

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

Випуск 9

Виходить з 2002 року

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2010

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

*Рекомендовано до друку
кафедрою загальної та соціальної педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № ? від ?? серпня 2010 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – Вип. 9. – ??? с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 4–5 лютого 2010 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2009 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2010

**НАУКОВА РОБОТА
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У 2009 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 2009 році приділили багато уваги. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт опрацьовували дві теми.

Відповідно до завдань теми “Філософсько-методологічні, соціально-педагогічні та організаційно-дидактичні засади підготовки сучасних фахівців в системі вищої освіти” (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; розроблялися 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 та розвитку медіаосвіти в Україні.

У процесі розроблення теми “Трансформаційні освітні зміни в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз” (науковий керівник – д-р. пед. наук, проф. Т. Кошманова) досліджували сучасні підходи до формування світового та європейського освітнього простору, зміст реформ середньої та вищої школи у провідних країнах світу (Німеччина, Великобританія, Франція, США, Канада, Італія, Польща); нові засади підготовки педагогічних кадрів у світлі світових тенденцій розвитку педагогічної освіти; організаційні форми освіти дорослих, зокрема неформальної освіти жінок у країнах Північної Америки; аналізувалися 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 результати досліджень:

- захищено одну кандидатську дисертацію (В. Федина);
- опубліковано одну монографію “Адаптація студентів до навчання в університеті та випускників до педагогічної діяльності” (доц. Н. Лозинська), один навчальний посібник “Збірник тестів з курсу “Педагогіка”. У 3 ч. Ч. 2. Загальні основи теорії і методики виховання (за ред. Д. Герцюка, Л. Ковальчук); 62 статті, зокрема, 6 у зарубіжних, 37 у фахових виданнях, 31 тези доповідей на конференціях;
- видано чотири випуски “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуски 25, ч. 1, ч. 2, ч. 3, ч. 4); науковий альманах “Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність” (Ч. 5); матеріали доповідей звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (8 лютого 2009 р);

інформатор кафедри загальної та соціальної педагогіки (Описи педагогічних курсів і спецкурсів);

- виголошено 53 доповіді на міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 4, доц. Ю. Заячук – 1); рецензування кандидатських дисертацій (доц. Н. Заячківська, доц. О. Ка-раманов, доц. Т. Равчина, доц. Г. П’ятакова, доц. Л. Ко-вальчук); підготовлено 32 відгуки на автореферати, прорецензовано 7 монографій, підручників, посібників.

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

Головні аспекти співпраці:

- наукове стажування викладачів за кордоном (в Інституті педагогіки Вроцлавського університету – доценти Д. Герцюк, Н. Заячківська, Л. Ковальчук, І. Мицишин, асистент Т. Лещак); в рамках програми Erasmus Mundus External Cooperation Window for Belarus, Moldova and Ukraine – в Гуманітарній академії м. Пултуск, Польща – доц. Д. Герцюк, Гумбольдському університеті, м. Берлін, Німеччина – доц. Ю. Заячук); Академії перепідготовки працівників культури, освіти і туризму, м. Москва, Росія – доц. О. Караманов;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових конференціях: міжнародному симпозиумі в рамках українсько-канадського проекту “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами” (2–18 травня 2009 р., м. Едмонтон, Канада) – доц. Д. Герцюк; UNESCO Conference on Sustainable Development of Teachers (4–6 червня 2009 р., м. Санкт-Петербург, Росія) – проф. Т. Кошманова; міжрегіональній науково-практичній

конференції “Музейная выставка для детей: пространство диалога и эксперимента” (14-18 квітня 2009 г., м. Петрозаводськ, Росія) – доц. О. Караманов;

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету, серія педагогічна, вип. 25 опубліковано дослідження науковців із Білорусії (М. Вишневський), Польщі (К. Шмид, У. Ордон, А. Росул, М. Радохонський Д. Топа, Й. Торовська, Е. Скочиляс-Кротля, А. Кватера, О. Седжлячек-Швед, Л. Павелец, Р. Куха, Н. Длугош-Білоус, П. Білоус); у наукових виданнях Люблінського університету вміщено наукові статті викладачів (доценти Н. Заячківська, Л. Ковальчук, Н. Лозинська, М. Швед, Т. Равчина, асистент Н. Горук).

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки у 2009 р. виконували дисертаційні дослідження вісім 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 2009 року. В олімпіаді взяли участь 18 студентів 3–5-х курсів географічного, філологічного, механіко-математичного, хімічного факультетів та факультету іноземних мов. Програма олімпіади передбачала презентацію студента як педагога-науковця, захист на аукціоні власної ідеї науково-педагогічного характеру, демонстрування рівня компетентності з основних педагогічних проблем та виконання тестових завдань із нормативного курсу “Педагогіка”, розв’язування педагогічних задач та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікровикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”. За результатами конкурсів переможцем

університетського туру визнано студентку 4-го курсу філософського факультету У. Гураль, яка взяла участь у II турі Всеукраїнської студентської олімпіади у м. Умані.

Дві студентські наукові роботи, виконані під керівництвом викладачів кафедри, брали участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із природничих, технічних і гуманітарних наук у 2008/09 н. р. із напрямку “Педагогічні науки” і здобули: диплом II ступеня – студентка 5-го курсу хімічного факультету Т. Кук (наук. кер. доц. Л. Ковальчук), диплом III ступеня – студентка 4-го курсу філософського факультету, спец. “Психологія” Х. Сайко (наук. кер. доц. О. Караманов).

На базі кафедри у 2008/09 н.р. було проведено два етапи університетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді” (I етап – 16–17 грудня 2008 р., взяло участь 48 студентів; II етап – 19–20 травня 2009 р., взяло участь 52 студенти. За результатами конференції підготовлено збірник тез доповідей.

Завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки доц. Д. Герцюк був запрошений у члени журі Всеукраїнської олімпіади з педагогіки, яка відбувалася з 17 до 20 березня 2009 р. на базі Уманського педагогічного університету ім. П. Тичини.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2009 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Дмитро Герцюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

Академічна мобільність у прийнятій 1999 року Болонській декларації визначена як ключове завдання. Мета багатьох болонських ініціатив – полегшити процедурні механізми мобільності, зробити її більш доступною для основних суб'єктів (студентів, аспірантів, викладачів, науковців). Мобільність, як і використання кредитів, прийняття структури кваліфікацій, забезпечення якості освіти розглядають як підґрунтя, на якому будується довіра до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО).

Академічна мобільність студентів у широкому розумінні – це передусім поняття міжнародної мобільності, яку розглядають як можливість для студентів навчатися в закордонному вищому закладі освіти. Виокремлюють так звану вертикальну мобільність, коли студент виконує повну програму навчання в закордонному ВНЗ і горизонтальну – навчання відбувається в закордонному ВНЗ впродовж обмеженого періоду (навчальний семестр/навчальний рік). На розширенні міжнародної академічної мобільності особливо акцентується у багатьох європейських програмних документах. На всіх наступних після 1999 року нарадах міністрів освіти країн Болонського процесу розгляд цього питання посідає особливе місце. У Празькому комюніке (2001) акцентовано, що мобільність дасть змогу її учасникам скористатися багатствами ЄПВО, беручи до уваги демократичні цінності, розмаїття культур і мов, систем вищої освіти тощо. У висновках Лондонської зустрічі (2007) академічна мобільність визначається як базовий елемент

Болонського процесу, який створює передумови для особистісного зростання, можливості розширення міжнародного співробітництва між людьми й інституціями.

Підтвердженням важливості цього питання є висновки і рекомендації конференції під назвою “Стимулювання студентської мобільності: наступні кроки?”, що відбулася у травні 2008 р. у Брюсселі. Близько 150 учасників із урядових установ, закладів вищої освіти, громадських організацій обговорили проблеми і перспективи розвитку академічної мобільності студентів на європейському континенті. Акцентувалося на тому, що мобільність перетворилася із звичайної ідеї, коли студенти просто їдуть на навчання, у складний феномен, в якому необхідно брати до уваги соціальні, економічні, фінансові аспекти тощо.

На необхідності розширення мобільності, потенційного уможливлення її для кожного молодого європейця звернено й у висновках так званого Експертного форуму з проблем мобільності. Авторитетні фахівці-експерти з багатьох європейських країн-членів ЄС впродовж першої половини 2008 р. аналізували і розробляли рекомендації щодо подальшого сценарію розвитку мобільності в Європі. Було запропоновано, зокрема, як довгострокову мету зробити академічну мобільність правилом для всіх студентів-європейців у всіх формах навчання і неформальної діяльності, стандартною частиною університетського життя, а не радше винятком, як є сьогодні. Окреслено орієнтовні параметри мобільності на найближчі десять років: в 2012 р. можливостями міжнародної мобільності повинні скористатися що не менше 15% представників молодого покоління, в 2015 р. – не менше 30%, а у 2020 р. – як мінімум 50%. В умовах глобалізаційних процесів, зростання світової конкуренції на ринку освітніх послуг розширення мобільності сьогодні розглядають не як самоціль, а як засіб досягнення інших цілей Болонського процесу як розвитку

динамічної економіки, зміцнення конкурентоспроможності Європи як суспільства знань, посилення почуття європейської ідентичності, формування єврогромадянина.

Для реалізації цих цілей і завдань експерти запропонували пакет реформ щодо вдосконалення існуючих європейських програм мобільності – COMETT, LINGUA, TEMPUS, LEONARDO DA VINCI, SOCRATES, COMENIUS. Звернено особливу увагу на поліпшення викладання іноземних мов у всіх сферах освітньої системи, надання пріоритетності знанню мов під час підготовки заходів щодо академічної мобільності. Цікаво, що за даними Євробарометру – соціологічної служби ЄС, сьогодні 56% європейців володіють щонайменше однією іноземною мовою, а 80% європейських студентів – двома іноземними. Частково ці результати можна вважати досягненнями вищезазначених освітніх програм, які дають можливість навчатися й вивчати мову за кордоном.

Необхідно зауважити, що перші європейські освітні програми щодо академічної мобільності з'явилися ще наприкінці 80 – на початку 90-х років ХХ ст. Однією з найуспішніших була і залишається програма університетських обмінів ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) із її промовистим девізом “Привести студентів до Європи; принести Європу всім студентам”.

За прогнозами Єврокомісії, до 2012 року завдяки цій програмі, до якої залучено 90 % європейських університетів, можливість навчатися та проводити дослідження за кордоном отримають 12 млн студентів і викладачів.

З 2004 р. для країн, які не є членами ЄС, діє освітня програма під назвою Еразмус Мундус, спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів

третіх країнах на всіх континентах. Намагаючись перетворити ЄС на світового лідера в освіті, а європейські університети – на осередки знань і центри інновацій, програма Еразмус Мундус також ставить за мету сприяння взаєморозумінню між людьми та культурами, активізацію міжкультурного діалогу. Необхідно зазначити, що з 2004 р. у цій програмі бере участь й Україна.

Програма має три компоненти (напрями):

Компонент 1. Спільні курси і програми Еразмус Мундус (спільні магістерські та докторські програми; стипендії для тих студентів, які обирають ці програми і стипендії для підготовки та викладання спільних програм і проведення досліджень в рамках навчання. У 2009/10 н.р. 28 студентів і 9 науковців з України отримали стипендії цього компоненту програми і навчалися в університетах Австрії, Бельгії, Великої Британії, Данії, Іспанії, Італії, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Польщі, Португалії, Франції, Чеської Республіки, Швеції.

Компонент 2. Партнерство Еразмус Мундус (налагодження партнерств між університетами ЄС і третіх країн з метою обміну студентами (бакалаврський, магістерський, докторський рівні) та науково-педагогічними кадрами; стипендії для студентів, викладачів, науковців з європейських вищих навчальних закладів та третіх країн). За цим компонентом програми з конкретною метою налагоджується партнерство між європейськими університетами та вищими навчальними закладами третьої країни або групи країн. Для досягнення загальної мети партнерства надаються стипендії для студентів/викладачів на навчання, проведення досліджень тощо

З 2004 р. Україна, разом з Молдовою і Білоруссю, вже втретє отримує підтримку за компонентом Партнерства під керівництвом Університету Деюсто (DeustoUniversity), Іспанія. Партнерство 2009 р. передбачало 283 гранти

мобільності для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів, з яких 232 виділені для України, Молдови та Білорусі, зокрема 98 стипендій для викладачів та студентів з України. Серед шести українських учасників консорціуму є і Львівський національний університет імені Івана Франка.

Компонент 3. Проекти з пропагування освіти взагалі та міжнародного співробітництва в освіті зокрема. Проекти в рамках зазначеного компоненту спрямовані на підвищення привабливості вищої освіти в ЄС, її пропагування в третіх країнах, поглиблення міжкультурного співробітництва, поширення та поглиблення міжкультурного діалогу. З 2007 р. чотири такі проекти запроваджувались за участі українських партнерів: “TEA TEAM Підготовка освітніх радників щодо посилення академічної мобільності”, Міжнародний освітньо-консультативний центр “ISEKI_MUNDUS Інтеграція безпеки та знань про навколишнє середовище у світову харчову науку”, Одеська національна академія харчових технологій та Національний університет харчових технологій; “SDPROMO II Пропагування європейської освіти зі сталого розвитку”, Національний технічний університет “Київський політехнічний інститут”.

Як бачимо, академічна мобільність студентів у контексті реалізації завдань Болонського процесу щодо формування загальноєвропейського простору вищої освіти є важливим каталізатором освітніх євроінтеграційних процесів.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ОПТИМАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Лариса Ковальчук,
кандидат педагогічних наук, доцент

Успіх навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога, його особистісного і професійного становлення значною мірою залежить від організації у вищому навчальному закладі такого освітнього простору, яке може забезпечити оптимальні умови для саморозвитку кожного студента. Внутрішнім механізмом саморозвитку студента є його мислення, спрямоване на пошук оптимальних способів адаптації до постійно змінюваних умов освітнього середовища у процесі вивчення різноманітних навчальних дисциплін, проходження різних видів практики тощо.

Предметом нашого дослідження є система формування культури професійного мислення майбутнього педагога у процесі вивчення педагогічних дисциплін у класичних університетах. Під **культурою професійного мислення педагога** ми розуміємо *інтегроване утворення, яке характеризує індивідуальні особливості його мислення, рівень мисленнєвої діяльності, ступінь розвитку різновидів і властивостей мислення, мистецтво оперування формами мислення та застосовування мисленнєвих операцій, і є показником сформованості професійної культури педагога, його здатності пізнавати та перетворювати явища педагогічної дійсності.*

Культура професійного мислення педагога різнопланова, багатогранна, динамічна. Її специфічним проявом є формування певного образу мислення педагога, культури почуттів, спілкування, мовлення, поведінки тощо.

Культуру професійного мислення педагога пропонуємо розглядати у таких *аспектах*:

- 1) як *результат* діяльності, її *продукт* (сформованість цілісної системи професійних знань, умінь, навичок, установок, ціннісних орієнтацій, сукупності компетенцій педагога; розвинутість теоретичного, практичного, аналітичного, критичного, словесно-логічного, творчого та інших видів мислення; вміння оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів тощо);
- 2) як *якість* (досягнення певного рівня професіоналізму, освіченості, вихованості; духовне багатство вчителя; витонченість, вишуканість, точність, краса, логічність висловлюваної думки; гнучкість, оперативність, критичність, креативність мислення тощо).

Частиною соціокультурного простору, у якому відбувається особистісне і професійне становлення, формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, є освітній простір. У сучасних наукових трактуваннях сутності цього поняття простежуються різні підходи. Зокрема, *освітній простір* розглядають як сукупність навчально-виховного і самоосвітнього процесів, спрямованих на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку особистості відповідно до державних стандартів

Заслуговує на увагу особистісний підхід до позначення аналізованого поняття й розуміння його сутності. Зокрема, освітній простір з позицій цього підходу розглядають як *розвивальний освітній простір* — спеціально змодельовані місце й умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку і становлення особистості.

У моделюванні освітнього простору як оптимальної траєкторії формування культури професійного мислення

майбутнього педагога у процесі вивчення педагогічних дисциплін ми виходимо з того, що в класичних університетах професійна теоретична і практична підготовка фахівців у галузі певної науки домінує над професійно-педагогічною. На нашу думку, концепція професійно-педагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності повинна будуватися на засадах сучасної філософії освіти, світових тенденцій розвитку вищої освіти (зокрема й педагогічної), випереджувальної підготовки фахівців у вищій школі тощо.

Головні позиції моделювання освітнього простору:

- 1) процес навчання і професійно-педагогічної підготовки відбувається в культурно-освітньому середовищі навчального закладу — освітньому просторі, яке, комплексно впливаючи на розвиток особистості студента, сприяє її гармонійному формуванню;
- 2) молода людина, навчаючись у культурно-освітньому середовищі навчального закладу, що забезпечує їй соціальні, освітні та виховні можливості для особистісного розвитку і професійної підготовки, стає невід'ємною часткою цього середовища, приймає його норми, правила, традиції тощо;
- 3) маючи високу мотивацію, студент активно й творчо здійснює навчально-пізнавальну діяльність відповідно до обраної ним індивідуальної моделі особистісного й професійного становлення.

У процесі дослідження проблеми ми визначили **педагогічні умови** моделювання освітнього простору:

- 1) чітке цілепокладання і відбір змісту навчального матеріалу, що забезпечує ґрунтовне осмислення сутності, структури і змісту педагогічної діяльності;
- 2) розроблення теоретичної, дидактичної та методичної підтримки курсів педагогічних дисциплін;

- 3) проектування різних видів самостійної роботи студентів;
- 4) організація науково-дослідницької діяльності студентів;
- 5) різні види педагогічної практики;
- 6) співпраця кафедр педагогіки з профільними кафедрами університету в організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, різних видів педагогічної практики, наукових досліджень студентів тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів проблеми моделювання освітнього простору як оптимальної траєкторії формування культури професійного мислення майбутнього педагога у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Равчина,
кандидат педагогічних наук, доцент

В умовах сучасних освітніх змін трансформаційні процеси у вищій школі спрямовані на забезпечення активної ролі студента як суб'єкта, керівника процесу навчання. Розвиток активної суб'єктної позиції майбутніх фахівців у системі вищої освіти зумовлений не лише метою формування їхньої професійної компетентності, але й закономірностями процесу пізнавальної діяльності, мету якої особистість досягає унаслідок власної продуктивної діяльності. Досягнути переходу від школи одержання й репродукування

готових знань до школи пошуку власного розуміння, відкриття й виробництва особистісних знань можна, якщо навчати студентів умінням організації діяльності та поведінки як суб'єктів процесу навчання, формувати у них відповідну психологічну готовність. У психологічних дослідженнях суб'єктність розглядають як вагому складову особистісного становлення молодшої людини. Науковці вважають, що бути особистістю – означає бути суб'єктом власного життя, самосвідомості й саморозвитку, різних видів предметної діяльності, а також спілкування (К. Альбуханова, О. Брушлинський, В. Слободчиков, О. Петровський).

На підставі аналізу головних характеристик категорії суб'єкта, обґрунтованих у психологічних дослідженнях, зазначимо умови, за яких студент не лише стає суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, але й розвиває відповідні суб'єктні риси. Студенти формують суб'єктність у процесі навчання, якщо вони:

- пізнають реальні об'єкти шляхом активної взаємодії з ними та науковою інформацією, пошуку та вироблення власного розуміння, бачення об'єктивної дійсності;
- цілеспрямовано організують й саморегулюють навчально-пізнавальну діяльність;
- усвідомлюють себе як активних діячів у процесі діяльності, власну відповідальність за її організацію, залежність результатів від власних здібностей, прагнень, зусиль;
- мають змогу діяти самостійно, формувати власні судження, приймати рішення;
- визначають своє ставлення до інших та, приймаючи їхні думки, формують власну позицію й самооцінку;
- усвідомлюють динаміку процесу навчання та власних досягнень.

