

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

Випуск 10

Виходить з 2002 року

Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2011

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

*Рекомендовано до друку
кафедрою загальної та соціальної педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 1 від 31 серпня 2011 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 10. – 92 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри педагогіки, яка відбулась 4–5 лютого 2011 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2010 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2011

**НАУКОВА РОБОТА
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У 2010 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 2010 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, соціально-педагогічні аспекти функціонування освітньо-виховного середовища, питання впровадження принципів інклюзивної освіти; розроблялися теоретичні та методичні засади впровадження у навчальний процес сучасних інноваційних освітніх технологій, кредитно-модульної системи навчання та оцінювання навчальних досягнень студентів, інтерактивних моделей організації взаємодії викладачів і студентів; аналізувалися питання змісту професійної підготовки сучасного вчителя на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (“Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр”); вивчалися психолого-педагогічні умови формування особистості учня, студента в умовах

громадянського суспільства, проблеми та перспективи становлення та розвитку музейної педагогіки та 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; аналізували освітні проблеми української діаспори; питання модернізації педагогічної освіти у контексті Болонського процесу, інноваційні підходи до організації навчання; розробляли теоретичні та методичні засади застосування кращого зарубіжного досвіду для реформування сучасної системи освіти України.

За результатами досліджень:

- представлено до захисту три дисертації (А. Лесневська, Н. Горук, М. Кузів);
- опубліковано одну монографію “Моделювання контрольно-оцінювальних систем у середній школі” (доц. О. Біляковська), три навчальні посібники: “Основи психології та педагогіки (доц. О.Ковальчук С. Когут) [за заг. ред. Л. Ковальчук], (з грифом Міністерства освіти і науки України); “Методика постановки цілей навчального заняття” (доц. О. Караманов); “Школа і музей”: працюємо разом: навч.-метод. посібник із музейної педагогіки (5–8 класи) (за ред. О. Караманова), 44 статті, зокрема, 6 у

зарубіжних, 19 у фахових виданнях, 24 тези доповідей на конференціях;

- видано один випуск “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуск 26); збірник наукових праць III Українського педагогічного конгресу; матеріали доповідей звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (випуск 9); матеріали студентських наукових конференцій “Актуальні проблеми української освіти” (випуск 1);
- виголошено 48 доповіді на міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 1, доц. О. Караманов – 1, доц. Л. Ковальчук – 1); рецензування кандидатських дисертацій (доц. С. Когут, доц. О. Караманов, доц. Т. Равчина, доц. Л. Ковальчук); підготовлено 31 відгук на автореферати, прорецензовано 6 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 М. Щвед, Г. П'ятакова); в рамках наукового наукового гранту “Fundusz Krolowej Jadwigi” – Ягеллонському університеті – доц. О. Караманов;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: науковій конференції “Muzeum XXI wieku – teologia i praxis” (Гнезно (Польща), 25–27 листопада 2009 р.) – доц. О. Караманов; Перших польсько-українських історико-педагогічних читаннях “Розви-

ток польської та української педагогічної думки на зламі XIX – XX ст.” (18 – 19 травня 2010 р., м. Вроцлав, Польща) – доценти Д. Герцюк, Н. Заячківська, Л. Ковальчук; міжнародній науковій конференції “Музеологія – музеєзнавство у XXI столітті (Санкт-Петербург, 19-21 травня 2010 р.) – доц. О. Караманов; міжнародній науковій конференції “Освітня теорія і практика у процесі цивілізаційних змін” (Жешув-Санок (Польща), 26–28 травня 2010 р.) – доценти Д. Герцюк, Н. Заячківська, Л. Ковальчук, Ю. Заячук, О. Караманов, І. Мицишин, Г. П’ятакова, Т. Равчина, С. Цюра, М. Швед, асистенти О. Біляковська, Т. Лещак, Н. Горук; ECER-EERA Conference on Education and Cultural Change University of Helsinki, 24-28 August, 2010. – проф. Т. Кошманова.

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету, серія педагогічна, вип. 26 опубліковано дослідження науковців із Польщі (А. Заяц, М. Степуляк); у наукових виданнях Люблінського університету вміщено наукові статті викладачів (доценти Н. Заячківська, Л. Ковальчук, М. Швед, О. Караманов).

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки у 2010 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 26 лютого 2010 року. В олімпіаді взяли участь 12 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 “Мікрвикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”. За результатами конкурсів переможцем університетського туру визнано студентку 4-го курсу філософського факультету М. Кобриня, який взяв участь у II турі Всеукраїнської студентської олімпіади у м. Умані.

Для участі у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із природничих, технічних і гуманітарних наук у 2009/10 н. р. із напрямку “Педагогічні науки” було представлено роботу студентки У курсу факультету іноземних мов М. Глинської (наук. кер. доц. Т. Равчина).

На базі кафедри у 2009/10 н.р. було проведено два етапи університетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді” (I етап – 16 грудня 2009 р., взяло участь 41 студент; II етап – 14 травня 2010 р., взяло участь 19 студентів. 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 6 до 9 квітня 2010 р. на базі Уманського педагогічного університету ім. П. Тичини.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2010 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: СУЧАСНІ ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ

Дмитро Герцюк,
кандидат педагогічних наук, доцент

Започатковані на європейському континенті наприкінці ХХ ст. системні реформи вищої освіти у значній мірі торкнулися і такої важливої проблеми як вдосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів. Актуалізація цього питання є очевидною. Загальний рівень підготовки інтелектуальних працівників, їхні професійні компетенції повинні забезпечити здатність до генерування нових наукових знань і їх творчого застосування в умовах всезростаючої глобальної економічної і технологічної конкуренції.

У контексті реалізації завдань Болонського процесу щодо формування Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) і Європейського наукового простору (ЕНА) чітко прослідковується тенденція до вироблення загальних для європейських країн підходів формування корпусу науково-педагогічних кадрів. У цьому зв'язку проаналізуємо напрацювання європейської наукової спільноти у площині розвитку докторських студій як однієї із найбільш динамічних частин Болонського процесу.

Передусім відзначимо, що докторська освіта завжди була однією з ключових місій європейських університетів і розглядалася як основна форма підготовки науково-педагогічних кадрів. Суттєве зростання за останні роки кількості докторів (*doctoral candidates*), зміни на глобальному ринку праці поставили перед університетами завдання реформувати докторські програми з тим, щоб адаптувати їх до нових умов. З часу прийняття Болонської декларації (1999) і так званої Лісабонської стратегії (2000), у

якій були окреслені амбітні завдання, націлені на перетворення Європейської спільноти у конкурентно-спроможне суспільство, що базується на знаннях, тема модернізації докторської освіти червоною ниткою проходить через усі наступні періоди.

Важливою точкою відліку системного бачення новітнього призначення докторської підготовки стало Берлінське комюніке 2003 року за результатами саміту країн-членів Болонського процесу, де було прийнято рішення розглядати докторські програми як третій цикл вищої освіти.

Після Берлінської зустрічі Асоціація європейських університетів розпочала реалізацію окремого проекту під назвою “Докторські програми для європейського суспільства знань”, до якого було задіяно 48 університетів із 22 країн. Ставилася мета здійснити цілісний аналіз реального стану і перспектив розвитку докторських студій на європейському континенті, зокрема їхньої структури, фінансування, наукового керівництва тощо. Проведений моніторинг засвідчив про наявні розбіжності у підходах до організації докторських програм у європейських країнах, що і зумовило подальшу дискусію із цього питання.

У лютому 2005 року у м. Зальцбургу (Австрія) відбувся спеціальний семінар, присвячений проблемам розвитку докторських програм. Його результатом стало формулювання 10 базових принципів, які означили головні характеристики та критерії європейських структурованих докторських програм, що відповідають третьому циклу вищої освіти:

- основним компонентом навчання на докторських студіях є поширення нових знань через проведення оригінальних наукових досліджень;
- докторські програми слід розглядати як важливий вектор університетської політики і стратегії, вони

повинні стати складовою частиною наукового розвитку сучасного університету;

- багате розмаїття докторських програм у Європі повинно бути підкріплено якісним практичним втіленням;
- до докторантів як науковців-початківців необхідно відноситися як до професіоналів, що здійснюють важливий внесок у процес створення нових знань;
- вирішальна роль наукового керівництва та оцінювання роботи докторантів, дотримання взаємної відповідальності між докторантом, керівником та інституцією;
- в докторських школах повинні концентруватися “критична маса” дослідників і необхідне наукове обладнання, залучатися різні типи інноваційних практик, запроваджених у різних університетах Європи, що сприятиме переходу від аспірантури (graduate school) до міжнародної, внутрішньонаціональної та регіональної співпраці між університетами;
- докторські програми повинні виконуватися протягом визначеного часу: три або чотири роки очного навчання;
- просування інноваційних структур докторських програм з метою задоволення потреб розвитку міждисциплінарних студій та міждисциплінарних умінь;
- посилення мобільності: докторські програми повинні шукати можливості для розширення як територіальної (географічної), так і міждисциплінарної мобільності та міжнародної співпраці у рамках інтегрованої кооперації між університетами;

- забезпечення необхідного фінансування: розвиток якісних докторських програм та успішний випуск дипломованих спеціалістів потребують відповідного ті стабільного фінансування.

У травні цього ж року Бергенський саміт міністрів вищої освіти європейських країн – членів Болонського процесу, підтвердив цінність і важливість “Зальцбурзьких принципів” для вироблення спільної політики узгодження докторських систем у Європі.

Досвід останніх років підтвердив їх актуальність та необхідність подальшого розвитку та удосконалення. Так, зокрема, проблемам підготовки докторів філософії в європейських університетах в контексті реалізації принципів Болонського процесу був присвячений міжнародний семінар, що відбувся у червні 2010 р. у Варшаві. Участь у ньому прийняли понад 100 представників із 17 країн Європи. Було проаналізовано новітні досягнення у впровадженні докторських студій у європейському освітньо-науковому просторі, узагальнено досвід у використанні різноманітних моделей підготовки докторів, велися дискусії навколо питань забезпечення якості та процедури акредитації докторських програм, використання європейської кредитно-трансферної системи (ESTC) у процесі реалізації докторських студій тощо.

Необхідно відмітити, що Україна, яка у 2005 р. приєдналася до Болонського процесу і тим самим взяла на себе зобов’язання дотримуватися принципів реформування вищої освіти, на сьогодні задекларувала намір здійснити системні зміни у підготовці науково-педагогічних кадрів, запровадити європейську модель підготовки докторів філософії.

ВПЛИВ ІДЕЙ ГЕССЕНА НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марія Швед,

кандидат педагогічних наук, доцент

У світлі сучасних суспільних і культурних змін важливе місце посідає аналіз освітнього процесу, який постійно змінюється, модернізується, реалізується в різноманітних формах, багатогранних за змістом. Сучасний постмодерністичний аналіз ґрунтується на своєрідній суперечці між прихильниками гуманістичних і просвітницьких теорій та ідеалів в освіті й акцентує на особистості суб'єкта освіти.

Вже впродовж кількох століть як у європейській, так і в американській системах шкільної та вищої освіти домінує класична (традиційна), тобто дидактична педагогіка. Звичайно, вона має свої переваги, що підтверджуються тривалим її використанням, однак має і слабкі сторони, які спричинилися до виникнення нових альтернативних напрямів у педагогічній теорії другої половини ХХ століття.

Освіта епохи постмодернізму, на думку дослідників, повинна орієнтуватися не на універсалізацію особи, як це було донедавна, а на розвиток її індивідуальності, самобутності, різноплановості, неповторності. Вона виникла як новий напрям педагогічної теорії в західноєвропейських країнах і США у 60-х роках ХХ ст. у руслі молодіжного руху на базі антитехнократичних, постмодерністських поглядів і як результат розчарування в ефективності традиційних педагогічних систем.

Важливою теоретичною концепцією епохи постмодернізму є “критична педагогіка”, яка розглядає освіту в широкому історичному, культурному, соціальному аспектах і використовує критичну філософську теорію для

аналізу і проектування освітньої діяльності. Критична педагогіка кидає виклик педагогіці, пропагує певний спосіб осмислення освітньої реальності, що викриває примус, насильство, потурання в процесі навчання, які сприяють нівелюванню індивідуальності й незалежності особи. Цей напрям послугував підґрунтям для створення нової течії в педагогічній науці, а саме соціально-критичній педагогіці.

Теоретики соціально-критичної педагогіки (К. Молленхауер, П. Редер, І. Дамер, Х. Гам (ФРН), І. Ілліч (США), Е. Раймер (Великобританія) та інші) виступали проти застарілої авторитарної структури державних шкіл, їхньої консервативної педагогічної практики. Як цілісна концепція соціально-критична педагогіка склалася головно у німецькомовних країнах, де була запропонована модель демократичної (“критичної”, “вільної”, “гуманної”) школи, головною метою якої проголошувалася самореалізація особистості.

Значний вплив на орієнтири соціально-критичної педагогіки мали ідеї педагогіки вільного виховання, в основі якої – пізнання як “ширий регулятор поведінки людини, спрямованої на зміну суспільної дійсності”. Функцію педагогіки представники цього напрямку вбачали в “перманентній критиці” суспільства і його авторитарних структур; педагогіка повинна займатися лише теоретичним аналізом можливостей різних моделей виховання, наприклад, “відтворення потенціалу суспільних змін у молодіжному середовищі” тощо (Л. Молленхауер).

Передумовою виникнення цього напрямку була німецька критична філософія XIX ст. та праці С. І. Гессена, основні ідеї якого викладені у фундаментальних книгах “Основи педагогіки. Вступ до прикладної педагогіки”. Джерелом дидактичної системи Гессена була критична філософія Е. Канта. На підставі аксіологічного підходу Гессен визначав місце дидактики в системі педагогічних наук, розглядаючи її

мету, зміст і завдання в контексті філософії і педагогіки культури.

Одним із актуальних дидактичних питань цієї епохи було питання про співвідношення формальної і матеріальної освіти. Цю дидактичну суперечку Гессен спробував вирішити завдяки кантівській критичній гносеології, зводячи її на рівень філософської антиномії емпіризм-раціоналізм. Знання в критичній філософії є, на його думку, не простою сумою сприйнятої інформації, отриманої з досвіду (емпіризм), не логічний аналіз деяких головних ідей, притаманних людській душі (раціоналізм). Тому в критичній дидактиці Гессена завдання навчання не може полягати ні в простому повідомленні даних, корисних для життя (що впливає з емпіричного погляду на знання), ні у вихованні в учнів формальної здатності до аналізу і дедукції (раціоналістичний формалізм у дидактиці).

