних завдань, а не просто витратити час на пошук інформації. Це дослідник вкладає у поняття "WebQuest", що є сукупністю декількох видів пошукових завдань, у яких більшість або навіть вся інформація, яку використовують студентами, походить з Інтернету. Це проектна робота, яка базується на Інтернеті як на основному джерелі інформації. Проте його головною рисою є те, що замість того, щоб шукати інформацію в Інтернеті, студенти отримують від викладача список уже підібраних ним веб-сторінок, які відповідатимуть завданням проекту і задовольнятимуть потреби студентів.

У методиці викладання іноземних мов важливе місце відводиться телекомунікаційним, регіональним та міжнародним проектам. Найбільш цікавими для студентів та викладачів є міжнародні проекти, які створюють реальне мовне середовище та сприяють формуванню потреби в іншомовному спілкуванні.

Навчальний телекомунікаційний проект методисти розглядають як сумісну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка базується на комп'ютерній телекомунікації, має загальну мету, проблему, узгоджені методи, способи діяльності, які спрямовані на досягнення сумісних результатів.

Впровадження міжнародних проектів у навчальний процес є особливо актуальним, якщо тема проекту тісно пов'язана з навчальною програмою і студенти вже володіють необхідним лексико-граматичним матеріалом, який допоможе їм вільно висловлюватися. Проблема та зміст телекомунікаційного проекту повинні бути розкриті за допомогою мультимедійних засобів. Як зазначають дослідники, міжнародні проекти, що організовуються в мережі Інтернет на основі спільних проблем, дослідження та



вирішення яких є однаково цікавим та значущим для партнерів різних країн, створюють справжнє мовне середовище [за Морською Л. І.].

У межах дослідження з метою підвищення рівня готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів ми уклали навчальний посібник “The World of Economics”, у якому, крім традиційних завдань, до кожного заняття розроблені проекти для самостійного виконання з комп’ютерною підтримкою та використанням інформації за адресами провідних навчальних порталів у мережі Інтернет.

Про ефективність такого підходу до формування готовності до професійного іншомовного спілкування свідчить проведений педагогічний експеримент. Ним було охоплено 97 студентів 1-го курсу економічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, які входили до експериментальних груп та контрольних. Студенти експериментальних груп вивчали теми за навчальним посібником “The World of Economics”, а студенти контрольних груп навчалися за традиційною методикою.

Одержані дані засвідчують, що показники успішності студентів експериментальних та контрольних груп суттєво відрізняються. Оволодіння змістовим компонентом зазначених тем, лексичний запас та знання граматики у студентів експериментальних груп є значно вищим, аніж у студентів контрольних груп. Зазначимо, що 92% студентів експериментальних груп виконали завдання тестового контролю на “відмінно” та “добре”. У контрольних групах цей результат становить 77% .

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої нами експериментальної методики. Навчання студентів за навчальним посібником “The World of Economics”, комп’ютерна підтримка навчального процесу

суттєво впливають на мотивацію майбутніх економістів до іншомовного спілкування.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ЗІ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ МУЗЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Олексій Караманов,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

Процеси реформування середньої і вищої системи освіти України зумовлені різноманітними соціальними й культурними чинниками. Чільне місце серед них посідає урахування числених аспектів неформальної освіти, головними принципами якої можна визначити ненав'язливість та добровільність. Вищезазначені принципи набувають особливої ваги в умовах музейного середовища, коли створюються умови для особистого засвоєння культурної спадщини людства, вироблення нових компетенцій, цінностей, ідеалів.

Музейна педагогіка – міждисциплінарна наукова галузь, яка вивчає окреслені питання, визначає важливість відкриття музею для себе, що так важливо для формування естетичного потенціалу розвитку особистості.

На прикладі організації навчальних семінарів у межах дисципліни “Педагогіка” зі студентами 4-х курсів філософського факультету та факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка в Історичному музеї та Музеї історії релігії м. Львова ми визначили оптимальний алгоритм проведення музейних занять з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей студентів. Він передбачає попередню підготовку та налагодження безпосереднього зв'язку з

темою; окреслення можливостей її нестандартного втілення у межах обраного музею; проведення заняття з поєднанням різних методів і прийомів роботи на експозиції; презентацію власних здобутків для набуття нових умінь і навичок.

У процесі підготовки студенти запропонували брати до уваги індивідуальні та вікові особливості розвитку учнів відповідно до визначеного типу уроку, підбирати необхідні музейні експонати, музичне оформлення, дидактичні методи й прийоми.

У процесі педагогічної взаємодії на семінарському занятті студенти виконували поставлені завдання у складі невеликих груп (по 4–5 осіб), намагаючись узгодити музейні експонати на експозиції у цілому до проведення уроку з учнями відповідного віку. Ця взаємодія передбачала визначити характер, способи і методику залучення музейних пам'яток у процес заняття, залучення музейного простору для комунікації з учнями. Зауважимо, що надзвичайно великою була мотивація серед студентів – майже стовідсоткова готовність виконувати поставлені завдання.

Аналогічні твердження стосуються й виявлення власних здобутків. Студенти намагалися використати увесь потенціал музею для презентації своїх ідей, підбадьорювали один одного, підказували шляхи до удосконалення.

Зазначене важливе для залучення усіх студентів до роботи на експозиції, ознайомлення з її тематикою та залучення до виконання практичних завдань з осмислення та інтерпретації музейних предметів. Така діяльність не повинна оцінюватися, а мати характер постійного заохочення й стимулювання, щоб студенти головно сприймали музей як середовище для максимального втілення власних ідей, розкриття творчих задумів.

Музейні заняття для студентів не повинні мати лише характер екскурсії. Під час їх проведення обов'язково має

бути елемент проблемності, що передбачає виконання відповідних практичних завдань.

Це важливо, по-перше, для розширення світогляду студентської молоді (20% студентів ніколи не відвідувало музеї, 45% було там не більше, ніж двічі), по-друге, у контексті ознайомлення їх з альтернативними способами організації взаємодії з учнями (у межах вивчення дисципліни “Педагогіка”), і, по-третє, для підготовки плану-конспекту власного заняття з учнями з можливістю його презентації перед своїми колегами.

Вищенаведене підтверджує, що музейні семінарські заняття – надзвичайно ефективна форма організації навчання у вищому навчальному закладі, особливо коли це стосується дисциплін педагогічного профілю. Для них притаманні різні форми комунікації, які уможливають взаємодію предметного поля музею з психолого-педагогічною тематикою, реалізують численні міжпредметні зв'язки, створюють унікальне навчальне середовище, побудоване на демократичних засадах.

## **ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

**Ольга Біляковська,**  
*кандидат педагогічних наук, асистент*

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів є важливим чинником формування особистості школяра, його пізнавальної й інтелектуальної активності. Зауважимо, що 12-бальна система оцінювання, розширивши можливості контрольної-оцінювальних дій, зумовила певні суперечності між методикою навчання і новим інструментарієм оцінювання успішності учнів. Необхідною умовою стала

переорієнтація вчителя на нову методологію організації викладання й учіння, а контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учня – на оцінювання цілісного ланцюжка процесу учіння дитини, забезпечення принципу ієрархічного просування у засвоєнні одиниці навчального матеріалу й досягнення особистого позитивного результату.

Окрім цього, за умов 12-бальної оцінювальної системи оцінювання відбувається таким чином, що простежується динаміка просування кожного учня у засвоєнні тематичної одиниці. Вчителям слід розуміти, що критерії оцінювання навчальних досягнень учнів – це не просто дидактичний інструментарій, а нова цілісна система оцінювання не лише результатів навчання, а навчальних досягнень учнів загалом. Адже у критеріях оцінювання обумовлено, що оцінюється рівень засвоєння програмового матеріалу – знання і рівень сформованості компетенцій учня. Однак зауважимо, що хоча розширення шкали оцінювання й позитивно вплинуло на процес навчання, та, водночас, зумовило певні труднощі у процесі контролю й оцінювання знань учнів.

Головним позитивним досягненням 12-бальної системи оцінювання, на нашу думку, є стимулювання творчості школяра, а саме: творчий інтелект і здібності (уміння розв'язувати нестандартні задачі, проводити дослідження, вирішувати проблемні ситуації тощо); власне пізнавальну активність учня, його самостійність. Водночас, готуючись до навчального заняття, вчитель змушений витратити більше часу на його підготовку й обов'язково застосовувати диференційований і індивідуальний підходи.

За умов 12-бальної системи оцінювання вважаємо доцільним виділяти три головні рівні виконання учнями завдань, які відповідатимуть визначеним критеріям. Використання такого підходу дає можливість учителю оцінювати:

1) навчально-пізнавальну активність учня за такими рівнями:

- висока пізнавальна активність школяра і пізнавальна ініціатива (“ініціативний рівень”);
- старанність у виконанні без прояву ініціативи (“виконавчий рівень”);
- певна пасивність у процесі навчання, байдужість, відсутність інтересу на певному етапі (“пасивний рівень”);

2) особливості прояву розумової діяльності за такими критеріями:

- високий рівень нестандартного мислення (учень виявляє кмітливість, оригінальність, креативність, варіативність під час розв’язування проблемної задачі);
- середній рівень мислення (учень робить необхідні зміни до відомого зразка, пропонує варіанти виконання проблемної задачі, які наближені до стандарту);
- низький рівень мислення (учень виконує завдання, копіюючи певний зразок);

3) особливості здійснення самоконтролю за такими рівнями:

- високий рівень (високий рівень самостійності, вміння самостійно знаходити помилки і неточності й виправляти їх);
- середній рівень (самостійність дещо знижена, необхідно спонукати до дії, помилки знаходить після підказки вчителя);
- низький рівень (абсолютне невміння розв’язувати задачу без сторонньої допомоги);

4) характер навчальних завдань, які учень виконує за критеріями:

- творчі (оригінальність у розв'язанні, наявність додаткових знань);
- напівтворчі (деякі відхилення від шаблону в процесі розв'язування);
- нетворчі (тренувальні завдання, які за заздалегідь відомим зразком в достатній кількості виконуються на уроках);

5) складність завдань, які виконуються за певними категоріями:

- складні (передбачають наявність знань, які виходять за межі шкільної програми);
- середні (передбачають уміння виконувати завдання, які складені відповідно до вимог навчальної програми);
- прості (елементарні вправи, вимоги до яких нижчі, ніж пропонують для певного віку учнів).

Підсумовуючи, зазначимо, що оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою уможливорює глибшу діагностику успішності учнів, спонукає вчителя до постійного творчого пошуку, сприяє піднесенню процесу навчання на новий якісний рівень.

## **СІМ'Я ЯК ГОЛОВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ**

**Надія Заячківська**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Теорія і практика педагогічної науки свідчать про те, що сім'я й надалі залишається першою і пріоритетною соціальною групою суспільства та одним з найважливіших соціальних інститутів виховання. Саме в сім'ї відбувається

засвоєння моральних істин, закладаються підвалини для формування подальших переконань людини, вибору нею життєвої позиції.

Відомий український педагог В. Сухомлинський писав: “У сім’ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості... У сім’ї, образно кажучи, закладаються коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім’я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави”.