Насамперед студенти набувають суб'єктної позиції у процесі навчання за умови активного залучення до різних видів пізнавальної діяльності, під час якої вони мають змогу та мотивовані виявляти зовнішню й внутрішню активність. Для досягнення цієї мети процес навчання ґрунтується на виконанні студентами різноманітних розумових, практичних дій, спрямованих на здобуття, відкриття для себе нових знань, опанування уміннями й навичками. У такому разі цей процес функціонує як міжособистісна взаємодія викладача й студентів, під час якої вони одночасно активні, узгоджують, поєднують свої дії, об'єднують зусилля для досягнення мети. Навчання за таким підходом відмінне від традиційної схеми, за якою викладач подає інформацію, чітко визначену за змістом, обсягом, студенти осмислюють та відтворюють її у запропонованому напрямі. Організація навчання як міжособистісної взаємодії передбачає скерування викладачем студентів до певних дій, супроводження, підтримку їх у виконанні завдань. Відповідно до цього студенти стають керівниками власної навчально-пізнавальної діяльності, захоплені процесом, не примусово спрямовують власні зусилля на досягнення мети. Саме стратегії, методи активного й інтерактивного навчання ґрунтуються на діяльності студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях зазначають, що спонукання студентів до пошуку власного розуміння об'єктивних явищ, особистісного сенсу наукової інформації, відкриття для себе знань наділяє їх певними повноваженнями, привчає бути відповідальним. Студенти усвідомлюють свої повноваження, коли мають змогу самостійно будувати своє мислення, творити знання, приймати рішення щодо формування власних висновків, вирішення наукових, професійних, соціальних проблем.

Розвитку суб'єктної позиції студентів у навчанні, усвідомлення ними власних повноважень сприяє оволодіння когнітивними стратегіями, що слугують інструментом для переробки наукової інформації, вироблення особистісних знань. Ці стратегії охоплюють системи відповідних процедур, розумових дій різного рівня відповідно до конкретної мети пізнавального процесу. Керуючись доцільною стратегією, студенти цілеспрямовано організовують кожний етап пізнавальної діяльності, свідомо виробляють поняття, оволодівають науковими теоріями, практичними вміннями й навичками. Замість привчання студентів до запам'ятовування наукової інформації в готовому вигляді викладач спонукає їх до виконання розумових дій за конкретною когнітивною схемою, що дає змогу усвідомлено проникати в суть явища, розуміти причини, закономірності природних, соціальних процесів. Таким шляхом викладач навчає студентів самостійно критично й продуктивно мислити, творити особистісні знання, опановувати вміння самонавчання.

Застосування когнітивних стратегій у навчальній діяльності сприяє організації метапізнання студентів, набуттю метакогнітивних знань, що підсилює їхню суб'єктну позицію у цьому процесі. Студентам важливо знати, усвідомлювати підходи, шляхи вироблення наукових понять, організації міркування, виконання різних завдань тощо, завдяки чому студенти можуть усвідомлювати й регулювати процес навчально-пізнавальної діяльності. Важливе значення має також простеження власного процесу мислення, застосування певних розумових для виконання конкретних пізнавальних завдань. Тому залучення студентів до рефлексії власних когнітивних дій, логіки міркування, шляху доходження висновків у процесі навчально-пізнавальної діяльності формує у студентів вміння метапізнання, тим

самим забезпечуючи їм позицію суб'єктів у процесі навчання.

На розвиток суб'єктних рис студентів впливає привчання їх до саморегулювання власної навчально-пізнавальної діяльності. З цією метою викладач залучає студентів до постановки й уточнення мети, завдань на різних етапах процесу навчання; визначення процедури, вибору методів, способів виконання пізнавальних завдань; аналізу власних розумових і практичних дій відповідно до поставленої мети; оцінювання одержаних кінцевих результатів, набутого досвіду, а також процесу досягнення поставлених завдань; окреслення перспектив удосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності; визначення кінцевих термінів виконання самостійних, творчих робіт.

Студенти також набувають досвід суб'єктної активності у процесі міжособистісної взаємодії, співпраці під час навчально-пізнавальної діяльності, якщо працюють за принципами роботи в команді; спільно визначають мету, правила колективної роботи, доцільний час, ролі для кожного представника; роблять особистий внесок у досягнення спільної мети групи; дотримуються правил взаємообміну інформацією, визначають власну позицію; аналізують й звітують про індивідуальні досягнення й особисту участь у спільній роботі.

Отже, студенти набувають досвіду поведінки як суб'єкти навчально-пізнавальної діяльності, якщо займають активну позицію; свідомо конструюють власні знання за допомогою когнітивних стратегій; цілеспрямовано організують й регулюють власну пізнавальну діяльність; виконують пізнавальні завдання шляхом міжособистісної взаємодії, співпраці.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ "Я-ПРОФЕСІЙНОГО" МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Професійна концепція студента починає формуватися ще задовго до початку професійного навчання. Стабілізація цього утворення відбувається не у вищому навчальному закладі, а у процесі професійної адаптації. Однак значимість професійної освіти у формуванні професіонала не можна зіставити із жодним етапом професійного розвитку.

Педагогічні особливості роботи з "Я-професійним" студента визначаються тим, що система:

- перебуває на початку самоорганізації структури професійних знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності як особисто і суспільно значимої;
- як і будь-які інші системи, на початку структурування надзвичайно вразлива до зовнішніх впливів, чутливо реагує і здатна розбудувати значну кількість нових структур, якщо середовище створить для цього сприятливе тло;
- володіє своїми внутрішніми закономірностями розгортання, які значною мірою близькі у віковій групі, соціальному контексті, але суттєво відмінні індивідуально.

Сучасні напрями досліджень сфери сенсів особистості майбутнього фахівця розмістилися у трьох площинах: розкриття очевидних сенсів через безпосередню пізнавальну рефлексивну діяльність; створення умов для аналізу прихованих сенсових значень шляхом паралельних прогнозів як організованого способу переривання діяльності; безпосередньої семантичної інтерпретації текстів. Названі напрями

роботи із сферою “Я-професійного” студента створюють цілий спектр умов щодо розширення педагогічного простору для самоорганізованого розвитку майбутнього фахівця.

Результати аналізу даних експериментального дослідження свідчать про наявність трьох умовно виокремлених рівнів вияву ”Я-професійного” особистості майбутнього фахівця:

- 1 *рівень*. Початковий – виявляється окремими елементами опису себе у професійній ролі, передусім за зовнішніми характеристиками діяльності у негативно-нейтральному емоційному контексті;
- 2 *рівень*. Середній – містить дві-три лінгвістичні одиниці – головні ознаки вагомості для професійної діяльності у контексті середовища діяльності, але професійна роль не виявлена у ”Я-ідеальному” особистості;
- 3 *рівень*. Високий – наявна цілісна система ”Я-професійного” у взаємозв’язках з іншими параметрами ”Я-концепції” особистості. Професія є у ”Я-ідеальному” майбутнього фахівця.

У рамках дослідження шляхом систематизації даних спостереження було виявлено, що у спектрі наведених студентами характеристик проектованої професійної реальності наявні:

- цілісні професійні “Я-концепції” студента, що становлять розгалужене структурне утворення і є складовою загальної “Я-концепції” особистості, її ціннісно-сміслових відношень;
- перелік окремих підсистем “Я-професійного”, що розглядається людиною як ймовірний, але не єдиний напрям власного професійного розвитку;
- завуальовані відмови від повноцінного розвитку “Я-професійного” і вияву себе через призму професійної ролі;

- низка різноманітних способів заміщення потреби вияву себе у професії;
- опис себе у професійних ролях, що не пов'язані з професією, яку студент-випускник здобуває.

Аналіз даних відкритого анкетування системи актуального "Я" (методика Д. Майерс) дає підстави виділити особливості вияву "Я-професійного" у студентів різних спеціальностей і корелюючі з ними чинники. Всього до анкетування було залучено 156 студентів Львівського національного університету імені Івана Франка.

У спектрі соціальних ролей з якими ідентифікували себе студенти, були (подаємо середні арифметичні показники у порядку спадання рангу): дочка-син; студент, майбутній професіонал, коханий-кохана, подруга-друг громадянина інші (ранжовані як одиничні) ролі.

Із опитаних випускників, студентів–спеціалістів і магістрів відповідних напрямів підготовки, ідентифікували себе як історики 31% випускників цієї спеціальності; соціологи – 65%, філологи – 32%; актори – 100%.

Наявність високих показників ідентифікації студентів спеціальності "акторська майстерність" може бути поясненою специфікою професії, що максимально розвиває досвід ідентифікаційних процесів, і тим, що професійне навчання у вищому закладі освіти розпочинається уже із "професіоналами", чие ототожнення з обраним фахом відбулося на ранніх стадіях розвитку. Водночас дані можуть бути уточнені зі збільшенням кількості опитаних (усього було опитано 16 студентів цієї спеціальності).

Виявлена позитивна кореляція між стійко-позитивним ставленням до себе у концепції "Я-актуального" та кількістю соціальних ролей з якими ідентифікували себе опитані (одна і більше).

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук, доцент

Впровадження інтерактивної технології у вищі навчальні заклади України вимагає від викладача чималих зусиль для організації навчального процесу, оскільки ця технологія докорінно змінює ставлення як до викладання, так і до учіння. У процесі формування особистісних, суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачем і студентами відбувається процес взаємного навчання: передавання знань, формування вмінь і навичок. Інтерація допомагає формуванню і свідомого, особистісного ставлення до навчання, що веде до активізації процесу самореалізації молоді людини. Викладач, який працює в умовах інтерактивної взаємодії, повинен вміло поєднувати інноваційні й традиційні форми організації навчального процесу, такі як фронтальна, індивідуальна, парна, масова (колективна) та ін. Через моделювання життєвих ситуацій, проведення рольових ігор інтерактивна технологія навчання допомагає створити умови для спільного вирішення проблеми на підставі аналізу обставин та відповідної ситуації, сприяє формуванню комунікативних компетенцій, створює атмосферу творчої співпраці, взаємодії на рівних.

В умовах переходу на нові програми навчання, уточнення змісту освіти магістрів процес педагогічної підготовки філологів у класичних університетах України умовно можна поділити на два етапи: підготовка бакалавра (4 роки) та підготовка магістра (1 або 1,5 роки). Кожен з цих етапів передбачає курс теоретичної та практичної

педагогічної підготовки, про що зазначено у Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти та у кваліфікаційних документах конкретного ВЗО.

Підготовка магістрів-філологів у Львівському національному університеті відбувається на філологічному факультеті, випускники якого засвоюють головну освітню програму за 5 років (бакалавр – 4 роки, та 1 рік - магістр). Об'єктом дослідження магістрантів, які навчаються за напрямом філологія, є мови та літератури: українська, слов'янські, російська, східні (відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника). У процесі педагогічної підготовки відбувається формування теоретичного та практичного рівня філолога, про що зазначено у програмах підготовки бакалавра та магістра. Зміст освітньої педагогічної підготовки магістрів уміщує програми викладання педагогічних та методичних дисциплін: “Педагогіка вищої школи”, “Методика викладання мови (за спеціалізацією) у вищій школі”, “Методика викладання літератури (за спеціалізацією) у вищій школі” та спецкурсів за фахом випускника. Лекційні, семінарські та практичні заняття розроблені за сучасними вимогами модульної системи оцінювання. Проте, зазначимо, що визначені курси та спецкурси не можуть сформувати високий педагогічний рівень підготовки магістра через обмеженість у навчальних годинах, які виділено на практичну підготовку випускника, або відсутність конкретних спецкурсів, які здатні сьогодні допомогти філологів сформувати професійні компетентності. У сучасних умовах реформування змісту освіти на філологічному факультеті не викладають спецкурси “Майстерність педагогічної діяльності”, “Технологія інтерактивного навчання у вищій школі” та інші, які призначені сформувати у майбутнього викладача ВЗО уміння та навички до організації навчального процесу за інноваційними технологіями, допомогти йому стати

педагогом європейського рівня. Зважаючи на такі об'єктивні умови, які пов'язані з проблемами реформування вищої школи, передусім, вважаємо, що Львівський національний університет має свої форми організації навчально-виховного процесу за інтерактивними методиками, які є досить популярними серед студентів. Програми курсів з педагогічних дисциплін, які магістри вивчають на філологічному факультеті, передбачають формування вмінь та навичок філологів до проведення групової взаємодії, міжгрупового діалогу, створюють умови для засвоєння головних інтерактивних методів та відтворення їх на практично-семінарському занятті у рольовій грі. Сьогодні викладачі на заняттях активно застосовують й тренінгові методики, які формують педагогічні компетенції. Викладачі кафедри загальної та соціальної педагогіки ЛНУ імені Івана Франка, які готують магістрів до педагогічних практик у межах програми підготовки, активно залучають випускників до кафедральних заходів. Серед них слід зазначити:

- тренінги з інтерактивних методик, які проводять зі студентами-практикантами під час інструктажу, конференцій із захисту педагогічних практик тощо;
- тренінги із вчителями шкіл і гімназій Львова та області із залученням магістрів та аспірантів;
- заняття Школи МОП (молодого педагога), які сприяють ознайомленню з інноваційними технологіями за власним бажанням магістрів;
- студентські олімпіади, які проводяться на кафедрі двічі на рік, тощо.

Активізації магістрів до навчання за інтерактивними методиками сприяють й факультетські та загальноуніверситетські форми організації навчально-виховного процесу у ЛНУ імені Івана Франка. Випускники факультету успішно співпрацюють зі слухачами Міжнародної літньої школи "Українська мова та

країнознавство”, заняття у якій відбуваються за комунікативною методикою, а вивчення граматики є інтегрованою частиною навчального процесу. Форми роботи на заняттях постійно змінюються: робота у групі, парами та індивідуальна. Студенти мають можливість допомогти слухачам з інших країн зануритися у мовне середовище, ознайомитися зі скарбницею міста Львова, активно використовувати здобуті на заняттях знання у реальних ситуаціях спілкування на вулиці, у громадських місцях, транспорті.

Набули популярності серед філологів і зустрічі на факультетах: тренінги-семінари Оленки Білаш (Канада) “Методика викладання другої мови” та “Методика проведення наукового дослідження”. Магістри-філологи мають можливість залучитися до вивчення другої мови за інтерактивними методиками у Методичному та інформаційному центрі “British Council”, у Французькому методично-інформаційному центрі, у “Гете інституті”, Центрі грецької мови і культури імені Арсенія Еласонського, які діють при факультеті іноземних мов, а також у Центрі італійської мови і культури, який працює при університеті з 1997 року.

Виділені форми організації навчання, які допомагають впроваджувати інтерактивну технологію у ВНЗ, можна умовно назвати *інноваційними*. Безперечно, саме ці форми організації навчання у вищих навчальних закладах потребують подальшого наукового обґрунтування. Є необхідність у виробленні певного підходу до класифікації, до розрізнення форм організації навчання, оскільки відомі класифікації за кількістю учасників навчального процесу, за тривалістю часу та місцем проведення заняття, за дидактичною метою тощо не відповідають сучасним вимогам щодо організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Було лише зроблено спробу осмислення, визначення

ролі інноваційних форм організації навчання для адаптації магістрів до діяльності викладача у нових умовах, до залучення випускників до вивчення сучасних технологій, які є популярними в європейських закладах освіти, та активного впровадження їх в особисту практику викладання.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Олександра Максимець,
здобувач

Підготовка сучасних фахівців відповідно до вимог ринкового середовища постійно вимагає удосконалення змісту, форм і методів навчального процесу як під час аудиторної, так і у процесі професійно-спрямованої позааудиторної роботи.

Професійно-спрямована позааудиторна робота студентів є складовою навчального процесу у підготовці сучасних фахівців, здатних самостійно і творчо вирішувати завдання, які перед ними стоять.

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

Урізноманітнення форм позааудиторної роботи дає змогу охопити значну кількість студентів різними видами діяльності за їхніми уподобаннями та зацікавленістю.

До ефективних форм організації позааудиторної роботи студентів, яка проводиться у Львівському інституті економіки і туризму, ми відносимо:

- підготовку та проведення інтерактивних семінарів;
- роботу у студентському туристично-інформаційному центрі;
- заняття в центрі спортивного туризму;
- підготовку і участь у анімаційних програмах;
- проведення круглих столів тощо.

Звернемо увагу на участь студентів Львівського інституту економіки і туризму у підготовці та проведенні Міжвузівської студентської конференції в режимі on-line із Харківським національним економічним університетом, Харківською національною академією міського господарства на тему “Розвиток інфраструктури Львова та Харкова в рамках підготовки до проведення “ЄВРО-2012” як однієї із інноваційних форм професійно-спрямованої позааудиторної роботи.

Зазначимо, що конференція, проведена в режимі on-line, вимагала ретельної підготовки, а також вміння володіння інформаційними технологіями, що забезпечувало зв'язок між аудиторіями учасників та організаторами конференції.

Мета проведення такої конференції полягала у пошуку найсучаснішої інформації з інтернет-джерел щодо інноваційних ідей в галузі туризму, зокрема у готельному та ресторанному бізнесі, та донесенні її до студентів, майбутніх фахівців галузі туризму, в пошуку інформації щодо стану підготовки об'єктів Львова та Харкова до чемпіонату, в отриманні інформації в департаменті “ЄВРО-2012” Львівської міської ради.

Варто зауважити, що матеріали, які студенти підготували до конференції, є результатом їхньої самостійної

пошукової роботи. На нашу думку, такі заходи викликають професійну зацікавленість як у безпосередніх організаторів та учасників, а також у всіх присутніх на конференції студентів.

На конференції студенти, крім об'єктів спортивної інфраструктури, презентували наявні та ті, що споруджуються, заклади готельного та ресторанного господарства, мережу транспортних сполучень, туристичні атракції Львова та Харкова.

Відомо, що сучасна людина функціонує в економічних процесах завдяки “поглинанню” інформації. Користуючись найсучаснішою інформацією та додаючи свої власні нововведення, майбутні фахівці у галузі туризму зможуть створювати сучасні готельні комплекси, ресторани та сучасно ними управляти, тобто надавати високоякісні послуги, які відповідатимуть міжнародним стандартам.

Зазначимо, що такі форми проведення позааудиторної роботи зацікавлюють студентів, активізують їхню потребу у здобутті найсучасніших знань, стимулюють до конкуренції щодо найшвидшого отримання інформації, тобто доповнюють, розширюють знання, здобуті під час аудиторних занять, підвищують якісні показники у навчанні, доводять свою ефективність у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців для галузі туризму.

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Ольга Біляковська,

кандидат педагогічних наук, асистент

Головною діяльністю студентів у ВНЗ є навчання. Навчальна діяльність – універсальна діяльність, яка є основою оволодіння будь-якою іншою діяльністю. Зокрема, діяльність студента, яка здійснюється у процесі навчання (за І. Ільєсовим) містить дві складові: специфічну для кожної професії діяльність, що засвоюється у процесі учіння і складається з певних предметних, спеціальних дій і операцій, та загальну для всіх, а саме навчальну діяльність, що складається з розумових та практичних дій, за допомогою яких відбувається засвоєння спеціальної, предметної діяльності, а також необхідних для неї знань, практичних дій. Провідною, смислоутворювальною діяльністю є учіння. Викладання відбувається як процес керівництва пізнавальною діяльністю студентів. Зауважимо, що ефективне навчання можливе лише за наявності активності того, хто навчається. Саме таким важливим є залучення студентів до різних форм діяльності.

Як і кожна діяльність, навчання має винагороджуватися, контролюватися і перевірятися. Контроль та оцінювання знань є невід'ємними складовими навчального процесу. Крім того, оцінка знань студентів є одним із найважливіших і найделікатніших аспектів процесу навчання, оскільки перевірка інтелекту належить до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій.

Головними принципами оцінювання успішності студентів є прозорість, об'єктивність, індивідуальність та певна уніфікованість. Головне завдання – досягти

найефективнішого й об'єктивного оцінювання, яке виконувало б одночасно контролювальну та мотивуючу функції. Оскільки, сучасні методи оцінювання мають на меті відобразити рівень оволодіння інтелектуальними вміннями, навичками комунікації, вирішення складних проблем, використання правових та інших соціальних інструментів, вміння визначити свої соціальні орієнтири, тому традиційні методи оцінювання не підходять для оцінювання наведених вище вмінь, навичок та досвіду, оскільки вони здебільшого спрямовані на рівень знання і розуміння, тобто засвоєння інформації.