У контексті мети і завдань сучасної освіти Гессен велике значення надавав культурі. Він писав: “Між освітою і культурою існує... точна відповідність. Освіта є не що інше як культура індивіда”. Прихильники критичної педагогіки П. Фрере і А. Жіро також стверджували про подвійну природу освіти і про значення культури для формування сучасної людини. На їхню думку, система освіти, з одного боку, сприяє індивідуальному розвитку кожної особи і суспільному прогресу, з іншого, слугує чинником расового, статевого і соціально-економічного відбору. Отже, відповідно до цієї теорії, освіта завжди сприяє формуванню класово і культурно зорієнтованих особистостей, які здатні бачити минуле і передбачати майбутнє.

Новаторська постановка мети, завдань і визначення змісту освіти знаходять у Гессена своє вираження в дослідженні форм і методів навчання, в цілісній організації освітнього процесу. Аналізуючи тогочасні тенденції розвитку освіти, педагог розкриває проблеми співвідношення

різних форм навчання: гри і уроку, соціальної ролі школи і позанавчальних установ, оцінки інноваційних форм та активних методів навчання. У порівняльному аналізі Дальтон-плану і теорії трудової школи Гессен дійшов висновку про необхідність єдиної активної трудової школи, у якій праця є не лише навчанням професійної майстерності, а в широкому розумінні, – як розумова і фізична діяльність – спрямована на пізнання і перетворення культурного життя людства.

Осмилення тенденцій світового досвіду розвитку школи, глибоке розуміння ідей свободи особистості і визнання її індивідуальності привели Гессена до уважного розгляду проблеми диференціації освітнього процесу. На підставі ретельного аналізу освітніх явищ він дійшов висновку, що школа повинна поділятися на три ступені: краєзнавча диференціація на першому ступені, психологічна – на другому і професійна – на третьому.

Не залишилася поза увагою педагога проблема принципів навчання, серед яких він виділяв краєзнавчий, єдності і безперервності освіти, наочності, систематичності, інтересу, доступності, зв'язку навчання з життям, фуркації (побудова навчальних планів старшокласників відповідно до циклів і напрямів навчання), повноти наукового знання, волі до викладання і навчання, диференційованої єдиної школи тощо.

У процесі формування нових підходів до освіти Гессен особливого значення надавав творчості, яка червоною ниткою проходила через усі його освітні ідеї: від мети і завдань освіти до принципів, методів, форм і результатів. Він писав, що завданням повноцінної і якісної освіти є залучення молоді людини до творчого процесу, оскільки творчість відкриває нам єдність заперечення і визнання дійсного, як майбутнє, що зберігає у собі минуле і дійсне, що існує

сьогодні. Подолання минулого через долучення до вічного і є справжнім завданням освіти.

Критично-дидактичні погляди Гессена виявилися надзвичайно плідними для розвитку освітньої галузі. На їхній основі сформувалася концепція проблемного навчання, вперше запропонована польським ученим Вінсентом Оконею – учнем Гессена.

Ідеї соціально-критичної педагогіки відповідають духу сучасної школи. Саме вони дають можливість з'ясувати, яким є навколишній світ і яким йому бути; простежувати і аналізувати процеси освіти, що відбуваються в суспільстві, і соціальні процеси, що мають на неї вплив; впливати на конфліктні ситуації в освітній галузі; передбачати і прогнозувати освітнє майбутнє.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ПОНЯТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук, доцент

Формування наукових понять визначає вагомий етап навчально-пізнавальної діяльності студентів, що засвідчує якісний рівень розуміння ними об'єктивних явищ; водночас є головною метою організації навчального процесу у вищій школі.

У психолого-педагогічній науці загально прийнято розглядати наукові поняття як одну з форм мислення, що відображає істотні властивості об'єктивних предметів, явищ, різноманітні взаємозв'язки між ними у вигляді цілої сукупності ознак; як концепт, що відображає групу спільних об'єктів, подій у певних відношеннях; як моделі

об'єктивних явищ, процесів, відносин. Тому студенти досягають розуміння у процесі навчання, якщо усвідомлюють, що наукові категорії відображають об'єктивні явища та є відповідними моделями реальної дійсності.

У контексті сучасних освітніх змін процес формування наукових понять розглядають як самоорганізовану й саморегульовану суб'єктну діяльність особистості, спрямовану на самостійне свідоме конструювання знань, якими вона керується у подальшому пізнанні й виконанні практичних завдань. У зв'язку з цим оволодіння поняттями означає встановлення відношень між різними об'єктами, процесами, що визначають суть конкретної категорії. Аналіз цих зв'язків з допомоги набутих знань, власного досвіду сприяє появі суб'єктивного сенсу нового поняття для особистості у процесі пізнання. Відповідно, навчально-пізнавальну діяльність студентів слід розглядати як організацію когнітивного процесу, під час якого студенти виконують різноманітні ментальні, розумові дії для опанування науковими поняттями, що відтворюють різні етапи процесу навчання.

Перетворення студента в активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої він свідомо виконує не лише зовнішні, практичні, а внутрішні, розумові дії, можливе лише за умови зміни ролі й функцій викладача вищої школи, який перестає бути інформатором й експертом і стає менеджером навчального процесу, посередником. Посередницька роль викладача виявляється у цілеспрямованому керівництві процесом пізнавальної діяльності студентів, формування ними наукових понять, налагодженні їхньої взаємодії з реальними об'єктами, науковою інформацією. Він організовує процес, під час якого спрямовує й супроводжує студентів у виконанні доцільних розумових (когнітивних) і практичних дій, а також

здійсненні власних висновків; забезпечує рівновагу між процесами асиміляції (застосування набутого досвіду для сприймання й розуміння нової наукової інформації) та акомодатії (корекції власного досвіду під впливом нової інформації); скеровує студентів до виокремлення критеріальних ознак наукових понять та порівняння їх з несуттєвими; спрямовує їх до протиставлення розуміння об'єктивних явищ на підставі життєвого досвіду й наукового змісту нових знань; надає формувальну підтримку студентам з метою досягнення ними розуміння наукових явищ і процесів, корекції суперечностей між новим і набутим досвідом.

Відповідно до структури процесу навчання, а також психолого-педагогічних особливостей формування наукових понять визначимо етапи та зміст посередницьких дій викладача вищої школи та педагогічного супроводу студентів у формуванні наукових понять:

- забезпечення позитивної мотивації навчання, висвітлення значущості оволодіння науковими поняттями та перспектив їхнього застосування у навчально-пізнавальній та професійній діяльності;
- визначення перед студентами конкретної мети, завдань розумових (когнітивних) дій, що сприяє усвідомленню ними змісту наукових понять;
- спрямування студентів на виконання розумових, пізнавальних, практичних дій відповідно до конкретної когнітивної стратегії, орієнтовної основи дій з метою цілеспрямованого формування наукового поняття;
- організація наукової інформації в ієрархізованій системі; налагодження взаємозв'язку між різними елементами, смисловими частинами, що забезпечують цілісність наукових понять;

- скерування студентів до актуалізації набутого досвіду, застосування відомої пізнавальної системи, попередньо набутої інформації для усвідомлення особистісного сенсу нової інформації;
- надання змоги студентам поступово опрацювати, осмислити наукові ідеї, визначити власне розуміння та пояснити суть наукового поняття;
- стимулювання студентів до рефлексії власних когнітивних дій, відчуттів, переживань з метою усвідомлення процесу власного пізнання.

Окреслимо також педагогічні умови ефективного формування наукових понять студентів:

- надання студентам змоги для експериментування, вияву особистих здогадок, власного пошуку та відкриття нових знань тощо;
- застосування різносторонньої наукової інформації, альтернативних наукових підходів, теорій, значної кількості прикладів, що розкривають суть наукового поняття; стимулювання студентів до представлення різних поглядів, інтерпретацій наукових понять;
- залучення студентів до виконання розумових дій відповідно до когнітивної стратегії для пошуку власного розуміння суті наукового поняття;
- організація навчання як діалогу, обміну студентами власних думок, спільного конструювання наукових понять;
- застосування різних видів автентичної діяльності, моделювання навчальних ситуацій для застосування й вдосконалення наукових понять.

Отже, формування наукових понять студентів у процесі навчання передбачає організацію їхньої внутрішньої, когнітивної діяльності, у процесі якої викладач знайомить їх з доцільною ментальною стратегією, скеровує їх до

виконання розумових дій відповідно до окресленої стратегії, що дає змогу самостійно, усвідомлено конструювати наукові концепти.

ПРОФЕСІЙНА ЧАСОВА ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Систематизація характерних особливостей побудови професійної часової перспективи студента–майбутнього вчителя була розглянута на підставі узагальненого аналізу досліджених психологами характеристик часової перспективи особистості; результатів якісного дослідження професійної концепції студента за методикою двовекторного прогнозування; співвідношення особистої часової перспективи студентів–випускників університету з попарними комбінаціями заданих векторів, їхньої активності-пасивності та сприятливого-несприятливого середовища; у контексті понять часова перспектива і часова траспектива, які трактують як здатність особистості осмислено рухатися у своїй перспективі, відчуваючи себе на всьому просторі психологічного часу, коли майбутній стан системи детермінує сьогоднішнє, так як воно, теперішнє, детермінує наше бачення минулого.

Як термін часова траспектива стосується повного часового простору – “наскрізне бачення із теперішнього у минуле і майбутнє” Її характеристики вивчали у контексті актуалізації часових “модусів” (Ж Нюттен); теорії постійності й мінливості особистості (І. С. Кон); теорії

регуляції часу (К. А. Абульханова-Славська); часової перспективи особистості (К. Левін); часового кругозору П. Фресс; концепції особистого часу в масштабах життя особистості (А. А. Кронік); усвідомлення часу свого існування (Г. М. Андреевої); тенденції впливу на поведінку суб'єктивного ставлення до свого теперішнього, минулого і майбутнього (Ф. Зімбардо); ролі часової перспективи студентів у самоактуалізації особистості (Т. Партико, О. Сенік); ролі часової перспективи у взаємозв'язку з Я-концепцією особистості (Т. Снегірьова, Ю. Веретяннікова, О. Донець).

З огляду на педагогічний предмет дослідження можна узагальнити, що вчені аналізують проблему часової перспективи у двох аспектах: специфіки вияву – взаємозв'язку з результатами життєдіяльності людини, впливу на трактування вчорашнього та сьогоdnішнього і проектування завтрашнього Я; особливостей розвитку, залежності із загальної ситуацією розвитку людини, її взаємодії з середовищем.

У дослідженні взяло участь 64 студенти – магістри – випускники історичного факультету (2009 рік), з них – 34 хлопці і 30 дівчат, середній вік опитуваних – 23,2 року. Всього було отримано і проаналізовано 256 часових перспектив, виконаних у формі чотирьох письмових відповідей на поставлене завдання. Для опрацювання емпіричних даних використовували числовий коефіцієнт ідентифікації та кореляційний аналіз (r Пірсона), якщо $p < 0,05$. Для характеристики ідентифікації індивідуального Я із системою значень у проєктованих континуумах використовували поняття індивідуальний коефіцієнт, що формувався за шкалою рангів.

Аналіз та інтерпретація результатів дослідження дали змогу зробити висновки про те, що орієнтація на педагогічну діяльність наявна у часовій перспективі студентів-магістрів,

показники якої коливаються від 40 (в умовах проектованого негативного континууму) до 68,9% (в умовах частково позитивного простору). Магістри проектували свою професійну перспективу як (подано у порядку спадання частоти) вчителя, викладача, науковця, управлінця, політика, директора приватної школи, працівника у сфері торгівлі, бізнесу, робітника, безробітного. У всіх індивідуальних прогнозах чотири запропоновані перспективи опрацьовані респондентами нерівноцінно. Простежується позитивна кореляція між проекцією образу “Я” з позитивними часовими перспективами за чинником середовища та негативна кореляція образу “Я” з негативними часовими перспективами за чинником середовища.

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Педагогічну діяльність легкою не назвеш, вона є емоційно напруженою, потребує величезних затрат душевних сил та енергії, оптимізму. Насамперед треба брати до уваги специфічні професійні умови нашої праці. Наша праця – це робота серця і нервів, це повсякчасна зміна ситуацій, що зумовлює то посилене збудження, то гальмування (В. Сухомлинський). Необхідною умовою активної професійної діяльності педагога є збереження його здоров'я, оскільки значні порушення в цій сфері спричиняють не тільки зміни у звичному ритмі життя, а й можливу втрату професійної дієздатності. Отже, проблема здоров'я вчителя, його професійного довголіття, ціннісного

ставлення педагога до власного здоров'я, здоров'я своїх вихованців, формування здорового освітнього середовища у навчальних закладах набула сьогодні особливої актуальності.

Зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях знаходимо різні визначення ключових понять нашого дослідження (“здоров'я”, “професійне здоров'я”, “культура здоров'я”). Зокрема, *здоров'я* – природний стан організму, що характеризується нормальним узгодженим перебігом усіх процесів і діяльністю всіх функцій, які забезпечують йому необхідну активність у взаємодії з навколишнім середовищем (О. Степанов). Здоров'я розглядають як є одну з найвищих цінностей людини, пов'язану з мудрістю, красою тіла і душі, благом соціуму. Це складний феномен, що виявляється на таких рівнях: *біологічному* (фізичне здоров'я), *психологічному* (психічне здоров'я), *соціальному* (соціальне здоров'я), *професійному* (професійне здоров'я).

Фізичне здоров'я визначають як динамічну рівновагу роботи всіх внутрішніх органів і їх адекватне реагування на вплив навколишнього середовища (Н. Патькова). Біологічний рівень визначає нормальне функціонування організму людини.

Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, повноцінної психологічної діяльності людини, що виражається в бадьорому настрої, доброму самопочутті, її активності (Е. Рапацевич). Важливими характеристиками психічного рівня здоров'я педагога є його врівноваженість, гармонійність, духовність, педагогічний оптимізм, спрямованість на саморозвиток, здатність бути активним і автономним суб'єктом власної життєдіяльності тощо.