Проблематика сімейного виховання стала об’єктом наукових зацікавлень багатьох педагогів: В. Ващенко, А. Макаренка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Є. Сявавко, К. Ушинського та ін. Сьогодні вона не втрачає своєї актуальності, адже нові реалії суспільно-політичного життя чинять негативний вплив на сімейні стосунки та виховання дитини як повноцінної та гармонійної особистості. Значення сім’ї як найважливішого соціального інституту виховання сьогодні навіть зросло. Дослідження науковців свідчать про те, що 72% молоді у віці від 12 до 25 років вважають сім’ю потрібною для того, щоб бути щасливим.

В історії українського народу сім’я завжди була носієм найвищих ідеалів та загальнолюдських цінностей. В українських родинах дітей завжди вчили, що людина невіддільна від свого роду, нації. Людину, яка не знала історії свого роду, вважали безрідною. Важливе значення для формування патріотичних почуттів у менших дітей завжди мав приклад дорослих, оскільки в них значно раніше формується певне емоційно-позитивне ставлення, а вже потім починають засвоюватися знання. Психологи вважають, що для початку систематичного патріотичного виховання найсприятливішим є середній дошкільний вік. У цьому віці особливо активізується інтерес дитини до соціального світу та суспільних явищ.



Маємо багато підтверджень того, що впродовж століть сім'я виконувала функцію своєрідного оберегу українського народу, плекаючи в ньому духовні та патріотичні цінності. Сьогодні, коли Україна стала державою, може скластися враження, що потреби у продовженні такої місії немає. Адже існує свобода вірувань, українська мова є державною, школа та інші соціальні інститути сприяють тому, щоб формувати в молодій людині весь спектр загальнолюдських цінностей. З огляду на це різні суспільно-економічні та політичні зміни, які тривають протягом останнього часу, змінилося ставлення до сім'ї, і сама вона змінила своє обличчя. Загрозливого характеру набула кількість розлучень, значна кількість дітей зростає в неповній родині. Суттєвий відсоток сімей не має дітей, люди живуть самотньо. Деградація української сім'ї – не поодинокі явища на мапі світу. Проте не можна не погодитися з О. Вишневським у тому, що криза родини в нашому суспільстві є специфічною і значно глибшою, найперше через навмисне руйнування її духовних засад, до чого більшовицький режим виявляв особливий хист. Знекровлення української сім'ї відбувалося і через голодомор, і війну, і десятиліття войовничого атеїзму та формування “ нової спільноти – радянського народу ”, що була покликана замінити собою всі нації та народності однією – російськомовною. Сьогоднішня криза сім'ї спричинена об'єктивними та суб'єктивними причинами, які вивчають та аналізують науковці. Зокрема, до чинників, які сприяють кризі сім'ї, належать економічні та матеріальні. У багатьох сім'ях простежується значна плутанина з цінностями, коли на перше місце ставлять ідею збагачення, прагматизм, раціоналізм. Як зазначає Н. Мойсеюк, детермінантами поведінки старших щодо дітей стали комерція, маніпулювання, бездушність. Усі ці загрозливі явища спонукають педагогів, владу, все суспільство звернути особливу увагу на збереження та допомогу сім'ї, яка завжди

залишатиметься першим і головним носієм ідеалів та цінностей людини, нації, людства, основним соціальним інститутом виховання.

## **ПРАВОВІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УСИНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ**

**Ірина Мищишин**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Кодекс законів царя Хаммурапі передбачав усиновлення ще 4 тис. років тому. Історичний досвід свідчить про неоднозначне ставлення до дітей-сиріт та їхнього усиновлення. У різних релігіях та культурах прийняття нерідної дитини трактували неоднаково. Якщо християнство толерувало усиновлення, то більшість трактувань Корану забороняло його взагалі.

Згідно зі ст. 207 Сімейного кодексу України усиновленням є прийняття усиновлювачем у свою сім'ю особи на правах дочки чи сина, що здійснене на підставі рішення суду. Усиновлення дитини відбувається у її найвищих інтересах для забезпечення стабільних та гармонійних умов її життя. Задля правового врегулювання процесів усиновлення та соціального супроводу усиновлених дітей в Україні розроблено низку законодавчих актів.

Контроль за усиновленою дитиною покладається на відділи освіти за місцем проживання усиновлювача. Щороку протягом перших трьох років після усиновлення дитини вони перевіряють умови її проживання та виховання. За результатами перевірки складають звіт, в якому зазначають відомості про стан здоров'я, фізичний та розумовий розвиток дитини, стосунки в родині. Перевірку проводять, зберігаючи таємницю усиновлення.

Якщо виявляють порушення прав дитини, то відділ освіти протягом місяця вживає заходів, щоб усунути їх, а у разі потреби звертається з клопотанням до суду про скасування усиновлення.

Облік дітей, які усиновлені іноземцями і проживають за межами України, та нагляд за дотриманням їхніх прав до досягнення ними 18-річного віку здійснює відповідна консульська установа чи дипломатичне представництво України за дорученням МЗС. Для здійснення нагляду за дотриманням прав дітей, які усиновлені іноземцями і проживають за межами України, Центр з усиновлення дітей у місячний термін після отримання копії рішення суду про усиновлення дитини надсилає до МЗС копію зобов'язання усиновлювача про те, що дитина в місячний термін після в'їзду до країни постійного проживання поставлена на облік у відповідній консульській установі чи дипломатичному представництві України, а також подання цій установі чи представництву періодичної інформації про умови проживання і виховання дитини, надання можливості її представникові спілкуватися з нею.

Консульська установа чи дипломатичне представництво України здійснює нагляд за дотриманням прав усиновленої дитини на підставі доручення МЗС та загальновизнаних принципів і норм міжнародного права щодо захисту прав дітей і раз на рік протягом перших трьох років (а потім – через кожні три роки) надсилає інформацію до МЗС для подальшої передачі її Центру з усиновлення дітей.

Кількість усиновлених дітей залежить від багатьох суспільно-культурних та соціально-економічних передумов. У різні історичні періоди простежувались тенденції збільшення або зменшення кількості усиновлених дітей. Наприклад, у США до 1970 року було виявлено збільшення кількості усиновлених дітей, а потім значне зменшення.

Серед причин зменшення кількості усиновлених дітей виділяють такі:

- планування сім'ї;
- легалізація абортів;
- суспільне сприйняття “самотнього” батька;
- переоцінка вартостей у суспільстві;
- визнання судовими органами наявності у чоловіків батьківських прав на позашлюбних дітей.

Процес усиновлення є надзвичайно складним не лише у правових, а й у психологічних аспектах. Психологічні труднощі змушені долати як усиновлені діти, так і батьки-усиновителі. Насамперед проблеми психологічного характеру постають перед самими батьками.

Серед психологічних установок батьків-усиновителів найбільш типовими є дві крайні позиції:

- чи зможуть вони стати добрими батьками саме для цієї дитини і чи зможе вона сприйняти їх такими, якими вони є;
- достатньо лише любити дитину, “решта прийде сама” й не має великого значення, що батьки-усиновителі не є рідними батьками дитини.

Усиновителі можуть виявляти певні психологічні установки, які замість того, щоб полегшувати, ускладнюватимуть процес адаптації дитини й навіть можуть стати причиною помилок у виховному процесі:

- неправильне трактування мотивації усиновлення;
- стереотипи та упередження, пов'язані з процесом усиновлення;
- низькі самооцінка й почуття власної гідності, спричинені минулим досвідом (інформація про безплідність, приниження);
- стереотипність й консервативність функціонування, що сформувалася з віком;

- особлива концентрація уваги на налагодженні емоційних зв'язків з дитиною.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2001 р. № 1291 “Про розвиток центрів соціальних служб для молоді” на центри соціальних служб для молоді покладено здійснення соціального супроводу дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу. Очевидно, що система соціального супроводу усиновлених дітей в сучасних умовах також потребує певного реформування і вдосконалення. Насамперед слід збільшити термін соціального супроводу сім'ї, яка усиновила дитину, виробити широкий спектр форм та методів підготовки батьків, а також надання їм в разі необхідності своєчасної кваліфікованої допомоги.

### **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З МОЛОДЮ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ (ЩОДО РОЗВИТКУ ЇХНІХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ)**

**Мар'яна Захарчук,**  
*аспірантка*

Технології соціальної роботи з клієнтом слід розглядати як сукупність методів і засобів здійснення конкретних дій, сукупність прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності, для досягнення певних змін у соціальному становищі і самопочутті клієнта.

Ця послідовність дій і заходів у більшості випадків залишається стандартною незалежно від категорій клієнтів.

Отже, типова технологія соціальної роботи з клієнтом є алгоритмом діяльності, що, зазвичай, складається з кількох етапів, які реалізуються у певній послідовності. Стрижнем технологій роботи з молоддю з функціональними обмеженнями щодо розвитку їхніх творчих здібностей та соціалізації є взаємозв'язок між людиною з обмеженими можливостями та соціумом, а не її відхилення у здоров'ї та розвитку.

Різні школи соціальної роботи кількох провідних у цій сфері країн по-різному ідентифікують кількість і назву етапів типової технології, але це не має суттєвого наукового значення. Деякі розбіжності радше є даниною традиції різних національних систем соціальної роботи в Америці, Німеччині, Великій Британії, інших країнах заходу. Літературні джерела і практичний досвід цих країн свідчать, що типовий технологічний алгоритм соціальної роботи з клієнтом містить такі основні складові, як вивчення ситуації, психосоціальну діагностику, планування і документування майбутньої роботи, її безпосередню реалізацію, аналіз і оцінку результатів, припинення активної роботи та додаткове кураторство клієнта. Ці складові поєднуються у кілька етапів, зазвичай від трьох до п'яти. Найбільш поширений варіант розподілу етапів такий, коли виокремлюються підготовчий етап, етап, безпосередньої реалізації методів втручання та підсумковий етап.

Мистецтво та художня творчість посідають важливе місце в корекційній роботі з дітьми та молоддю. Під час такої роботи заняття мають на меті не тільки розвиток творчих здібностей, а й можливість вирішити проблеми, спричинені порушеннями пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, сенсорики і моторики. У науковій літературі трапляються парадоксальні думки, що найбільш сприятливими для прояву творчості є критичні, навіть трагічні ситуації. Проте процес творчості не обов'язково

супроводжується стражданнями та муками, але обов'язково емоційними переживаннями, що свідчить про чуттєву природу людської творчості. Людина рідко коли може залишатися байдужою в процесі творчості, оскільки це суперечить її природі.

Пропонуємо розглянути деякі аспекти застосування технологій щодо розвитку творчих здібностей та соціалізації.

Ліпка з глини або кераміка має певні переваги, що робить цей вид мистецтва дуже зручним для розвитку творчого потенціалу особливих дітей. Глина дає змогу проводити над собою такі операції: місити, працювати з фактурою поверхні, малювати на ній різноманітні узорі, надавати їй необхідну форму, змінювати її консистенцію, працювати як з великими, так і з малими об'єктами, створюючи неперевершені роботи. Крім того, глина дуже піддатлива і з нею можна виконувати такі дії, які неможливо здійснити з іншими матеріалами, наприклад, пластиліном. Для роботи з глиною можна використовувати різноманітні інструменти; натирати її на тертушку, продавлювати крізь сито, різати ножем, протикати шилом, легко створювати цікаві елементи декору і вирізати різноманітні форми. Ліпка з глини дуже сприятлива для розвитку фантазії.