Метою контролю й оцінювання є перевірка запланованих параметрів знань та умінь, серед яких важливими є такі: повнота, структурованість, інтегрованість, рівень засвоєння тощо. Оскільки ці параметри перевіряються на різних етапах навчання, то їм відповідають різні види контролю: попередній, поточний, тематичний та підсумковий. Попередній контроль здійснюється з діагностичною метою перед вивченням нової теми. Він допомагає педагогові визначити обсяг і рівень знань студентів з окремої теми, предмета в цілому. На підставі отриманої інформації викладач планує і організовує наступну навчальну діяльність. Поточний контроль застосовують у повсякденній навчальній діяльності шляхом спостережень за навчанням студентів на кожному занятті. Мета цього виду контролю – оперативне одержання інформації про рівень знань студентів та якість навчального процесу. За умов цього виду контролю педагог має змогу вносити корективи в організацію навчального процесу. Тематичний контроль відбувається після вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу – теми або змістового модуля програми. Він дає змогу визначити, наскільки успішно студенти оволоділи системою знань та умінь з певної теми. Підсумковий контроль здійснюється

наприкінці вивчення матеріалу, предмета; наприкінці семестру чи року. Його мета – з'ясувати систему і структуру знань, навичок та вмінь. Формою підсумкового контролю у вищій школі є іспит або залік.

Зауважимо, що ефективність форм контролю залежить від методів, які викладач обирає на підставі завдань, які ставить перед собою. Тривалий час домінуючими методами контролю були методи усної перевірки (усне опитування). Для здійснення об'єктивного оцінювання рівня підготовки студентів викладач витрачав багато часу. До того ж, на об'єктивність оцінки впливають безліч чинників, зокрема, особисті стосунки викладача зі студентами, результати попереднього контролю, емоційна ситуація тощо. За таких умов неминучі конфліктні ситуації, нарікання студентів на необ'єктивність оцінювання. Саме тому впровадження кредитно-модульної системи навчання вимагає нових, сучасних методів контролю й оцінювання. Зважаючи на це, особливого значення набувають письмові форми контролю, які мають певні переваги. Вони зменшують емоційне напруження студентів і викладачів, сприяють об'єктивності оцінювання знань студентів. Окрім того, значно зменшується кількість конфліктних ситуацій, викладач відповідальніше ставиться до оцінювання відповідей студентів, а також можна стверджувати, що суттєво підвищується відкритість контролю й оцінювання.

Оскільки обсяг інформації, який необхідно засвоїти студентам, є значним, то більшість матеріалу пропонується вивчати самостійно. Невід'ємною складовою підготовки майбутнього фахівця стає самостійна робота, яка повинна мати конкретні змістові характеристики, контролюватися, перевірятися й оцінюватися. За умов збільшення навантаження на викладача, інтенсифікації роботи студента, зокрема і самостійної, прагнення забезпечити об'єктивність оцінювання, проміжного та підсумкового модульного

контролю призводить до збільшення ролі тестування. Тестовий контроль стає дедалі популярнішим. Він поступово витісняє інші традиційні види контролю знань, зокрема усну та письмову перевірку.

У педагогічній літературі дидактичним тест розглядається як підготовлений, згідно з певними вимогами, комплекс стандартизованих завдань, що дають змогу виявити в учасників тестування компетенції, піддаються певному оцінюванню за заздалегідь визначеними критеріями. У теорії та практиці тестування виділяють різні види тестів: за цільовими, функціональними і смисловими ознаками (констатуючі, діагностуючі, прогностичні тести); за метою застосування (тести поточного, підсумкового контролю, що проводяться в кінці кожного навчального модуля та після завершення вивчення дисципліни). Тестовий контроль дає можливість викладачеві упродовж досить обмеженого часу перевіряти якість знань у значної кількості студентів; за його допомогою стає можливим контроль знань, умінь, навичок на необхідному, заздалегідь заплановану рівні. На підготовчому етапі впровадження тестового контролю реальним є самоконтроль, знання оцінюються об'єктивніше. Варто зазначити, що у процесі тестування увага студентів фіксується не на *формулюванні* відповіді, а на *осмисленні* її суті, у зв'язку з чим створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем. Проте тестовий контроль знань має й певні недоліки, які можна поділити на три групи: недоліки, які покладено в основу сутності контролю (ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї; можливість у разі застосування тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат (правильно – неправильно), а процес, що привів до цього, не розкривається); недоліки психологічного характеру (стандартизація мислення без взяття до уваги розвитку особистості); недоліки, що ґрунтуються на організаційно-

методичних показниках (велика затрата часу на складання необхідного “банку” тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації викладачів та експертів, що розробляють тестові завдання). Водночас всебічний контроль рівня навчальних досягнень студентів можна забезпечити лише різноманіттям і комплексністю використаних форм, а тести дають можливість виявити лише загальнотеоретичні знання з предмета. Зважаючи на це, доцільно поєднувати письмовий, усний та тестовий контроль знань, пропонуючи студентам різноманітні.

Перевага тестів, як засобу контролю, передусім у спрощенні та прискоренні процесу перевірки знань, мінімізації суб’єктивізму з боку викладача, прозорості та гласності результатів. Без сумніву, що більшість тестів на освоєння конкретних навчальних дисциплін або їх розділів складають самі викладачі. Доцільно виділити три головних етапи процесу створення таких тестів: проектування тесту, написання завдань та аналіз завдань. Проте, на жаль, частіше можемо виявляти початок розробки тесту з написання завдань. Якщо немає технічного проекту майбутнього тесту, то деякі теми дисципліни будуть надлишковими, а інші – майже не розглянуті. Звичайно, що легше підготувати завдання, які потребують запам’ятовування простих фактів, однак є небезпека створити тест, що буде погано сконструйований. Проектування тесту передбачає опис цілей вивчення конкретної дисципліни, зміст тем, що підлягають перевірці, визначення кількості завдань для перевірки кожної теми та цілей. Необхідно вибрати форми завдань для конкретних матеріалів. Усе це копітка та майстерна робота, яка вимагає певних методологічних знань та часових затрат.

Зауважимо, що кредитно-модульна система навчання гармонійно поєднує усі методи контролю та оцінювання знань, бере до уваги не тільки безпосередньо результати навчання, а й інші його складові – участь у науково-

дослідній роботі, олімпіадах, конкурсах та ін. Крім цього, ця система передбачає підсумування балів за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність, що дає змогу одержати достатньо об'єктивну інформацію про ступінь успішності студентів і об'єктивно оцінити рівень засвоєних знань. Усувається зрівняльне навчання, знижується можливість отримання “випадкової” оцінки з теми, що вивчається, оскільки результативна оцінка бере до уваги роботу студента впродовж семестру. Зокрема, зазначимо, що справедливе оцінювання необхідне для ефективного навчання, а метою навчання й оцінювання є поліпшення вивчення курсу кожної дисципліни.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Цього навчального року понад півмільйона юнаків і дівчат стали студентами вищих навчальних закладів країни. становлення студента – багатогранний послідовний процес, в якому можна виділити етапи:

- сприйняття і засвоєння вимог вищої школи;
- оволодіння вузівськими методами навчання;
- самовиховання рис майбутнього спеціаліста;
- творче оволодіння обраною професією і всебічний розвиток.

Першокурсників чекають напружені заняття, нові умови життя й навчання, а отже, і труднощі, які вони повинні подолати. Перша з них – це “вузівський поріг”, або, як його часто називають, “дидактичний бар’єр”. цей бар’єр тим складніший для подолання, чим більший розрив у змісті

освіти й структурі навчального процесу між вищою та середньою школами.

Незважаючи на те, що час, відведений для занять на першому курсі, приблизно такий же за обсягом, як і в 11 класі, – 32-46 годин у тиждень, структура навчального процесу тут значно відрізняється. На 1-му курсі вищого навчального закладу виклад нового матеріалу у структурі навчального процесу займає набагато більше місця, ніж у випускних класах середньої школи, і водночас значно зменшується питома вага аудиторного закріплення і поточного контролю. Однак головна відмінність – в особливостях шкільних і вузівських методів навчання й самостійної навчально-пізнавальної та навчально-дослідної діяльності учнів і студентів. першокурсникові надається велика життєва й навчальна самостійність, до якої він, особливо вчорашній випускник середньої школи, здебільшого не підготовлений. Наприклад, результати дослідження, проведеного в університеті, свідчать, що самостійна навчальна робота займає у студента не менше часу, ніж колективні види академічних занять. Проведені дослідження виявили, що в перші місяці навчання тільки 22% першокурсників володіють високим рівнем самоорганізації і морально-ділових якостей, 78% студентів відчують труднощі, пов'язані із переходом на вузівські форми навчання.

Крім того, зміст навчання на першому курсі відрізняється глибиною і складністю, навчальні плани і програми здебільшого будуються без достатнього врахування рівня підготовки випускника середньої школи. Отже, перед першокурсником стоїть нелегка завдання – оволодіти вузівськими методами навчання, а також освоїтися з новими для нього умовами життя й діяльності, іншими словами, адаптуватися.

Адаптацію розглядають як процес соціального наслідування, в якому соціальна програма є визначальним чинником становлення особистості. У розвитку особистості, формуванні світогляду, етичних норм поведінки вирішальну роль відіграють соціальні умови, навколишнє середовище й діяльність. “Соціальне наслідування, – пише академік М. Дубінін, – це фактор, що концентрує у свідомості підсумки розвитку продуктивних сил, духовної культури і цим входить у механізм процесу суспільно-історичного розвитку людства”. Є однією із форм соціалізації особи, яка передбачає пристосування до соціального середовища, соціальне пізнання, оволодіння певною соціальною роллю й функціями, засвоєння соціальних норм і формування власних установок, ціннісних орієнтацій, які виявляються в діяльності особи, зокрема навчально-пізнавальній.

Проблема соціального наслідування здавна цікавить учених, які намагаються відшукати засоби цілеспрямованого впливу на психіку людини, розкрити психологічну природу соціалізації. У цьому разі особу часто розглядають лише як об’єкт суспільних відносин, впливів навколишнього середовища.

Водночас людина є не тільки об’єктом, а й суб’єктом суспільного життя, вона активно впливає на соціальні відносини й середовище.

Педагоги розглядають адаптацію як активний процес, який залежить не тільки від зовнішніх чинників, а й від внутрішніх установок, активності, власних позицій особи. Успіх досягне лише той студент, який має бажання навчатися, стати кваліфікованим спеціалістом, у якого сформовано вміння долати перешкоди і здатність критично ставитися до своєї діяльності, до себе й оточуючих, тобто якщо у нього вироблена активна життєва позиція. У чому ж полягає суть адаптації як процесу, що підлягає педагогічному керівництву?

Процес адаптації характеризується насамперед формуванням цілеспрямованості в діяльності студента, виробленням оптимального режиму, коли він раціонально використовує час, докладає всіх зусиль до виконання поставлених завдань. Обов'язковою умовою адаптованості студента є сформованість у нього внутрішніх установок, ціннісних орієнтацій.

Зазначимо, що конкретні форми і прояви процесу адаптації найрізноманітніші. Не випадково цими проблемами займаються і педагоги, і соціологи, і фізіологи, і філософи – всі ті, хто працює у галузі людинознавства.

Можна чітко виділити три аспекти адаптації першокурсника:

- *дидактичний* – оволодіння формами і методами навчання у вищому навчальному закладі, вмінням й навичками самостійної розумової праці, вироблення навичок самоосвіти і самоконтролю;
- *професійний* – формування любові до обраної спеціальності, поступове набуття професійних умінь і навичок;
- *соціальний* – пристосування до умов студентського життя, “входження” у студентський колектив, залучення до активної громадсько-політичної діяльності, вироблення вміння організувати свою працю й відпочинок тощо.

Це три сторони одного процесу, тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості і відіграє важливу роль у житті першокурсника. Однак на перше місце слід поставити дидактичну адаптацію, бо учіння є основою діяльності студента, а успішність – одним з головних критеріїв його адаптованості.

До вищого навчального закладу молода людина вступає, володіючи певною сумою знань, умінь і навичок, які є необхідною умовою ефективної адаптації. Цей процес

відбувається на основі тих внутрішніх установок, які були сформовані у першокурсника раніше і які зазнають постійних впливів навколишнього середовища та умов. під час пристосування до нових умов і вимог у юнаків та дівчат змінюються внутрішні установки, виробляються інші, на їх формування впливають однокурсники, і цей вплив, взаємний і багатогранний, значною мірою визначає атмосферу, в якій відбувається навчання та виховання студентів вищого навчального закладу.

Здебільшого легше й швидше адаптуються ті юнаки і дівчата, які в середній школі здобули ґрунтовну загальноосвітню підготовку, вирізнялись відповідальним ставленням до навчання, брали активну участь у громадській роботі, хоча і в такому випадку були труднощі адаптаційного періоду.

Ці молоді люди більш успішно адаптуються до вузівських умов життя і побуту. Однак вони також потребують педагогічної допомоги, оскільки перерва в навчанні після закінчення середньої школи і прогалини в знаннях даються взнаки.

Зрозуміло, що для успішної дидактичної адаптації важливе значення має готовність оволодіти формами і методами навчання, сформована у юнаків та дівчат ще до вищого навчального закладу. Більшість молодих людей стає студентами вищих навчальних закладів відразу ж після закінчення середньої школи.

Останніми роками значно зросла кількість першокурсників із сільської молоді. Збільшення кількості вступників із сільської молоді ставить перед педагогами вищого навчального закладу підвищені вимоги. Адже, відомо, що у більшості випадків якість підготовки випускників сільських шкіл є нижчою, ніж випускників міських шкіл. Тому зрозуміло, наскільки необхідне

педагогічне наставництво, особливо на молодших курсах вищого навчального закладу.

Студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійних дорослих людей, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом, життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи. Тому, навчально-виховна робота на першому курсі має проводитися відповідно до вікових особливостей студентів, рівня їхньої підготовки, а також специфіки вищого навчального закладу чи факультету.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Юлія Крецька,
аспірант

Реформування вищої школи відповідно до законів України про освіту та документів Болонської декларації передбачає посилену увагу вчених до проблеми професійної адаптації особистості, зокрема, на етапі професійного навчання студентів, оскільки значна частина дослідників вважають, що саме під час навчання у ВНЗ відбувається змістове і творче залучення студентів до обраної професії. Це зумовлює утвердження думки, що університет повинен органічно входити у соціально-економічну структуру суспільства і виховувати особистість, здатну адаптуватися у сучасній соціальній системі.

Структурний аналіз адаптації викладено у працях багатьох учених (А. Галуса, І. Милославової, О. Мороза, Л. Раствої, М. Свиридова, В. Семиченко, М. Скубій, В. Тамаріна та ін.). Більшість з них структуру адаптації досліджують як систему, що складається з двох

взаємозумовлених компонентів – адаптивної ситуації та адаптивної потреби. Адаптивна ситуація пов'язана з переходом особистості з одного середовища в інше або з його зміною. Адаптивна потреба – це реакція особистості на зміну певних умов середовища, яка супроводжується пристосуванням до них власних шаблонів, звичок, уявлень. Якщо людина виявляється нездатною пристосуватися до нових умов життя, вона прагнучиме змінити лише середовище. Інші дослідники (О. Мороз, В. Тамарін) заперечують піднесення адаптивної потреби в ранг одного із компонентів процесу адаптації, зазначаючи, що такий підхід веде до відриву психічного від особистості. Вони пропонують у вигляді компонента адаптації розглядати особистість, системоутворювальною ознакою якої є наявність у неї адаптивної потреби. Другим компонентом структури адаптації, на їхню думку, є адаптивне середовище, оскільки адаптивна ситуація – це термін, що фіксує певне співвідношення між особистістю і середовищем.

Отже, більшість учених вважають, що адаптація – це внутрішньо мотивований процес, який характеризується у кінцевому підсумку прийняттям або неприйняттям особистістю, що розвивається, зовнішніх і внутрішніх умов існування, а також активністю особистості щодо зміни цих умов у бажаному напрямку. Як зовнішні, так і внутрішні умови існування приймає та підтримує особистість, якщо вони сприяють задоволенню потреб, і відкидає, якщо не сприяють або перешкоджають цьому.

Оскільки професійна діяльність (зокрема професійне навчання) характеризується певним рівнем спрямованості особистості, що перетворює, визначає її дії та вчинки, способи прояву психічних станів, властивостей та якостей, дослідники роблять висновок, що процес професійної адаптації особистості студента здійснюватиметься успішно за умови розвитку його професійної спрямованості, в основі

якої – професійні потреби, які формуються та розвиваються під час навчання у ВНЗ (професійна адаптація – професійна спрямованість – професійні потреби).

Вчені визначають спрямованість особистості як сукупність стійких домінуючих мотивів, притаманних певній людині і відносно незалежних від конкретних ситуацій її діяльності.

Професійна спрямованість має певну структуру: у ній виділяють особистісний і процесуальний рівні. До особистісного відносять професійні потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, рівень домагань, самооцінку, професійні ціннісні орієнтації. Складовими процесуального рівня професійної спрямованості є когнітивний компонент (наявність знань у певній сфері, прагнення їх поповнювати, потреба в самопізнанні і саморозвитку відповідно до вимог певної сфери діяльності, професії), емоційно-оцінковий (позитивне ставлення до деякого виду діяльності, професії), поведінковий (активність в оволодінні відповідним видом діяльності, професією).

Справжня педагогічна спрямованість передусім виявляється як потреба у педагогічній діяльності. Вона супроводжується позитивним ставленням до діяльності учителя і здатністю успішно виконувати функції, які передбачає професійна діяльність. Вчені доводять, що ставлення до своєї майбутньої професії впливає на ефективність, результативність і відповідальність процесу становлення спеціаліста у ВНЗ. Яскраво виражені професійні інтереси (як елемент у загальній структурі мотивації особистості) є надзвичайно стійкими і суттєво впливають на задоволеність професією у процесі навчання, від них залежить успішність професійного навчання і подальшої діяльності.

Деякі дослідники (Н. Наумова, І. Попова) розглядають адаптацію, зокрема професійну, як задоволеність. Проте

інші (О. Галус) зазначають, що, хоча в основі як задоволеності, так і професійної адаптації лежить одна причина – задоволення потреб, задоволеність це значно менш стійкий і короткочасний суб'єктивний стан, ніж адаптація, – це лише зовнішня характеристика професійної адаптації, яка зазвичай є “мірою адаптації індивіда до соціальної реальності”.

Отже, професійну адаптацію вчені розглядають як процес налагодження відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних у певний момент (або перспективу) професійних потреб особистості і наявним (або перспективним) рівнем задоволення певних потреб, які визначають її неперервний професійний розвиток. Наявні потреби задовольняються і утворюються нові потреби (потреби – задоволення – нові потреби) якісно нового, вищого рівня. Тому дослідники акцентують, що суспільно-історична сутність професійної адаптації полягає у розвитку професійних потреб, якісному і кількісному їх зростанні.

У дослідженнях останніх років (О. Галус, В. Семиченко) поглиблюється розуміння структури процесу адаптації. Згідно з цими дослідженнями структурними одиницями адаптації, крім потреб та ситуацій, є компоненти та чинники, значимі для реалізації актуалізованих професійних потреб. Зокрема, у працях О. Галуса запропоновано теоретичну модель процесу професійної адаптації особистості студента в системі неперервної педагогічної освіти, яка охоплює: компоненти професійної адаптації; чинники, які розкривають структуру і змістову сутність компонентів; актуалізовані потреби та задоволення їх у майбутньому. Пріоритет впливу окремих компонентів адаптації на особистість пов'язаний із властивостями особистості. Вимога цілісності дослідження процесу передбачає взяти до уваги всіх компонентів та чинників, які значно впливають на процес адаптації.

Розглядаючи професійну адаптацію як процес реалізації потреб, О. Галус чинники трактує як весь комплекс умов реалізації актуалізованої потреби. Актуалізація потреб неминуче веде до актуалізації комплексу чинників, тобто чинники важливі не самі по собі, а лише в момент актуалізації відповідної потреби, зокрема професійної. У структурі адаптації дослідник виділяє також шість компонентів, які характеризують функціонування і професійний розвиток особистості та відносно незалежні один від одного: а) енергетичний (чинники: здоровий спосіб життя, характер міжстатевих стосунків); б) середовищний (чинники: економічний, або матеріальний та побутовий); в) діяльнісний (чинники: навчально-виховний процес, наукова діяльність, контроль знань); г) соціальний (чинники: міжособистісний, комунікативний); д) професійний (чинники: позитивна професійна мотивація, інтеріоризація зовнішніх позитивних впливів; е) індивідуально особистісний (чинники: психологічний, творчої самореалізації).