Г. Мешко слушно акцентує на тому, що учительство як професійна група вирізняється дуже низькими показниками фізичного і психічного здоров'я. Це пояснюється тим, що праця педагога належить до складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що

вимагають від людини великих резервів самовладання й саморегуляції. На це є певні об'єктивні причини (комунікативні перевантаження, велике емоційне напруження, поява певних професійних деформацій, соціальна незахищеність і низький статус професії у масовому сприйманні тощо). Професія педагога належить до так званих хелперських (від англ. help – допомагати), оскільки пов'язана з роботою у системі “людина – людина”, наданням підтримки і допомоги вихованцям. Саме в учителів дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на напружені ситуації в роботі.

Людина є суспільною істотою, і тут більш важливими є не питання впливу соціуму на здоров'я особистості, а виконання людиною своїх соціальних функцій. *Соціальне здоров'я* визначається кількістю і якістю міжособистісних зв'язків індивіда і мірою його участі в житті суспільства (Н. Патькова). Соціальний рівень здоров'я пов'язаний з тим, що на людину впливає не тільки природне, а й соціальне середовище. Порушення у сфері соціального здоров'я педагога можуть бути зумовлені домінуванням конфліктності, егоцентризму, високого рівня тривожності та ригідності тощо.

Професійне здоров'я розглядають як здатність організму зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості педагога в умовах перебігу професійної діяльності (Л. Мітіна). Професійний рівень здоров'я пов'язаний з уміннями в галузі педагогічної техніки.

Розглянуті рівні взаємопов'язані між собою. Аналіз наукових праць (В. Бобрицької, Г. Мешко та ін.), проведені нами дослідження серед учителів і викладачів засвідчують, що стресогенними для них є педагогічні конфлікти, непорозуміння з колегами по роботі, несправедливе

ставлення до них з боку керівництва, життєві негаразди, низька заробітна платня тощо. На цьому тлі розвивається цілий спектр захворювань (гіпертонія, інфаркт міокарда, гастрит, виразкова хвороба шлунка, ішемічна хвороба серця, цукровий діабет, інсульт і та ін.). Різні види таких порушень в організмі стають причиною змін у психіці, негативно впливають на особистісний статус і соціальну поведінку педагога. Чим важче захворювання організму, тим більше воно впливає на стан психічного, соціального і професійного здоров'я педагога. Окрім того, варто зазначити, що цьому сприяє ще й малорухливий спосіб життя, куріння, невиправданий трудовоголізм, неадекватна самооцінка тощо.

Згідно з даними Ю. Лісіцина, стан здоров'я людини зумовлений способом її життя (на цей чинник припадає 50%), можливостями медицини та охорони здоров'я (8–10%), спадковістю (20 %) і станом довкілля (20 %). Отже, здоров'я педагога, його професійне довголіття великою мірою залежить від усвідомлення цінності власного здоров'я та способу життя.

Ми також погоджуємося з думкою Г. Мешко, яка слушно зазначає, що тільки спільні зусилля насамперед самих педагогів, цілеспрямована робота всього педагогічного колективу, увага до професійного здоров'я педагогічних працівників з боку адміністрації навчального закладу сприятимуть їх професійному довголіттю, творчому кар'єрному зростанню, професійному саморозвитку.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Зокрема, подальшого дослідження потребують важливі аспекти формування культури здоров'я майбутніх педагогів.

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕХОДУ ЗІ ШКОЛИ У ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Основну масу студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, становлять юнаки та дівчата віком 18–25 років. З огляду на це одним з головних завдань педагогіки та психології вищої школи є вивчення особливостей студентської молоді, її адаптації у процесі переходу зі школи у вищі навчальні заклади.

Водночас зазначимо, що, незважаючи на вагомі результати досліджень, поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти адаптації студентів у процесі переходу зі школи у вищий навчальний заклад.

Студентство в педагогічному та психологічному аспекті ще не вивчено. Це пояснюють існуванням двох поглядів у визначенні студентства. Одні вчені стверджують, що у студентському віці у юнаків та дівчат лише розвиваються ті тенденції, які вже було закладено у старшому шкільному віці, отже, студентство не є особливим етапом у розвитку людини. Представники іншого погляду зачисляють студентство до категорії дорослих людей, яких педагоги та психологи не диференціюють. В аргументах обох поглядів є частина істини. Але це не дає підстав не вивчати студентський вік як самостійний та важливий етап у розвитку людини.

Студентство – частина дорослого населення, яка об'єднується поняттям “молодь”, виховання якої є обов'язком педагогів вищої школи. Студентська діяльність – це нова форма суспільної практики. Усі проблеми, що виникали перед старшими школярами як суто теоретичні та віддалені, стають для студентів проблемами практичними. Перехід від

старшого шкільного віку до вузівського супроводжується труднощами, часто зміною звичних умов життя.

Уже в старшому шкільному віці в значній частині юнаків та дівчат формуються інтереси в різноманітних галузях знань. Після вступу до вищого навчального закладу в молодих людей відбувається, з одного боку, процес звуження інтересів щодо їх професіоналізації, з іншого, – досить різноманітне розширення інтересів у обраній галузі знань. Якщо школяр вступає до гуманітарного вищого навчального закладу, то звужуються інтереси технічних наук, і навпаки.

Навчання у вищому навчальному закладі – період найбільш інтенсивного розквіту інтелектуальних та моральних сил людини. К. Д. Ушинський називав вік від 16 до 22–23 років найбільш вирішальним періодом у житті людини. Він писав: “Саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну мережу, достатнього простору, щоб надати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та її характеру. Важливо, щоб матеріал, який в цей час вливають в душу юнакам був доброї якості”.

До моменту вступу до вищого навчального закладу більшість юнаків та дівчат досягають фізичної зрілості. Однак психічний розвиток особистості продовжується. Процес розвитку особистості проходить низку послідовних стадій, кожна з яких характеризується своїми рисами, структурою психічної діяльності, особливостями зв'язків психічних процесів та рис особистості, її взаємин з довкіллям. Наступна стадія готується попередньо і переходить у нову, вищу, з характерними для неї особливостями мотиваційної, операційної та змістової сторін психічної діяльності в їх взаємозв'язку.

Навчання у школі – дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожному уроці; у вищому навчальному закладі – навчальний процес, що має науково-пошуковий, творчий

характер, пов'язаний з глибоким самостійним засвоєнням знань, дозованих не на урок, а на семестр, пов'язаний з опануванням нових вузівських методів роботи. У школі – щоденний контроль, перевірка поточної успішності, у вищому навчальному закладі – подання нового матеріалу та перевірка його засвоєння поділені тривалими проміжками. Зростаючий обсяг роботи у вищому навчальному закладі іноді здається першокурсникам нездійсненим, а відсутність щоденного контролю за їхньою роботою призводить до того, що вільний час першокурсникам здається безмежним порівняно зі школою.

Одним з недоліків роботи загальноосвітньої школи є слабка підготовка випускників до навчання у вищій школі. Йдеться не про якість та кількість здобутих у школі знань, а про підготовленість випускників до організації, методів навчання у вищому навчальному закладі. Середні школи, ліцеї, гімназії шукають шляхи ліквідації цього недоліку. Широко впроваджуються в старших класах лекції, пишуться реферати, конспектуються першоджерела, організовується самостійна робота над книгою, проводяться семінарські заняття, вводиться залікова система оцінювання знань учнів тощо. Водночас досвід свідчить, що студенти перших курсів не вміють правильно організувати свою працю в нових для них вузівських умовах, не підготовлені до нових вимог, методів роботи. Незадовільна робота першокурсника виявляється у тому, що немає чіткого режиму роботи, системи, заданого ритму і темпів роботи, послідовності й систематичності, у невмінні правильно відмежовувати працю і відпочинок, активно відпочивати, у незнанні вузівських методів самостійної роботи.

Юнацький вік – період кипучої енергії, прагнень, ентузіазму, романтики. Саме в цьому віці розвиваються моральні та інтелектуальні сили людини, продовжується формування духовного обліку, рис характеру, рис

особистості. Для студентства властиві узагальнення, вибіркові ідеали, у яких синтезуються кращі на їхню думку риси особистості. Юнацький вік вирізняється багатством різноманітних почуттів, серед яких переважають моральні. Простежується підвищений інтерес до етичних та моральних проблем (щастя, обов'язку, любові, дружби, товариства, шлюбу, сім'ї та ін.).

Зі вступом до освітнього закладу студент проходить соціальну адаптацію до процесу навчання в освітньому закладі.

Соціально-педагогічна адаптація – це засвоєння молодою людиною норм студентського життя, входження в систему міжособових стосунків групи.

Адаптацію студентів вищого навчального закладу слід розглядати як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожна з яких має специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу. Процес адаптації студентів відбувається на декількох рівнях “пристосування”: до нової системи навчання; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив.

Протягом перших курсів формується студентський колектив, виробляються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної праці, дозвілля, побуту, налагоджується система роботи щодо самоосвіти і самовиховання професійно-значущих рис.

САМОДИРЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК МОДЕЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Наталія Горук,
асистент

Тенденції сучасного інформаційного суспільства вимагають постійного розвитку та вдосконалення знань його громадян. Забезпечення цього розвитку покликана задовольнити освіта впродовж життя, складовою якої є неформальна освіта дорослого населення. Серед моделей неформальної освіти дорослих значне місце посідає самодирективне навчання (СДН), яке розглядають як процес самоуправління навчально-пізнавальною діяльністю, прийняття відповідальності за її організацію, реалізацію та оцінювання результатів. Виникнення теорії самодирективного навчання пов'язане з іменем американського дослідника освіти дорослих Малкольма Ноулза, який стверджував, що з життєвим досвідом дорослі стають автономними і самокерованими у своєму навчанні. Сьогодні СДН науковці розглядають у двох вимірах: як процес і метод навчання та як сукупність певних особистісних якостей, що розвиваються внаслідок СДН. Незважаючи на те, що модель СДН виникла для вдосконалення та трактування процесів навчання дорослих, сьогодні її також застосовують у навчанні школярів і студентів.

Мету самодирективної освіти дорослих науковці визначають відповідно до власної філософської орієнтації. Дослідники, які ґрунтують свої ідеї навчання і освіти на гуманістичній філософії, як наприклад, М. Ноулз, С. Брукфільд, П. Кемпбел, вважають метою самодирективної освіти розвиток у дорослих умінь навчатися самостійно, самокеровано, тобто займатися самоосвітою. Побічною

метою самодирективної освіти особистості англійський дослідник Дж. Мезіров вважає трансформаційне навчання, яке є передумовою для особистісних змін та самовдосконалення, що сприятиме вдосконаленню суспільства в цілому.

Ефективне самокероване навчання залежить від особистісних якостей та індивідуальних особливостей дорослих. Зокрема, від рівня готовності людини до СДН, а саме від її рис характеру, попереднього освітнього досвіду, навчального стилю тощо. Оскільки самодирективне навчання – це складний когнітивний процес, що ґрунтується на постійній рефлексії, то самодирективні дорослі – це, зазвичай, соціально-незалежні, аналітичні, індивідуалістичні особистості з глибоким відчуттям власної ідентичності, які з готовністю беруть на себе відповідальність за планування та втілення власної навчальної діяльності, однак не бажають навчатися в ізоляції. Передумовами успішного СДН вважають: відкритість навчальним можливостям, розуміння особистістю власної спроможності навчатися автономно, ініціативність та незалежність у рішеннях, свідоме розуміння власної відповідальності за навчання, любов до навчання, творчий потенціал, позитивне бачення майбутнього та здатність самостійно використовувати базові навчальні уміння та навички.

Сучасними дослідниками розроблено чотири рівні самодирективного навчання. На першому рівні СДН учасники навчання потребують постійного контролю, скерування, тренування та інструктування. Для них викладач – це авторитетна, компетентна у своїй справі людина, експерт, який передає готові знання і заставляє вчитися. Найефективнішими навчальними методами на цьому рівні є інструктування, вправи, пояснення, інформаційні лекції, розповіді тощо. Дорослі другого рівня СДН зазвичай відзначаються досить високою цікавістю до вивчення

предмета, їх легше мотивувати, вони охоче виконують завдання, розуміючи мету та поставлені перед ними цілі. Для викладача характерні ентузіазм та високий рівень використання мотиваційних прийомів. Він переконує, пояснює, підтримує, залучає студентів до навчання, заохочуючи їхнє бажання навчатися. Методи та технології, що сприятимуть розвиткові СДН на цьому етапі: надихаючі лекції, тренінги, керовані дискусії, демонстрації, інтерактивні комп'ютерні технології, структуровані проекти з чіткими вимогами тощо. На третій стадії СДН дорослі володіють достатнім рівнем знань та умінь і сприймають себе рівноправними учасниками навчального процесу. Навчанню таких студентів характерні високий рівень співробітництва, кооперованості, вони досягають більших результатів у групах, ніж самотійно. Функції викладача звужуються до ролі фасилітатора, сприяча та помічника, а навчання розглядається як процес набуття спільного досвіду. Найбільш доцільними методами на цій стадії СДН вважають дискусії-семінари, де викладач виступає рівноправним учасником, групові проекти, критичні рефлексії, коопероване навчання, ведення журналів тощо. Дорослих четвертого рівня СДН вважають самодирективними студентами, які самотійно або під керівництвом експерта визначають власні навчальні цілі та результати, вміло встановлюють часові рамки, критерії оцінювання власної продуктивності та вдаються до самотійних пошуків необхідної інформації і ресурсів. Завдання викладача – стати якомога менш необхідним, враховуючи психологічну зрілість своїх студентів. Доцільні методи – керовані дискусії, студентські видання, творчі роботи, курсові та дипломні проекти, інтернатура, магістерські та дисертаційні дослідження.

Самодирективне навчання передбачає поступове зменшення контролю з боку викладача та, відповідно, розвиток незалежності студентів у визначенні навчальних

цілей, пріоритетів, вирішенні навчальних завдань. Він лише скеровує процес навчання, допомагаючи дорослим особистостям відшукати власні навчальні стратегії для того, щоб самостійно використовувати їх у майбутньому житті, в іншому навчальному чи життєвому контексті, таким чином поєднавши академічні знання з життєвими реаліями. Дорослі вчать активно співпрацювати з викладачами та одногрупниками для того, щоб досягти кращих результатів у навчанні. Не зважаючи на центральність ідеї автономності дорослої особистості у навчанні, СДН є глибоко співробітницьким та взаємозалежним. Застосування моделі СДН у формальних навчальних закладах сприятиме використанню різноманітних навчальних стилів і методів у навчальному процесі та розвитку умінь самокерованого неперервного навчання особистості впродовж усього життя.