Спорт – один з найважливіших чинників соціалізації, самореалізації та реабілітації інвалідів. Спортивні організації повинні розширювати можливості для залучення інвалідів до участі у спортивних заходах, а держава має забезпечувати участь інвалідів у національних та міжнародних змаганнях.

Відповідно до статті 34 Закону України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” місцеві органи державної влади та управління зобов'язані забезпечувати інвалідам необхідні умови для вільного доступу і користування культурно-видовищними закладами і спортивними спорудами для занять фізкультурою і спортом, а також забезпечувати надання спеціального спортивного

інвентарю. Інваліди користуються переліченими послугами безоплатно або на пільгових умовах. Формування спортивного руху інвалідів в Україні бере початок з 1989 року, коли почали створюватися фізкультурно-спортивні та оздоровчі клуби інвалідів. Згодом ці громадські об'єднання стали основою для створення національних Федерацій спорту інвалідів. В Україні у 1993 році створена унікальна структура – “Інваспорт”, яка сприяє фізкультурно-реабілітаційній і спортивній роботі серед інвалідів. Фізкультурний рух інвалідів в Україні з кожним роком набуває щораз більшого розмаху. Крім 27 регіональних центрів “Інваспорт”, уже створені і діють 65 регіональних відділень, 27 дитячо-юнацьких спортивних шкіл інвалідів, 111 фізкультурно-спортивних клубів, працюють 617 тренерів, зокрема 222 штатних.

Загін прихильників здорового способу життя серед людей з функціональними обмеженнями досяг майже 28 тис. осіб. Свою спортивну майстерність вони удосконалюють з 25 видів спорту. Спортсмени-інваліди своїми високими результатами на найпрестижніших світових спортивних форумах завоювали авторитет і визнання, чим значно підняли імідж нашої молоді держави на світовому рівні і змогли соціалізуватися та реалізувати свої творчі здібності. У міжнародному параолімпійському русі Україну представляє Національний комітет спорту інвалідів України, створений 1990 року. Він координує діяльність громадського спортивного руху інвалідів, об'єднуючи чотири національні Федерації спорту інвалідів з ураженням зору, слуху, опорно-рухового апарату.

Скаутинг також є можливістю розвитку творчих здібностей молоді з функціональними обмеженнями. В ідею скаутингу покладені відповіді на життєво важливі запитання, до того ж він дає можливість об'єднати найрізноманітніших людей. Скаутинг – це спільнота, для входження в яку немає



вікового цензу або особливих якостей чи вмінь, це допомога другові у біді, формування вмінь і навичок для того, щоб справитися з життєвими проблемами власними силами, самодисципліна, самоконтроль, широкий простір для самореалізації та самовдосконалення.

Використання інформаційних технологій дасть змогу молоді з функціональними обмеженнями дистанційно навчатись, вивчати мови, здобувати освіту, оволодіти кваліфікацією, займатись творчістю і навіть науковими дослідженнями, що створить можливості для самореалізації та інтеграції у суспільство, а персональний комп'ютер можна розглядати як один із провідних інструментів соціальної адаптації та реабілітації, як засіб, що компенсує фізичні недоліки людини. Саме тому проблема соціалізації, реалізації та розвитку творчих здібностей молоді з функціональними обмеженнями "стоїть" досить гостро на сучасному етапі розвитку суспільства. Аналіз цієї проблеми, напрямів роботи різних організацій, як громадських так і державних, свідчить про потребу в інноваційних технологіях.

## **ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ УЧНЯ ЯК ОБ'ЄКТ КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Марія Довгань,**  
*аспірантка*

Одним з показників успішності реформування системи освіти в Україні є формування творчої особистості учня. Становлення педагогічної науки у ХХ столітті вирізняється діалектичним підходом у теорії і практиці формування особистості. Його реалізація відображається різноманітними напрямками: біогенетичними, соціогенетичними, персогенетичними. Згідно з основними положеннями цих

напрямів особистість розглядають як відносно сталу сукупність психічних властивостей, як результат залучення індивіда у простір міжіндивідуальних зв'язків, який засвоїв суспільно-історичний досвід людей і прагне реалізувати себе в соціально значущій діяльності.

Формування творчої особистості учня є головною метою педагогічного процесу, потребує особливої уваги і детального вивчення.

Визначення творчої особистості, її структури характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості. Визначенню поняття “творчої особистості” у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грабовська, А. З. Зак, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьміна, А. Н. Лук, С. О. Сисоева, В. А. Цапок та ін.).

Зважаючи на те, що особистість – це системна якість індивіда, на думку С. О. Сисоевої, творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, що забезпечують їй успіх у творчій діяльності. Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для неї творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний.

Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі поряд з терміном “творча особистість” трапляється термін “креативна особистість”. Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала С.О. Сисоева. Під креативною особистістю вона розуміє таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її

творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність.

У психології і педагогіці є різноманітні погляди і концепції особистості. Виразниками сучасних ідей розвитку особистості стали російські вчені А. Н. Ануашвілі (концепція абсолютних моральних цінностей людини), І. Н. Шванева (типологічна класифікація структури особистості на основі функцій інтегрованого потенціалу), Н. В. Маслова (концепція ноосферної освіти). Вони у межах досліджень, незалежних один від одного, розглядають людину як живу, відкриту самоорганізувальну систему. Особливого значення набули психоаналітичні, психокогнітивні, гуманістичні теорії західного світу, засадовими ідеями яких є розкриття особистого потенціалу людини.

Підходи до вирішення проблеми визначення структури творчої особистості виражаються двома діаметрально протилежними напрямками: монофакторною теорією, яка визнає існування певних творчих здібностей; та мультифакторною, яка розглядає творчу особистість як таку, що характеризується сукупністю незалежних окремих якостей, набір яких і визначає неповторну індивідуальність особистості і вищий ступінь її творчих досягнень.

У моделі творчої особистості, В. Алфімов виділяє такі аспекти: психофізіологічний, пізнавальний, мотиваційний, аспект відносин. Розглядаючи підструктури моделі творчої особистості, він акцентує на тому, що як для розвитку інтелектуально-творчих здібностей необхідний рівень розвитку загальних розумових здібностей, так і мотиви, і якості особистості, які характерні для творчих людей, проявляються на тлі загального мотиваційного розвитку особистості та її відносин.

Важливим аспектом творчої особистості, на думку багатьох учених, є мотиваційний. Одні дослідники вважають, що для творчості необхідна мотивація досягнень, інші

вважають, що вона блокує творчий процес. А. М. Матюшкін дійшов висновку на підставі емпіричних даних про перевагу не мотивації росту (пізнавальної і самоактуалізації) серед творчих співробітників, а мотивації досягнень.

Цілком зрозуміло, що результати будь-якої діяльності людини залежать від рівня розвитку відповідних здібностей. Основні положення теорії здібностей були розроблені в 30–50-х роках минулого століття психологами Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, Б. М. Тепловим і згодом розвинуті в працях А. Н. Леонтьєва, К. К. Платонова, Н. С. Лейтеса, В. І. Шадрікова, Т. І. Артемьєвої.

У психолого-педагогічній літературі виділяють два рівні розвитку здібностей: репродуктивний і продуктивний (творчий). Найвищий рівень розвитку здібностей – талант і геній.

Діяльнісний підхід у вивченні структури здібностей був прийнятий Б. М. Тепловим (1961), який вважав, що ми не можемо безпосередньо переходити від окремих здібностей до питання про можливість успішного виконання певною людиною тієї чи іншої діяльності. Цей перехід може бути здійснений тільки через інше, більш синтетичне поняття – “обдарованість”.

Формування творчої особистості учня повинно передбачати не тільки посилений розвиток певних психічних процесів і творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись з психічними процесами й творчими вміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості. Саме тому, виходячи із концепцій визначення здібностей Б. Г. Ананьєва, В. Д. Шадрикова і професійних здібностей Б. О. Федоришина, для дослідження процесу формування творчої особистості учня в науковий обіг вводять поняття “творчих можливостей учня”.

Творчі можливості учня – це порівняно самостійна, динамічна система творчих якостей його особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з навколишньою дійсністю.

Особливістю творчої особистості дослідники вважають її здатність до творчої активності. С. Сисоева визначає творчу активність як пошукову перетворювальну спонтанну діяльність особистості, яка не стимулюється ззовні, а зумовлюється внутрішнім саморухом особистості.

Процес формування творчої особистості учня як суб'єкта творчих соціальних відносин і продуктивної творчої діяльності за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини, формуванням у неї таких творчих якостей, які забезпечують успішність у творчій діяльності, індивідуальне становлення особистості учня як суспільно-активної.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ АВТОРСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕКСТАХ**

**Теодор Лещак,**  
*асистент*

Прийнято вважати, що наукове пізнання має бути безстороннім процесом, позбавленим суб'єктивної позиції дослідника, однак на практиці досягнути стану такого внутрішнього самозречення науковцеві, особливо молодому, вдається нечасто. Відповідно, читач наукового тексту прагне почерпнути з нього насамперед інформацію, а не ставлення до неї автора тексту. Ця суперечність спонукає глибше

розглянути окремі аспекти такого явища, як авторська позиція науковця, а саме її внутрішню сутність та генезу, зовнішні прояви у науковому тексті та вплив на результати наукового пізнання.

Що саме ми називаємо авторською позицією науковця? Авторська позиція, по суті, є власним ставленням до предмета своїх наукових досліджень. В основі такого ставлення лежить емоційний світ автора, який є невід'ємною частиною його особистості, а отже, природним і неunikним явищем. Авторська позиція – це те, що науковець думає про те, що він досліджує; простіше кажучи, подобаються чи не подобаються йому ті факти, про які він пише. Фільтрація автором своєї позиції з метою мінімізації проникання її зовнішніх проявів у науковий текст свідчить про його зрілість як науковця і усвідомлення ним власної наукової відповідальності, однак усунути внутрішню авторську позицію неможливо, як і неможливо позбавити людину емоцій та відчуттів. Мінімізувати їхній вплив на хід наукового пізнання – ось завдання науковця. Читач наукового тексту натомість зобов'язаний:

- 1) усвідомити неunikність власного суб'єктивного ставлення автора наукового тексту до предмета свого дослідження;
- 2) не забувати про факт існування авторської позиції під час опрацювання наукових текстів;
- 3) навчитися розпізнавати зовнішні прояви авторської позиції у науковому тексті.

Важко відповісти на запитання, яка саме частка авторської позиції просочується з підсвідомості науковця у його текст і якою мірою вона в цьому тексті проявляється. Зате можна визначити засоби зовнішнього прояву внутрішньої авторської позиції у науковому, зокрема науково-педагогічному тексті. Причини їх появи можуть

бути як свідомими, так і підсвідомими, а засоби можуть мати явний або прихований характер.