У науковій літературі є чимало визначень адаптації, сформульованих відповідно до конкретних соціологічних і психолого-педагогічних досліджень. Однак, як свідчать численні дослідження, у соціально-педагогічному плані системного поняття адаптації студентів досі не вироблено. Немає також єдиного погляду щодо розуміння структури професійної адаптації. Це зумовлено, очевидно, тим, що адаптація у ВНЗ – складний, багаторівневий, одночасно і соціально-психологічний, і педагогічний процес. Автори дають своє визначення залежно від того, який аспект адаптації вони розкривають. Проте більшість виділяють у її структурі такі первинні елементи: потреба і ситуація (середовище).

Згідно з останніми дослідженнями, структурними одиницями адаптації, крім потреб та ситуацій, є компоненти

та чинники, значимі для реалізації актуалізованих професійних потреб. Вимога цілісності дослідження процесу передбачає взяття до уваги всіх компонентів та чинників, які впливають на процес адаптації.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марта Максимець,
асистент

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

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

- моделювати навчальні ситуації (навчання учнів діалогічного мовлення);
- застосувати навчальні ігри, комікси;
- створювати та розв'язувати вправи, що формують в учнів граматичні навички;
- застосовувати технічні засоби навчання – магнітофон, кодоскоп, телевізор, комп'ютер та інші, навчальні матеріали у вигляді фонограм тексту, кодопозитиву, лінгафонного курсу, навчального відеофільму та відеокурсу, навчальні комп'ютерні програми;

- готовність молодого вчителя до читання іноземної фахової літератури (автентичної і неавтентичної, психолого-педагогічної та лінгвістичної) та ін.

Ефективність педагогічної діяльності молодого вчителя іноземної мови значною мірою залежить від його професійної компетентності, оскільки та є його складовою.

У концепції підготовки вчителя іноземної мови до діяльності С. Ю. Ніколаєва виокремлює низку компетенцій, якими повинен володіти учитель, а саме:

- **лінгвістичну** (знання системи мови та правил її функціонування в іншомовній комунікації);
- **лінгвокраїнознавчу** (знання про головні особливості соціокультурного розвитку країни, мову якої вивчають, вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей);
- **комунікативну** (здатність сприймати іншомовні тексти згідно з поставленою метою, складати іншомовні тексти залежно від комунікативної ситуації);
- **навчально-пізнавальну** (оволодіння технологією вивчення іноземної мови, формування способів самостійного опанування знаннями і розвитку іншомовних навичок і вмінь);
- **лінгвометодичну** (оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією, а також оволодіння вміннями педагогічного спілкування).

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних та соціолінгвістичних знань, умінь і

навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум, сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Поняття “компетенція” трактують як поінформованість, обізнаність; загальну здатність, яка основана на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. У сучасній педагогічній науці виділяють такі групи компетенцій: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, трудові тощо.

Зазначимо, що формування комунікативних компетенцій відбувається на основі взаємопов’язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку школярів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою. Вони складаються з таких компетенцій:

- *мовної* (лінгвістичної), яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- *соціолінгвістичної*, яка забезпечує формування вмінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мову якої вивчають;
- *прагматичної*, пов’язаної зі знаннями принципів, за якими висловлювання організовуються, структуруються, використовуються для виконання комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами.

Дослідниця В. В. Мжачих зазначає, що за своєю сутністю комунікативна компетенція є інтегративною і виділяє такі її компоненти:

- комунікативні вміння у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі;

- мовні знання і навички володіння “будівельним матеріалом” для створення та розпізнавання інформації;
- лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання для забезпечення вторинної соціалізації, соціокультурного тла, без якого неможливо сформувати комунікативну компетенцію.

Комунікативна компетентність (комунікативність) молодого педагога є професійно значущою за своєю роллю. Комунікативність — це вияв комунікативних якостей, які сприяють успішній інформаційній взаємодії, що сприяє вирішенню конкретних питань рис особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передачі спрямованої на навчання й виховання педагогічної інформації. Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування.

З’ЯСУВАННЯ ФУНКЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Оксана Тинкалюк,
здобувач

Для навчання студентів спілкуванню важливо знати його структурну характеристику та функціональну організацію. Увага вчених до визначення функцій професійного іншомовного спілкування не дає можливості стверджувати про достатню вивченість досліджуваної проблеми. Саме тому ми намагалися з’ясувати функції професійного іншомовного спілкування.

За своїм призначенням спілкування багатфункціональне. Зокрема, Б. Ломов виділяє три головні функції спілкування:

- інформаційно-комунікативну;*
- регуляційно-комунікативну;*
- афективно-комунікативну.*

Інформаційно-комунікативна функція передбачає процес циркуляції інформації між співрозмовниками (прийом інформації – передача інформації) іноземною мовою; друга (регуляційно-комунікативна) відповідає за взаємодію учасників спілкування й регуляцію їхньої поведінки; третя функція іншомовного спілкування (афективно-комунікативна) забезпечує взаємний обмін емоційним станом між співрозмовниками (за Б. Ф. Ломовим).

М. С. Каган виокремлює чотири функції:

- обслуговування предметної діяльності* (виробничої, наукової, революційної тощо);
- спілкування заради спілкування з метою досягнення духовної спільності людей;*
- залучення іншого до своїх цінностей;*
- приєднання до цінностей іншого.*

Дві останні функції, як зазначає науковець, дзеркально симетричні, якщо метою першої може бути виховання будь-кого, то метою другої – самовиховання ініціатора спілкування.

Щодо функцій спілкування, які необхідні для обміну інформацією в процесі управління і спільної діяльності, А. А. Брудний зазначає такі:

- синдикативна* (згуртування малих і великих груп);
- трансляційна* (для навчання, передачі знань, способів діяльності, критеріїв оцінення);

- *-самовираження* (орієнтована на пошук і досягнення взаємного розуміння; властива творчим особистостям).

За критерієм “забезпечення досягнення мети спілкування” В. А. Семиченко визначає такі функції спілкування:

- *інформаційну* (забезпечує обмін інформацією у процесі спілкування);
- *контактну* (сприяє налагодженню комунікацій як виявленню взаємної готовності прийняти та передати інформацію);
- *спонукальну* (спілкування є стимулом, що спонукає до активізації діяльності);
- *координаційну* (у процесі спілкування здійснюється взаємна орієнтація до узгодження дій для обопільної діяльності);
- *розуміння* (спілкування забезпечує адекватне сприйняття і розуміння стилю поведінки, взаєморозуміння);
- *емотивну* (у процесі спілкування виникають різні емоційні стани);
- *налагодження стосунків* (спілкування сприяє усвідомленню власного місця у системі комунікації та його фіксуванню);
- *здійснення впливу* (під час спілкування відбувається зміна стану, поведінки, ціннісно-мотиваційної сфери, особистісно-сміслових утворень, намірів, настанов, рішень, потреб, дій, оцінок).

Аналізуючи основні складові спілкування як психологічного процесу, Б. Ананьєв, окрім вербальних і невербальних засобів спілкування, виділяє в ньому внутрішню сторону, яка охоплює:

- *пізнання учасниками спілкування один одного;*

- *формування між ними міжособистісних стосунків;*
- *функцію регуляції вчинків та поведінки.*

Маючи на увазі різноманітні ситуації спілкування, дослідник пише, що на будь-якому рівні і за будь-якої складності поведінки особистості існує взаємозв'язок між: інформацією про людей у міжособистісних стосунках; комунікацією і саморегуляцією вчинків людини; змінною внутрішнього світу самої особистості.

Російський соціальний психолог Г. Андреева виокремлює в спілкування три взаємопов'язані сторони: *комунікативну* (пов'язану з обміном інформацією між індивідами, які розпочали спілкування), *інтерактивну* (яка полягає в організації взаємодії між партнерами в спілкуванні) та *перцептивну* (пов'язану з сприйняттям один одного партнерами по спілкуванню і налагодження взаєморозуміння). Як зазначає дослідниця, в реальності жодна з цих сторін не існує ізольовано від інших. М. С. Каган до вищезазначених сторін спілкування додає ще й мотиваційну, вважаючи її “ключовим психологічним чинником, який впливає на характер взаємодії між людьми”.

Беручи до уваги багатогранність діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності і взявши за основу типологічний критерій “мета професійного іншомовного спілкування”, Н. В. Логутіна виділила три функції професійного іншомовного спілкування фахівця цього профілю:

- *інформаційну* (обмін, передача і прийом інформації у формах повідомлень, думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду в процесі спілкування);
- *організаційну* (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом,

взаємне орієнтування та узгодження дій у процесі організації спільної діяльності);

- *експресивну* (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного, зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій, визначення впливу на аудиторію, створення психологічного тла взаємодії внаслідок виникнення емоційних переживань і станів).

Як зазначають дослідники, кожна з виділених функцій має самостійне значення, але будь-яка з них може стати домінуючою залежно від змістового контексту професійного іншомовного спілкування, тому що предметна діяльність та спілкування взаємопереплетені. Від того, як відбувається спілкування, залежить результат практичної діяльності і навпаки. Без спілкування є неможливим розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності і як індивідуальності.

У результаті переплетення цих функцій у реальному спілкуванні складно створити єдину класифікацію. Усі вони реалізуються спілкуванням, виявляються завжди в єдності і мають вагоме значення для визначення сутності навчання студентів університету професійного іншомовного спілкування. Незважаючи на термінологічні розбіжності у наведених класифікаціях, можна простежити загальні для всіх класифікацій три групи функцій:

- *когнітивну*, пов'язану із взаємним обміном інформації й пізнанням людьми один одного;
- *афективну*, спрямовану на формування міжперсональних взаємин;
- *регулятивну*, що полягає в керуванні й регуляції кожним учасником спілкування власної поведінки й поведінки інших, а також в організації спільної діяльності (за В. Н. М'ясищевим).

Проведений аналіз основних функцій іншомовного професійного спілкування дає змогу стверджувати, що за сучасних соціально-економічних умов професійному іншомовному спілкуванню відведено особливу роль, що полягає у формуванні належної комунікативно вмотивованої готовності до спілкування.

Отже, можна зробити висновок, що навчання професійного іншомовного спілкування є невід'ємною складовою вищої економічної освіти.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ІНКЛЮЗІЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Мар'яна Захарчук,
аспірант

З початком нового століття освітні реформи й зміни в соціальній політиці визначили новий рівень готовності до майбутнього в більшості країн. Інклюзивне навчання запроваджується та працює по всьому світу. Воно бере свій початок з руху “інтеграція дітей з особливими потребами”, який тривав з 1970-х до 1980-х років і привернув до себе велику увагу в Акті Саламанки (ЮНЕСКО, 1994). Представники 25 міжнародних організацій та 92 урядів 1994 року ухвалили АКТ Саламанки, який визначав необхідність і нагальність навчання всіх дітей, молодих людей та дорослих з особливими потребами у звичайній освітній системі. Демократичною навчальною системою вважається така, у якій усі учні, зокрема і з особливими потребами, мають однакові можливості для навчання. У справедливій навчальній системі учителі використовують так звану неупереджену педагогіку, яка допомагає брати до уваги

різноманітні стилі навчання школярів і студентів та задовольняти їхні навчальні потреби.

Актуальність проблеми зумовлює стан української системи освіти, в якій діти з особливостями психофізичного розвитку позбавлені можливості здобувати освіту в загальноосвітній школі. Становлення нової стратегії розвитку загальноосвітньої школи пов'язано також зі змінами соціально-психологічного та соціально-економічного ставлення до об'єкта відповідної соціальної політики – інвалідів, а також нового розуміння поняття “інвалідність”. Створення та розвиток умов для набуття якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими потребами – одне з головних завдань національної системи освіти.

У своєму дослідженні ми спираємося на звіти Європейської комісії, Європейського мовного лейбл, Європейської агенції з розвитку спеціальної освіти та Ради Європи. Європейська комісія досліджувала процес навчання іноземним мовам учнів з особливими освітніми проблемами в більшості європейських країн в 2003 році. Звіт про результати, опублікований Європейською комісією в січні 2005, засвідчує спірні моменти і навчальні проблеми, що тосуються процесу навчання мови в освітньому забезпеченні учнів з особливими потребами. Дослідження виявило широкі розбіжності у визначенні терміна “особливі потреби” і зумовлені ним потреби в забезпеченні навчально-методичними засобами. Дуже важко створити стандарти щодо визначення терміна “особливі потреби”, які б були прийнятні у всіх європейських країнах і культурах з дуже різними підходами і рівнями підтримки, навіть визнання таких потреб. Цей намір має бути обговорений детальніше і, як результат, створено такі стандарти, що відображали б індивідуальні права особистості і брали до уваги специфіку навчання іноземних мов. Адже через брак бажання,

недостатність державного забезпечення чи підтримки є значна частина учнів, чії потреби у навчанні не взяті до уваги. Великобританія випереджує інші країни в цьому питанні, визначивши національну політику в спеціальній освіті і підтримавши ініціативу Європейського мовного лейблу (2005). Звіт Європейської комісії засвідчує успіх багатьох англійських шкіл, де застосовуються інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Розвиток інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) і їхній вплив на навчання іноземних мов – це ключова проблема, що потребує обговорення у контексті навчання іноземних мов. Учителі визнають, що брак інформації стосовно відповідного комп'ютерного забезпечення дітей з певними освітніми проблемами, а також брак спорядження чи технічної підтримки часто перешкоджають доступу до вивчення мов. Інші стверджують, що інколи ІКТ використовують, щоб заповнити вільний час, а не використати його із користю. Доповідь європейської комісії зосереджується на важливості індивідуалізації навчального процесу, особливо в групах, де навчаються діти із різними можливостями. Припускається, що працювати за індивідуальним навчальним планом – продуктивний та мотивуючий підхід для будь-якої особи. Це дає змогу учневі мати свій прогрес, досягати реальних цілей за допомогою технологій та робити поступки з власною швидкістю. Вони можуть мати необхідну підтримку. ІКТ дають можливість учителеві урізноманітнити урок та зробити його різноманітним. Будь-які роздуми про впровадження інклюзії без застосування технологічної підтримки є неефективним. Віртуальне навчальне середовище буде ефективним лише за умови застосування відповідних індивідуальних навчальних планів.

У контексті інклюзивної освіти ІКТ розглядають як важливий інструмент забезпечення навчальної потреби всіх учнів, але його застосування – не вирішення усіх проблем. Також ІКТ може бути адаптивною технологією. Вона може замінити або розширити аспект спілкування учнів у їхньому середовищі для того, щоб досягти поставлених навчальних цілей. Можна підсумувати, що ІКТ діє як:

- адаптивна чи освітня життєвоважлива технологія;
- інструмент для впровадження інклюзивної освіти;
- навчальний інструмент, інтегрований в широке освітнє забезпечення школи, класу чи групи;
- засіб для впровадження соціального спілкування між учнями з особливими потребами та однолітками, збагачуючи досвід усіх учнів.

Створення спільної навчальної платформи для учнів із різними можливостями та відмінностями дасть можливість вивчати мови тим, хто був позбавлений цієї можливості. Також можливо, що, поєднавши навчання із життєвими принципами та соціальними навичками в ІКТ, мова стане засобом для особистісного розвитку.

Європейський досвід свідчить, що інклюзивна освіта є результативною на рівні початкової школи, але у середній школі виникає чимало проблем, як зазначає Європейська агенція з розвитку спеціальної освіти 2003 р. Вона виокремлює такі причини:

- недостатньо розроблені програми, що зосереджені на навчанні іноземних мов дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах;
- загальноосвітні школи потребують підтримки у втіленні відповідної системи оцінювання для учнів з особливими потребами;
- недостатнім є методичне забезпечення учителів;

- недостатня компетенція вчителів іноземних мов щодо роботи з дітьми з особливими потребами;
- брак методичних матеріалів та доступу до інформації про навчання іноземних мов.

Досвід Європейської агенції з розвитку спеціальної освіти свідчить, що введення таких дітей у класи навіть без повного забезпечення спонукає вчителів до використання ширшої гами навчальних засобів та підходів до навчання мови навіть у звичайному класі. Аргументи за і проти введення іноземної мови як навчального компонента в спеціальну освіту слід розглядати щодо нових реалій. Тері Девіс, Генеральний секретар Ради Європи, виступаючи 24 вересня 2004 в Страсбурзі, у своїй промові на відзначенні Європейського дня мов зазначила: *“Вивчення мови є могутнім знаряддям для побудови толерантних, мирних і різноманітних багатокультурних суспільств. Досвід вивчення нової мови допомагає розвинути відкритість до інших культур і сприйняття різних стилів життя та їх вірувань. Це підвищує усвідомлення лінгвістичної та культурної різноманітності та сприяє толерантності до людей з різними стилями життя”*. Катерина Ештон, парламентарний заступник секретаря Великобританії Управління стандартизації школи в своїй передмові до *“Мови для всіх: мови для життя: стратегія для Англії”* повторює ту ж саму думку: *“Мови сприяють культурному та лінгвістичному збагаченню нашого суспільства, особистому почутті задоволення, взаємному розумінні... ми повинні визнати мовні навички як основну ланку в подоланні бар’єрів як в межах країни так і між нашою та іншими націями”*.

Якість освіти дітей з типовим розвитком не повинна страждати через інтеграцію дітей з особливими потребами. Цілі та засоби досягнення навчальної мети мають бути поставлені так, щоби були взяті до уваги інтереси учнів із різними можливостями. Адже успішне вивчення мови

вплине на якість життя: може відкрити нові аспекти та нові можливості для кар'єри для всіх тих, хто вивчає іноземні мови. Новітні технології змінили вивчення мови. Особа може розвивати свої здібності, стаючи більш досвідченою, і відкривати нові аспекти соціального спілкування на своєму, навіть найпростішому рівні комунікативного потенціалу.

УМОВИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

Володимира Федина,

кандидат педагогічних наук, асистент

Становлення України як демократичної держави, орієнтація на розвиток громадянського суспільства загострюють потребу в міжкультурних зв'язках з іншими країнами. Внаслідок політичних, економічних та соціальних змін, згідно з Болонським процесом, простежується тенденція до інтеграції освіти, що зумовлює участь держави у формуванні європейського освітнього простору, розширення співробітництва з іншими державами в галузі освіти.

Зважаючи на це, виникає необхідність підготовки фахівців-сходознавців, які б сприяли налагодженню полікультурних зв'язків України з іншими державами, зокрема східними, вивчали іноземні культурні надбання, впроваджували і розвивали іноземний досвід на теренах рідної країни.

Науковці досліджували компетентність у різних аспектах.

Теоретико-методичні засади підготовки фахівців загалом обґрунтовано у працях В. Безрукової, А. Біляєвої,

Р. Гуревича. А. А. Крилов і Р. В. Овчарова виокремлюють у структурі компетентності психологічні якості особистості (характер, темперамент, тип нервової системи), що безпосередньо впливають на оволодіння професійними знання, уміння і навичками. О. Ломакіна аналізує професійну компетентність з позиції системного підходу і визначає її як інтеграційну властивість особистості, що охоплює психологічні, соціальні та персональні компоненти й засвідчує готовність до професійної діяльності. Психолого-педагогічні особливості принципів організації процесу навчання, методів викладання сходовознавчих дисциплін у процесі підготовки майбутніх філологів-сходовознавців досліджували Г. Церетелі, І. Брагінський, Н. Пигулевська.

Професійна компетентність є інтегративним, особистісним новоутворенням, що охоплює теоретичні знання, практичні уміння й навички, особистісні рис, що є важливими для професійної і соціальної діяльності. Саме професійна компетентність забезпечує готовність фахівця до виконання специфічної діяльності і високого рівня самоорганізації. Це новоутворення не корелюється вузькопрофесійними межами, а означає постійне осмислення особистістю та вирішення розмаїття проблем, пов'язаних не тільки з її фахом, але й з різними сферами суспільного буття.