МУЗЕЙ – ВНЗ: ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ІНТЕГРОВАНОГО ЗАНЯТТЯ

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук, доцент

Процеси зростання суспільної та соціальної ролі вищої школи безпосередньо стосуються різних аспектів організації ефективної педагогічної взаємодії викладача і студентів, що відбувається у відповідному навчальному середовищі.

Такому середовищу може бути притаманний різний характер, однак його найхарактернішими ознаками є комунікація викладача зі студентами, організація різних видів діяльності та активізація навчально-дослідної роботи студентської молоді. Серед можливих напрямів такої активізації, що передбачає ознайомлення зі світовою та

вітчизняною культурною спадщиною, є залучення студентської молоді до педагогічної взаємодії у середовищі музею. Така взаємодія є актуальною у контексті підготовки майбутнього вчителя та музейного педагога – організатора культурно-освітньої діяльності у музеї.

У своєму дослідженні ми акцентуємо на принципах такої взаємодії. Відомо, що принципи навчання завжди виконують роль провідної ідеї, головного правила та вимоги до певного виду діяльності.

Освіта й виховання у музеї мають свої особливості, що зумовлює звернення до численних аспектів неформальної освіти, головними принципами якої можна визначити ненав'язливість і добровільність. Зазначені принципи набувають особливого значення в умовах музейного середовища, коли створюються умови для особистого засвоєння культурної спадщини людства, вироблення нових компетенцій, цінностей, ідеалів.

Проте чи не найважливішою є можливість відкриття музею та його цінностей (експонатів) для себе, що так важливо для формування естетичного потенціалу розвитку особистості. Головне у музеї – організувати й забезпечити ефективний процес комунікації. Це дає змогу визначити соціальні завдання музею (наприклад, взаємодію різноманітних культур), удосконалити форми і методи роботи з аудиторією (вироблення у студентів практичних навичок взаємодії з учнями різного віку на музейній експозиції, аналізу музейних першоджерел та пошуку необхідної інформації), а також забезпечити процес міжособистісного спілкування (через моделювання його різних стилів та рівнів).

У процесі організації та проведення інтегрованих занять зі студентами 3–5-го курсів історичного факультету, факультету іноземних мов та фізичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка у

музеях м. Львова ми здійснено спробували виокремити засади такої діяльності, що можна визначити як *принципи*.

Зокрема, це принцип *діалогу*, що забезпечує найефективнішу взаємодію музейного педагога та відвідувача у процесі осмислення різноманітних фактів, явищ, культурно-історичних подій.

Діалог передбачає звернення до принципів *інтерактивності* (що зумовлює активну взаємодію відвідувача у просторі музею із середовищем, історичною пам'яткою, музейним педагогом та своїми колегами) та *інтегративності* (дає змогу музейному педагогові виявити інтегрований зміст музейних предметів (міждисциплінарні зв'язки історії, мистецтва, культури тощо) та узгодити його з процесами засвоєння знань, умінь, навичок, формування та розвитку особистості); *емоційності* (побудова відповідного діалогу з відвідувачем з взяттям до уваги його емоційно чуттєвого змісту й відповідного сприйняття аудиторією) та *комплексності* (передбачає застосування музейним педагогом знань з різних галузей діяльності людини та оптимальний вибір способів (методів, прийомів) їх практичного застосування для вирішення поставлених завдань).

Вищезазначені принципи допомагають викладачеві педагогічно доцільно організувати ефективне навчальне середовище у музеї з метою набуття студентами власного творчого досвіду, забезпечити комунікацію та формування відповідних компетенцій у студентів-майбутніх учителів, розкрити культурно-освітній та виховний потенціал музейно-педагогічної діяльності.

ПЕРЕДУМОВИ Й ТИПИ СУСПІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Проблема суспільної адаптації молоді в складних умовах сьогодення набуває щораз більш актуальності й різноплановості. Водночас суттєво збагачується перелік передумов, які її зумовлюють.

Серед найбільш типових форм вияву суспільної дезадаптації сучасні науковці визначають такі:

- безпритульність;
- багатогодинне блукання вулицями без контролю та опіки;
- перебування в здеморалізованих товариствах;
- здійснення крадіжок та інших злочинів;
- вживання алкоголю, заспокійливих чи психостимулювальних речовин, наркотиків;
- сексуальна деморалізація;
- вандалізм;
- агресивна поведінка;
- суїцидні прояви;
- відчайдушна брехня;
- демонстративне ігнорування прохань чи наказів батьків й вчителів.

Дезадаптацію можна трактувати як процес, що підлягає еволюції в напрямку інтенсивності й кількості порушених норм та рівня суспільної шкоди завданої поведінкою.

Набуття антисуспільних форм поведінки багато науковців описують схемою, ланки якої є лінійно залежними: емоційні відхилення – поведінкові відхилення – суспільна дезадаптація – суспільна патологія. Перелік

психотравматичних чинників, які провокують окреслені відхилення охоплює:

1. Шоківі психічні стани (пов'язані із загрозою для життя);
2. Короткочасні та хронічні психотравматичні ситуації (втрата одного з батьків, жорстока сім'я, перебування в інтернаті, безпритульність, конфлікти між друзями, сімейні конфлікти, несприйняття дитячим колективом чи педагогами, нездатність подолати шкільні навантаження та ін.);
3. Емоційна деривація (недостатність догляду, ласки, турботи, розлука з близькими та ін.);
4. Психосоматичні розлади.

У процесі девіантного становлення (дозрівання) виділяють дві стадії: реактивну та автономну. У першій стадії девіантна поведінка стає безпосередньою реакцією на певні умови середовища або спробою розв'язання конфліктів, що виникають із суперечності між потребами особи та зовнішніми вимогами. Реактивна стадія виникає в 13-14 років, у 17-18 років вона може перейти в стадію автономії. Друга стадія характеризується тим, що не залежно від первинних причин настає процес автономізації асоціальних мотивів, вони переходять в розряд особисто значимих.

З огляду провідного чинника, що стає поштовхом до соціальної дезадаптації, можна виділити такі її головні типи: викривлена соціалізація, деморалізація, субкультурна адаптація. Причинами викривленої соціалізації є недостатність або невідповідність батьківської опіки, емоційне відчуження, соціальна та педагогічна занедбаність. Деморалізація може бути в умовах зміни середовища, потрапляння під вплив інших культур, звичаїв. Деморалізація здебільшого зумовлює переоцінку традиційних вартостей із вибором нових, до яких особа не в

стані пристосуватися повною мірою. Субкультурна соціалізація є однією із форм суспільної дезадаптації, що виявляється у зв'язку особи з вартостями і нормами субкультури, опозиційної до традиційної культури спільноти загалом. Така соціалізація забезпечується типовими психологічними механізмами, однак в результаті особа починає ідентифікувати себе з групою, що пропагує норми субкультури й врешті-решт злочинства і злочинності.

У процесі емпіричних досліджень науковці виокремили три основні етапи суспільної дезадаптації.

1. Перша стадія характеризується формуванням в особи почуття відчуження, чи незадоволення емоційних потреб. Типовими реакціями стає антисуспільна агресія, бунтівництво, зростаюча ворожість до батьків і суспільства як цілісності. Типовими стають неконтрольовані емоційні реакції. Особа швидко втрачає інтерес до будь-яких розпочатих справ і не виявляє належного терпіння для їх завершення.
2. Друга стадія виражається утвердженням реакцій ворожості щодо авторитетів та осіб, значимих у контексті соціалізації. Спроби нав'язування близьких емоційних контактів із дезадаптованими особами направляють на ірраціональний опір. Типовим виявом цієї стадії є відмова від всіх форм емоційної експресії, що виражають зв'язок з іншими людьми. Особа починає задовільняти базові суспільні та емоційні потреби поза сім'єю і домом. Водночас з'являються перші типові симптоми суспільної дезадаптації, такі як алкоголізм, втечі з дому, сексуальні збочення, бродяжництво.
3. Третя стадія пов'язана з автономізацією антагоністично-деструктивної діяльності, котра стає самодостатнім джерелом задоволення і сатисфакції

для суспільно непристосованої особи. Молодь, що веде до цієї стадії прагне до нав'язування контактів з кланами і групами хуліганського й злочинного характеру. Найбільш виразно ця стадія виявляється в груповій антисуспільній діяльності, що провадить до явного відкритого конфлікту з моральністю і правом.

Досконале вивчення причин й типів суспільної дезадаптації є базовою передумовою її виявлення, корекції та профілактики.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У НІМЕЧЧИНІ

Мирослава Дужа-Задорожна,
аспірант

Історико-педагогічний аналіз процесу становлення соціальної педагогіки та її освіти у Німеччині свідчить про те, що соціально-педагогічна освіта завжди відіграла особливу роль у формуванні професійної сфери діяльності.

Перші спроби впровадження систематичної підготовки соціальних працівників до надання благодійної допомоги наприкінці XIX століття пов'язані з діяльністю конфесійних організацій. У 1899 році Алісе Саломон організувала однорічну програму підготовки соціальних працівників "Теорія виховання, соціальної опіки і народного господарства". На цей час у Домі Песталоцці і Фребеля функціонували курси підвищення кваліфікації для виховательок дитячих садків з трирічним стажем роботи, які мали на меті підготовку молодіжних керівників (майбутніх соціальних педагогів) для керівних посад у дитячих садках, притулках тощо.

Початком інституціалізації німецької соціальної освіти вважають 1908 рік, коли на базі своїх однорічних курсів Алісе Саломон заснувала у Берліні першу дворічну “Соціальну жіночу школу”, згодом виникли ще 13 шкіл соціального спрямування для дівчат з вищих буржуазних кіл. Перші семінари молодіжних керівників тривалістю один рік з’явилися у 1909 році в Берліні і Франкфурті. Навчальний план у цих закладах складався з теоретичних предметів, домоведення та предметів культосвітнього спрямування і практичної діяльності в дитячих садках та групах продовженого дня. У 1911 році в Пруссії було видано Перше державне положення про порядок проведення іспитів для молодіжних керівників, через рік державне визнання отримують освітні заклади керівників молоді в Берліні, Касселі, Франкфурті.

Кінець Першої світової війни став початком зародження у Німеччині професійної соціально-педагогічної та соціальної діяльності. У 1919 році у Німеччині функціонували 26 соціальних жіночих шкіл, які ставили за мету професійну підготовку фахівців до роботи у соціальній/соціально-педагогічній сферах, випускниці цих шкіл за свою працю отримували вже грошову винагороду.

22 жовтня 1920 року Пруське міністерство народного добробуту видало нове Положення про порядок проведення іспитів, яке на наступні десятиліття суттєво стабілізувало освітню діяльність у галузі соціальної роботи і соціальної педагогіки. Умовою прийому до соціальної жіночої школи був атестат про закінчення ліцею, або закладу, що прирівнювався до нього. У випадку закінчення народної школи передбачався вступний іспит. У 1922 році школи соціальної освіти було визнано підвищеними фаховими школами. Подальшому розвитку соціальної освіти, її консолідації з практичною професійною діяльністю сприяло ухвалення у 1922 році імперського закону про опіку над

неповнолітніми, який вперше задекларував право кожної німецької дитини на виховання.

Першим навчальним закладом соціального спрямування для чоловіків був Семінар благодійної допомоги молоді, відкритий 1923 році при Берлінській вищій політичній школі. Офіційний доступ до соціальної освіти чоловіки отримали лише у 1927 році, коли було ухвалено перший пруський указ.

Нарпикінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття поняття “соціальна освіта” було замінено на поняття “соціально-педагогічна освіта”, а виховний компонент у сфері соціальної роботи набув пріоритетного значення. Консолідації освіти соціального спрямування сприяла поява у 1930 році "Директив до навчальних планів для шкіл благодійної допомоги".

З приходом до влади націонал-соціалістів у 1933 році відбувається реорганізація шкіл соціальної освіти у “Націонал-соціалістичні жіночі школи народної опіки”, ідеологізуються навчальні програми, розпускають окремі навчальні заклади соціального спрямування, звільняються викладачі “неарійського походження”, чим було зруйновано ідентичність німецької соціальної/соціально-педагогічної освіти Веймарівського періоду.

Подальший економічний підйом Німеччини у 50-х роках спричинив суттєві зміни у сфері соціальної діяльності. Реорганізованим начальним закладам було повернено стару назву (“Школи соціальної освіти”) і статус підвищеної фахової школи. У червні 1945 року в Будинку Песталоцці і Фребеля у Берліні відкриваються перші післявоєнні курси.

Значний вплив на визначення суті соціально-педагогічної освіти мав розвиток соціальної роботи у США і Англії. Проте, запозичивши американську методику соціальної роботи, в усьому іншому Німеччина намагалась зберегти самобутність. У 1956 році конференція міністрів

освіти видала “Директиви щодо підготовки молодіжних керівників”, згідно з якими тривалість навчання було збільшено до двох років, а семінари молодіжних керівників отримували статус підвищених фахових шкіл. У 1959 році було видано нове Положення про освіту фахівців соціальної сфери.

Наприкінці 60-х років ХХ століття у Німеччині поряд з 45 підвищеними школами соціальної роботи діяли 40 підвищених шкіл соціальної педагогіки. Ці школи, крім спеціальної, давали ще й загальну освіту на рівні гімназії, тому їх випускники мали право вступати у вищі навчальні заклади.

На початку 70-х років у Німеччині було підписано угоду, згідно з якою всі підвищені професійні школи і академії переходили у статус вищих, а соціальна робота/соціальна педагогіка, як важливий професійний напрям, вперше увійшла до системи вищої освіти. Найбільшою популярністю серед абітурієнтів користувались вищі фахові школи. Більш прикладна орієнтація навчання, коротші його терміни та триваліша виробнича практика в навчальний період відрізняли ці освітні заклади від університетів. Необхідність посилення наукового спрямування професійної підготовки соціальних педагогів, потреба суспільства у фахівцях, які могли б займатись як практичною, так і науковою діяльністю, зумовили інтеграцію спеціальностей “Соціальна робота” та “Соціальна педагогіка” в університетах та педагогічних інститутах.