Явні засоби демонстрації авторської позиції у науковому тексті виявити нескладно. До них належать, насамперед, емоційні оціночні судження або ж якісно забарвлені характеристики (часто якісні прикметники, прикметникові звороти) осіб, предметів, фактів, явищ тощо. Наприклад, досліджуючи постать Казимира Твардовського, у науковій літературі направляємо стосовно нього на такі означення, як “визначний вчений”, “видатний вчений”, “вчений зі світовим ім’ям”, “засновник Львівсько-Варшавської філософської школи”. Подібні означення більше свідчать про ставлення автора тексту до Казимира Твардовського, ніж про самого Казимира Твардовського, оскільки досить часто вони не супроводжуються переліком фактів, які б підтверджували справедливість поданих якісних характеристик. Очевидно, що наведення переліку відповідних фактів усунуло б потребу в таких означеннях і очистило б текст від нашарування авторської позиції.

До слова, поява у науковому тексті якісних характеристик чи емоційно забарвлених синонімів може бути спричинена не стільки або не лише власною позицією автора тексту, як бажанням автора привести текст до належного естетичного рівня, зокрема уникнути тавтологій, повторень однакових або спільнокоренових слів на невеликій відстані одне від одного. У цьому разі відбувається ототожнення вимог до написання художнього і наукового тексту. Очевидно, естетична вартість наукового тексту в шкалі пріоритетів автора повинна посідати високе місце, однак найпершою цінністю дослідження є його змістове навантаження. Варто також зазначити, що наповнений емоційними характеристиками науковий текст виразно еволюціонує до науково-популярного жанру.

Виявити приховані засоби демонстрації авторської позиції у наукових текстах складніше, ніж емоційні характеристики чи оціночні судження. В їхній основі лежить маніпуляція фактами чи явищами, неточне цитування чи переклад. Для виявлення прихованих засобів потрібно бути ознайомленим із предметом наукового дослідження на рівні не нижчому, ніж автор тексту. На відміну від явних, приховані засоби прояву авторської позиції більшою мірою впливають на формування в читача хибних наукових понять та уявлень.

Розглядаючи можливі наслідки інтеграції авторської позиції у науковий текст, варто звернути увагу на факт спотворення наукового пізнання. Припустимо, що читач вперше зіткнувся з предметом дослідження або окремими його аспектами саме в певному науковому тексті. Наявність явної чи прихованої авторської позиції закладає ризик формування в читача хибного наукового уявлення про предмет дослідження, а також спотвореного формування його власної позиції в подальшому вже як автора власних наукових текстів.

Усвідомлення читачем і творцем наукового тексту неунікності явного чи прихованого прояву авторської позиції, а також його готовність удосконалювати вміння розпізнавати і виокремлювати ціннісні та світоглядні нашарування у науковому тексті вважаємо неодмінними професійними рисами сучасного науковця. Такі вміння покликані слугувати своєрідним запобіжником від спотворення процесу і результату наукового пізнання, запорукою розвитку критичного і самостійного наукового мислення.



## ХАРАКТЕРИСТИКА ДИТИНИ З ГРДУ В ШКОЛІ

**Ольга Ферт,**  
*здобувач*

Хоча поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, часто до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх списують на особливості темпераменту або неналежне виховання дитини. У процесі навчання ж виявляються труднощі, які дедалі важче ігнорувати. ГРДУ має три головні симптоми: дефіцит уваги, імпульсивність та надмірна моторна активність, рухливість. Звичайно імпульсивність та надмірна активність не сприяють продуктивній успішності учня, але найбільші академічні труднощі пов'язані саме з неухважністю, вони проявляються таким чином.

Читання:

- втрачає місце у тексті під час читання;
- не може залишатися сфокусованим на тому, що читає (особливо якщо текст важкий, довгий або нудний), як наслідок пропускає слова, деталі, розуміння прочитаного епізодичне;
- забуває прочитане та потребує переречити текст знову і знову.

Письмо:

- труднощі з плануванням та організацією письмового завдання;
- несистематичне виконання письмових вправ;
- повільніша вдвічі–втричі рази швидкість та низька продуктивність виконання письмових завдань;
- велика кількість механічних помилок під час письма (як результат неухважності до деталей).

Математика:

- велика кількість помилок під час обчислювання через неуважність до математичних знаків, таких як +/- та ін.;
- низька продуктивність під час розв'язання задач та прикладів через неспроможність сконцентруватися та розглянути всі аспекти задачі або зробити усі кроки послідовно у процесі виконання математичного прикладу.

До того ж діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади, такі як *дисграфія* – часткове порушення навичок письма внаслідок вогнищевого ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку; *дислексія* – порушення формування навичок читання; *дискалькулія* – порушення навичок лічби. Ці розлади також можуть спричинити вищеназвані навчальні труднощі або “перегукатися” з ними.

Якщо додати до цього загальні характеристики гіперактивної дитини, такі як великий рівень емоційності (роздратування, пригнічення, вибухи гніву, підвищену реакційність), труднощі зі зміною діяльності, агресивну поведінку, проблеми з дисципліною, неможливість працювати задля досягнення віддаленої мети, постійну потребу у сильних заохоченнях та покараннях та занижену самооцінку, то матимемо типовий портрет дитини з ГРДУ у школі.

Головні стратегії впливу на поведінку гіперактивної дитини в школі повинні бути спрямовані як на корекцію академічних навичок, так і на покращення поведінки учня, зменшення моторного збудження. Слід брати до уваги, що діти з ГРДУ мають значний дефіцит виконавчих функцій:

- фіксувати та систематизувати образи та епізоди, що пов'язані із зовнішніми подіями в робочій пам'яті людини, щоб оперувати ними у майбутньому;
- вміння повертатися до минулого у зв'язку з цими подіями;

- уявляти гіпотетичне майбутнє на основі минулого досвіду;
- визначати цілі та плани на майбутнє та послідовно виконувати їх;
- ефективно протистояння бажанням та спокусам відійти від визначеного плану;
- використання, так званої, внутрішньої мови, тобто здатності проговорювати ситуацію подумки, з метою досягнення поставленої мети та збільшення самоконтролю;
- регулювання поведінки у відповідь на зовнішню ситуацію відповідно до поставленої мети;
- вміння відділити враження від реальної інформації, почуттів від фактів у процесі реагування на події;
- аналіз та систематизування. (Rief, 2005).

За статистикою, близько 40% дітей з ГРДУ мають академічні труднощі, які поділяють на власне труднощі академічних навичок та проблеми з успішністю, які можуть бути як супутніми, так і виявлятися окремо. Навіть якщо дитина з ГРДУ не має виражених академічних труднощів, то в неї все одно будуть проблеми із виконанням класних і домашніх завдань, головне пов'язані із неможливістю дотримання часових меж. Це є наслідком знову ж таки проблем з увагою та імпульсивністю, дитині важко сфокусуватися на виконанні завдання. Дитина з ГРДУ потребує більше часу на виконання завдання, аніж її здоровий одноліток. Звичайно, проблеми у навчанні можуть бути ознакою не лише дітей з ГРДУ, але і учнів, що страждають на інші розлади.

Кожна дитина з ГРДУ у школі повинна пройти процедуру індивідуального оцінювання та щодо неї повинно бути складено індивідуальний навчальний план, який можна використовувати у звичайному класі у контексті

диференційованого викладання. У важчих випадках, за наявності значних інтелектуальних та поведінкових проблем, для індивідуального навчання. Слід пам'ятати, що відповідно до сучасних тенденцій, інклюзивного навчання, кожна дитина повинна бути введена до середовища здорових однолітків. За винятком незначної кількості надто важких випадків або у випадку наполегливого бажання батьків.

**СУЧАСНИЙ СТАН УКРАЇНОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ  
В КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ  
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ АНКЕТУВАННЯ СТУДЕНТІВ  
ВІННІПЕЗЬКОГО, САСКАЧЕВАНСЬКОГО  
ТА АЛЬБЕРТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТІВ**

**Юлія Заячук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасному етапу розвитку українознавчих студій в канадських університетах характерна перебудова їхніх українознавчих програм. Вона передбачає їх оновлення на вимоги часу, змістові нововведення, осучаснення методики викладання. Останніми роками в основу реформування українознавчих програм закладається також ідея необхідності знання мови не тільки майбутніми філологами, які спеціалізуються з української мови та літератури, а й представниками інших спеціальностей.

Ставили за мету розглянути специфіку українознавчих дисциплін у канадських університетах через такий методологічний підхід, як анкетування студентів, які вивчають українознавчі курси в канадських університетах. У рамках науково-дослідного проекту, підтриманого Канадським інститутом українських студій і здійсненого у листопаді 2007 р., анкетування студентів, котрі вивчають

українознавчі курси, зокрема курси української мови різного рівня, було проведене у трьох канадських університетах (Манітобському, Саскачеванському і Альбертському), у яких українознавчі програми найбільш потужні. Вивчення і аналіз думок та мотивації тих студентів, які вивчають українознавчі курси в сьгоднішній Канаді, на нашу думку, допомагає оцінити і глибше зрозуміти сучасний стан і перспективи розвитку українознавчих студій в канадських університетах. Загалом було проанкетовано 69 студентів. Найцікавіші результати цього анкетування узагальнено в таблиці.

Результати анкетування студентів канадських університетів, які вивчають курси української мови різного рівня (проведене у листопаді 2007 року)

№	Рівень курсу української мови (1, 2, 3, 4)		Перший рівень	Другий рівень	Третій рівень	Четвертий рівень
1	2	3	4	5	6	7
1	Канадський університет, у якому проводилося анкетування студентів		Манітобський, Саскачеванський, Альбертський	Манітобський, Саскачеванський	Альбертський	Альбертський
2	Кількість анкетованих студентів		41	10	14	4
3	Результати анкетування		%	%	%	%
4	Етнічне походження (оцінка анкетованих)	Українське	34,1	50	64,3	50
		Українське змішане	46,3	40	28,6	50
		Канадське	4,9	-	-	-
		Інше	14,7	10	7,1	-
5	Мова, яку вважають рідною	Українська	2,4	30	35,7	75
		Українська і англійська	-	-	14,3	-
		Англійська	95,2	70	50,0	25
		Інша	2,4	-	-	-

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6	7
6	Початок вивчення української	Сім'я або школа	43,9	60	92,9	100
		Університет	48,9	40	7,1	-
		Інше	7,2	-	-	-
7	Мова спілкування вдома	Українською	4,8	20	35,7	50
		Англійською	92,8	80	64,3	50
		Іншою	2,4	-	-	-
8	Українською спілкуються (часто або інколи)	У церкві	43,9	80	85,7	100
		У клубі	17,0	50	85,7	50
		В університеті	92,7	90	100	100
		На робочому місці	12,2	30	35,7	75
		Інше	17,0	60	28,6	-
9	Як оцінюють анкетовані свої знання історії України	Дуже добре	7,2	40	35,7	100
		Трохи	51,3	30	57,1	-
		Окремі факти	36,7	10	7,2	-
		Не знають взагалі	4,8	20	-	-
10	Чи читають українських письменників	Так	9,8	50	64,3	100
		Ні	90,2	50	35,7	-
11	Я читаю українською	Українські газети	4,9	40	42,3	75
		Укр.-канад газети	17,1	70	78,6	50
		Українські книги	31,7	80	85,7	100
		Українські вебсайти	26,8	70	85,7	100

Закінчення табл.						
1	2	3	4	5	6	7
12	Я пишу українською	Нотатки	39	70	78,6	100
		Вітання	29,3	60	85,7	100
		Електронні листи	36,6	50	64,3	100
		Інше	12,5	30	14,3	100
13	Участь у житті спільноти	Так	65,9	90	92,9	75
		Ні	34,1	10	7,1	25
14	Доцільність збереження української мови	Вкрай необхідно	46,3	100	92,9	75

Несподіваним результатом анкетування виявилось те, що серед 69 студентів тільки 4,9% визначили своє етнічне походження як канадське. Решта ідентифікували себе представниками національностей, пов'язаних з етнічним походженням батьків. Це, очевидно, свідчить про те, що, незважаючи на певні асиміляційні впливи у канадському суспільстві, серед молоді – нащадків емігрантів вже у четвертому-п'ятому поколінні – зберігається відчуття українського батьківського коріння.