Відповідно до структури визначених наукових засад, змістової, організаційно-процесуальної та психологічної характеристик, чинників (організація змісту навчальної інформації, навчально-пізнавальної діяльності, освітнього середовища) формування професійної компетентності, ми виокремлюємо педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу:

- організація навчального процесу в єдності професійного й соціокультурного компонентів;

- організація навчально-пізнавальної діяльності як вирішення студентами практичних, автентичних (природних) завдань;
- залучення студентів до навчального процесу як суб'єктів професійного та особистісного розвитку;
- забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій студентів.

Педагогічні умови розглядаємо як систему, в якій організовується і відбувається процес, досягається єдність педагогічних впливів викладача й формування необхідних рис. Зазначені педагогічні умови взаємопов'язані, взаємозалежні і забезпечують цілісність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців.

Важливість такої педагогічної умови, як організація навчального процесу у єдності професійного і соціокультурного контекстів пояснюють тим, що фахова компетентність сходознавців охоплює знання, ціннісне ставлення до здобутків матеріальної та духовної культури країн Сходу. Необхідність й особливості практичної реалізації цієї умови у процесі професійної підготовки фахівців-сходознавців обґрунтовані соціокультурною теорією розвитку процесу пізнання й когнітивних процесів. Відповідно до цього соціальні чинники й культура є головними умовами розвитку психічних функцій особистості, її пізнавальної діяльності. У цьому випадку знання є виявом соціоісторичного й культурного розвитку людства. Професійний контекст означає оволодіння науковими знаннями з огляду професійних завдань, своєрідності професійної діяльності, різних спеціалізацій.

Організація навчальної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних, практичних, автентичних (природних) завдань, є ще однією важливою умовою до формування професійної компетентності у майбутніх

фахівців-сходознавців. Це можуть бути завдання, спрямовані на: виконання професійних завдань (філологічного, історичного, культурологічного, економічного спрямування тощо); організацію суспільно-значущої громадської діяльності (волонтерські, наукові, соціальні проекти тощо); вирішення практичних завдань у ситуаціях, наближених до реалій життя (в банку, магазині, на пошті тощо); прогнозування шляхів розв'язку сучасних соціальних, моральних актуальних проблем; розв'язання конфліктних ситуацій; організацію дослідницької діяльності.

З метою ефективного вирішення практичних природних завдань, які є актуальними для народів Сходу, необхідно забезпечувати відповідне зовнішнє середовище (наприклад, сидіти не за партами, а на східних подушках). Його створення дасть змогу наблизити студентів до автентичних умов, за яких сформувалася ситуація, яку необхідно вирішити. Також варто застосовувати східні наспіви, музику, яка, крім того, що допоможе зосередитися на стратегіях виконання навчальних завдань, допомагатиме на підсвідомому рівні зануритися в атмосферу життя східних народів і оптимально вирішити проблемні завдання.

Залучення студентів до навчального процесу як суб'єктів професійного й особистісного розвитку – педагогічна умова, що зумовлена теоретико-методологічним обґрунтуванням процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, а також психологічними особливостями їхнього професійного становлення. Передусім професійну компетентність студенти набувають у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що стає засобом їхнього професійного й особистісного розвитку за умови їхньої поведінки як суб'єктів самоорганізації й саморегуляції цієї діяльності. За сучасними філософськими підходами, оволодіння професійною компетентністю полягає не у засвоєнні готових знань, а у конструюванні, виробленні

студентами знань, умінь, пошуку власного розуміння шляхом ознайомлення, застосування, творення стратегій пізнання, що сприяє набуттю професійного й особистісного досвіду.

Педагогічна умова – забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень, практичних дій студентів. Вона зумовлена необхідністю формування професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців як цілісного, системного, інтегрального утворення, що можливе внаслідок єдності педагогічних впливів на свідомість, почуття й поведінку. Узгодження й гармонія цих впливів сприяє розвитку професійної компетентності як цілісного утворення, а також кожного виду компетенції на інформаційно-ціннісному, емоційно-мотиваційному, дієво-практичному рівнях.

Отже, систему обґрунтованих педагогічних умов забезпечує формування у єдності соціокультурних, професійних, індивідуально-особистісних компетенцій майбутніх фахівців-сходознавців, умінь організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє набуттю відповідного досвіду, а також психологічної готовності до професійної діяльності. Їхня дієвість залежить від цілеспрямованих дій викладачів, які організують, підтримують і відповідають за навчальний процес, стимулюють активність студентів як суб'єктів цього процесу, в якому вони цілеспрямовано набувають професійну компетентність. Зазначені педагогічні умови не тільки взаємозв'язані, але й взаємодіють із загальною системою освіти й навчального процесу у вищому навчальному закладі, співвідносяться з їхніми цілями, мають значення для реалізації професійної, культурологічної, особистісно-зорієнтованої функції вищої освіти.

МУЗЕЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук, доцент

Важливим завданням школи на сучасному етапі поглиблення освітніх реформ є стимулювання розвитку інтелектуальних здібностей учнів, що є запорукою їхніх досягнень у навчальній діяльності та майбутньої успішної кар'єри. Відомо, що інтелектуальні здібності стимулюють якість засвоєння нових знань, удосконалюють володіння практичними вміннями й навичками.

Однією з найкращих умов для розвитку інтелекту можна вважати спеціально створене середовище, здатне забезпечити постійний інтерес до пізнання нового, формування стійких переконань та допитливості. Зокрема, це може бути середовище музею, яке створює особливу атмосферу “занурення у минуле”, відображає історичний перебіг різних подій, фактів, явищ.

Метою дослідження є аналіз особливостей інтелектуального розвитку учнів підліткового віку в процесі реалізації музейно-педагогічних занять з предметів гуманітарного циклу та оцінення ефективності способів музейної комунікації.

Ми вивчали досвід роботи багатьох музеїв України і Польщі, зокрема, Національного музею у Львові, Львівського музею історії релігії, Львівського історичного музею, Музею Варшавського повстання (Варшава), Центрального морського музею (Гданськ) та ін. Дослідження проводили на основі довготривалого спостереження за учнями середнього шкільного віку (5–8-й кл.). Воно передбачало визначення особливостей мотивації до

навчальної діяльності у середовищі музею, формування різних інтелектуальних здібностей.

Головний акцент було зроблено на оцінюванні й порівнянні ефективності способів музейної комунікації у музеях Польщі й України; аналізі застосування елементів музейної педагогіки на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Передбачалося моделювання інноваційних освітньо-виховних ситуацій у процесі співпраці школи і музею, формування нової мотивації та здатності до навчання у взаємодії академічної і неформальної освіти. Для цього було залучено арсенал музейної педагогіки – ефективної технології організації навчання, яка об'єднує школу і музей; сприяє широкій інтеграції знань; розробляє нові методи та прийоми взаємодії вчителя і учня; вивчає актуальні проблеми навчання й виховання учнів засобами мистецтва.

У процесі дослідження виявлено, що музеї як освітні інституції майже не задіяні у розвитку інтелектуальних здібностей учнівської молоді. Головними проблемами можна визнати втрату школою монополії на знання, поширення у суспільстві споживацької ідеології, занепад і знищення культурних цінностей; орієнтацію на виховання “середньостатистичного учня”, брак у процесі навчання нових, захопливих вражень, недостатню взаємодію освіти і культури.

На підставі інтерпретації одержаних результатів спостереження було визначено найоптимальніші властивості розвитку інтелекту підлітків, які можна розвивати у музеї: *критичність* – сумнів та суб'єктивна оцінка предметів і явищ; *допитливість* – потреба завжди знаходити найоптимальніші рішення; *гнучкість* – уміння переводити увагу з однієї ідеї на іншу; *глибина* – здатність проникати до сутності речей і явищ.

Проведене дослідження дало змогу виокремити такі особливості інтелектуального розвитку учнів підліткового

віку у музеї, як *пластичність, рухливість, оригінальність*; визначити подібність способів музейної комунікації в Україні й Польщі – організацію психологічно комфортного середовища, використання інтерактивних методів навчання.

На підставі практичного досвіду доведено, що на уроках з гуманітарних дисциплін елементи музейної педагогіки доцільно застосовувати з метою активізації учнів, збільшення продуктивності їхньої розумової праці; розвитку образного і логічного мислення; розширення “інтердисциплінарних обріїв”, утвердження демократичного стилю спілкування.

ВЗАЄМОДІЯ ДИТИНИ З МЕДІА ЯК ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Ірина Мищишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Визначаючи причини девіантної поведінки у дітей та молоді, науковці пропонують різноманітні теорії та концепції. Серед біологічних, соціальних, культурологічних теорій особливе місце посідає теорія особистісного розвитку. Ця теорія твердить, що негативні зміни в структурі особистості провокують молоду людину до злочинних дій та агресивної поведінки.

Отоже, злочинна поведінка зумовлюється змінами в таких сферах особистості:

- потреби;
- система вартостей;
- образ “Я”;
- образ світу;
- самооцінка;

- самосприйняття;
- почуття сенсу життя;
- почуття ідентичності.

Деякі дослідники пов'язують агресію зі стилем сімейного виховання. Вони стверджують, що головним чинником формування девіацій у дитини є агресія дорослих. Діти стають агресивними, тому що агресивними є їхні батьки.

Натомість інші науковці агресивну поведінку молоді насамперед пов'язують з брутальним і здеморалізованим телебаченням, зокрема, необмеженим доступом дітей до різноманітних фільмів жахів і насильства. На друге місце вони ставлять кризу родини, педагогічну занедбаність, соціальні та економічні проблеми.

Також дослідники розробили теорію, згідно з якою огляд сцен насильства та жорстокості не є шкідливим, а, навпаки, позитивно впливає на людину, забезпечує так званий ефект психологічної розрядки. Спостереження екранного насильства і завдання болю іншим спричиняє у глядачів певне очищення від насильницьких потягів чи бажань, зумовлює їх заміщення. Мало того, вважають, що спостереження наслідків агресії робить людину вразливішою на чужі терпіння.

Сприйняти і до кінця погодитись з цією теорією доволі важко. Сучасна кіноіндустрія масово пропонує жорстокі фільми насильств, порно, жахів. Насильство й агресія набувають щораз "вишуканіших" форм щодо брутальності й цинізму. Таку кінопродукцію важко розглядати як «ліки» чи матеріал для релаксації. Радше напрошується думка про формування у кіноглядачів стійкого «голоду» агресії та насильства.

Важко однозначно надати перевагу тій чи іншій позиції, однак очевидним є те, що дитина, яка постійно оглядає сцени агресії (модельованої чи справжньої в реаліті-

шоу, телерепортажах, новинах, інтернет-сайтах), звикає до неї, стає байдужою до насильства, втрачає моральні почуття. У такий спосіб вона вчиться агресивних реакцій. Якщо ж подібні дії схвалюються чи просто ніким не засуджуються, то вони переходять у розряд звичок і стають нормою життя молодій людині.

Дитина, яка пасивно безкритично сприймає агресію, стає до неї байдужою. Серед спостережень та висновків щодо негативного потенціалу телебачення найбільш переконливими є такі:

1. Шведські дослідники довели, що протягом 10 років навчання молодь 18 тисяч год проводить перед телевізором, тобто на 3 тисячі год більше, ніж у школі.
2. Американська організація психологів твердить, що пересічна дитина в США до закінчення початкової школи на екрані телевізора побачить майже 8 тисяч убивств і 200 тисяч сцен насильства.
3. Дослідження науковців Пенсільванського університету виявили, що телепрограми для дітей в середньому містять 30 актів насильства на годину.
4. Згідно з рапортом Національного інституту психічного здоров'я США, молодь, що оглядає телебачення кілька годин щоденно, виявляє більш агресивну поведінку, ніж їхні ровесники, котрі лише спорадично оглядають телебачення.
5. Американське товариство психіатрів простежує на зв'язок між брутальною поведінкою молоді та пропагованим телебаченням насильством як формою “дорослого”, “чоловічого” стилю життя.
6. Німецькомовні телеканали щомісяця транслюють понад 2 тисячі годин брутальних сцен, так звані реаліті ТВ, а також порнофільмів.

Деякі комп'ютерні ігри також формують байдуже і навіть азартне ставлення до актів насильства, агресії, убивств. Сцени кривавих розправ не викликають у дитини найменшого психічного дискомфорту. Вони спокійно й планомірно знищують усе живе, зокрема людей. Натомість у дітей цілковито відсутнє відчуття болю від завданого насильства, досвід співчуття й співстраждання.

Власне це і є дуже загрозливим чинником, адже на підставі досліджень науковці доводять, що огляд сцен насильства більше спричиняє до агресивної поведінки, ніж особистий досвід відчуття агресії. Тобто агресивне ставлення до дитини не є настільки небезпечним, скільки пасивне споглядання насильства.

Багаторазове споглядання сцен насильства та агресії зумовлює появу ефекту збайдужіння, знечулення. Систематичні контакти знижують рівень вразливості на ситуації такого типу. Завдяки цьому ефекту виникає функція захисту, що оберігає нас від прикрих емоцій. Внаслідок цього люди можуть виявити байдужість до реальних жертв насильства чи почнуть спокійно сприймати та виявляти агресію, вважаючи її невід'ємним елементом життя у сучасному світі.

Отже, одним із шляхів запобігання девіантній поведінці сучасної молоді є формування медіакультури, тобто набуття знань та умінь конструктивного використання медіазасобів, реалізації їхнього позитивного потенціалу та протистояння згубним впливам.

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ БІОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Галина Синьока,
аспірант

Динаміка розвитку суспільства у другій половині ХХ– на початку ХХІ століття вносить зміни у сфери громадського життя. Активний процес глобалізації веде до усунення відмінностей за багатьма стратифікаційними категоріями. Теорія соціального конструювання гендеру ставить гендер в один ряд із цими категоріями і визначає його як спосіб інтерпретації біологічного, легітимний у цьому суспільстві.

З огляду на це виникає потреба у формуванні гендерної культури як дорослих членів суспільства, так і молодого покоління. Це вимагає якісної та відповідно орієнтованої підготовки педагогів вищої школи та шкільних учителів. Зокрема, можна виділити саме вчителів біології, оскільки в процесі навчання вони одержують значну базу знань про біологічне підґрунтя гендеру. В комплексі з інформацією про психологічні, соціологічні, культурологічні та деякі інші аспекти гендеру ці знання формують відповідний світогляд та систему ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя.

Гендерна культура є невід'ємним компонентом загальної культури особистості і має певні особливості у представників різноманітних соціальних груп, об'єднаних за ознакою раси, національності, релігії, класу та ін. Одне із головних завдань формування гендерної культури студентів біологічних факультетів у процесі їх підготовки як майбутніх фахівців-педагогів – мінімізувати вплив цих груп на особистість майбутнього вчителя, закласти фундамент для незалежного та критичного осмислення отриманої інформації і створити ефективну та якісну систему гендерної освіти та виховання у середніх навчальних закладах.

Гендерні стереотипи, успішно подолані у більшості розвинених країн світу, на жаль, ще глибоко закорінені в українському суспільстві. Ці, на перший погляд, незначні упередження суттєво впливають на більшість сфер громадського життя та професійної діяльності в Україні. Процес подолання цих стереотипів повинен починатися з формування здорового світогляду майбутніх учителів і, як наслідок, ефективного виховання школярів, котрі в майбутньому стануть активними членами суспільства.

Анкетування, проведене серед студентів 5-го курсу біологічного факультету ЛНУ імені Івана Франка, допомогло виявити деякі з основних гендерних стереотипів, поширених у середовищі студентської молоді, та оцінити рівень поінформованості студентів у сфері гендеру. Опитування проводили двічі. Між анкетуваннями студентам було надано інформацію про гендер у вигляді лекції.

Гострий брак інформації можна виявити вже у відповідях на перше запитання анкети у першому опитуванні. Студентам було запропоновано дати визначення терміна “гендер”. Лише у 3 з 14 анкет визначення було дане правильно. У решті анкет гендер було визначено як “рівноправність між чоловіками та жінками”, “людина нетрадиційної сексуальної орієнтації”, “людина, яка не знає, до якої статі належить/не ідентифікує себе зі своєю статтю/має риси протилежної статі”.

Аналіз відповідей на решту запитань анкети першого опитування дав змогу виявити також стереотипи, що стосуються традиційного розподілу ролей чоловіка та жінки у суспільстві.

“Скляна стеля”. Більшість опитаних на прохання назвати п'ять типово жіночих професій називали низькокваліфіковані та низькооплачувані види робіт: домогосподарка, прибиральниця, няня, офіціантка, перукар, кухар. Натомість, серед п'яти типово чоловічих професій

часто наводили професії лікаря, банкіра, підприємця, менеджера. Водночас майже всі професії, зазначені як типово жіночі, називали як неприйнятні для чоловіка, а неприйнятними для жінки вважали лише ті професії, які вимагають тяжкої фізичної праці. Показовим моментом є те, що під час називання професій однієї галузі більш високооплачувана та кваліфікована робота приписувалася зазвичай чоловікам, а менш кваліфікована та оплачувана – жінкам (лікар – чоловік, медсестра – жінка; директор школи – чоловік, вчителька – жінка тощо).

Стереотипи щодо домашніх обов'язків. Більша частина опитуваних висловила думку, що обов'язки у сім'ї повинні розподілятися за згодою чоловіка та дружини. Однак в третині анкет такі обов'язки, як миття посуду, прибирання, прання, приготування їжі, виховання дітей, визнавалися неприйнятними або навіть принизливими для чоловіка. Серед неприйнятних для жінки називалися такі обов'язки, як ремонт техніки, водіння машини та фінансове утримання сім'ї.

Стереотипи щодо рис характеру. Майже у всіх анкетах характер чоловіка описувався термінами, що визначають активну життєву позицію: мужність, твердість, безкомпромісність, рішучість, сила волі. Характер жінки визначається рисами, притаманними пасивній життєвій позиції та стереотипному образу дружини і матері: ніжність, м'якість, теплота, охайність, доброта. Такі риси, як мудрість, інтелігентність, вишуканість, щедрість приписувалися представникам обох статей.

Стереотипи щодо виховання. У блоці запитань про вплив виховання на формування гендерної ідентичності дитини більша частина відповідей стосувалася виховання дітей у сім'ї. Роль школи, на думку опитаних, полягає у наявності колективу, в якому і формуються гендерні установки майбутніх чоловіків і жінок. Показово, що

декілька опитаних зазначили про вплив на учнівський колектив педагога і його роль у становленні гендерної ідентичності учнів. У загальному аналізі відповідей засвідчив, що респонденти вважають хлопчиків більш вразливими до браку авторитетних дорослих своєї статі як в сім'ї, так і у школі. Виховання хлопчика без батька вважається більш негативним явищем, ніж виховання дівчинки без матері. Крім цього деякі респонденти зазначали брак у школах учителів чоловічої статі як негативне явище і називають це однією з причин втрати сучасними чоловіками деяких типово маскулінних рис характеру.

Стереотипи щодо людей з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. Загальна схильність суспільства щодо стереотипізації мислення в цьому аспекті людських стосунків повною мірою відобразилася в результатах анкетування. Описи типового гея та типової лесбійки в анкеті повністю відповідали образам, сформованим масовою культурою та засобами масової інформації. Чоловіка нетрадиційної орієнтації описували як жінкоподібне створіння у яскравому одязі, з манірним голосом, косметикою на обличчі. Опис жінки гомосексуальної орієнтації був менш стереотипним, вирізнявся лише спортивний стиль одягу та активний тип поведінки.

Друге анкетування, проведене після лекції, виявило дещо кращий рівень теоретичних знань студентів, однак всі вищеперелічені стереотипи і далі чітко простежувались у відповідях.

Безумовно, дані, отримані в результаті проведеного анкетування, не є вичерпними і проблема недостатнього рівня гендерної культури майбутніх педагогів потребує глибшого дослідження. Однак вже ці результати дають змогу зробити висновок про недостатню ефективність методів навчання, спрямованих лише на розширення запасу знань студентів. Великий обсяг теоретичної інформації про

гендерні дослідження підвищить загальну ерудицію майбутніх педагогів, однак не вплине на спосіб їхнього мислення і не позбавить його від стереотипів, зумовлених загальним напрямком розвитку суспільства. Провідну роль у гендерній освіті майбутніх педагогів-біологів повинні відігравати інтерактивні методики навчання – тренінги, рольові ігри, дискусії, спрямовані не лише на підвищення інтелектуального рівня особистості, але й на її психологічний розвиток.