Отже, соціальна педагогіка та її освіта у Німеччині пройшли тривалий час становлення від перших соціальних жіночих шкіл і семінарів молодіжних керівників до сучасної розгалуженої сітки навчальних закладів різних рівнів. Підготовка дипломованих соціальних педагогів у системі вищої освіти Німеччини мала і надалі має прогресивне

значення для практичної соціальної/соціально-педагогічної діяльності.

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Галина П'ятакова,
кандидат філологічних наук, доцент

Підготовка магістрів філології в Україні відбувається в умовах перебудови змісту освіти, удосконалення програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли би формуванню головних професійних компетенцій. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь та навичок у вигляді компетенцій, що обумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, враховуючи вимоги до випускника та його місце у структурі галузей економіки. Тому, ми ще не маємо єдиної освітньої програми підготовки магістра філології, у стадії розробки знаходяться освітні кваліфікаційні характеристики (ОКХ) та освітні програми підготовки (ОПП). Проте вища школа в Україні накопичила певний досвід підготовки магістрів в класичних університетах, який варто вивчати та поширювати для запозичення іншим вищим закладам освіти.

Підготовка магістра філології за напрямком 8.030500 має свої особливості в умовах реформування вищої освіти

України. Ступінь магістра філології в Україні можна здобути на філологічних факультетах, факультетах іноземної мови, іноземної філології в класичних університетах IV рівня акредитації, вищих навчальних закладах III рівня акредитації, які мають педагогічне спрямування, закінчивши інститут Лінгвістики тощо після отримання диплому бакалавра або на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Наприклад, у Київському університеті імені Т.Шевченка диплом магістра філології можна отримати, навчаючись два роки в Інституті філології на денній або заочній формі. Випускники мають змогу отримати освітньо-кваліфікаційний рівень магістр філології за напрямками Українська мова та література (8.030501); Мова та література (8.030502) в т.ч.: західноєвропейські мови: англійська, німецька, французька, іспанська, новогрецька; східні мови: азербайджанська, арабська, гінді, турецька, китайська, корейська, перська, японська; слов'янські мови: польська, болгарська, сербська; класичні мови: латина, давньогрецька; Фольклористика (8.030503); Літературна творчість (8.030506); Переклад (8.030507).

У Львівському національному університеті імені Івана Франка диплом магістра філології мають змогу отримати випускники двох факультетів – філологічного та факультету іноземних мов. За напрямом 8.030.501 відбувається підготовка за спеціальностями Українська мова та література; Мова та література (8.030502) (російська, болгарська, сербська, польська); Мова та література (8.030502) (арабська, перська, японська) – на філологічному факультеті; Прикладна лінгвістика (8.030505). На факультеті іноземної мови готують фахівців за спеціальностями Мова та література (8.030502) (англійська, латинська, старогрецька, грецька, іспанська, німецька, французька); переклад (8.030507).

Випускники факультету філології та журналістики, який є найстарішим в Миколаївському державному педагогічному університеті імені В.Сухомлинського, мають змогу отримати кваліфікацію магістра філології за такими спеціальностями як українська мова і література, англійський мова та література; українська мова і література, практична психологія; українська мова і література, основи видавничої справи та редагування; прикладна лінгвістика. Отже, магістри філології мають змогу отримати кваліфікацію з додатковою професією, яка розширить можливості випускника в процесі працевлаштування. Магістри можуть займати посади викладача, адміністратора у середніх та спеціальних навчальних закладах, виконувати обов'язки управлінців в соціально-правових структурах, засобах масової інформації (диктор радіо та телебачення), комерційних закладах та фірмах, вести діяльність перекладача. Навчання відбувається на денній, заочній та екстернатній формі.

Факультет іноземної філології являє собою окремий структурний підрозділ Миколаївського Педагогічного університету ім. В.Сухомлинського, який існує з 1998 року та готує магістрів філології за напрямками: філологія, переклад (англійська, німецька; німецька, англійська); філологія ПМСО, мова та література (англійська, німецька; німецька, англійська). Форми навчання магістрів – денна, дистанційно-заочна, екстернатна.

В Польщі підготовка магістрів відбувається в межах трьохступеневої вищої освіти. Після закінчення рівня ліценціата можна отримати ступінь магістра філології, завершив курс дворічної освіти та захистив магістерську роботу. Ступінь магістра (MSc) можуть також отримати і випускники коледжу після 2-2,5 років додаткового навчання на магістра.

Ступінь магістра філології можна отримати як в університетах, наприклад, Ягеллонському (Краків), Варшавському, Вроцлавському, і в інститутах лінгвістичного напрямку. Випускники Вроцлавського університету філологічного факультету, які навчаються за спеціальностями “польська мова та література”, та факультету слов’янської філології, три відділення якого готують магістрів філології за спеціальностями “чеська мова та література”, “сербська мова та література”, “українська мова та література”, “російська мова та література” ступінь магістра отримують після захисту наукової роботи.

Підготовка магістрів за спеціальністю українська мова та література на факультеті слов’янської філології відбувається впродовж чотирьох семестрів – двох років та має свої особливості. Освітня програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що передбачає 915 годин навчального часу: у перший семестр – 285 год., другий – 255 год., третій – 165 год., та четвертий – 150 год. За чотири семестри студенти мають можливість набрати 120 кредитів по 30 кредитів за кожен семестр.

Особливістю змісту навчання магістрів у Польщі є спрямованість їх на засвоєння філологічних дисциплін, формування вмінь та навичок з компетенцій філолога: лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних, комунікативних тощо. Дворічний курс підготовки магістрів не включає жодної години підготовки випускника як майбутнього педагога, вчителя, викладача. Отримати диплом педагога можна, закінчивши дворічний курс магістра в Інституті педагогіки у Вроцлавському університеті, через систему інших курсів та заочного навчання.

Важливим напрямом підготовки магістрів в класичних університетах Польщі та України є компетентнісний підхід, оскільки головним завданням університетів сьогодні є не

лише озброєння студентів сучасними знаннями, але й підняття рівня професійних компетенцій. Вважаємо, що компетенції є важливими результатами освіти, тому повинні бути сформовані у всіх, хто навчається, пронизувати всі предмети, проходити через всі рівні освіти та розроблятися на високому рівні. При цьому ключеві компетенції мають бути невід'ємною частиною навчального плану, інтегровані у його зміст.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марта Максимець,
асистент

Якщо у минулі часи іноземну мову вивчали із загальноосвітньою метою на рівні засвоєння граматичних і перекладних знань та формування відповідних умінь та навичок без огляду на можливі сфери застосування цих знань, то тепер мета, з якою вивчають іноземні мови, набула значущості та необхідності.

Неможливо не погодитись з думкою про те, що сучасний підхід до вивчення іноземних мов у нашій країні спрямований передусім на формування комунікативної компетенції, тобто на оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування, самореалізації, інструментом для обміну знаннями та думками, а також соціокультурної компетенції – міжкультурного спілкування.

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами є передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мову яких вивчають. Ми вважаємо, що цьому значною мірою сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є

суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передавання її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, ліпше розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

З огляду на це, на наш погляд, слушною є думка О. Коваленко про те, що вирішальним чинником успіху у вивченні мови є розуміння значення соціально-культурної спадщини, соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин у суспільстві кожного мовного користувача.

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків є передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мову яких вивчають. Ми вважаємо, що цьому значною мірою сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є суттєвим елементом культури народу (носія цієї мови) і засобом передавання її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, ліпше розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та проведене нами дослідження за проблемою професійного становлення вчителя іноземної мови засвідчують, що професійно-педагогічна діяльність учителя іноземної мови має свої особливості. Акцентуємо на деяких з них.

Особливості діяльності учителя іноземної мови впливають із специфіки предмета “Іноземна мова”.

Іноземна мова одночасно є і метою, і засобом спілкування, адже у процесі вивчення іноземної мови доводиться розв'язувати навчальні задачі і виконувати навчальні дії засобами іноземної мови. Перед учителем постають проблеми, як належно мотивувати учнів, щоб у

процесі оволодіння засобами іноземної мови орієнтувати їх на реальне застосування цих засобів у спілкуванні.

Також дослідники зазначають, що специфіка предмета полягає і в тому, що іноземна мова, як навчальна дисципліна, безпредметна. Вона є лише носієм інформації, форма її існування – в індивідуально-суспільній свідомості, а предмет навчальної діяльності для конкретного уроку часто визначає сам учитель.

Окрім того, іноземна мова, як навчальний предмет, безмежна, саме тому вводяться обмеження в навчальний мовний (граматичний, лексичний) матеріал, які визначаються навчальними програмами для вивчення мови в школі.

Зазначимо, що іноземна мова, як навчальний предмет, неоднорідна, багатофакторна, вона охоплює безліч явищ: від звуків, слів, цілісних текстів, і всі ці аспекти лежать в основі мовленнєвої діяльності.

Ще однією визначальною особливістю педагогічної діяльності вчителя іноземної мови є його вміння організовувати діалог, що зможе забезпечити реалізацію практичної мети комунікативно орієнтованих уроків, формування комунікативної компетенції на основі навчальної діяльності, яка значною мірою моделює реальні процеси спілкування; та вміння організовувати весь навчальний процес з іноземної мови у вигляді безперервного спілкування.

Що ж до діяльності учителя іноземної мови, то вона повинна бути спрямована на формування у них тих здатностей, якими мають володіти учні, а саме:

- ефективно використовувати іноземну мову як для спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і для здобуття і поглиблення знань упродовж життя;
- володіти мовленнєвими вміннями (аудіювання, говоріння, читання, письмо) на загальному базовому рівні;

- застосовувати знання основних синтаксичних, семантичних, граматичних та фонетичних закономірностей іноземної мови;
- орієнтуватися у соціокультурних аспектах країни, мову якої вивчають, використовувати вміння, набуті під час навчання, відповідно до комунікативної ситуації;
- використовувати навчальний досвід, набутий у середній школі, для подальшої самостійної роботи з метою самовдосконалення;
- використовувати автентичний іншомовний матеріал з метою самоосвіти.

Отже, головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах – формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних та соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в новий для неї соціум, сприяють її соціалізації в іншомовному середовищі.

ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

Галина Синсока,
аспірант

Серед головних тенденцій розвитку людської цивілізації сьогодні можна виділити егалітаризацію за багатьма стратифікаційними категоріями. До цих категорій

належить і гендер, що є способом соціального конструювання біологічної статі.

З огляду на це гостро стоїть проблема формування гендерної культури членів суспільства, формування відповідної системи цінностей та мінімізації впливу на свідомість індивіда застарілих гендерних стереотипів. Провідну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє система освіти як основний агент соціалізації особистості. Формування гендерної культури школярів вимагає якісної підготовки майбутніх шкільних учителів. Особливо слід виділити вчителів біології, оскільки в процесі навчання вони нагромаджують великий обсяг знань про біологічне підгрунтя гендеру.

У своїх працях П. П. Терзі дає визначення гендерної культури та виділяє такі її основні компоненти:

- когнітивний (наявність знань про теорію гендеру, основні терміни і поняття, процес формування гендерної ідентичності);
- аксіологічний (орієнтація на формування в себе егалітарних цінностей, визнання ідей гендерної рівності);
- дієво-практичний (гендерна толерантність, боротьба із стереотипами суспільства).

Підготовка майбутніх учителів до формування гендерної культури школярів вимагає реалізації певних педагогічних умов. І. В. Іванова у своєму дослідженні виділяє такі три педагогічні умови:

- 1) забезпечення гендерно-орієнтованої спрямованості змісту психолого-педагогічних дисциплін;
- 2) тренування вмінь і навичок конструювання й організації виховних заходів гендерної спрямованості;

3) активізація форм і методів позааудиторної виховної роботи через залучення студентів до діяльності громадських організацій.

Беручи до уваги специфіку підготовки вчителів біології, зокрема, особливості, пов'язані із викладанням на біологічних факультетах професійних та гуманітарних дисциплін, вважаємо доцільним виділити ще дві педагогічні умови:

- 1) впровадження в освіту студентів біологічних факультетів методологічних підходів, спрямованих на соціальний розвиток особистості;
- 2) тренування навичок гендерно чутливої вербальної та невербальної комунікації.

Реалізація першої педагогічної умови потребує введення у навчальний процес, поряд з традиційним компетентнісним, нових методологічних підходів (аксіологічного, особистісно орієнтованого, гендерного та ін.). Це уможливить формування у студентів нової системи цінностей, активної життєвої позиції, забезпечить краще розуміння майбутніми вчителями сучасних соціокультурних процесів.

Оскільки основні стереотипи суспільства передаються у процесі комунікації, для реалізації другої педагогічної умови необхідно детально проаналізувати вербальний та невербальний компоненти педагогічної комунікації з позиції гендерно чутливого підходу та намагатися уникати ретрансляції гендерних стереотипів.

Отже, процес підготовки майбутнього вчителя біології до формування гендерної культури школярів має власну специфіку та потребує реалізації низки педагогічних умов.

РОЛЬ ВІДЕОФОНОГРАМИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Оксана Тинкалюк,
здобувач

Ефективне формування у майбутніх економістів готовності до професійного іншомовного спілкування та формування іншомовної комунікативної компетенції значною мірою залежить від раціонального використання відеофонограми, яка за відсутності реального мовного середовища відіграє вагомий роль у пізнанні студентами іншомовної дійсності та формуванні позитивного емоційного ставлення до іноземної мови.

Автентичні відеоматеріали – це записані на плівку документальні та художні фільми, телепередачі, есе, інтерв'ю, телерекламу, телекурси, телевізійні ігри, музичні передачі, відеокліпи, фрагменти випуску новин, репортажі, створені носіями мови.

За ступенем автентичності відеоматеріали поділяють на дві групи:

- 1) *навчальні* (створені носіями мови для навчальних цілей);
- 2) *автентичні* (їх характеризує створення фільму носіями мови для глядачів-носіїв мови, високий темп та індивідуальні особливості мовлення акторів, наявність великої кількості невідомих мовленнєвих одиниць, певна повторюваність лексичних одиниць, структурна, лексико-фразеологічна, граматична та функціональна автентичність тощо).

Дослідники (В. Пащук, Н. Логутіна, С. Литвиненко та ін.) виділяють такі критерії відбору відеофонограми:

морально-естетичний вплив на глядача; взяття до уваги адекватності вокабулярно-семантичного рівня студентів та вокабуляра художнього фільму; наявність соціоінокультурної інформації у фільмі та кореляція з обізнаністю студентів про неї; режисерська та виконавська довершеність; жанрова різноманітність; значущість для національної культури; відображення у фільмі специфічних національних проблем; відповідність або невідповідність тематиці, яка запропонована чинною програмою з практики усного та писемного мовлення; сучасність; типовість; достовірність; стилістична диференціація; співвідношення візуальної та слухової інформації.