Дослідження виявило і складності, які має українська спільнота Канади у збереженні рідної мови. Зокрема, серед 14 студентів, що вивчають перший рівень мови, які визнавали своє етнічне походження як українське, лише один вважає українську рідною мовою (це 2,4 %), решта 95,2% визначили рідною мовою англійську. Водночас відсоток студентів, котрі вважають українську рідною мовою, суттєво зростає відповідно до підвищення рівня курсу української мови. Це, очевидно, означає, що ті, які продовжують вивчати мову на вищих і вищих рівнях, – це ті, хто визнає її рідною,

бажає зберігати і передавати наступним поколінням. Окремими рядками в таблиці зазначено що читають і що пишуть студенти українською мовою.

Майже половина (48,9%) студентів з курсів мови першого рівня, 40% – другого рівня, 7,1% – третього рівня і 0% – четвертого лише в університеті і почали вивчати українську мову як частину своєї університетської навчальної програми.

Щодо питання, якою мовою студенти переважно спілкуються вдома, то українською вдома розмовляє лише 4,8% студентів, які вивчають курси української мови першого рівня, 20% студентів, що вивчають курси другого рівня, 35,7% – третього рівня і 50% – четвертого. Загалом, студенти користуються українською мовою у повсякденному житті головно у родині, в церкві, в громаді, спілкуючись з друзями-українцями, а також в класі зі студентами, які вивчають українську мову, і з викладачами. Одержані результати засвідчують, як нелегко зберігати рідну мову в чужомовному етнокультурному середовищі й яку потрібну і непросту роботу виконують вищі українознавчі інституції Канади.

Загалом 65,9% анкетованих студентів, які вивчають курси української мови першого рівня, 90 % студентів, котрі вивчають курси другого рівня, 92,9 % студентів, що вивчають курси третього і 75% – четвертого рівня зазначили, що беруть участь у житті й діяльності української спільноти Канади.

Щодо оцінки своїх знань з історії України, то більшість студентів зазначила, що має середні знання – відповідно 51,3; 30 і 57,1% зі збільшенням рівня мовного курсу. Дуже добрі знання з історії у 7,2% студентів з курсу української мови початкового рівня, 40% – другого рівня, 35,7% – третього рівня і 100% – четвертого рівня. Щодо читання студентами творів українських письменників, то відсоток студентів, які



їх читають українською чи англійською мовою, збільшуються зі підвищенням рівня курсу – від 9,8% серед студентів, що вивчають курси мови першого рівня, до 100 % студентів з курсу мови четвертого рівня.

Особливо слід акцентувати на тому, що переважна більшість опитаних студентів, які вивчають курси української мови різного рівня в канадських університетах (серед них і неукраїнського походження), – 95,1 % тих, які вивчають курси першого рівня і 100% тих, котрі вивчають курси інших рівнів – вважають збереження рідної мови українською етнічною спільнотою в умовах сучасного канадського суспільства вкрай необхідним або бажаним. Це, на нашу думку, ще раз доводить необхідність і велике як культурно-освітнє, так і прагматичне значення діяльності вищих українознавчих інституцій в Канаді та їх перспективу. Заслужують на увагу і пояснення студентами причин цього: “Бо це частина нашої спадщини, якщо втратимо українську мову, то втратимо важливу частину української канадської культури”, “Канада – це мозаїка, а не плавильний казан”, “Сильна діаспора повинна зберігати свою культуру і традиції країни походження, а знання мови – основа збереження цих традицій”, “Це чудова мова і ключ до збереження нашої культури в Канаді”.

Отже, наведені результати наукового дослідження, проведеного на підставі аналізу даних анкетування студентів, на нашу думку, свідчать про те, що такі студії мають свій попит і є на часі. Вони мають змогу вивчати українську мову різного рівня й інші українознавчі дисципліни, сприяють збереженню рідної мови українською етнічною спільнотою в умовах сучасного канадського суспільства.

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

## СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ОСВІТНЬО- КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ “МАГІСТР”

Тетяна Данилишена,  
*аспірант*

Система вищої освіти США із самого початку складалась вкрай децентралізовано і відрізнялась значною диверсифікацією. Результатом виявилось те, що американська вища школа ніколи не характеризувалась чіткістю організації і структури і з часом набула вигляду, який важко оцінити.

Ми зробили спробу ретроспективно проаналізувати розвиток американської вищої школи, починаючи з середини XVII століття і до теперішнього часу, щоб простежити як змінювались форми і методи підготовки педагогічних кадрів для американських вищих навчальних закладів.

Передвісниками вищої школи США є коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges), які створені за зразком англійських коледжів. В 1636 році, після 6 років заснування Массачусетської колонії, першим актом генерального суду колонії був створений Кембріджський коледж, який згодом почали називати Гарвардським. У наступних роках у США з'явилися аналогічні коледжі, які згодом стали відомими університетами: Вільяма і Мері (Вірджинія, 1698), Єльський (1745), Нью Джерсійський (1746; згодом Принстонський університет), Філадельфійський коледж та академія (1755; згодом Пенсільванський університет), Род-Айлендський (1764; згодом університет Брауна), Дартмутський (1769) та ін. Це були невеликі, організаційно незалежні коледжі, засновані місцевими діячами, які здобували освіту в англійських університетах.

Як зазначає відомий американський історик освіти Дж. С. Брубакер, американські коледжі цього періоду мали винятково клерикальний характер, оскільки всі коледжі утворювались і співіснували релігійними групами: Гарвард - пуританською, Вільяма і Мері – англіканською та ін. Коледжі готували священиків, навчальні програми відображали аристократичний підхід до освіти. Багато часу приділялось вивченню латинської і грецької мов, філософії, права і богослів'я. Прикладні науки майже не вивчали.

Але навіть в рамках такої програми колоністи визначили основні принципи, якими і керувався свого часу розвиток вищої освіти США протягом наступних трьох століть:

- вища освіта необхідна для керівних шарів суспільства;
- за створення вищих навчальних закладів відповідають місцеві діячі;
- вища освіта може принести користь дітям усіх родин без винятку, тому коледжі повинні бути доступними для всіх,
- навчання є благо саме по собі; саме тому воно є благо для суспільства.

Зауважимо, що в управлінні коледжами колоністи розраховували на свої можливості. Коли колоніальні коледжі в Америці демонстрували тенденцію до пресвітеріанської моделі управління, в частині програм вони були під впливом моделей старих англійських університетів. Лекції, демонстрації текстів, публічне читання, виступи і диспути як види занять – все це свідчить про слідування європейської практики. Особливо сильним виявився вплив Кембріджа, можливо, через кількість випускників у початковий період історії Нової Англії.

У XVIII столітті в колоніальних коледжах поступово на зміну диспутам приходять дебати, які реалізуються за

рамками обов'язкових занять у період, коли індукція, досвід та експеримент стають необхідними методами дослідження. Дебати привертали увагу більшою свободою в аргументації. До 1750 року з'являються студентські літературні спілки, які виступали в ролі арени для занять у дебатах і красномовстві. Латинь втрачає функцію засобу спілкування, поступово витісняється із формальних диспутів.

Створення незалежної держави посприяло розширенню мережі вищих навчальних закладів, за період з 1789 по 1820 було засновано 29 нових.

Однак нестача кваліфікованих викладачів була значною перешкодою на шляху "росту" вищих навчальних закладів США. За винятком президента Гарварда всі глави колоніальних коледжів були священнослужителями, які часто об'єднували діяльність в місцевій церкві з освітньою та адміністративною роботою і розглядали її як частину обов'язків, пов'язаних з їх призначенням.

Президент відповідав за адміністрування і навчання, за богослужіння в церкві чи в часовні коледжу. Зазвичай він викладав моральну філософію та здійснював керівництво професійним вивченням богослів'я проживаючими студентами-дослідниками і тьюторами. До його обов'язків належали співбесіди з абітурієнтами, керівництво, консультування та адміністрування.

Лише в двох хартіях коледжів колоніального періоду зазначається про корпус магістрів чи професорів, причому тільки у другій половині XVIII століття, коли в коледжах Америки з'являється штатна посада викладача. Хартія коледжу Вільяма і Мері передбачає наявність двох професорів по кожній з філософій і в теологічних школах, а в Філадельфії (згідно з хартією) академічний персонал охоплює ректора, віце-ректора, ректора академії і професора. Зазначимо, що ці коледжі спирались певною мірою підтримку англійської церкви і розраховували повернути

увагу викладачів з британських університетів. У Вільямсбургу (Williamsburg) всі перші магістри були вихідцями з Оксфорду.

За оцінками, між 1750 і 1800 рр. всього в коледжах працювали не більше 210 професорів. За таких умов виникає нова посада тьютора.

Тьютори набували професійно-педагогічних навичків у процесі роботи, керуючись правилом *docendo docere* – навчаючи других, вчимося самі. У XVII-XVIII століттях в американському суспільстві існувала думка, що єдиною підготовкою, яка необхідна викладачеві коледжу, була предметна підготовка, яка пропонувала глибокі та обширні знання з предмета. Якоюсь мірою це пояснювали тим, що провідним методом викладання того періоду було запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Від викладача вимагалось лише перевірити вивчений чи прочитаний дома матеріал.

Такий підхід до викладання тривалий час залишався незмінним, і роки навчання в коледжі вважали достатніми для оволодіння мистецтвом викладання. Метод викладання (*apprenticeship*), який припускав імітацію дій досвідчених викладачів, існував в американській вищій школі дуже довго.

Тільки у другій половині XVIII с. таке регентство було відмінено, і тьюторам, як і професорам, була дозволена спеціалізація – навіть в кінці XVIII с. навчання в коледжі тільки починало передбачати орієнтацію на професійну кар'єру не лише в галузі теології, а й в інших сферах діяльності.

Початок XIX століття характеризувався швидким зростанням виробничих сил, особливо промисловості, що призвело до значних змін у галузі освіти. Науково-технічний прогрес визвав дві важливі тенденції в розвитку вищої освіти: диференціацію науки та секуляризацію вищої школи.