Формування гендерної культури особистості не вичерпується лише елементами професійної підготовки. Величезне значення мають такі соціальні інститути, як держава, церква, засоби масової інформації. Лише ефективна взаємодія професійної підготовки та відповідно орієнтованого суспільного середовища дасть можливість ефективно вирішити досліджувану проблему.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОГРАМ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЖІНОК У США

Наталія Горук,
асистент

Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від багатьох об'єктивних чинників: від рівня розвитку науки й економіки, специфіки наявних видів освіти у країні та відведеного на неї часу, теоретичного і практичного значення певних галузей людського знання для певних періодів розвитку суспільства, його пріоритетних завдань у галузі політики, економіки і виховання. На зміст неформальної освіти жінок у США впливають також інтереси та потреби жінок як освітніх споживачів. Специфіка формування змісту неформальної освіти жінок, на відміну

від змісту формальної освіти, полягає у побудові його структури “знизу-вверх” (“bottom-up”), тобто у прямій залежності від бажань і потреб жінок, а не “згори-вниз” (“top-down”), як прийнято у формальній освіті, керованій відповідними органами та методологічними вказівками.

Зазначений підхід, на думку дослідників, приводить до уповноваження жінок та розуміння ними необхідних змін у структурі суспільного життя, спричиняє до підвищення самооцінки та самосвідомості жінок. Саме зміст навчання, втілений у навчальних планах освітніх закладів, є визначальним для розуміння відмінностей між формальною (formal), неформальною (nonformal) та інформальною (informal) освітою. Формування навчальних планів за принципом “згори-вниз” властиве формальній освіті, вибір змісту та розкладу навчання “знизу-вверх” відповідно до потреб чи побажань клієнтів відповідає неформальній освіті, а інформальна освіта не матиме визначеного змісту і навчального плану як такого.

На розвиток та формування змісту неформальної освіти жінок впливають об’єктивні та суб’єктивні чинники. Зокрема, серед вагомих об’єктивних чинників, що впливають на формування змісту неформальної освіти жінок, науковці визначають *потреби американського суспільства*. Соціальні зміни, швидкий розвиток науки і техніки, старіння існуючих знань стають сьогодні причиною виникнення таких явищ, як криза фахової компетентності та функціональна неграмотність, сутність яких виявляється у неспроможності дорослих особистостей повноцінно виконувати свої обов’язки в соціумі та на робочому місці. Особливо гостро ця проблема стосується жінок, які повертаються на ринок праці після довгої перерви, зумовленої доглядом за дитиною, старшими членами родини тощо. Оновлені вимоги і зміна пріоритетів ринку щодо вмінь і знань працівників спричиняють необхідність розвитку умінь самодостатності,

активності, підприємливості жінок-фахівців, їхньої спроможності адаптуватися на ринку праці, зумовленого жорсткою конкуренцією капіталістичного ринкового суспільства. Саме неформальна освіта, легко адаптована та гнучка, дає змогу задовольнити потреби жінок у здобутті освіти впродовж усього життя.

Розвиток науки і техніки також належить до об'єктивних чинників формування змісту неформальної освіти жінок. Це стосується, передусім, комп'ютеризації неформального навчання і освіти взагалі. Для прикладу можна навести можливості формування змісту неформальної освіти за допомогою комп'ютерних пошукових систем типу "Google", які за секунди пропонують величезну кількість шляхів, методів та організаційних форм неформальної освіти. Ціла низка веб-сайтів пропонують рекомендації та посилання, які жінки можуть використовувати для самостійного вибору змісту своєї неформальної освіти, адаптуючи його до власних потреб: часу, місця розташування, ціни тощо.

До суб'єктивних чинників належить *зумовленість змісту неформальної освіти жінок у США вимогами освітніх споживачів капіталістичного ринкового суспільства*. Ринковий характер американської освіти має специфічний вплив на формування її змісту, оскільки освітні споживачі прагнуть якісного, недорогого та приємного навчання. Йдеться про формальну і про неформальну освіту. Американські жінки, користуючись індивідуальною свободою вибору, що зумовлено капіталістичним характером ринкових відносин, безсумнівно обирають ефективні, однак найдешевші, найдоступніші та найприємніші шляхи здобуття своєї неформальної освіти.

До таких ефективних, доступних і приємних шляхів здобуття неформальної освіти належать програми, які успішно поєднують навчання різноманітних видів діяльності

з програмами особистісного спрямування, що мають на меті налагодження позитивної атмосфери в групі, поєднані із різноманітними консультуванням та зважають у своїй роботі на особливості жіночої психології. Зокрема, ефективні навчальні програми неформальної освіти для жінок, які поєднують навчання грамоті з навчанням для працевлаштування, пропонують жіночі організації. Вони намагаються розширити можливості своїх клієнтів щодо працевлаштування за допомогою тренінгів, юридичної підтримки, пошуку робочих місць та навчальних курсів.

Зазвичай програми неформальної освіти фінансує державний Департамент освіти або приватні, конфесійні чи громадські фонди, тому навчання є безплатне, або за невелику оплату. Особливою привабливістю користуються програми, які забезпечують догляд за дітьми на час навчання жінок, містять класи з розвитку творчості, групи для обговорення спільних проблем, надають інформаційні послуги. Велике значення у виборі програми неформальної освіти для жінок має її доступність з огляду на місце розташування, розклад занять, актуальність проблем, які вивчають, наявність бюрократичних перешкод, які жінкам необхідно подолати на шляху до здобуття додаткової освіти.

Вибір змісту неформальної освіти зумовлений не лише соціальними потребами, але й *специфічними потребами жінок*. Ці потреби визначають особливостями гендерних і соціальних ролей, які виконує жінка як матір, дружина, бабуся, берегиня домашнього затишку та водночас фахівець-професіонал та годувальниця родини. Відповідно, зі зміною ролей жінок змінюється зміст і напрями неформальної освіти.

Ще одна особливість сучасного американського суспільства має вагомий вплив на формування змісту неформальної освіти жінок. Йдеться про існування таких особливих соціальних феноменів, як *культура “негайного*

задоволення” (“*immediate gratification*” culture) та культури “соціального забезпечення” (“*welfare culture*”). Як свідчать дослідження, у виборі навчальних програм особливу популярність серед малозабезпеченого населення користуються уже наявні і легкодоступні навчальні програми (курси, тренінги), які приносять негайні результати, тобто є недовготривалими і мають тісний зв'язок із практичною діяльністю особистості.

Із розвитком капіталістичного суспільства зростає добробут населення, що призводить до збільшення соціальних виплат малозабезпеченим категоріям населення. Це стало причиною зростання кількості сімей та одиноких жінок-матерів, які продовжують жити на соціальному забезпеченні. Неформальне навчання для цих категорій населення є вигідним та доступним з огляду на його безкоштовність та короткочасність. Інколи продовження перебування на соціальному забезпеченні вимагає від жінок додаткової освіти, що засвідчуватиме їхнє прагнення працевлаштуватися або освоїти новий фах. У такому випадку неформальна освіта стає для них необхідним компонентом перебування на соціальному забезпеченні.

Розглянувши чинники формування змісту неформальної освіти жінок у США, варто ще раз акцентувати, що його головними творцями і основоположниками є самі жінки як освітні споживачі, однак серед впливових явищ змісту неформальної освіти жінок у США є потреби американського суспільства, розвиток сучасної науки і техніки, специфічні потреби жінок і малозабезпеченого населення країни, відомі як культура “негайного задоволення” та культура “соціального забезпечення”.

СИСТЕМА РОБОТИ УНІВЕРСИТЕТУ У ЄВРОПІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Юлія Заячук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Розвиток інтеграційних процесів на європейському континенті є явищем, що визначає нинішній і майбутній поступ Європи. Це передбачає проведення необхідних змін у різних галузях нашого суспільства, зокрема й в освітній. Участь вищої освіти України в інтеграційних процесах до Європейського простору вищої освіти та болонських перетвореннях спрямована на набуття її нових якісних ознак.

Базовими принципами і ключовими засадами сучасної європейської освітньої політики є свобода руху знань; мобільність студентів та викладачів; багатомовність; забезпечення якості вищої освіти; єдина структура освітніх ступенів; принцип взаємозаліку кредитів; навчання впродовж усього життя; принцип трикутника знань; принцип свободи навчання та викладання тощо.

Один з базових принципів сучасної освітньої моделі – свобода навчання та викладання, яку передбачає Болонський процес, – сягає своїм корінням так званої гумбольдтської моделі університету – моделі дослідного університету, нової свого часу університетської моделі, що стала попередником і сходиною на шляху Болонського процесу. Ця модель, створена знаменитим німецьким філологом, істориком та філософом Вільгельм фон Гумбольдтом ще 1809 р., з боку викладача означала можливість автономно визначати що і як він викладатиме, а з боку студента – вільно вибирати дисципліни, автономно формувати свій навчальний план і мати велику міру свободи від адміністративного контролю.

Тому нам видається доречним розглянути саме систему роботи такого європейського університету як Гумбольдтський університет (м. Берлін, Німеччина). Проаналізуємо принцип його роботи на підставі результатів власних досліджень, проведених у Гумбольдтському університеті в рамках програми Erasmus Mundus.

Фактично, гумбольдтська модель означала відмову від ідеї “предметного” навчання, за якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав “дисципліни”. Це перехід від системи навчання, зорієнтованої на предмет (*що* вивчається), до освіти, зорієнтованої на особистість (*хто* навчає та *хто* навчається). У такій системі “предмети” перетворилися на семінари професорів, які студенти могли вільно відвідувати.

Тепер німецька університетська система, як і українська, є у фазі великих змін і переходу до нової бакалаврсько-магістерської системи, яку пропонує Болонська реформа. Німецькі університети по-різному ставляться до ідей Болонського процесу. Але, відповідно до його вимог, робота ведеться у руслі впровадження головних цілей – мобільності, привабливості, взаємовизнання навчальних досягнень студента, акумулювання кредитів, гарантії якості.

Бакалаврська програма триває три роки, магістерська – два. Нові бакалаврські та магістерські навчальні плани складаються не з окремих чи одиничних курсів, а з різних модулів. Модуль – це кілька курсів, які становлять блок стосовно змісту, логіки, послідовності та часу. Він завершується щонайменше однією перевіркою – тестовою чи екзаменаційною. Оціночні одиниці – кредити – виставляються відповідно до ECTS.

Наступний аспект. Німецька університетська система завжди вимагала від студента великої самостійності. Кожен студент кожного семестру *сам* складає свій навчальний план та розклад. Для запису на навчальний курс діє система AGNES. Через цю систему студент повинен на інтернет-

сторінці вибрати дисципліни й записатися на певні курси, які він вивчатиме протягом семестру, також тут кожен студент має персональну сторінку, де містяться усі його оцінки, кредити і перелік навчальних курсів, які він вивчав у Гумбольдтському університеті. Це особливо важливо для іноземних студентів, щоб вони мали детальне підтвердження своїх навчальних кредитів. Це необхідно для того, щоб підсумковий екзамен, складений в німецькому університеті, було визнано іншим університетом. Це сьогодні певною мірою є проблемною точкою, і студент, навчаючись в іноземному університеті, певним чином ризикує, бо його навчальний план може не підходити до профілю Гумбольдтського університету і не визнаватися ним.

Гумбольдтський університет має різні форми організації навчання. Зазвичай, заняття з предмета є раз у тиждень протягом двох навчальних годин. Лекція – класична форма організації навчання. Часто лекційний матеріал додатково обговорюється на так званих тьюторіалсах, які організовують студенти, котрі уже склали екзамен з курсу. Є також різні типи семінарів: просемінари, допоміжні, головні та семінари підвищеного типу.

Одна академічна година становить 45 хвилин. Цікаво, що, відповідно до німецької академічної традиції, час початку навчального заняття зазначається на 15 хвилин раніше. Це означає, що семінар чи лекція реально розпочинається через 15 хвилин після зазначеного у розкладі часу. Вважають, що це дає студенту достатньо часу, щоб перейти з однієї навчальної аудиторії до іншої.

Ще один цікавий аспект. Паралельно із системою нових навчальних курсів створюється чітка система консультування студентів щодо вибору курсів. Консультаційна служба дає усю необхідну інформацію про навчальні можливості та можливі комбінації предметів. Система інформування та допомоги студентові, яка діє в

Гумбольдтському університеті, вражає своєю розгалуженістю та ґрунтовністю. Існують формальна (офіційна) і неформальна (студентська) системи консультування. Крім того, на кафедрі порівняльної освіти діє проект Кустос, створений для допомоги іноземним студентам адаптуватися в університеті. До цього слід додати систему друкованої інформації про університет.

Нам видається важливим проаналізувати досвід різних потужних європейських університетів, які формують свій профіль у руслі сучасних європейських реформ у вищій освіті відповідно до вимог Болонського процесу, зокрема і Гумбольдтського університету, спробу вивчення досвіду якого ми зробили. Це дає можливість порівняти українську й європейську університетські освітні моделі та сприяти інтегруванню української вищої освіти в європейський освітній простір.

ІНТЕГРАЦІЙНА ОСВІТА: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

Світлана Когут,

кандидат педагогічних наук, доцент

У 90-х роках ХХ ст. проблеми освіти неповносправних, а точніше задоволення їхніх особливих освітніх потреб стали у науково-освітньому світовому просторі предметом зустрічей, дебатів. Як результат світ побачили такі документи:

- стандартні правила ООН щодо рівних можливостей для людей з інвалідністю (1993);
- Саламанкська заява та план дій щодо творення інклюзивного суспільства (1994);
- навчальний комплекс і довідник для вчителя “Навчання учнів з особливими потребами у класах”

(1994, підготовлено ЮНЕСКО і перекладено 40 мовами) та ін.

Уже минуло десять років, як у Польщі запроваджено в загальноосвітніх закладах ідеї інклюзії інтеграційне навчання (integracyjne kształcenie). Для Польщі інтеграційне навчання у системі освіти розглядають як один із шляхів наближення до стандартів Європейського Союзу. Як зафіксовано у Законі про освіту, ухваленому 1991 року, інтеграційне навчання є невід'ємною складовою системи освіти країни. Упродовж наступних років принципи організації догляду за учнями з особливими потребами, а також принципи інтегрованого навчання у дошкільних закладах та у середній школі містять численні постанови міністра освіти. Розвиток ідеї інтеграції теоретиками та практиками Польщі знайшов відображення у спробах реорганізації системи освіти неповносправних.

У Польщі понад 3% від загальної кількості учнів мають особливі освітні потреби. До категорії осіб з особливими освітніми потребами у Польщі належать такі групи:

- діти з помірними розладами розумового розвитку;
- діти з важкими та середніми розладами розумового розвитку;
- діти з глухотою;
- діти з частковою втратою слуху;
- незрячі діти;
- діти з частковою втратою зору;
- діти з хронічними захворюваннями;
- діти з вадами фізичного розвитку;
- діти з аутизмом і діти з комплексом фізичних вад;
- соціально неадаптовані діти, наркотично залежні, діти з девіантною поведінкою.

Метою інтеграційного навчання є реалізація індивідуального підходу до кожної дитини і створення для неї умов з метою опанування шкільної програми. Зокрема

сьогодні у Польщі функціонують три форми реалізації шкільної обов'язкової освіти неповносправними особами:

- спеціальна школа (сегрегаційний характер);
- спеціальні класи, індивідуальне навчання у загальноосвітній школі (часткова інтеграція);
- інтеграційні класи і школи (повна інтеграція).

Наведемо показники кількості дітей з особливими освітніми потребами, залучених до різних форм навчання:

- у *спеціальних школах* шкільний обов'язок мають можливість реалізувати 83 591 неповносправних осіб віком 7–19 років, що становить 21,89% від загальної кількості таких осіб;
- у *частково інтеграційних школах* навчанням охоплено 25 438 осіб, що становить 6,66%. Здебільшого це діти, які мають генетичні хронічні захворювання і легку форму інтелектуальної недорозвиненості;
- системою *повної інтеграції* охоплено 245 362 дітей з особливими освітніми потребами, що становить 71,45%.

(Подано за *J. Pańczyk Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku // Roczniki Pedagogiki Specjalnej. – Т. 7. – Warszawa 1996. – S. 140*).

Паралельно до поширення ідей та реалізації завдань інтеграційного навчання гостро постала потреба у забезпеченні навчальних установ фаховими кадрами. Як зазначено у Саламанкській декларації, “відповідна підготовка всього педагогічного персоналу є ключовим чинником у поступі до інклюзивної освіти”. З огляду на це зміст педагогічної освіти урізноманітнено викладанням інтегрованих курсів, спецкурсів на рівні бакалавра з метою формування готовності працювати з дітьми особливих освітніх потреб.

Окрім цього, в системі педагогічної освіти Польщі ведеться підготовка фахівців із спеціальної педагогіки, яка має давні традиції. Саме ця складова педагогічної освіти запропонувала варіанти підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації для вже практикуючих учителів, котрі виявили бажання працювати в інклюзивних класах, школах.

Значна кількість вищих педагогічних закладів освіти Польщі пропонує курси з підготовки до реалізації завдань інтеграційного навчання. Форма навчання — переважно заочна. Програма курсів охоплює 350 навчальних годин (три семестри). Навчання платне.

Типовий перелік навчальних предметів, передбачених програмою післядипломних курсів “Інтеграційне навчання”:

- спеціальна педагогіка;
- інтеграційна педагогіка;
- психологія неповносправності;
- законодавче забезпечення інтеграційного навчання;
- функціональне діагностування дітей з особливими освітніми потребами;
- методика побудови індивідуальних освітніх програм;
- методика діяльності в інтеграційних класах;
- методика праці в інтеграційних дошкільних групах;
- терапевтична діяльність з учнями, які мають особливі освітні потреби;
- співпраця з батьками учнів, що мають особливі освітні потреби;
- новітні технології в інтеграційному навчання;
- інтеграційна музикотерапія;
- практики.

Щодо організації процесу навчання, то заняття відбуваються у дво- чи триденні сесії. Один день у кожній сесії відведено на практичні заняття. Вони відбуваються в

навчальних установах, як дошкільних, так і загальноосвітніх. Так, слухачі курсів у час навчання мають можливість перебувати у реальних професійних умовах. Кількість слухачів у групах – не більше десяти осіб.

Вчителі, які виявили бажання працювати в інтеграційних класах школах, отримують підтримку від Національного центру психологічної та освітньої підтримки або від регіональних педагогічно-методологічних центрів.

Незважаючи на прогресивні здобутки у царині інтеграційної освіти, наведемо й перешкоди, що наявні на її шляху (які, зрештою, є загальними для європейських країн): подвійна система освіти (загальні школи та спеціальні школи); традиціоналізм у менталітеті вчителів загальноосвітніх і спеціальних шкіл, а також їхній спротив можливим змінам; архітектурні перешкоди; традиційні методики викладання у загальноосвітніх школах; слабка підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл; помилки у процесі інтеграції; обмежені ресурси щодо залучення допоміжних учителів; незацікавленість батьків здорових дітей у підтримці ідей інтеграції; велика кількість дітей у класі; недостатньо рання інтеграція; збільшений обсяг теоретичних і лексичних вимог до знань у середній школі.

Отже, досвід втілення положень інтеграційної освіти поляками довів, що місцем навчання дітей з особливими потребами є не лише спеціальні школи. Система освіти Польщі засвідчує це організуванням й функціонуванням різних форм інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

ІВАН ЮЩИШИН ПРО МІСЦЕ РІДНОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ

Романа Михайлишин,
аспірант

Іван Ющишин підтримував думку тих українських діячів, які називали початок ХХ ст. епохою національного ренесансу, акцентуючи, що національне піднесення мало суттєво вплинути на мету та зміст діяльності школи.

Як і інші українські педагоги, І. Ющишин вважав, що реалізація української національної ідеї вимагає націоналізації школи і національного виховання школярів. Застерігав, що виховання патріотизму у жодному разі не повинно призводити до формування шовінізму. Він писав: “Не проповідуючи найменшого шовінізму і національної нетерпимості, треба навчити молодіж всьо своє рідне любити: село, хату, нарід, звичаї, рідну землю і історію, народну поезію і писану літературу, науку, а над все **рідну мову**, котру чоловік мусить зберігати як найбільшу святощ і найдорожчий духовний скарб народа!!!”.