Добираючи відеофільми, ми також брали до уваги потреби, інтереси та естетичні вподобання студентів, відповідність змісту фільму тематиці навчальної програми, його безпосередній зв'язок з іншими навчальними матеріалами. Автентичність відеоматеріалів має важливе значення, проте слід зважати на складність і доступність фільму для студентів з різним рівнем мовної підготовки, загальної та професійної культури. Окрім фрагментів документальних і художніх фільмів, ми використовуємо фрагменти записаного випуску новин ВВС, репортажі, а також фрагменти телепередач, інтерв'ю з публічними особами тощо.

Використання відеофільмів під час навчальних занять передбачає допереглядний, переглядовий та післяпереглядний етапи роботи, для яких характерні є різні види завдань і навчальних цілей. Під час допереглядного етапу викладач за допомогою вступної бесіди ознайомлює студентів з історією кіно, специфікою створення фільму, пояснює ключові слова та ідіоматичні вирази, необхідні для розуміння відеосюжету. Метою цього етапу є попереднє зняття мовних та лінгвокраїнознавчих труднощів. Переглядний етап стимулює мовну практику і передбачає

перегляд з метою опрацювання певних мовних одиниць та їх закріплення за допомогою виконання комунікативних вправ. Завданням третього етапу є стимулювання активної комунікативної діяльності студентів шляхом використання опрацьованого мовного матеріалу. Це вимагає від викладача розробки спеціальних методичних рекомендацій, навчальних завдань, схеми аналізу фільму тощо.

О. Дронова пропонує такі форми роботи з відеоматеріалами:

1) перед демонструванням фільму (активізація наявних знань з теми фільму за допомогою бесіди, коротких доповідей, визначення понять тощо; прогнозування змісту фільму за фотографіями з фільму, надрукованим діалогом, критичними статтями на цей фільм; побудова сценарію фільму за його коротким змістом; активізація лексики, зняття певних лінгвістичних труднощів та пояснення необхідних реалій);

2) під час демонстрування фільму (опис місця дії, типових деталей, діючих осіб, їхнього соціального становища, роду занять та інша робота з зображувальним рядом під час показу фільму без звуку; робота над звуковою стороною фільму, що передбачає запис у певних місцях, виписування необхідної лексики; знаходження в тексті фільму висловів, синонімічних чи антонімічних оригінальним, запис репліки будь-якого персонажу та інші прийоми роботи);

3) після демонстрування фільму (програвання сцен фільму з імітацією жестів і міміки персонажів; інсценування інтерв'ю з режисером фільму, акторами; гра "Як би все було, якщо б ...?" тощо).

Цікавими та актуальними для нашого дослідження є методичні прийоми роботи з відеоматеріалами, розроблені зарубіжними дослідниками М. Allan, В. Tomalin: 1) перегляд без звуку (Silent viewing); 2) перегляд- головоломка (Jigsaw

viewing); 3) застиглий кадр (Freeze frame); рольова гра, тематичні діалоги (Topic and role-playing).

У праці Cooper, Richards “Video resources for Teachers” знаходимо й інші цікаві прийоми роботи з відеофонограмою, зокрема, мозковий шторм (Brainstorm), робота і з звуком без зображення (Sound Only); озвучування зображення (Sound and Track); опис (Description); розповідь (Narrative); дискусія (Discussion); спостереження (Behaviour Study).

Головними перевагами відеовізуального подання навчального матеріалу та його використання у процесі формування готовності до професійного іншомовного спілкування (за Н. Логутіною) вважаємо такі:

1) використання зорового, більш ємного каналу сприйняття, який характеризується більшою пропускнуою здатністю;

2) актуалізація резервів чуттєвого відображення, що забезпечує більш повний та цілісний образ предмета або явища дійсності, більш яскраве та стійке уявлення про нього;

3) залучення до перцептивно-розумово-мнемічної діяльності зорової пам'яті, яка має значніші переваги у тривалості запам'ятовування, ніж вербально-слухова;

4) реальність модельованої ситуації, яка створює у суб'єктів навчання ефект присутності та співучасті, підтримує зацікавлення заняттям, робить навчальний процес емоційно насиченим;

5) полегшення сприйняття історично-, соціо- та етнокультурного тла; розуміння і сприйняття професійно зумовлених сценаріїв та національно-специфічних моделей поведінки; полегшення аналізу й порівняння з аналогічними явищами в рідній мові; закріплення норм і стандартів мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у стандартизованих ситуаціях спілкування; ознайомлення і засвоєння невербальних форм комунікації; формування динамічного стереотипу професійних умінь та навичок.

Проведене дослідження засвідчує, що системне використання відеофонограми на заняттях з іноземної мови робить навчальний процес цікавішим для студентів, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, допомагає розвивати інтегровані вміння аудіювання та говоріння, підвищує мотивацію і стимулює мовну активність студентів.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів проблеми навчання іншомовного професійного спілкування з використанням автентичних відеоматеріалів, необхідне подальше теоретичне дослідження цієї проблеми.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Ольга Туриця,
здобувач

Ефективним засобом, який дає змогу вирішити низку дидактичних проблем (підвищення якості фахових знань, формування наукового світогляду учнів тощо), є інтегровані курси. Вони сприяють підвищенню систематичності й узагальненості навчального матеріалу, формують елементи професійних знань і вмінь з взяттям до уваги наступності у навчанні (за І. Козловською).

Створення інтегрованих курсів у різних типах навчальних закладів сьогодні набуло актуальності. Такі курси поширені у початковій школі (наприклад, “Природознавство”), у профільних класах старшої школи, у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації

(“Фізична електроніка”, “Біохімія”, “Біофізика”, “Медична хімія”).

У Львівському державному коледжі харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій впроваджено інтегрований курс “Харчова хімія”, що не є результатом простого об’єднання двох різних навчальних предметів в один. Це природничо-наукова дисципліна, що відповідає розділу хімічної науки, яка вивчає взаємозв’язок структури і властивостей харчових речовин, зміну харчових речовин під впливом різних чинників, роль харчування у житті людини тощо.

У підготовці фахівців готельного обслуговування вивчення харчової хімії посідає важливе місце серед інших дисциплін. Це зумовлено тим, що всі галузі харчової промисловості за своєю природою є виробництвами органічних речовин. Отже, харчова хімія є базою для вивчення студентами спеціальних дисциплін (організації готельного господарства, товарознавства та ін.) відповідно до освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери обслуговування. Харчова хімія також тісно пов’язана з хімічними дисциплінами (органічною, неорганічною, аналітичною, фізичною та колоїдною хіміями), математикою, фізикою, біологією тощо.

Зазначимо, що цей інтегрований курс сьогодні є малодослідженим і потребує належного теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення. Ми розробили програму навчальної дисципліни “Харчова хімія”, побудованої за вимогами кредитно-модульної системи навчання.

Метою вивчення цієї навчальної дисципліни є здобуття студентами потрібних знань про склад, будову, властивості деяких неорганічних та органічних сполук, на основі яких будуть зрозумілі ті хімічні процеси, які відбуваються на тому чи іншому харчовому виробництві та у довіллі.

Завдання вивчення курсу: дати студентам такий рівень знань з харчової хімії, що забезпечуватиме у майбутньому ефективне засвоєння дисциплін професійного спрямування, кваліфікованого вирішення питань виробничого характеру.

У програмі значну увагу приділено вивченню мікро- та макроелементів, структури та властивостей молекул води, сутності та механізму гідролізу солей, будови і властивостей харчових спиртів та кислот, незамінних амінокислот, ліпідів, вуглеводів, білків, харчових та біологічноактивних добавок та інших речовин, що мають важливе значення у харчуванні. Звертається увага на харчову цінність продуктів харчування, раціональне харчування людини, токсичні речовини, забруднення харчових продуктів, оцінку їхньої якості та ін.

Програмою курсу передбачено виконання лабораторних робіт, що сприяє формуванню умінь та навичок якісного і кількісного аналізу продуктів харчування. До виконання лабораторної роботи викладач допускає студента після проходження інструктажу з техніки безпеки.

Саме це формує творчу професійну діяльність майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу та сприяє підвищенню інтересу до майбутньої професії, вмінню застосовувати знання в трудовій діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що харчова хімія – наука, значення якої все зростає. Знання її дасть можливість людству вирішити одне з важливих питань сьогодення – забезпечення населення якісними продуктами харчування.

З огляду на це, ми вважаємо, що вивчення харчової хімії доцільне не лише для студентів спеціальності “Готельне обслуговування”, а й для студентів інших спеціальностей, таких як “Виробництво харчової продукції”, “Бродильне виробництво і виноробство”, “Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчоконцентратів”.

КУЛЬТОРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРОДІВ СХОДУ ЯК АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

Володимира Федина,

к.п.н., асистент

На сучасному етапі широко відомою є гіпотеза С. Хантінгтона про можливе “зіткнення цивілізацій”, що вимагає замислитися над причинами та формами співпраці між носіями християнської, ісламської та далекосхідної цивілізації. З огляду на це актуалізується значущість навчання і виховання молоді як майбутніх фахівців, здатних володіти відповідним рівнем знань і поважати ідеали й традиції представників різних культурних регіонів.

Суть змістовому чинника полягає в ознайомленні студентів-сходознавців з властивостями темпераменту, емоційними реакціями східних народів, з їхніми ціннісними орієнтаціями; у створенні уявлення про моральні, розумові й фізичні якості, що характерні для представників різних цивілізацій; у налагодженні міжкультурного діалогу українців з тими східними країнами, мову, культуру, історію й релігію яких вони вивчають. Вся вищезазначена інформація в навчальному процесі майбутніх фахівців-сходознавців може бути подана у вигляді текстів (навчальних, науково-популярних, релігійних, історичних, рекламних, медіа-текстів, професійно зорієнтованих), прислів'їв, приказок, казок та інших джерел отримання інформації.

Ми погоджуємося з думкою Р. Тагора, який зазначає, що “розуміти щось – значить знайти в ньому щось таке, що є наше; і якраз оце відкриття себе поза нами є тим, що нас тішить”. У нашому контексті ці слова означають, що в процесі підготовки висококваліфікованих фахівців-

сходознавців, необхідно продемонструвати особливості українського і східних народів і, порівнявши їх, виховати в теперішніх студентів-сходознавців, а згодом у компетентних фахівців-сходознавців, толерантне, гуманне ставлення до представників інших цивілізацій.

Японці, наприклад, усміхаються не лише, коли їм весело, але й коли їх сварять, коли повідомляють їм якісь неприємні новини. Це не є вияв цинізму, бездуховності, як подумає європеець, усмішка в японця має символічне значення. Вона підкреслює індивідуальність, власну силу у вирішенні складних ситуацій. А в українців виявляється зосередженість на проблемах внутрішнього, особисто-індивідуального світу, що приводить до переваги власних інтересів над громадськими – постійної соціальної конфронтації, протиставленні себе спільноті неможливості дійти згоди навіть у дуже відповідальні, переломні моменти.

Народи Сходу, на відміну, від європейців, є інтровертами, спрямованими на свій внутрішній світ, який знаходить свій прояв в архітектурі Великої китайської стіни, храмах Пагана і Ангкора. Українцям також властива така психологічна риса, як інтровертованість, яка виявляється у втечі від зовнішнього світу на самоту – в ідеалізований, вигаданий міфічний світ, у якому тільки і відчуває себе цей дух цілком природно. Такі спільні психологічні риси допоможуть майбутнім українським фахівцям-сходознавцям зрозуміти народи Сходу, поважати їхню ментальність і культуру.

У ментальності українців простежується недовіра до інтелекту і його недооцінка, перевага надається почуттям. Найвагоміші здобутки українців пов'язані з духовною культурою (філософія, мистецтво, лірична поезія, народні пісні). Система освіти і виховання покликана виконати компенсаторну функцію, спрямувати свій вплив на соціально-адаптивні характеристики ментальності і

послабити ті, що шкодять національному укріпленню. Насамперед слід звертати увагу на розвиток інтелектуальних здібностей, розвивати культуру мислення, вміння мислити логічно і відповідно до об'єктивної дійсності, обмежити залежність від сугестії, намагатись уникати звичайних асоціацій, пересудів і догм, удосконалювати стилістичний виклад думок.

Майже всі дослідники (М. Костомаров, В. Липинський, В. Винниченко) зазначають таку характерологічну рису українців, як індивідуалізм, що набуває крайніх форм асоціального егоцентризму. Він виявляється у схильності до непокори, в анархічному індивідуалізмі з його проявами у різних формах опосередкованого потягу до особистої свободи, з відсутністю організації, стійкості і дисципліни.

Серед негативних рис національного характеру виділяють взаємне непорозуміння, неузгодженість між словом і ділом, відсутність чіткої визначеності, соціальну відмежованість, мрійливість, імпульсивність.

Важливою рисою характеру як конкретної особистості, так і етнічної групи, є здатність до саморегуляції. Це рівень самостійності, розвитку самосвідомості, самоконтролю, відповідальності за своє життя. Українці акумулювали у собі як інтернальний, так і екстернальний локус контролю. Водночас, інтровертованість зумовлює критичне ставлення до себе, своїх дітей, вміння брати відповідальність за все зроблене на себе.

Рівень загальної та педагогічної культури викладача виявляється у вмінні методично правильно проводити навчальні заняття, підвищувати інтерес до наукової інформації. Результативним є поєднання таких методів навчання, як словесний та наочний.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Олена Шмирко,
аспірант

Мотивація посідає провідне місце у структурі професійного розвитку особистості і є одним з основних понять, які використовують для пояснення рушійних сил поведінки. Складність та багатогранність проблеми мотивації зумовлюється різноманітністю підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення (А. Маслоу, З. Фройд, Б. Ананьєв, В. Асєєв, Л. Божович, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, В. Чудновський та ін.).

Вагомого значення у процесі навчання набувають пізнавальні мотиви. Вони визначають спрямованість студентів на оволодіння новими знаннями, пошук нової інформації, засвоєння способів саморегуляції навчальної діяльності. У процесі формування пізнавальної мотивації важливу роль відіграє суб'єктивна готовність студентів виконувати навчальні завдання, що повинні ускладнюватись на кожному етапі навчання.