Отже, ми можемо зробити висновок, що до середини XIX століття поступово перестала існувати практика підготовки вузівських викладачів тільки в теологічних школах і семінаріях країни. Почався новий, надзвичайно важливий етап в історії американської вищої школи – створення аспірантських шкіл і докторських програм, які виникли з початку як посилені академічна підготовка в сфері фундаментальних наук, які переросли в багатомасштабну систему відтворення науково-педагогічних кадрів.

Середина XIX ст. характеризується виникненням і швидким ростом університетів. Якщо до громадянської війни вирішальний вплив на розвиток вищої школи США мали французька та англійська освіти, то після неї почав посилюватись німецький вплив. Його виявом було створення 1876 р. університету Джона Гопкінса. Цей університет був заснований випускниками Гейдельбергу і перейняв багато традицій німецького університету. Головною з них було створення дослідницьких центрів при університетах, в яких займалися науковою роботою викладачі, аспіранти і студенти.

Ці центри в Америці отримали назву аспірантських шкіл мистецтв і наук (Graduate School of Arts and Sciences). Так німецька за своїм існуванням аспірантська школа з нахилом на дослідження була об'єднана з англійським коледжом, орієнтованим на загальну освіту.

До 80-х років деякі державні коледжі отримали статус університетів (Мічиганський, Вісконсінський, Каліфорнійський та ін.). Загальним правилом для університетів став вільний вибір студентами навчальних дисциплін зі спеціальністю по одній з них, що раніше практикували лише в одному університеті США – Вірджинському. В університетські плани, крім загальноосвітніх дисциплін, входили технічні, сільськогосподарські і природничо-наукові дисципліни.

Разом зі ступенем бакалавра (**bachelor's degree**) університети стали присвоювати ступінь магістра (**Master of Arts / Sciences**) і доктора (**PhD – Doctor of Philosophy**). Поступово набираючи силу, університети до початку ХХ століття стали провідними навчальними закладами в системі американської вищої освіти.

Одним із важливих моментів цього періоду була поява коледжів з земельними наділами згідно з законом Дж.Морріла 1862 р. (The Land Grant College Act of 1862). Створення таких коледжів забезпечувало підготовку спеціалістів в сфері сільського господарства і механіки. Такі коледжі були створенні в 28 штатах і в них разом з підготовкою спеціалістів стали проводити наукові дослідження, спрямовані передусім на вирішення сільськогосподарських та інших місцевих проблем.

Отже, американські коледжі і університети США виконували незвичну для себе функцію – задоволення економічних потреб того чи іншого регіону.

## **ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ШВЕЦІЇ**

**Юля Деркач,**  
*аспірантка*

Сучасні перетворення у суспільстві, нові орієнтири розвитку економіки, політики, соціальної та культурної галузі – усе це кардинально змінило вимоги до освіти, суттєво підвищило її роль у модернізації суспільства. Зазначені перетворення зумовили необхідність побудови освітньої політики в контексті неперервності.

Завдання внесення змін до організації процесу навчання та загалом до освіти набуває актуальності із загальносвітовими тенденціями: посиленням суб'єктної ролі особистості, підвищенням вимог до її інтелекту, зростанням джерел інформацій, кваліфікаційних рівнів, прискоренням науково-технічного прогресу, стрімким поширенням інформаційних технологій у всіх сферах людської життєдіяльності, глобалізацією освітніх процесів, що зумовлює стандартизацію освітніх понять.

Стратегічні завдання освітньої політики кожної держави, які сформульовані у нормативних документах, ставлять за мету забезпечення конкурентоспроможності освіти на ринку світових освітніх послуг, розширення участі навчальних закладів, педагогів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій і співтовариств. Реалізація цих завдань неможлива без усвідомлення сутності глобальних процесів у всіх сферах життя в цілому і в освітніх зокрема.

Неперервну освіту розглядають як будь-яку навчальну діяльність протягом усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, навичок, кваліфікаційного рівня відповідно до соціальних, професійних, особистих потреб людини.

Важливість неперервного навчання та його актуальність засвідчують нормативні документи міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, ЄС, міжнародної організації праці, РЄ.

Однією із складових концепції неперервного навчання є неформальна освіта, що дає молоді й дорослим змогу набувати знання, уміння й навички, виробляти погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі. Меморандум Європейської Комісії 2000 року охоплює важливі рекомендації щодо розвитку неформальної освіти.

Неформальну освіту трактують, по-перше, як будь-яку навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі



фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи наміреною; по-друге, як навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не входить у державні програми обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю. Зазначена форма освіти не завжди передбачає видачу сертифікатів, посвідчень, що засвідчують рівень здобутої кваліфікації після її завершення.

Неформальна освіта – це навчальна діяльність, що зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями і відбувається за межами програм освітніх закладів.

Гуманістичний підхід до організації неформального навчання є одним із найважливіших аспектів, що забезпечують ефективну та результативну роботу неформальної освіти. Свобода особистості загалом, свобода особистості у персональному виборі (мотивації; почуття; власна думка та прагнення; рівень набутих знань та рівень необхідних) важливість та необхідність цих та багатьох інших аспектів у процесі неформального навчання зумовлюються гуманістичним підходом неформальної освіти.

Гуманістичні ідеї неформальної освіти спрямовані на людські якості особистості, її розвиток та самореалізацію. Вагомий внесок у розвиток гуманістичного підходу неформальної освіти зробили вчення Маслоу та Роджерга.

Важливим аспектом гуманістичного підходу до організації неформальної освіти є мотивація навчання для задоволення потреб, що виникають у особистості (задоволення фізичних та морально-естетичних потреб, вираження власного “я”, власної незалежності та конкурентоспроможності). Першочерговість будь-якої мотивації визначається персоніфіковано, враховуючи власні, індивідуальні потреби особистості.

Гуманістичне спрямування навчання залучає оцінку здобутих знань, власну ініціативу, якість знань.

Неформальна освіта, що розвивається як багатостороннє явище, передусім дбає про особистість та її власні потреби. Гуманістичний підхід у всьому: до створення програм; до організації процесу навчання; до подання матеріалу та способу перевірки здобутих знань; до врахування індивідуальних можливостей кожного студента та інше.

Традиційний авторитаризм не відповідає сучасним вимогам неформальної освіти, що є важливим елементом у процесі створення демократичного суспільства, вихованні громадянина, досягненні глибинності у гуманності та людяності.

## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ЖІНОК І ДОРΟΣЛИХ У США**

**Наталія Горук,**  
*асистент*

Дослідники неформальної освіти та освіти жінок і дорослих у Північній Америці (П. Кросс, А. Роджерс, Ш. Мерріам, С. Брукфільд та інші) розглядають низку чинників, що мають вагомий вплив на навчання особистостей. Серед них найчастіше зазначають значущість навчального контексту та особливості розвитку дорослої особистості. Однак важлива група впливових чинників ефективного навчання дорослих є недостатньо дослідженою. Це стосується насамперед таких динамічних соціальних конструкцій, як клас, гендер, раса, національність, фізична спроможність тощо.

Емпіричні дослідження, проведені у США, підтверджують вплив цих чинників на навчання і спільноту. Як зазначають науковці, особливої значущості набувають соціальні конструкції у навчанні дорослих, адже кожна доросла особистість є унікальною сформованою індивідуальністю, яка вносить у навчальний процес свій неповторний досвід, власну унікальну ідентичність, що утворилися у процесі соціалізації, під впливом гаявних у суспільстві стереотипів та уявлень. Неформальна освіта, яку в Північній Америці забезпечують громадські, релігійні, державні і приватні навчальні організації, завдяки своїй гнучкості та легкій адаптованості до потреб “споживача”, дає змогу дослідити вплив соціальних категорій на життя і досвід маргіналізованих особистостей, проаналізувати їхні впливи для створення комфортного інклюзивного навчального середовища.

Гендер, раса, національність, фізична спроможність – соціальні конструкції, які ґрунтуються на фізичних характеристиках особистості. Вони мають значний вплив на саморозуміння та самоприйняття людини і формують розуміння власної суб’єктивності та ідентичності. Зокрема, американська дослідниця С. Гардінг (1986) стверджує, що досвід особистості, набутий як результат її соціального становища і гендеру, формує її ставлення до світу і розуміння феномена знання. Як приклад, С. Гардінг цитує загальновідому тезу, що в результаті соціалізації жінки більше дізнаються про немовлят, а чоловіки – про автомобілі, і стверджує, що ієрархічна структура суспільства впливає на доступ до знань: ті, хто перебуває у привілейованих прошарках, мають більше можливості здобути необхідні знання, ніж ті, хто перебуває на периферії суспільства. Дослідниця вводить в науковий обіг поняття “гендерної культури”, що існує в суспільстві, наприклад, чоловічої – це армія, спорт, чи жіночої – мода, дитячі садки,

початкова школа. І чоловіки, і жінки беруть участь у творенні цих культур, однак їх погляди, можливості і досвід будуть відмінними. Отже, гендерні та суспільні відносини, які існують сьогодні в американському суспільстві, зумовлюють відмінні інтереси та дії представників різних статей в однакових ситуаціях. Це, передусім, стосується і навчання.

Низка емпіричних досліджень, проведених у США, підтверджують значущість соціальних конструкцій у навчанні. Одержані результати свідчать про відмінні дії та стратегії представників різних статей і різних соціальних груп у здобутті знань. Зокрема, М. Кейн (1996) провела дослідження малоосвічених жінок-домогосподарок, які за допомогою неформальної освіти намагались здійснити у власному містечку трансформаційну акцію з усунення токсичних відходів та зміцнити свою активну соціальну позицію. Учасниці не мали попереднього досвіду спілкування з людьми у владі та знань про процес вирішення проблем і прийняття рішень. Лише залучення до цієї групи жінок з вищою технічною освітою допомогло учасницям навчання побачити інші стратегії у здобутті необхідних знань і стати експертами у справі відстоювання безпеки мешканців міста на усіх рівнях влади.

Інша група, яка брала участь у дослідженні, складалася здебільшого з освічених чоловіків середнього класу, які мали попередній досвід залагодження справ та спілкування з владними структурами. До вирішення цієї ж проблеми вони підійшли по-іншому, використовуючи попередній досвід проведення ділових переговорів із залученням офіційних структур, преси, телебачення, міських органів самоуправління. Як свідчать ці дослідження, досвід учасників навчання, попередньо набутий в результаті гендерної і класової соціалізації, значно вплинув на

результати неформального навчання обох груп, на вибір стратегій для одержання бажаних результатів.

Доступ особистості до ресурсів в громаді має значний вплив на неформальне навчання. Брак ресурсів значно обмежує навчання, однак, як стверджують дослідники, нестача ресурсів може водночас спонукати групу до активних дій. Зокрема, у дослідженні М. Кейн, група жінок, втративши надію отримати допомогу від влади, яка володіє доступом до різноманітних ресурсів, змушена були діяти самостійно: ознайомити громадськість із проблемою міста та шкідливістю токсичних відходів, подати петиції до суду, вивчити проблему докорінно. Навчаючись, учасниці здобули додаткові емансипаційні знання про спірну роль влади у вирішенні проблем громадян та функціонування державного апарату.