Виховні цілі, на думку І. Ющишина, школа реалізує через своє ідеологічне спрямування, через свій найвищий дух та через навчання окремих предметів.

У “Проекті на зміну державного шкільного закону” зазначено, що творці закону 1869 р. зробили велику помилку, коли до народної школи ввели ідею так званої “викладової мови”. Ця ідея, на думку автора, у ХХ ст. є хибною. Тому закон повинен вирішити, що вже 40 дітей якоїсь нації у цій місцевості, без огляду на її величину, мають учитися в народній школі тільки своєю рідною мовою... “Другої краєвої мови можна вчити в народній школі тільки за згодою родичів дитини. Кожній дитині треба запевнити науку рідної мови без огляду на те, чи вона вчиться у своїй, чи в чужій

школі. Всьо противне тим принципам – противне також раціональній педагогії, здоровому розумови і природі”, – підсумовує автор.

І. Ющишин зауважує, що грубою помилкою є думати про те, що коли вчимо в школі рідною мовою, то вже задовільняємо постулати національної школи. Головним винуватцем цього є шкільні підручники. Шкільні книжки писані здебільшого поганою українською мовою, заповнені історичним, географічним і побутовим матеріалом, що нехтує національні почуття й ідеали, суперечить історичній традиції й вбиває любов до всього, що дороге й святе в українському національному житті.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу щодо значення й місця рідної мови в шкільному навчанні та вихованні, автор звертається до найновіших програм народної школи, щоб відповісти на запитання, яке місце повинна посідати рідна мова в програмах навчання й виховання з погляду виховних вимог середовища як його “найвищий духово-символічний вислів”.

Перегляд праць польських педагогів дав йому підстави зробити висновок, що рідна мова української дитини в програмах народної школи має мати право на визнання їй характеру концентричного предмета. Це право мусить бути забезпечено їй законно в шкільній теорії і практиці. Цього вимагає психіка української дитини, вимагає цього її рідне українське середовище й потреба піднесення на вищий щабель духовної й матеріальної культури українського народу.

Важливість рідної мови, історії, географії та інших українознавчих предметів для національного виховання, збереження нації в складних умовах краю спонукає І. Ющишина до підготовки спеціальної статті “Місце рідної мови в програмах навчання”, присвяченої обґрунтуванню місця рідної мови в розроблених професійними

Товариствами українських вчителів програмах навчання. Проаналізувавши ступені розвитку в дитини рідної мови (на його думку, їх чотири: від народження до 1,5–2 років; від 1,5–2 до 3 років; від 2–3 років до вступу в школу, а інколи охоплюючи і перший клас; перехід до літературної мови після першого класу), він стверджує, що рідна мова мусить бути “осереднім, сочковим” предметом у шкільному навчанні і вихованні. Оригінальним є його порівняння народу та його мови з сонцем і призмою. Як сонце, вказує він, є джерелом світла, що через призму розкладається на основні складові кольори, так і народ є джерелом національної культури, що може виступити в своїх основних складниках наяву тільки через призму рідної мови.

Виходячи з цього, він робить висновок що “наука про нарід, про всі вияви його духової й матеріальної культури в минулому й сучасному, в просторі, в зв'язку з вужчою національною територією та ближчим і дальшим людським суспільством є й наукою рідної мови”, а тому “вивчення мови мусить відбуватися на матеріалі культури народу, сплітатися й переплітатися тісно з її пізнанням, огортати й оформлювати науку всіх наукових предметів шкільних програм”.

Розкриваючи значення вивчення рідної мови, І. Юцишин пише: “Пізнаючи мову народу, ми вивчаємо не тільки ті зверхні впливи, що зложилися на структуру його поглядів, бажань і прямувань, але й унутрішні стани його почувань і волі. Одночасно той, хто вивчає й збагачує свою рідну мову, добуває спроможність поступенно охоплювати й розумово опановувати довкільний світ, виповідати свої власні думки, почування й волю та розуміти те, що інші люди висказали в словах”.

І. Юцишин вказує на значення рідної мови в суспільних функціях. Зазначає, що пізнаючи через мову зміст духовного життя народу, одиниця має можливість

споріднюватися з ним “ідейно, чуттєво й волево та виявляти в конкретних чинах це споріднення”. Це споріднення має відбуватися в часі і просторі, значить у минулому й сучасному народу, його поглядів, ідей, прямувань і вчинків. Отже, при навчанні рідної мови ми матимемо на увазі не тільки духову культуру й літературу народу, але також його історію, географію, господарство та всі ділянки мистецького життя”.

Розкриваючи місце мови у процесі вивчення історії, географії, мистецтва, І. Ющишин робить такий висновок: “І якщо душа учня має розплистися в душі народу, так це може статися тільки в найбільш природній зверхній формі душі – рідній мові”.

Мова, зауважує він, є не тільки необхідним засобом думання, вона є також найголовнішим чинником наших свідомих дій та теоретичних міркувань.

У статті “Середовище й програми в народніх школах” Ющишин пише: “Цілий поступ людства та всі досягнення духа повстали тільки через те, що людина вміє в мовній формі скристалізувати й утримати свої завваження, осуди, погляди й гіпотези. Через те втривалення в мовних формах пізніші покоління черпають із духа й думок своїх предків та на основах, що вони створили, можуть будувати нові тереми думок і чинів. Мова втримує постійний зв'язок між теперішнім і минулим; тим чином є вона основною умовою й головним чинником творення культури в її тривкості”.

У рідній мові, вказує педагог, зберігаються всі способи думання й засоби висловлювання, а приналежність до тої самої мовної спільноти “витворює серед її членів далеко посунену єдність думок, поглядів, почувань, можна би сказати, психічну структуру, лучить людей у культурну цілість народу”. Рідна мова за своєю природою є необхідною умовою досягнення вищого ступеня духовного життя, без якого нема повної людини, як і причиною того, що людина

зростається думками й почуваннями з тою спільнотою, що говорить тою самою мовою. Якщо думаємо про об'єднання в душі учня багатства змісту, що його постачають усі ділянки знання, то на терені народної школи те завдання може виконати тільки рідна мова. Це її концентрична роль, головне завдання.

ВИХОВАННЯ В ДУСІ ТОЛЕРАНТНОСТІ – ШЛЯХ ДО ПОРОЗУМІННЯ

Надія Яшин,
здобувач

Сьогодні термін “толерантність” набуває щораз більшої популярності та важливості. Толерантність стає особливо необхідною у сучасному світі, який характеризується глобалізацією економіки і мобільністю, що зростає, швидким розвитком комунікації, інтеграції та взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами населення, урбанізацією і трансформуванням соціальних моделей. Від загрози нетерпимості та розбрату, що має глобальний характер, неможливо відмежуватися національними кордонами. Зважаючи на це, потрібно робити все необхідне для утвердження ідеалів толерантності в суспільстві, адже без толерантності не може бути миру, а без миру розвиток суспільства неможливий.

Однак далеко не кожна людина розуміє сутність толерантності і те, чому вона така важлива для людства. У суспільстві слово “толерантність” більшість людей визначає як “терпимість” до інших думок, поглядів, традицій, дехто навіть скаржиться на “засмічення мови” цим іноземним словом. Проте чи можна вважати “толерантність” “терпимістю”?

Психологи зазначають, що толерантність – це придушення в собі негативних реакцій без спроб зрозуміти іншого, коли людина залишається при власних поглядах, виявляючи байдужість до інших. Цим толерантність і відрізняється від поваги. Адже поважати можна лише за щось конкретно-позитивне, а щоб його побачити, потрібна зацікавленість. Натомість заклики до толерантності для багатьох людей не передбачають жодної аргументації, вони не розуміють, чому вони повинні когось терпіти.

Є ще й такі противники толерантності, які пропонують застосовувати толерантне ставлення до людей вибірково, довільно визначаючи групи, які можна прийняти. Застосовуються також і різні критерії щодо цього вибору, відповідно до яких пропонується, кого прийняти, а кого не помітити чи відштовхнути. Чимало людей стверджують і те, що толерантність не є нашою пекучою проблемою і виховання толерантності не таке вже й необхідне.

Отже, незнання зумовлює непорозуміння, страх, невпевненість і агресію. А для суспільства потрібні не просто розмови про толерантність, а інформація, яка б допомогла усвідомити кожній особистості, чому ми повинні терпіти та розуміти інших людей.

Оскільки толерантність розглядають як розуміння та усвідомлення потреб, думок, проблем, релігійних чи політичних переконань іншої людини або групи людей, тому її часто характеризують як терпимість до цих потреб та проблем. Однак розуміння та усвідомлення неможливі без ґрунтовних знань про толерантність, яку потрібно формувати та виховувати ще змалечку. Коли дитині постійно повторюють, що до певної категорії людей треба бути «терпимим», але не пояснюють чому, стикаються у реальному житті з ситуаціями, коли потрібно проявити терпимість, тобто толерантність, людині з подібними установками стає недостатньо отриманих пояснень, і вона діє

відповідно до того, що їй підказує логіка поведінки, а не нав'язані кимось незрозумілі шаблони.

Виховання є ефективним способом запобігання проявам нетерпимості. Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про толерантність, а також про їхні права та свободи, щоб забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших.

Шляхом до толерантних взаємин між людьми є дати суспільству максимум доступної та зрозумілої інформації про те, як живе людина, яка чимось відрізняється від інших, які у неї потреби та проблеми, які вона має можливості та чим вона може бути корисною для суспільства. А для кожної людини найціннішими та найважливішими знаннями є ті, які вона осилила власним розумом, зіставляючи та аналізуючи отриману інформацію. Тому необхідно надати людям належну інформацію, а вони самі повинні зробити висновки щодо своїх поглядів та поведінки.

Водночас виявлення толерантного ставлення до інших людей не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих думок. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнавати таке саме право за іншими. Це визнання того, що люди, які відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим.

Виховання толерантності слід розглядати як невідкладне завдання. Зважаючи на це, необхідно сприяти розробці навчальних методик для формування толерантності, розкриваючи культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні чинники нетерпимості, що призводять до насильства та відчуження. Програми в галузі освіти повинні сприяти покращанню взаєморозуміння, зміцненню

солідарності та толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями. Виховання в дусі толерантності має бути спрямоване на протидію негативним впливам, які викликають страх та відособлюють від інших людей. Воно повинне розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичного оцінення та формувати високі моральні критерії.

Потрібно підтримувати і втілювати в життя програми наукових досліджень щодо виховання толерантності та ненасильства. Слід приділяти особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальним планам, змісту підручників та занять, удосконаленню інших навчальних матеріалів, застосовуючи нові освітні технології з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Мета виховання толерантності – виховання потреби та готовності до взаємодії з людьми і групами людей, незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної приналежності, їхніх поглядів, світосприйняття, стилю мислення та поведінки. Це охоплює:

- формування негативного ставлення до насильства та агресії;
- формування поваги до людей та їхньої культури;
- розвиток здібностей до толерантного спілкування, незалежно від світогляду інших;
- формування вміння визначати межі толерантності.

Отже, толерантність є необхідною умовою для мирного існування людства. Належного розуміння феномена толерантності, а водночас і толерантних взаємин у суспільстві можна досягти завдяки відповідним знанням та

вихованню в дусі толерантності, які повинні орієнтувати людей не на вимушене терпіння один до одного, а на взаємну повагу, яка є важливою суспільною цінністю.

**ДО ПИТАННЯ ПРО СТВОРЕННЯ
КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ
УНІВЕРСИТЕТУ ЯНА КАЗИМИРА**

Теодор Лещак,
асистент

Невирішене питання щодо подальшої долі закладу педагогіки стимулювало львівську академічну спільноту шукати інші шляхи реалізації наукових і дидактичних завдань університетської педагогічної підготовки. На тлі науково-педагогічного життя Другої Речі Посполитої Львів продовжував поступатися краківському, варшавському і познанському академічним центрам учительської підготовки. На тлі зростаючого напруження внутрішніх політичних та етнокультурних стосунків вийшло довгоочікуване “Розпорядження Міністра віровизнань і публічної освіти у справі організації педагогічних і психологічних студій”, яке відкривало нові можливості для розвитку наук психолого-педагогічного циклу в університетах держави. За таких обставин 20 жовтня 1937 року з ініціативи декана гуманістичного факультету З.Черного було скликано засідання Педагогічної Комісії для ухвалення рішень щодо організаційних питань педагогічної підготовки у стінах університету.

У засіданні взяли участь постійні члени Комісії – К. Айдукевич, Р. Інгарден, Ю. Кляйнер, М. Кройц, С. Лемпіцький, а також випускник Львівського університету, знаний на той час дослідник науково-педагогічної думки

Б. Наврочинський. Присутні звернулися до декана факультету з переліком кандидатур щодо кадрового заповнення вакантної посади завідувача Кафедри педагогіки. Серед кандидатур були Богдан Наврочинський (Варшавський університет), Зигмунт Мислаковський (Ягеллонський університет, Краків), Зигмунт Кукульський (Католицький університет, Люблін), Антоній Добровольський (Вшехніца Польська, Варшава), Гелена Радлінська (Вшехніца Польська, Варшава), Стефан Блаховський (Познанський університет), Стефан Балей (Варшавський університет), Стефан Шуман (Ягеллонський університет, Краків), Владислав Гайнріх (Ягеллонський університет, Краків), Ян Бистронь (Ягеллонський університет, Краків), Флоріан Знанецький (Познанський університет), Мар'ян Массоніус (Віленський університет), а також професори на відпочинку Станіслав Кот Бистронь (Ягеллонський університет, Краків) і Людвіг Якса-Биковський (Познанський університет). З-поміж львівських професорів у списку знайшлося місце для Казимира Твардовського і Мечислава Кройца.

Протягом декількох наступних місяців велися консультації і 24 січня 1938 року було проведено відразу два засідання Педагогічної Комісії. На перше засідання о 12 годині деканат гуманістичного факультету виніс новий перелік кандидатур для голосування, а саме: Богдан Суходольський (набрав 5 голосів), Ян Халасінський (6 голосів), Казимир Сосніцький (3 голоси), Мечислав Земнович (2 голоси), Мар'ян Одживольський, Марія Гжегожевська, Людвіг Биковський, Людвіг Хмай і Фрідріх Зінгер (всі по одному голосу).

На другому засіданні комісії, що відбулося о 13 годині, відбувся другий тур голосування, до якого потрапили кандидати, що набрали найбільшу кількість голосів у першому турі. Це Богдан Суходольський, Ян Халасінський і

Казимир Сосніцький. Для об'єктивності оцінення кандидатів було вирішено доручити опрацювання їхніх наукових доробків незалежному експертові – професору педагогіки Варшавського університету Богдану Наврочинському. У лютому 1938 року він запропонував раді гуманістичного факультету Львівського університету „Реферат про наукові кваліфікації трьох кандидатів на Кафедру педагогіки”.

Ян Халасінський вивчав педагогіку під час навчання у Познанському університеті, на початку 1930-х років перебував на студіях у Північній Америці, після чого зосередився на викладацькій роботі у Варшавському університеті, де обіймав посаду доцента соціології. Казимир Сосніцький був випускником Львівського університету і з 1934 року працював тут на посаді доцента педагогіки.

Аналізуючи науковий доробок трьох кандидатів, Богдан Наврочинський, як автор доповіді для Ради гуманістичного факультету, звернув особливу увагу на постать Богдана Суходольського. У 1925 році він завершив навчання на філософському факультеті Варшавського університету, після чого вчителював у середніх навчальних закладах польської столиці (1925–1938). У 1930-х роках Б. Суходольський проводив практичні заняття для кандидатів на вчителі при Варшавському університеті, а з 1936 – керував програмним відділом Міністерства віровизнань і освіти Другої Речі Посполитої. У 1933 році він став доцентом польської літератури Варшавського університету, а через два роки – також і педагогіки.

Як зазначає автор реферату, за роки викладацької діяльності в університеті Б. Суходольський еволюціонував з історика літератури до дослідника філософії виховання і педагогіки культури. “Його педагогічні праці спрямовані до поглиблення питань виховання через виявлення їхніх зв'язків із найбільш актуальними проблемами сучасної і традиційної культури у найширшому її розумінні”, – писав рецензент.

Серед найбільш значних праць кандидата було перелічено такі, як “Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech” (1927), “Studia nad humanizmem współczesnym” (1936), “Wychowanie moralno-społeczne” (1936), “Uwspółcześnienie kultury” (1937), “Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce swpółczesnej” (1937).

Автор реферату надавав перевагу двом молодшим за віком кандидатам – Янові Халасінському і Богданові Суходольському, даючи їм такі характеристики: “перший – переконаний емпірик, другий – ідеаліст із потягом до моралізму, і якщо брати до уваги їхні знання, працьовитість та ініціативу, то між собою вони є рівні”. Однак на користь Б. Суходольського промовляв його більш вагомий науковий доробок, зокрема, участь у написанні багатотомної “Енциклопедії виховання”, що вийшла у Варшаві у середині 1930-х років. Не пройшов повз увагу рецензента також і той факт, що кандидат працював у Міністерстві і мав змогу зблизька спостерігати актуальні аспекти функціонування загального шкільництва, а також проблематику педагогічної освіти у контексті освітніх завдань держави.

Запрошення до Львівського університету Богдан Суходольський сприйняв з великого повагою, однак із поміркованою зацікавленістю. Переїзд з Варшави до Львова означав відмову від посади керівника відділу у міністерстві віровизнань освіти, яку він також обіймав досі. Б. Суходольський належав до молодих та амбітних науковців, які прагнули визнання свого наукового доробку, що дедалі зростав кількісно і якісно. Таким чином свою номінацію на місце керівника кафедри в університеті Яна Казимира він трактував як вибір львівського академічного середовища з-поміж плеяди визначних професорів психології і соціології виховання Польщі, тож надіслав на адресу Ради факультету лист із попередньою згодою, більш детальним життєписом та іншими необхідними документами.

Логічним результатом наведених вище заходів став лист Президента держави Ігнація Мосціцького 24 липня 1938 року про номінування доцента Богдана Суходольського надзвичайним професором педагогіки Львівського університету. Також було надіслано лист із Міністерства, у якому було затвердження за Б. Суходольського проведення в 1938/39 навчальному році навчальних занять із педагогіки у Львівському університеті. Планувалося викладання таких дисциплін:

- Сучасні педагогічні системи у зв'язку з поглядом на світ (2 год/тижд.)
- Проблеми культури ХХ ст. (1 год/тижд.)
- Педагогічний просемінар для слухачів зі спеціалізації “Педагогіка” (2 год./тижд.)
- Педагогічний семінар для слухачів зі спеціалізації “Педагогіка” (2 год/тижд.)
- Практичні заняття з педагогіки, загальної дидактики та організації шкільництва для кандидатів на учителів середніх шкіл (2 год/тижд.) (для студентів гуманістичного та математично-природничого факультетів, які готувалися до складання учительського іспиту).

Штат працівників кафедри педагогіки складався з двох осіб: керівника, надзвичайного професора Богдана Суходольського та лаборанта Євгена Савіцького, призначеного наприкінці 1938 року. Однак новостворена кафедра так і не встигла як слід розгорнути свою діяльність у Львівському університеті через події Другої світової війни.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКІЙ ЄЗУЇТСЬКІЙ КОЛЕГІЇ (XVII – ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ XVIII СТ.)

Ірина Зарічна,
аспірант

Орден єзуїтів розпочав створення шкіл у другій половині XVI ст. Єзуїтське шкільництво мало на меті виховання молодого покоління в дусі утвердження католицької віри і протистояння віянням Реформації, особливо протестантизму. Навчання в єзуїтських колегіях мало гуманітарно-філологічний характер і було загалом формальним, тобто спрямоване на розвиток розумових здібностей, а не здобуття знань.

Львівська єзуїтська колегія була заснована 1608 р. Від 1661 р. вона об'єднувала два автономних заклади: гімназію та університет. Гімназія складалася з п'яти класів (інфіма, граматики, синтаксис, риторика, поетика), а університет мав два факультети: філософський, який був підготовчим, і теологічний. На 2-му курсі філософського факультету від 1613 р. математику читали як окремий предмет. Елементи математики також викладали у трьох початкових класах гімназії. Крім цього, від 1743 р. у Львівській колегії були засновані спеціальні математично-фізичні курси для єзуїтів, які в майбутньому бажали стати викладачами математики в єзуїтських колегіях. Завдяки такому інтенсивному розвитку математичної освіти Львів став одним із чотирьох наукових та освітніх математичних центрів всієї Речі Посполитої (Вільно, Варшава, Познань, Львів).