На етапі формування пізнавальної мотивації першочергового значення набувають актуалізація професійних інтересів студентів, введення виконуваних завдань у контекст майбутньої професійної діяльності, використання елементів ділових навчальних ігор, психологічних тренінгів, використання комп'ютерів і мультимедійних засобів навчання.

Для того, щоб організувати навчання як процес пізнання студентів, навчальний матеріал доцільно поєднувати з їхніми особистісними і професійними

інтересами. Особливо цінними є завдання, що передбачають особистісно значущий вибір, пов'язані з життєвими та професійними цінностями, соціальним досвідом, потребами та інтересами. Як зазначають науковці, стимулювання студентів до вияву власних переживань, розуміння значущості проблем для себе, особистісного ставлення до конкретної ідеї, теми орієнтує їх на процес пізнання, стимулює появу й розвиток потреби в оволодінні цими знаннями. Застосування в процесі навчання життєвих практичних ситуацій, в яких студенти повинні обрати власні дії, обґрунтувати їхню доцільність з опорою на наукові знання, наближує навчальний матеріал до особистості студента.

Особистісно значущим для майбутніх учителів є дидактичний матеріал, що охоплює теми, пов'язані з професійною діяльністю та фаховим становленням. З метою професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови та формування у них мотивації пізнання важливо поєднувати процес оволодіння фаховими компетенціями з усвідомленням себе як педагога. Цього можна досягнути, якщо залучати студентів на усіх етапах вивчення іноземної мови до виконання завдань, що мають відповідне професійне спрямування. У процесі їхнього виконання у студентів розвивається мотиваційна сфера навчання. Студенти мають змогу уявити реальні ситуації, що наближені до педагогічної практики, проектувати свої знання, уміння на майбутню професійну діяльність як учителя. Отже, підвищується рівень пізнавальної активності студентів, що зумовлена професійним інтересом, бажанням знайти правильне рішення у процесі виконання завдань, коректно подати його колегам, аргументовано захистити власний вибір. Як зазначають науковці, створення продуктивної пізнавальної атмосфери сприяє формуванню саме творчої особистості, діяльність якої вирізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для

якої характерна потреба у творчості, виробленні творчого стилю діяльності. Створення подібних ситуацій стимулює студентів до пошуку адекватних мовленнєвих зразків, розширення лексичного запасу тощо. Доходимо висновку, що виконання завдань, пов'язаних з професійною діяльністю майбутніх учителів іноземної мови, сприяє підвищенню їхнього інтересу до вивчення мови в цілому, отже, і формуванню у них мотивації пізнання.

Вагому допомогі в процесі формування у студентів мотивації пізнання може надати особистий приклад педагога. Важливо, якщо викладач на практиці демонструє педагогічну майстерність, розкриває особисту техніку викладання; зосереджує увагу студентів на пізнавальній меті заняття; пояснює, яким чином виконання тих чи інших завдань сприятиме оволодінню ними певними знаннями й уміннями; стимулює використання студентами їхнього минулого досвіду; демонструє свою ерудованість; виявляє небайдужість; вміє не тільки поставити проблемні питання, але й спонукати студентів до їх обговорення.

Як зазначають науковці, на розвиток пізнавальних інтересів також впливає залучення студентів до обговорення наукових проблем, вияву власного розуміння понять, ідей; виокремлення тих фактів, положень, що вплинули на їхні погляди.

Стрижневими для формування особистості сучасного вчителя є усвідомлення власної компетентності, почуття впевненості у собі, у дієвості своїх знань, віра у свої здібності. Тому важливо формувати у майбутніх вчителів здатність нести відповідальність за власні успіхи і помилки; розглядати тимчасові невдачі як поштовх до самовдосконалення; не боятися труднощів, сприймати їх як спонукання до дії. Виконання завдань з підвищеним ступенем труднощів, зокрема, сприятиме підсиленню внутрішньої мотивації навчання студентів. Майбутні вчителі

іноземної мови повинні усвідомлювати, що їм у процесі навчання, а згодом і у професійної діяльності, доведеться мати справу не тільки з навчальними завданнями чи адаптованими текстами. Автентичні тексти можуть бути досить складними для опрацювання, але оскільки вони є носіями найбільш вживаного словникового запасу мови у її сучасному стані, їхнє розуміння є дуже важливим для майбутніх фахівців. Жоден текст, жодне завдання не повинні видаватися студентам занадто складними для опрацювання, навпаки, успішне виконання складних завдань зумовлює появу у них відчуття власної компетентності, сприяє їх професійному становленню.

За визначенням науковців, студенти виявляють внутрішню мотивацію навчання, якщо мають змогу самовизначитися у цьому процесі — здійснювати вибір і контроль за своєю навчально-пізнавальною діяльністю. Це підвищує їхній інтерес до процесу навчання, спонукає сумлінно й ефективно працювати, викликає почуття гордості й відповідальності, сприяє розвитку в них відчуття себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, важливо надати можливість майбутнім учителям іноземної мови брати участь у виборі змісту, способів організації навчально-пізнавальної діяльності. Це можуть бути теми наукової роботи (курсівих, дипломних проєктів); літературні твори для індивідуального читання іноземною мовою; шляхи досягнення навчальних цілей (індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою та ін.) тощо. З огляду на те, що сприяння самовизначенню студентів у процесі навчання означає підсилення не стільки дії зовнішніх (похвала, високий рейтинг, отримання заліків, складання іспитів), скільки внутрішніх чинників (відчуття гордості, задоволення, самоповаги), у процесі виконання навчальних завдань викладачеві важливо спрямовувати студентів не тільки на досягнення певного результату, а і на процес

організації навчального процесу. Формування у студентів позитивної внутрішньої мотивації навчання прискорюється, коли процес набування знань зумовлює у них почуття внутрішнього задоволення. У такий спосіб досягається ще один з вищезначених напрямів формування мотивації навчання – розвиток позитивних емоцій студентів. Чинники, що його забезпечують – це психологічно комфортна атмосфера навчання; зміст навчального матеріалу, що співвідноситься із особистісними інтересами суб'єктів навчання; способи організації навчально-пізнавальної діяльності, що відповідають їхнім індивідуальним особливостям; способи міжособистісної взаємодії викладача і студентів, що ґрунтуються на засадах співпраці та позитивних міжособистісних взаємин між ними.

Визначення та формування мотиваційної бази навчальної діяльності є необхідною складовою професійного розвитку майбутнього вчителя, значення якої важко переоцінити. Адже наслідком сильної або слабкої мотивації навчання студента є ступінь його навчальної активності, що безпосередньо пов'язаний з рівнем його професійного розвитку.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Надія Яшин,
здобувач

Виховання високих моральних якостей – головна мета педагогічної науки. У сучасних наукових дослідженнях зазначають, що найефективнішим у впливі на вихованців є демократичний стиль, однією з головних ознак якого є

толерантність. Педагогіка толерантності передбачає спеціально організований навчальний процес, одним із завдань якого є навчити вихованців поважного ставлення до інших людей, народів, культур, правил відкритої діалогічної взаємодії і забезпечити повноцінне міжнародне співробітництво, міжкультурне спілкування та взаєморозуміння.

Вищий навчальний заклад є найбільш вагомим і домінуючим чинником у житті молоді, яка вирішила здобувати вищу освіту. Саме тут вони виробляють навички соціального спілкування (відносини з колективом і через нього із суспільством), ознайомлюються з громадською діяльністю, знаходять можливості для розвитку своїх здібностей. У ньому молода людина формується як особистість з притаманними їй нормами поведінки, принципами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями. ВНЗ здатний стати для молодих людей закладом ненасильства, свободи, толерантних взаємин. Створюючи соціальне, природне, культурне середовище, використовуючи свої виховні можливості, він покликаний і може стати центром широкого виховного простору.

Як свідчать дослідження Ю. В. Тодорцевої, ще видатні українські педагоги-класики, не використовуючи у своїх працях поняття толерантності, сутність прояву цієї риси особистості вбачали у створенні спеціальних педагогічних умов для забезпечення самореалізації вихованців у різних видах діяльності; налагодженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії; діалозі, що робить педагогічний процес життєвим, гармонійним, продуктивним.

Принципи виховання толерантності за своєю суттю є педагогічними принципами. Вони відображають суспільні орієнтири на необхідність культивування толерантності як цінності, регулятора діяльності та особистісної риси. Крім того, принципи виховання толерантності відображають

закономірні зв'язки організації навчально-виховного процесу, та, що важливо, зумовлюють спосіб керівництва різними видами діяльності вихованців у процесі виховання толерантності. Виділення цих принципів є початковим пунктом для подальшої роботи з вдосконалення запропонованих і пошуку нових, більш ефективних способів та прийомів формування толерантності. Вважаємо, що ці принципи становлять основу педагогічних умов формування толерантної особистості.

Т. М. Білоус виокремлює такі принципи педагогіки толерантності як цілісної системи формування цінностей, знань, умінь і навичок толерантної взаємодії та розвитку толерантності як педагогічної установки та особистісної риси: суспільно-ціннісна цільова спрямованість педагогіки толерантності; комплексний підхід та організація взаємодії різноманітних видів педагогічної діяльності; цілісне та гармонійне поєднання сенсорно-інтелектуального, емоційно-вольового та діяльнісно-практичного компонентів виховання толерантності; виховання толерантності в умовах колективу; співробітництво; зв'язок навчально-виховної роботи з життям, практикою; принцип наочності; індивідуальний підхід до вихованців.

На думку дослідниці, толерантність як педагогічне явище введена в комплекс завдань процесу виховання та як особистісною рисою, що підлягає розвитку не тільки у процесі навчання та виховання, але й самовиховання. Одну із головних ролей у формуванні толерантності студентів відіграє педагог. Він повинен поставити мету, сформувати у вихованця знання, вміння та навички толерантного ставлення до оточуючих, бажання ввести толерантність в особистісну систему цінностей, і, як результат, що спонукає до толерантної поведінки в конкретній ситуації, – установку на толерантність, основуючись на якій вихованець у процесі різноманітної спільної діяльності з викладачем, а також у

процесі подальшого самовиховання розвиватиме толерантність як особистісну рису. Толерантність стає однією із невід'ємних характеристик індивіда як особистості за умови наявності сформованої установки на толерантність, введення цього поняття в індивідуальну систему цінностей, сформованості знань про толерантність, а також умінь і навичок толерантної взаємодії. Вищенаведені компоненти розглядаються як складові толерантності особистості, які необхідно розглядати як педагогічні умови процесу виховання толерантності.

Водночас, як свідчить дослідження, комплекс педагогічних умов повинен бути доповнений методичними умовами. Серед них науковці зазначають використання різноманітних організаційних форм навчально-виховної роботи, наприклад, лекційних, дискусійних, ігрових тощо. Кожна з них має велику кількість прийомів втілення, використання яких залежить від особливостей конкретної групи студентів.

Я. В. Довгополова виокремлює соціально-педагогічні умови, які сприяють формуванню толерантних взаємин студентів ВНЗ, а саме: організація соціально-педагогічної роботи з формування навичок толерантної взаємодії; співпраця студентів різних культур, рас та віросповідань у позанавчальній діяльності на принципах терпимості, взаєморозуміння, взаємоповаги; надання студентам знань про толерантні відносини та формування особистісних навичок толерантного ставлення у процесі спілкування з представниками різних соціокультурних груп.

Формування навичок толерантної взаємодії також зумовлюється необхідністю визнання кожного студента особистістю, суб'єктом людських стосунків. Тільки впевнена у собі людина, що відчуває повагу та взаєморозуміння з боку як усього колективу, так і окремих його членів, має можливість розкрити свої здібності, взяти активну участь у

навчально-виховному процесі. Студент, який відчувається суб'єктом людських взаємин, здатний виявляти толерантні відносини, не лише маючи свій власний погляд на будь-яку проблему, що виникає, та роздуми щодо можливих шляхів її розв'язання, але й толерантно підходячи до поглядів та пропозицій інших.

Є. С. Полат вважає, що в основі процесу формування толерантності – активна діяльність студента, яку стимулюють інноваційні методи й прийоми виховання. Успішне формування толерантних відносин досягається шляхом структурування змісту тренінгів, самостійної роботи з взяттям до уваги специфіки студентської праці, розвитку його особистості; використання методики й технології підготовки, побудованої на принципах взаємодії, що потребують довіри, взаєморозуміння, співробітництва, толерантності.

Отже, процес формування толерантності характеризується комплексом педагогічних умов. На підставі аналізу наукових досліджень зазначимо такі: підвищення рівня інформованості студентів про суть феномена толерантності, про особливості вивчення цього явища в різних галузях знань, про розвиток і становлення проблеми толерантності; розвиток у студентів ціннісних орієнтацій та норм поведінки, спрямованих на засвоєння та застосування в практичній діяльності й спілкуванні принципів толерантності; формування вмінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії; формування установки на толерантність, яка полягає в емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншим, до його цілісного критично-доброзичливого розуміння.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА – ВИЩА ФОРМА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Романа Михайлишин,
асистент

Організація самостійної навчальної роботи студентів є актуальною проблемою. Адже нові соціально-економічні умови, нагромадження та швидке оновлення інформації, глобалізація сучасного суспільства приводять до того, що зміни в одній галузі життя дуже швидко переносяться в інші, посилюючи взаємозв'язок та взаємовплив цих сфер.

Сучасні вимоги щодо рівня професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на перший план висувають потреби формування творчої, активної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього спеціаліста. Сучасний студент повинен відчувати відповідальність за якість свого навчання. Перед викладачами стоїть першочергове завдання: розвинути інтерес до набуття знань, сформуванню професійно спрямовану мотивацію до процесу навчання.

Серед великого арсеналу форм, методів і прийомів навчання студентів важливим інструментом для здобуття знань, розвитку творчих здібностей стала така форма організації навчання, як самостійна робота.

Головною метою самостійної роботи є закріплення, розширення, поглиблення здобутих на заняттях знань та самостійне вивчення і засвоєння нового матеріалу без сторонньої допомоги.

У педагогічній літературі є різноманітні визначення самостійної роботи. Р. М. Мікельсон розглядає її як виконання студентами завдань без жодної допомоги, але під контролем викладача.