Соціальні конструкції гендеру, класу і національності впливають і на динаміку взаємовідносин у навчальному процесі. Жінки, які зазвичай мають попередній досвід роботи або спілкування із соціальними сферами та сферою обслуговування, і в навчанні продовжують цінувати толерантність, спільні рішення, підтримку, демократичні способи вирішення проблем. Як свідчать дослідження М. Кейн, наявність у навчальній групі кількох чоловіків, які попередньо працювали в бізнесових структурах і звикли до владних, авторитарних способів прийняття рішень, зробила навчання хаотичним, спричинила до зменшення кількості учасників. Висловлювання незгоди і агресивна поведінка чоловіків в групі толерувалися, однак агресивність з боку жінок була несприйнятливою. Таким чином група втратила потенційні ресурси, які могли б допомогти учасникам дійти консенсусу. Такий сценарій підтверджує гендерний розподіл влади в суспільстві, який переноситься і у навчальну спільноту.

Вивчення впливу соціальних конструкцій на неформальне навчання допоможе розширити теоретичні засади неформальної освіти, сприятиме дослідженням особливостей навчання жінок і дорослих. Особливої значущості неформальна освіта набуває для жінок, які перебувають у непривілейованому становищі. Навчальні групи та громадські організації можуть стати тим особливим місцем, де жінки усвідомлюватимуть і переглядатимуть вплив соціальних категорій, зокрема гендеру, на власне життя, матимуть змогу побачити нерівність розподілу ресурсів і влади у суспільстві, проаналізувати власну маргіналізованість. Навчаючи жінок, не варто недооцінювати попереднього досвіду, який внаслідок гендерної, класової і національної соціалізації та лімітованих ресурсів може бути у жінок суттєво обмеженим.

## **ЗДОБУТТЯ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Мирослава Дужа-Задорожна,**  
*аспірантка*

Зростання вимог до підготовки та перепідготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вимагає якісно нового теоретичного і методичного забезпечення науково-дослідної діяльності. Провідне місце тут посідають вищі навчальні заклади, у більшості з яких створені наукові осередки, спеціалізовані вчені ради із захисту докторських і кандидатських дисертацій, аспірантура, докторантура. Сьогодні в Україні підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації здійснюється з 25 галузей

наук за 600 науковими спеціальностями, аспірантура діє у 105 вищих закладах освіти.

Проте впровадження нових форм навчання, інтенсифікація та розширення дослідницьких галузей, інтеграція України в європейський освітній простір вимагають нових науково обґрунтованих підходів до підготовки спеціалістів нової генерації відповідно до вимог Болонського процесу. Зважаючи на те, що сьогодні вивчення зарубіжного досвіду є обмеженим, що суперечить об'єктивним потребам освітньої практики, темою нашого дослідження було вибрано аналіз можливостей здобуття наукового ступеня в університетах ФРН.

У Німеччині щораз активніше обговорюють питання створення особливих умов підвищення наукової кваліфікації молодшої еліти в контексті інтернаціоналізації та глобалізації вищої школи та науки, вимоги створення єдиного європейського наукового та освітнього простору, надання міжнародної привабливості ринку праці вищої школи і науки у Німеччині для іноземців, і як наслідок міжнародної конкурентоспроможності німецької системи освіти в цілому.

Власне німецький характер здобуття вченого ступеня доктора наук, запроваджений ще у XIX столітті, проявив себе доволі успішно, проте суттєва зміна науково-соціологічних та організаційних умов вимагали реформ у цій сфері. На сучасному етапі в університетах впроваджують нові форми здобуття наукового ступеня з метою підвищення і гарантії наукової якості та глобальної конкурентоспроможності академічної молоді.

Традиційно в Німеччині не передбачається лекційно-семінарських курсів чи відділів докторантури (відповідник української аспірантури), які здійснювали б наукове керівництво, як і обов'язкової програми чи чітко визначених термінів навчання у докторантурі, обов'язку відвідування навчальних заходів. Основою здобуття наукового ступеня є

виконання дисертаційного дослідження, яке погоджується з науковим керівником (так званим Doktorvater). Ця дуже вільна традиційна система має свої переваги та недоліки. До переваг слід віднести високий ступінь самостійності, особисту мотивацію та тісну співпрацю докторанта із своїм науковим керівником.

Передумовою прийому в докторантуру є успішне завершення науково-дослідної вищої школи з відповідного фахового напрямку. Деякі докторантські програми передбачають можливість допуску до навчання в докторантурі особливо кваліфікованих випускників, які здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра. Докторську дисертацію можна захистити з переліку всіх тих предметів, які пропонують університети ФРН. Крім написання дисертаційного дослідження, докторанти складають також іспит з профілюючого та з непрофілюючих предметів.

Німеччині, порівняно з іншими державами, належить велика частка захистів дисертацій (2,1%). Сьогодні тут налічується близько 100 тисяч докторантів, щороку 24 тисячі з них успішно завершують своє навчання. Частка іноземних докторантів постійно зростає і досягає майже 20%. Навчання у докторантурі триває в середньому чотири-п'ять років. Середній вік докторантів становить приблизно 33 роки. Ступінь доктора наук користується у суспільстві високим соціальним престижем.

Більшість докторантів виконують і захищають свої дисертаційні дослідження традиційним способом, не відвідуючи лекційно-семінарських курсів. Проте майже 31% докторантів бере участь у більш чи менш структурованих та кооперативних формах навчання у докторантурі.

Для сприяння молодим науковцям, починаючи з 1990 року, було створено 297 спеціальних лекційно-семінарських курсів (серед яких 28 міжнародних), що фінансуються



Німецьким товариством наукових досліджень (DFG) і надають можливість готуватися до захисту дисертації в рамках систематичної навчальної програми (так званий Graduiertenkollegs). З 1998 року започатковано 50 міжнародних докторантських програм Німецької академічної служби обміну (DAAD) та Німецького товариства наукових досліджень, 37 Міжнародних дослідницьких шкіл Макса Планка, 22 школи для здобуття наукового ступеня, в яких на сьогодні беруть участь приблизно 5400 докторантів. У рамках ініціативи Федерації та Федеральних Земель для найобдарованіших молодих учених з метою сприяння розвитку науки та наукових досліджень у німецьких ВНЗ з 2006 до 2011 року виділяються додаткові кошти для цільового навчання в докторантурі.

Ці нові поглиблені структуровані та кооперативні форми навчання в докторантурі охоплюють, однак, лише 9% всіх докторантів. Проте у різних фахових групах цей відсоток суттєво відрізняється. Наприклад, у галузі економічних та природничих наук майже кожен другий докторант виконує обов'язкову програму в одній із структурованих форм навчання у докторантурі, а в галузі правознавства та інженерно-технічних наук переважає традиційний принцип здобуття наукового ступеня.

*Лекційно-семінарські курси “Graduiertenkollegs”* – це обмежені за терміном і тематикою підрозділи ВНЗ, які надають можливість академічній молоді, що здобуває науковий ступінь, брати участь у наукових дослідженнях (інтеграція наукового дослідження і навчання). Вони охоплюють зазвичай 10–15 викладачів вищої школи і до 30 докторантів, з яких 12–15 отримують стипендії від Німецького товариства наукових досліджень. “Graduiertenkollegs” сприяють формуванню у докторантів так званих ключових компетенцій. Їхні структуровані програми погоджуються DFG та DAAD. Характерним для цієї форми

навчання у докторантурі є інтенсивне керування докторантами у їхній наукових дослідженнях; викладання відбувається на міждисциплінарному рівні.

*Міжнародні дослідницькі школи Макса Планка* – це центри наукової еліти у вибраних інновативних та міждисциплінарних дослідницьких галузях (наприклад, нейро- та молекулярна біологія, інформатика). Навчальні курси у рамках докторантури пропонують виняткові можливості навчання і наукового дослідження для німецьких та іноземних (майже 50%) науковців, що здобувають учений ступінь доктора наук. Прозоре визначення наукових пріоритетів і розробка спільних тем сприяє тісній співпраці докторантів у науково-дослідницьких групах. Особливу увагу приділяють міжнародній співпраці.

Структуровані форми навчання в докторантурі характеризуються такими спільними ознаками:

- обмеження терміну навчання, здебільшого, до трьох років;
- структурування навчального процесу обов'язковою навчальною програмою для здобуття відповідного наукового ступеня;
- широкий вибір курсів для здобуття ключових кваліфікацій;
- організація керівних структур, наприклад, так званих комітетів докторантів;
- міжнародна спрямованість, що виражається високою часткою іноземців, використанням англомовної навчальної програми, а також у співпраці з іноземними науковцями та інституціями.

Однією з можливостей здобуття вченого ступеня доктора наук є екстернатна форма навчання у докторантурі, так зване навчання без відриву від виробництва, коли контакт з вищою школою обмежується регулярними

консультаціями з науковим керівником. Цей варіант якнайкраще підходить для гуманітарія чи фахівця із суспільних наук, проте у галузі природничих та технічних наук така форма себе не виправдовує, оскільки дослідження тут потребує значних матеріальних затрат і базується на групових методах роботи.

Є багато причин для здобуття вченого ступеня доктора наук у формі екстернату без відриву від виробництва, серед них добре постійне місце праці, відсутність відповідного місця навчання у вищій школі, де б хотілося здобути науковий ступінь чи, зокрема, можливість уникнути постійної залежності докторанта від керівника. Крім того, докторанти, які вже мають досвід роботи, звикли працювати проектно орієнтовано, а не за чітко спланованим графіком, що передбачає докторантура у ВНЗ. Працюючи паралельно на виробництві, вони не втрачають своїх професійних навиків.

Головним недоліком екстернатної форми навчання у докторантурі можна вважати відсутність обміну досвідом з іншими докторантами, менша можливість консультування з науковим керівником. Є певні стратегії, які мають на меті полегшити процес виконання дисертаційного дослідження без відриву від виробництва. Це – різноманітні колоквиуми, на яких можна презентувати свою роботу; публікація великої кількості проведених досліджень в електронних наукових збірниках і журналах, до яких багато університетів надають своїм докторантам і студентам доступ; створення спеціальної електронної мережі між докторантами, яка дає змогу здійснювати як внутрішній, так і зовнішній обмін знаннями.

Аналізуючи різноманітні освітні моделі університетів Німеччини, які надають можливість здобуття ступеня доктора наук, робимо висновок, що структуроване навчання у докторантурі має значні переваги над традиційним власне німецьким принципом захисту дисертаційного дослідження,

оскільки воно гарантує прозору конкуренцію серед претендентів, його обов'язкові навчальні програми інтенсифікують та розширюють галузі дослідження докторантів, а обов'язкове призначення наукового керівника забезпечує регулярний нагляд та консультування. Майбутня структуризація організації навчання у докторантурі за німецьким традиційним принципом могла б забезпечити затвердження спільних стандартів докторантської освіти в Німеччині.