Спочатку на 2-му курсі філософського факультету навчання математики охоплювало лише вивчення "Елементів" Евкліда, елементів географії та астрономії (так зване "вчення про сферу"). Поступово обсяг змісту

математичної освіти у Львівському університеті дещо збільшувався. Вже 1711 р. математика охоплювала вивчення “Елементів” Евкліда, арифметики, геометрії, географії, астрономії, гномоніки і календаря. Під час перших трьох років навчання в гімназії вивчали чотири арифметичні дії, дроби, відсотки, “правило трьох”, “правила спілки”, деякі арифметичні і геометричні прогресії. На математично-фізичних курсах для майбутніх викладачів математики читали військове мистецтво, архітектуру, геометрію, геодезію, географію, астрономію, механіку, експериментальна фізику, арифметику, картографію, елементи відомостей про електричність. Крім того, у Львові існував математично-фізичний кабінет, а від 1769 р. проводились дослідження в астрономічній обсерваторії.

Основною формою організації навчання був урок. На 2-му курсі філософського факультету урок математики проводився щодня, він і тривав 45 хв. Урок математики в трьох молодших класах проводився раз у тиждень і тривав 30 хв.

Найпоширеніший тип уроку – формування нових знань – на філософському факультеті був побудований таким чином, щоб забезпечити якнайкраще засвоєння учнями теоретичного матеріалу. Після короткого вступу відбувався виклад нового матеріалу, який закріплювався за допомогою повторення його кількома учнями. У молодших класах найчастіше проводили комбіновані уроки, які починали з перевірки письмового домашнього завдання, потім відбувався коротенький виклад теми, після чого учні практично закріплювали матеріал і набували практичних обчислювальних навичок. В кінці – нове домашнє завдання. Як бачимо, урок математики на філософському факультеті мав більше теоретичне спрямування, а в гімназії – практичне.

Основними видами уроків математики на філософському відділі були лекції, диспути та повторення.

Урок математики на факультеті філософії зазвичай відбувався у формі лекції. Форма лекцій була схоластична – така, що розподіляла виклад на частини: формулювання твердження-тези, вступного слова до твердження-тези, означення понять, подання різних поглядів щодо поданої тези, доведення їх необґрунтованості, доведення тези за допомогою силогізмів, формулювання наслідків, що виникли з доведення тези, та висновків. Згодом лекції стали втрачати строго схоластичний вигляд.

Окрім типових уроків математики, щотижня чи щомісяця проводили уроки-диспути, зазвичай в суботу. Під час диспуту у класі обирали двох найздібніших учнів (консулів), які мали очолювати дві майбутні команди, і їхніх помічників (квесторів), а всі інші ділилися на пари. Пари складались з учнів приблизно однакового рівня успішності, які називались суперниками. З двох суперників консули обирали в команду одного, так утворювались дві команди майже однакового рівня розумових можливостей, кожна з яких мала свою назву. Коли представник однієї групи не відповідав на запитання викладача, то відповідав його суперник. Кожну правильну відповідь заносили в шкільний журнал і вважали плюсом для одної команди і мінусом для другої. Наприкінці місяця підводили підсумок, переможцем ставала команда, яка набрала більше правильних відповідей. Там кожен учень знав, що від його успіхів залежатиме успіх команди, тому прагнув вчитися якнайкраще. Цей метод був визнаний одним з найефективніших, оскільки мав не тільки дидактичне, а й виховне значення і давав змогу контролювати рівень знань всіх учнів.

Уроки застосування знань на практиці дуже часто відбувались у молодших граматичних класах, оскільки формування умінь практичного застосування знань з арифметики й було головною метою.

Уроки застосування знань на практиці проводили і під час вивчення математики на філософському факультеті. Наприклад, під час проведення уроків геометрії учні вивчали способи вимірювання довжини, висоти і глибини, площі поверхні, об'єму твердих, сипких і рідких тіл.

З нестандартних уроків були поширені уроки-змагання. Змагання було улюбленим дидактичним й виховним методом викладачів-єзуїтів. Змагання в межах уроку відбувалися між парами, групами, окремими учнями.

У практиці єзуїтських шкіл широко використовували індивідуальну, фронтальну, групову, парну та самостійну форми навчальної діяльності учнів. На уроці застосовували самостійну роботу у вигляді відтворення знань з теми попереднього уроку, фронтальну шляхом опитування кількох кращих учнів з цією ж метою. Парна і групова робота проводилась як змагання між парами, групами. Парна робота також була у вигляді “конвертацій” – взаємного опитування учнями вивченого матеріалу. Кожному учневі в класі призначали суперника, з яким той мав змагатися в навчанні і вказувати його помилки.

З метою урізноманітнення, зацікавлення і заохочення до навчання єзуїти використовували різноманітні позаурочні дидактичні форми. Це факультативи, семінари, практикуми, математичні наукові гуртки, консультації.

Семінарські заняття з математики відбувались у формі позаурочних диспутів, доповідей і повторень.

Диспути з математики відбувались кілька разів у рік і були організовані урочисто, відкрито для всіх, як для членів школи, так і для запрошених гостей. Предметом диспуту був зазвичай матеріал, викладений на уроках математики, чи якісь важливі математичні проблеми. Сторони, що брали участь у диспуті, називалися *defendes* (той, що захищає тезу), *oppugnans* (опонент, який висував контраргументи і суперечності). *Defendes* зазвичай був один, натомість

опонентів було двоє або й більше. Диспут відбувався латинською мовою і мав точно визначену форму. Спочатку *defendes* представляв тезу, окреслював її місце в трактаті і пояснював у загальному її суть. Далі з'ясовував терміни і поняття, що були в тезі, і виголошував різні погляди на цю тезу й, зокрема, противників тези. Потім була головна частина диспуту, тобто доведення тези. Вкінці *defendes* говорив про наслідки, що безпосередньо виникали під час процесу доведення, та окремі висновки. Після цього опонент в формі силогізму намагався спростувати тезу або її складові. Відповідав на них *defendes*, інколи з допомогою професора, користуючись відповідною термінологією, що кваліфікувала це твердження. Потім тезу намагалися заперечити інші опоненти. Вкінці в обговоренні могли брати участь всі, хто слухав диспут.

Крім диспутів, практикували й доповіді з математики. Раз чи два рази в місяць один зі студентів, відповідно підготовлений, порушував на спеціальному зібранні слухачів філософії і теології якусь важливу математичну проблему. Деколи доповідь переходила в диспут.

Узагальнення й повторення навчального матеріалу відбувались не лише під час уроків. Раз у місяць відбувались публічні повторення викладеного матеріалу. Кількість тез на них була така ж, як кількість тем, а викладений на них матеріал був предметом повторення.

Своєрідними факультативами в єзуїтському шкільництві були предмети, які не входили в теоретичну базу математичної освіти, але які викладали у Львівській колегії від 1743 р. на математично-фізичних курсах для майбутніх викладачів математики: архітектура, військова справа, механіка, гідростатика, геодезія, статика, картографія та ін.

Для поглибленого вивчення математики організовували наукові математичні гуртки, які називали "академії".

Akademia – група, що складалася з найкращих, дуже здібних і старанних студентів, зацікавлених математичною проблематикою. *Akademia* мала свого ректора, двох радників і секретаря, обраних серед її членів під час таємного голосування. До їхньої діяльності належало проведення додаткових повторень викладеного матеріалу, приготування і проголошення передлекційного вступу до відповідної теми, проведення звичайних та урочистих публічних диспутів, приготування для них передмови й епілогу.

Поширеними в єзуїтському шкільництві були й консультації з математики, які відбувались після уроків. Приватні лекції вчитель давав лише дуже здібним студентам.

Проводилась і позаурочна самостійна робота. У Львові, де студенти мали доступ до великої бібліотеки, професори математики, обмежуючись лише коротким описом, інколи скеровували слухачів до підручників, але користувалися ними лише кращі студенти, і то спорадично.

Отже, в єзуїтському шкільництві вже на той час використовували доволі прогресивні форми організації навчального процесу. Чітка організація і систематичний контроль у навчально-виховному процесі, гнучка й надзвичайно різноманітна система мотивації та стимулювання навчання учнів забезпечували високу якість освіти та привабливість єзуїтських колегій.

АНАЛІЗ ПЕРШИХ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Калинюк Тетяна,
аспірантка

Реформування іншомовної освіти в Україні зумовило низку проблем, до розв'язання яких варто залучити історичні знання про організацію діяльності загальноосвітньої школи, особливо навчальних закладів з поглибленим вивченням іноземної мови (зокрема німецької). Як свідчить проведений аналіз історико-педагогічних та архівних матеріалів, в Україні набуто багатий досвід у цій галузі. Аналіз історії розвитку та основних етапів еволюції загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням німецької мови дасть змогу розробити нові концепції, моделі та технології діяльності сучасної білінгвальної україно-німецької школи.

Основні засади діяльності загальноосвітньої школи в Україні розглянуто у працях Л. Березівської, Є. Березняк, М. Гриценко, М. Грищенко, О. Завадської, М. Колмакова, Н. Кузіна, О. Любар та ін. Теоретичні засади організації навчання іноземної мови досліджували І. Бім, Н. Басай, Г. Ведель, С. Ніколаєва, В. Плахотнік, О. Миролубов, Р. Міньяр-Белоручев, І. Рахманов, Л.Щерба та ін.

А досвід діяльності загальноосвітніх шкіл України з поглибленим вивченням німецької мови у сучасній історико-педагогічній науці комплексно та системно не досліджено. З огляду на це, метою дослідження став аналіз головних напрямків розвитку загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням німецької мови на перших етапах їхньої діяльності.

На підставі аналізу архівних матеріалів, а також шляхом узагальнення досвіду діяльності політичних

інституцій, управлінських структур можемо стверджувати, що процес розвитку шкіл з поглибленим вивченням німецької мови відбувався у декілька етапів, з яких початковими були такі: 1945–1949 рр. – підготовчо-декларативний; 1950–1961 рр. – організаційно-нормативний.

Упродовж першого етапу суб'єкти управлінської ініціативи СРСР з метою зміни ролі іноземної мови та методики її викладання у загальноосвітній школі здійснили такі заходи:

□ *виділили проблему викладання іноземних мов на загальносоюзному рівні.* Зміни в освітньому законодавстві УРСР відбувалися у руслі загальносоюзної освітньої політики СРСР, наприклад постанова Ради Міністрів СРСР “Про покращення викладання іноземних мов у середніх школах” від 4 жовтня 1947 року, постанова Ради Міністрів СРСР “Про підготовку викладачів іноземної мови” від 4 жовтня 1947 року. Зазначимо, що виконання усіх поставлених завдань було обов'язковим і суворо контролювалося освітніми органами різного рівня. Однак, зазначимо, що у післявоєнний період українське освітнє законодавство набуває певною мірою самостійного характеру. Вже починаючи з 1946 року Рада Міністрів УРСР та Міністерство освіти УРСР почали розробляти освітні проекти з метою вдосконалення вивчення іноземних мов у середніх школах УРСР, які знайшли своє відображення у цілій низці постанов, а саме: постанова Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У “Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР” від 17 квітня 1946 року, постанова Ради Міністрів УРСР “Про навчальні плани для спеціалізованих середніх шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання” від 14 серпня 1946 року, постанова Ради Міністрів УРСР “Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР” від 31 жовтня 1947 року, постанова Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У “Про введення

викладання іноземних мов у III-IV класах середніх шкіл УРСР з 1947-1948 навчального року” липень 1947 року, постанова Ради Міністрів УРСР “Про підготовку викладачів іноземної мови” від 18 березня 1948 року та інші;

□ *визначили стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах усіх республік СРСР. Щодо УРСР постановою Ради Міністрів УРСР “Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР” від 31 жовтня 1947 року було визначено, починаючи з 1949–1950 навчального року, таке співвідношення іноземних мов: англійська – 45%, французька – 20%, німецька – 25%, іспанська – 10%;*

□ *організували у 1946/47 навчальному році перші три спеціалізовані школи (тодішня назва – спеціальні чоловічі середні школи-інтернати з англійською мовою навчання), які стали базою для оновлення іншомовної освіти у наступних десятиріччях. Зважаючи на те, що не було централізованих програм та підручників для навчання спеціальних знань іноземною мовою, кількість таких шкіл була незначною – по одній у Києві, Харкові та Одесі.*

Результатом першого етапу розвитку шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови була підготовка та опублікування “Положення про середню чоловічу школу з викладанням ряду навчальних предметів у старших класах іноземною мовою”.

Головні особливості другого етапу (1950–1961) розвитку шкіл з поглибленим вивченням німецької мови: зміна основного суб’єкта управлінської ініціативи у реформуванні загальноосвітньої школи УРСР, тобто забезпечення і перехід управління цими школами на рівень Міністерства освіти УРСР; розширення мережі шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови та відкриття перших шкіл з поглибленим вивченням німецької мови, а також

розробка нормативно-правового забезпечення їхньої діяльності.

Аналіз матеріалів дослідження дає підстави виокремити такі напрямки діяльності суб'єктів державної ініціативи:

□ *нормативно-правове урегулювання процесу створення та діяльності шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови.* Першим нормативно-правовим документом, який визначав завдання, мету, основні організаційно-правові засади діяльності шкіл нового типу стало “Положення про середню чоловічу школу з викладанням ряду навчальних предметів у старших класах іноземною мовою” затверджене постановою Ради Міністрів УРСР від 14 квітня 1950 року;

□ *відкриття перших шкіл з поглибленим вивченням німецької мови.* Створені у 1946/47 навчальному році перші три школи з викладанням предметів у старших класах англійською мовою мали велику популярність серед батьків. В їхніх очах такий тип навчального закладу мав низку переваг, передусім – кар'єрні перспективи. Їхній позитивний досвід роботи підтверджували численні листи та телеграми батьків. Реагуючи на це, Міністерство освіти УРСР видає наказ “Про розширення сітки шкіл з викладанням ряду навчальних предметів у VIII-X класах іноземною мовою” від 6 вересня 1956 року, де йдеться про укомплектування відповідно до бажання батьків у містах Києві, Харкові, Одесі та Львові десяти шкіл. Як було визначено ними, у чотирьох середніх школах УРСР викладання окремих предметів у VIII-X класах планувалося провадити німецькою мовою. Процес створення шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, зокрема німецької, дещо пришвидшився наприкінці 60-х років XX століття. Станом на 1957/58 навчальний рік кількість таких шкіл становила 14, з них: англійською мовою – 8, німецькою – 4, французькою – 2. Вони діяли лише у Києві, Львові, Одесі та

Харкові. Загальна кількість учнів, яка в них навчалася, становила 7700.

Станом на 1 грудня 1960 року в УРСР працювало 97 закладів такого типу, з них: англійською мовою – 69, німецькою – 19, французькою – 9. Найбільше таких закладів було у місті Київ – 27, Одеській області – 10, Харківській – 8, Кримській – 7, Львівській – 6. В інших областях – від однієї до чотирьох. Жодної школи не було лише у Тернопільській області. Міністерство освіти УРСР вважало за доцільне і надалі зберігати у наступні роки такі темпи зростання. За мовою викладання ці школи передбачалось розподілити так: англійська мова – 53, німецька – 50, французька – 50.

Велике значення у процесі розвитку змістової та процесуальної сторони діяльності цих шкіл мало ухвалення Радою Міністрів СРСР постанови “Про поліпшення вивчення іноземних мов” від 27 травня 1961 року, де зазначалося, що пріоритетом змісту іншомовної освіти мала стати комунікативна складова. Вільне володіння іноземною мовою стало одним із елементів фахової освіти у вищій школі, що було зумовлене суспільно-політичними та економічними змінами у суспільстві (розширення міжнародних зв'язків СРСР, пожвавлення культурного та наукового життя). З огляду на це, Рада Міністрів СРСР доручила Радам Міністрів союзних республік відкрити додатково у 1961–1965 роках не менше 700 загальноосвітніх шкіл з викладанням предметів іноземною мовою, які б готували кваліфікованих фахівців для забезпечення усіх галузей народного господарства. В УРСР кількість новостворених навчальних закладів збільшилася на 110 одиниць. Найбільше таких шкіл було відкрито у місті Києві – 12, Сталінській області – 11, Запорізькій – 7, Дніпропетровській – 6, Луганській, Кримській областях – по 8.

Отже, аналіз головних напрямків розвитку загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням німецької

мови на початкових етапах їх заснування та діяльності дає змогу визначити такі етапи: підготовчо-декларативний (1945–1949) та організаційно-нормативний (1950–1961). У процесі дослідження ми з'ясували, що на початку 60-х років ХХ століття у Міністерстві освіти УРСР склалася така система розподілу загальноосвітніх шкіл з викладанням предметів іноземною мовою, що їх переважна більшість була в обласних центрах або ж у містах промислового значення. Фактичну можливість поглиблено вивчати іноземні мови мали не всі діти, що нерідко зумовлювало чимало конфліктів між батьками та дирекцією школи. Над пошуком шляхів вирішення порушеної проблеми органи народної освіти продовжували працювати у наступні десятиріччя.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| <i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2009 році: здобутки і перспективи | 3 |
| <i>Дмитро Герцюк.</i> Академічна мобільність студентів як пріоритетне завдання Болонського процесу..... | 8 |
| <i>Лариса Ковальчук.</i> Організація освітнього простору як оптимальної траєкторії формування культури професійного мислення майбутнього педагога..... | 13 |
| <i>Тетяна Равчина.</i> Психолого-педагогічні аспекти формування студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі | 16 |
| <i>Світлана Цюра.</i> Особливості вияву "Я-професійного" майбутнього фахівця..... | 21 |
| <i>Галина П'ятакова.</i> Особливості педагогічної підготовки магістрів-філологів у Львівському національному університеті імені Івана Франка засобами інтерактивної технології..... | 24 |
| <i>Олександра Максимець.</i> Інноваційні форми організації професійно-спрямованої позааудиторної роботи студентів..... | 28 |
| <i>Ольга Біляковська.</i> Контроль і оцінювання успішності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання | 31 |
| <i>Ніна Лозинська.</i> Проблема адаптації студентів-першокурсників | 36 |

| | |
|---|----|
| <i>Юлія Крецька. Деякі аспекти проблеми структури професійної адаптації</i> | 41 |
| <i>Марта Максимець. Комунікативна компетентність учителя іноземної мови</i> | 46 |
| <i>Оксана Тинкалюк. З'ясування функцій професійного іншомовного спілкування студентів у процесі професійної іншомовної підготовки</i> | 49 |
| <i>Мар'яна Захарчук. Навчання іноземної мови та інклюзія: європейський досвід</i> | 54 |
| <i>Володимира Федина. Умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців</i> | 59 |
| <i>Олексій Караманов. Музейне освітнє середовище як чинник інтелектуального розвитку учнів</i> | 64 |
| <i>Ірина Мицишин. Взаємодія дитини з медіа як джерело формування девіантної поведінки</i> | 66 |
| <i>Галина Синьока. Гендерна культура студентів біологічних факультетів класичних університетів</i> | 70 |
| <i>Наталія Горук. Особливості формування змісту програм неформальної освіти жінок у США</i> | 74 |
| <i>Юлія Заячук. Система роботи університету у Європі в контексті сучасної європейської освітньої політики</i> | 79 |
| <i>Світлана Когут. Інтеграційна освіта: досвід Польщі</i> | 82 |
| <i>Романа Михайлишин. Іван Юцишин про місце рідної мови в навчальних програмах</i> | 87 |
| <i>Надія Яшин. Виховання в дусі толерантності – шлях до порозуміння</i> | 91 |

| | |
|--|-----|
| <i>Теодор Лецак.</i> До питання про створення кафедри педагогіки університету Яна Казимира | 95 |
| <i>Ірина Зарічна.</i> Особливості організації математичної освіти у львівській єзуїтській колегії (XVII – остання чверть XVIII ст.)..... | 100 |
| <i>Калинюк Тетяна.</i> Аналіз перших етапів розвитку загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням німецької мови..... | 106 |

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 9

Виходить з 2002 року

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

Підп. до друку 12.10.2010. Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 6,7.
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
2010