## **ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ СХОДУ**

**Володимира Федина,**  
*асистент*

У перших державах Давнього Сходу був завершений процес становлення освітньої системи як самостійної сфери життєдіяльності. Її природу на кілька тисячоліть визначили характерні риси цивілізованого суспільства традиційного (доіндустріального) типу: пріоритетність державних інституцій, більш або менш жорстка соціальна стратифікація, домінування релігії як світоглядно-нормативної основи життя суспільства. Світоглядно-освітня парадигма Давнього Сходу визначалася як орієнтацією на релігійні цінності, так і підпорядкуванням людини корпоративним структурам (сім'ї, соціальній групі, державі в цілому). Тому цю парадигму можна в цілому охарактеризувати як релігійно-корпоративну освіту патріархально-державницької спрямованості.

Релігія як світоглядна основа освіти та виховання відігравала двояку роль. З одного боку, вона задавала ціннісні орієнтири освітнього процесу і визначала його зміст. Зрозуміло, що така світоглядна основа освітнього процесу

мала орієнтувати на цінності помірності, стійкості перед життєвими негараздами, приниження індивідуальності перед вищими, божественними силами. Релігійно-корпоративна деперсоналізація індивіда – друга важлива роль, яку відігравали культу в давньосхідних державах. Релігійні вчення обґрунтовували справедливість жорсткого станового поділу суспільства і нав'язували пріоритетність станово-релігійних характеристик людини, головно функціонально-ціннісних. З огляду на це формувалася світоглядно поліваріантна парадигма освіти, в якій за кожною соціальною стратою закріплювався свій набір позитивних (схвалених і унормованих релігією) цінностей та функцій. Особливо жорстко таке розділення проводилося в Індії з її системою каст, де навчання та виховання оцінювали з погляду підготовки достойного члена своєї касті. Для брахманів було найважливіше розвивати інтелект, для кшатріїв – силу та мужність, для вайш'я – працелюбність та терпіння, для шудра – покірність.

У Давньому Китаї Конфуцій у процесі розроблення теорії освітньо-виховного процесу також виходив з його кастово-станових засад, розділяючи всіх людей на тих, хто володіє природженою мудрістю (“сини неба”, “правителі”), тих, хто досягає знань завдяки навчанню і всупереч своїм обмеженим природним здібностям (“благородні мужі”, “опора держави”), і тих, хто взагалі нездатний до важкого процесу оволодіння знаннями (“чернь”). Як бачимо, тут рівень освіти безпосередньо пов'язаний із соціальним статусом людини, і за нижчими верствами населення нормативно-ціннісно закріплюється неосвіченість. Освіта стає ознакою високого соціального статусу, влади та багатства. Згідно з давньосхідними теоріями освіти, стабільність та процвітання суспільства безпосередньо залежать від того, наскільки реалізується освіта та виховання згідно із соціально-становим призначенням людей.

Індивідуальність повністю розчиняється в соціальній групі, причому без будь-якої надії на саморозвиток у будь-якій з них. Уже в цей час, в перших філософсько-освітніх працях, з'являється ідея всебічного, гармонійного розвитку – але не людини, а представника вищої касті. Конфуціанська освітня програма освіти, тобто реалізації “духовно-моральних засад неба”, орієнтується на домінування духовно-моральних цінностей поміж людських здібностей. Програма здійснюється шляхом оволодіння освіченістю і розвитку всіх людських здібностей шляхом вивчення “шести мистецтв” – моралі, письма, рахунку, музики, стрільби з лука та управління конем.

А ось як описує освітній ідеал (чесноти принца Рами) індійський епос “Махабхарата”: “Ніхто не міг зрівнятися з царевичем в силі та відважності і всіх перевершив Рама і вченістю, і вихованням, і мудрим розумінням. Наповнений чеснотами, він ніколи не заносився і не вишукував недоліків у інших. Чистий душею, він був привітний і люб'язний у спілкуванні, незлобивий і прямодушний, шанобливий зі старшими. Постійно в години відпочинку він тренувався у військовому мистецтві, він вів корисні бесіди з навченими віком, наукою і досвідом мужами. Він знав веди, закони і звичаї, був хорошим промовцем, розсудливим і ніколи не відступав від шляху обов'язку”. Індійський виховний ідеал поєднує розумовий розвиток, духовність і самопізнання, фізичне загартування, любов до прекрасного і природи, самовладання, стриманість, моральні норми, спрямовані на досягнення загального блага. Але лише для представників вищих каст.

Педагогічна теорія спиралася на корпоративно-релігійний світогляд. Основою станового навчання вважали патріархальну сім'ю. Не тільки відносини в рамках соціальних груп, а й загальнодержавний устрій копіювали взаємини сімейні (правитель – батько, піддані – діти). Школа

теж будувалася на таких же сімейних засадах (учитель – батько, учні – діти). Необхідність корпоративно-станової підготовки та виховання з наслідуванням дітьми соціального статусу та навіть професії батьків справді робила сім'ю основним освітнім центром. Реально переважна більшість людей у давньосхідному суспільстві мала лише сімейне навчання та виховання, що ще більше збільшувало їхнє значення. Педагогічні прерогативи патріархальної сім'ї (у найбільш широкому розумінні, тобто і як основи стану і держави) сформульовані в численних документах Давнього Сходу – Законах Хаммурапі (1750 р. до н.е.), Книзі притч царя Соломона (початок I тис. до н.е.), індійській Бхагавадгіті (середина I тис. до н.е.) та інших. В Кодексі Хаммурапі відповідальність батька за підготовку сина до життя і оволодіння ремеслом формується у вигляді правової норми. У давньоєгипетських папірусах читаємо: “Схожий на кам'яного ідола неук, якого не навчав батько”, “Завжди слідує за батьком та предками своїми”.

У цей час зароджується і досягає значного розвитку теорія власне навчально-виховного процесу, відповідно до якої древні мислителі приступають до розробки загальних принципів освіти та виховання. Розгорнуту теорію виховання розробив Конфуцій, визначаючи його головну мету як формування особи, що має задовольняти вимоги суспільства. Головна перешкода на шляху виховання – природа людини, її спадковість, яка може суперечити завданням виховання. Тому в працях Конфуція ми знаходимо цілу систему методів та форм раціоналізації навчання і виховання, сформульованих переважно у вигляді афоризмів: “Вчитися і не роздумувати – марно втрачати час, роздумувати і не вчитися – згубно”; “Якщо ти не можеш вдосконалюватися сам, то як ти можеш вдосконалювати інших людей?”

Індійська “Бхагавадгіта” також демонструє увагу до методів навчання. Увага до методів навчання привела до

створення спеціальних посібників та підручників для навчання, передусім словників та хрестоматій. Акцентуємо, що давньосхідні педагоги вже розділяли навчання та виховання як різні процеси, відповідно розробляючи для кожного з них свої методики.

Зважаючи на досягнення давньосхідних педагогів, дидактична база навчання була ще дуже слабкою, внаслідок чого і саме навчання було важким, тривалим і не дуже ефективним. Головним методом навчання стало механічне заучування, запам'ятовування, переписування тощо. Як найбільш позитивні риси в навчанні культивували старанність, шанобливість до наставників, терпіння, самообмеження. Навчання та виховання, спрямоване на формування представників певних станів і професій, зовсім не брало до уваги вікові інтереси дітей. Навчально-виховний процес не відповідає потребам дитинства, внаслідок чого формується суперечність між природними прагненнями дітей і системою форм та методів освіти. А фізичні покарання були чи не головним стимулом до учнівських успіхів.

Отже, в межах давньосхідної спільноти відбулась своєрідна парадигмальна революція, оскільки принципових змін зазнали майже всі компоненти освітньої системи. Сформувалася станово-сімейна парадигма освіти, функціонально призначена для підготовки представників станів та професій. Освіта стала соціально і професійно диференційованою, а система освіти – інституційно відособленою. Виникли школа, професійне вчительство, професійна педагогічна теорія та практика; дидактика і підручники; урочна форма проведення занять і примус щодо учнів. Загальний зразок організації занять давала сім'я, а їхній зміст і орієнтири визначалися станово-релігійним світоглядом.



## ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри педагогіки у 2008 році: здобутки і перспективи.....	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Педагогічне керівництво організацією міжособистісної взаємодії студентів у навчальному процесі.....	8
<i>Дмитро Герцюк.</i> Забезпечення контролю якості вищої освіти: світові тенденції .....	13
<i>Ніна Лозинська.</i> Основні поняття соціальної адаптації .....	19
<i>Галина П'ятакова.</i> Формування лінгвістичних компетенцій у процесі підготовки магістра-філолога. ....	23
<i>Лариса Ковальчук, Марія Коник, Павло Стародуб, Зіновія Шпирка.</i> Інтегративний підхід до організації науково-педагогічних досліджень студентів хімічного факультету .....	27
<i>Світлана Когут.</i> Самостійна робота студентів у процесі вивчення курсу “Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах” .....	31
<i>Олена Шмирко.</i> Дидактичні принципи професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови .....	34
<i>Марта Максимець.</i> Етапи становлення молодого вчителя іноземної мови .....	38

<i>Романа Михайлишин.</i> Навчально-педагогічні ігри – активна форма підготовки майбутніх учителів.....	40
<i>Олександра Максимець.</i> Інтерактивні семінари як одна з форм позааудиторної роботи майбутніх фахівців туристичної галузі .....	44
<i>Оксана Тинкалюк.</i> Роль методу інтернет-проектів у формуванні готовності студентів економічних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування. ....	46
<i>Олексій Караманов.</i> Особливості проведення семінарських занять зі студентами в умовах музейного середовища. ....	50
<i>Ольга Біляковська.</i> Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів.....	52
<i>Надія Заячківська.</i> Сім'я як головний соціальний інститут виховання.....	55
<i>Ірина Мишишин.</i> Правові та соціально-психологічні аспекти усиновлення дітей-сиріт.....	58
<i>Мар'яна Захарчук.</i> Сучасні технології роботи з молоддю з функціональними обмеженнями (щодо розвитку їхніх творчих здібностей та соціалізації).....	61
<i>Марія Довгань.</i> Творча особистість учня як об'єкт комплексного дослідження. ....	65
<i>Теодор Лецак.</i> До питання про особливості відображення авторської позиції в науково-педагогічних текстах.....	69
<i>Ольга Ферт.</i> Характеристика дитини з ГРДУ в школі. ....	73

<i>Юлія Заячук. Сучасний стан українознавчої освіти в канадських університетах (за результатами анкетування студентів Вінніпезького, Саскачеванського та Альбертського університетів) ..</i>	<i>76</i>
<i>Тетяна Данилишина. Соціально-історичні передумови розвитку системи підготовки педагогів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” .....</i>	<i>82</i>
<i>Юля Деркач. Гуманістичний підхід до організації неформальної освіти студентської молоді у Швеції. ....</i>	<i>87</i>
<i>Наталія Горук. Вплив соціальних конструкцій в неформальній освіті жінок і дорослих у США .....</i>	<i>90</i>
<i>Мирослава Дужа-Задорожна. Здобуття наукового ступеня в університетах Німеччини: можливості та перспективи. ....</i>	<i>94</i>
<i>Володимира Федина. Філософські концепції освітньої парадигми сходу. ....</i>	<i>100</i>



МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Випуск 8*

*Виходить з 2002 року*

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

Підп. до друку 08.10.2009. Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 6.3.  
Тираж 50 прим. Зам.

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

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.  
Серія ДК № 3059 від 13.12.2007 р.



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  
2009