С. Я. Галант у своїх публікаціях виділяє такі ознаки самостійної роботи:

- наявність навчального завдання, що складається з декількох дій, виконання роботи;
- виконання роботи без безпосереднього керівництва педагога;
- негайна перевірка ним кожної дії.

На думку П. І. Підкасистого, головною ознакою самостійної роботи є наявність у кожному виді самостійної навчальної праці студентів так званої генетичної клітинки, тобто конкретного пізнавального завдання, що передбачає послідовне збільшення кількості знань і їх якісне ускладнення, оволодіння раціональними методиками і прийомами розумової праці, уміння систематично, ритмічно працювати, дотримуватися режиму занять, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності.

Р. Б. Срода самостійною вважає таку діяльність, яку навчаючись виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійність думки, ініціативи.

М. Т. Дайрі, розглядаючи самостійну роботу, виділяє такі її ознаки:

- відсутність сторонньої прямої допомоги;
- опора на власні знання, уміння, переконання, життєвий досвід, світогляд, використання їх під час розроблення питань і вирішення його по-своєму, вияв особистого ставлення, власне аргументування, прояв ініціативи, творчого початку;
- зміст роботи (освітнє, виховне, логічне) є важливим, повноцінним, тому збагачує того, хто навчається, розвиває мислення.

Методологія організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною технологією передбачає переорієнтацію із лекційно-інформаційної на індивідуально-

диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента. За таких умов викладач має стати каталізатором навчання, генератором ідей, забезпечити професійну самореалізацію особистості і формування її кваліфікаційного рівня. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною рисою особистості будь-якого спеціаліста. Отже, і підготовка майбутніх спеціалістів у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування у студентів цієї риси, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань і вмінь.

Уміння самостійно і творчо працювати – один з головних критеріїв, які характеризують готовність фахівця до професійної діяльності. Підготувати майбутнього вчителя до практичної діяльності повинні відповідна система організації навчального процесу та його забезпечення, склад викладачів, рівень взаємин у системі викладач–студент, бажання й стимули студента в навчанні.

Найпопулярнішими у вищих навчальних закладах є три види самостійної роботи:

- самостійна робота відтворювального характеру, у процесі якої студент використовує набуті знання;
- самостійна робота пізнавально-пошукового характеру, у процесі якої студент набуває нових знань;
- самостійна робота творчого характеру, у процесі якої студент створює дещо нове, оригінальне (курсове та дипломне проектування).

Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі охоплює такі види діяльності:

- пошук та вивчення додаткової літератури;
- конспектування, складання планів, тез;

- кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків);
- написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів;
- виступ з повідомленнями на семінарських заняттях;
- виконання вправ, розв'язання задач;
- виконання письмових контрольних, лабораторних робіт;
- виконання завдань за допомогою ПЕОМ.

Зміст самостійної роботи студента з конкретної дисципліни визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та рекомендаціями викладача.

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручники, навчальні та методичні посібники, конспекти лекцій, інструкції роботи з комп'ютерними програмами, практикуми тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента.

Ефективність самостійної роботи в процесі навчання значною мірою залежить від умов її організації, змісту і характеру завдань, логіки їх побудови, джерела знань, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань у змісті завдань, якості досягнутих результатів у процесі виконання цієї роботи.

Успішне виконання самостійної навчальної роботи можливе за таких умов:

- мотивація навчального завдання для самостійної роботи;
- чітка постановка пізнавальних завдань;
- алгоритм, метод виконання роботи;

- чітке визначення обсягу роботи, терміну виконання, форми звітності;
- визначення видів консультаційної допомоги;
- критерії оцінення самостійної роботи;
- види і форми контролю (практичне заняття, контрольна робота, семінар тощо).

Самостійна пізнавальна діяльність студентів є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики. Це зумовлено вирішенням практичних завдань, що поставлені перед вищою школою щодо підготовки висококваліфікованих, всебічно розвинених фахівців до майбутньої самостійної діяльності в сучасних умовах.

Самостійна робота сприяє поглибленню та розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, розвитку пізнавальних здібностей.

Самостійна робота поєднує відтворювальні й творчі процеси в діяльності студента. Оволодіння уміннями і навичками самостійної роботи є необхідною умовою для якісного засвоєння навчальної програми й успішної професійної діяльності.

ДІЛОВА ГРА ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З КУРСУ “РИТОРИКА” ЗІ СТУДЕНТАМИ-ЖУРНАЛІСТАМИ

Марія Ріпей,
асистент

Ділова навчальна гра поєднує ознаки навчальної та майбутньої професійної діяльності. Запровадження ділової гри сприяє розвитку у студентів уміння аналізувати

ситуацію, приймати конструктивні рішення, дотримуватись професійних норм спілкування.

Наприкінці 80-х років ми були учасниками ділових ігор на заняттях з курсу “Дошкільна педагогіка” у Кременецькому педагогічному училищі, які проводила Любов Кравець. Такі заняття були цікавими і захопливими. Група студентів, розподілених на ерудитів, опонентів, експертів та рецензентів, працювала як єдине ціле. Складали і виголошували виступи, продумували запитання, аналізували проблемні ситуації, підсумовували.

Мета навчальної дисципліни “Риторика”, яку вивчають студенти 2-го курсу факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, – сформувати вміння й навички аналізувати і продукувати тексти різного типу. Студенти вчаться самостійно складати і виголошувати промови, аналізувати докази та мовні засоби, критично ставитися до свого мовлення тощо. Особлива увага приділяється публічному мовленню та діловому спілкуванню студентів, щоб кожен навчився реалізовувати власний творчий потенціал майбутнього фахівця у галузі засобів масової комунікації.

На лабораторних заняттях з курсу “Риторика” ділову гру застосовуємо як метод активного пошуку. Зокрема, проводили ділову гру на тему “Сім’я чи кар’єра?”. Троє студентів готували і виголошували промови (один виступ – “Головне у житті – кар’єра”, другий – “Головне у житті – сім’я”, третій – “Гармонія сім’ї та кар’єри”). Потім відбулася дискусія, в якій учасники ділової гри задавали запитання, аналізували різноманітні ситуації, наводили аргументи, підсумовували і робили висновки.

Також проводили ділові ігри на теми, які пропонували студенти: “Один в полі не воїн?” (“Один в полі не воїн” народна мудрість), “Що таке страх?” (“Ніщо не страшне, окрім самого страху” Аристотель). У процесі ігор студенти

аналізували і систематизували матеріал, застосовували набуті знання з різних дисциплін. У кожного студента була можливість висловити свою думку щодо певної проблеми, дізнатися думки колег, подискутувати. Учасники ділової гри намагалися різнобічно підходити до порушених питань, лаконічно формулювати запитання, аргументовано висловлюватись. Дотримуючись правил ділового етикету, студенти були ввічливими, уважно вислуховували різні погляди, з повагою зверталися один до одного на Ви. Беручи до уваги різні думки, підсумовували і робили висновки, намагаючись виокремити важливі моменти, які будуть корисними у житті й журналістській діяльності.

Отже, проведення занять з курсу “Риторика” у формі ділової гри сприяє розвитку у майбутніх журналістів умінь писати й аналізувати тексти, формулювати запитання, доводити власний погляд, підбираючи відповідні аргументи і мовні засоби, дотримуватися ділового етикету.

СПОРТИВНА АНІМАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРА З АНІМАЦІЙНИХ ПОСЛУГ

Олександра Максимець,
здобувач

Питання підготовки менеджерів туризму не залишило поза увагою навчальних закладів такий вид діяльності, як надання анімаційних послуг. Зважаючи на це, важливим питанням є стратегія розвитку анімаційної діяльності та підготовка аніматорів.

Організатор з анімаційних послуг — це творча професія, яка вимагає знань з історії, соціології туризму,

психології, педагогіки, історії розвитку світового туризму, країнознавства, туристичних ресурсів, релігієзнавства. Він повинен мати високий рівень культури професійного спілкування та професійного мовлення, а отже, ґрунтовні знання з української мови професійного спрямування, іноземних мов та інших навчальних дисциплін, які студенти вивчають відповідно до навчального плану. Велику увагу у підготовці майбутніх спеціалістів до роботи у галузі туризму, зокрема, до анімаційної діяльності, приділяється у Львівському інституті економіки і туризму. Студенти опановують такі дисципліни: “Фізичне виховання і спортивний туризм”, “Організація анімаційних послуг в туризмі” (введена у вибірккову частину плану навчального закладу).

Спортивна анімація – це комплекс активізуючих програм, сформованих з використанням спортивних ігор. В основі спортивної анімації – спортивний спосіб життя, який об’єднує все те, що сприяє виконанню людиною суспільних, професійних і побутових функцій. Збереження і зміцнення здоров’я – це головні функції спортивної анімації. Особливе значення в комплексі заходів, спрямованих на практичну підготовку студентів, надається різноманітним спортивним заняттям, змаганням, конкурсам тощо. Це загальновідомі ігри, що мають чітко регламентовані умови та правила, а також зовсім нові, розроблені студентами, які вони презентують під час проведення різноманітних анімаційних заходів.

У Львівському інституті економіки і туризму велика увага приділяється формуванню професійної майстерності, набуттю студентами досвіду у проведенні анімаційних програм під час позааудиторної роботи, яка може здійснюватися ними як самостійно, так і під керівництвом викладачів. Зокрема, розробляючи проекти анімаційних програм, студенти мають змогу вибрати собі тему або

виконувати це дослідно-пошукове завдання за темою, запропонованою викладачем. Проте і в першому, і в другому випадку навчально-практична анімаційна діяльність студента повинна бути творчою. Від того, наскільки вона є творчим, авторським продуктом, залежатиме і оцінка виконаного проекту.

Навчально-практична анімаційна діяльність передбачає підготовку, розроблення, реалізацію та захист завдання його розробником. Студенти подають проекти у письмовій формі, а захищають і реалізують їх на практиці під час різних заходів, які проводяться в інституті чи за його межами.

Серед цікавих анімаційних програм, розроблених і проведених у позааудиторний час студентами нашого навчального закладу, можна виокремити такі:

- посвята першокурсників у туристи;
- козацькі забави;
- свято анімації тощо.

Зауважимо, що програми з рекреаційної та туристської анімації розробляють з взяттям до уваги особливостей як окремих туристів, так і туристичних груп, зважаючи на вік, стать, освіту, культурний рівень, темперамент, національність, віросповідання, соціальний статус та ін. Вибір моделі та виду програми значною мірою залежить також від природо-кліматичної характеристики місця організації анімаційної діяльності.

Виконання проектів анімаційних програм активізує студентів до глибшого самостійного вивчення та дослідження історії, культури народів різних країн, психології людини; сприяє розвитку творчих здібностей, фізичних можливостей, навичок самоорганізації, мовленнєвої культури, культури спілкування, організаторських здібностей, а також дає змогу розбудити у собі талант аніматора.

На етапі підготовки та розроблення таких програм важливою є роль викладача як консультанта і порадирика. З цього погляду важливо, щоб його роль не зводилася до ролі диктатора чи, навпаки, виконавця ідеї студента. Адже і в одному, і в другому випадку творчий, авторський підхід студента буде втрачено.

Важливим практичним кроком на шляху становлення анімаційного процесу в туризмі та засобом реалізації анімаційних програм стає формування матеріально-технічної бази дозвілля. З цією метою у Львівському інституті економіки і туризму створено Центр спортивного туризму та анімації, до якого входять відкритий спортивний майданчик із допоміжними приміщеннями, спортивний зал, навчально-практичний комплекс з рекреації та спортивного туризму, басейн для заняття дайвінгом, сауна, фітнес-кімната, кімната інструктажу для спортивного туризму, приміщення для зберігання спорядження, інвентарю тощо. На базі центру студенти мають можливість відпрацьовувати всі елементи спортивної анімаційної програми.

Підсумовуючи, можна зазначити, що підготовка аніматорів розширює можливості майбутнього працевлаштування випускників.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

(перша третина ХХ ст.)

Теодор Лещак,

асистент

На підставі проведених досліджень першоджерел й аналітично-порівняльної роботи у Львові можна простежити три напрями пошуку, які прямували до перетворення педагогіки на автономну академічну дисципліну. Перший, типовий для європейської традиції цієї науки, полягав у визнанні внутрішнього зв'язку науки про виховання з пасторсько-етичною телеологією. У Львові такий підхід репрезентувала група університетських педагогів до часів Є. Черкавського, А. Даниша й Б. Маньковського. Другий напрям розвитку львівської університетської педагогіки пов'язаний із роздумами над переживанням, розумінням та оцінкою етично-виховних засад, що містилися у творах культури минулого (Е. Черкавський, Й. Охорович, З. Кукульський, а особливо С. Лемпівський). Ці течії були типовими для розвитку наукового знання як загальнокультурного явища і виразно характеризували середовище академічної педагогіки у Львові. Натомість пізнішими напрямками психологічно-емпіричної педагогіки, пов'язаної з біхевіоризмом й іншими новішими течіями в психології і педагогіці, займалося декілька учнів К. Твардовського, зокрема, С. Блаховський, С. Балі, Л. Блуштейн та М. Кройц.

Хронологічно найпізніший напрям педагогічної думки з'явився під впливом пошуку теоретичних підстав для телеологічного виховання, спрямованого на цінність держави як суспільного блага, що гарантує розвиток особистості. Хоч це й був допоміжний напрям в рамках ідеології державного

виховання, однак у Львові він набув виразних власних рис. Він відрізнявся від крайньої польської ідеології національно-патріотичного виховання, що мала вплив у решті Галичини. Саме ці течії безпосередньо впливали на формування наукових досліджень викладачів Львівського університету, а також їхніх студентів, науковою роботою яких вони керували.

Дослідна діяльність студентів Львівського університету у галузі педагогіки набула організаційних форм на початку ХХ ст., коли з ініціативи доцента Б. Маньковського у навчальну програму підготовки фахових педагогів було введено педагогічний семінар (1907). На його засіданнях студенти здобували теоретичні знання і практичні вміння для проведення власного науково-педагогічного дослідження.

З утворенням у 1923 році кафедри історії освіти і шкільництва дослідження у цій галузі набули нового імпульсу. З початку 1930-х років при кафедрі функціонував одноіменний дослідний інститут, відокремлений від неї лише формально. Його метою була організація наукового життя студентів у вигляді регулярного проведення просемінарів і семінарів. Якщо просемінар мав на меті дати студентам основи методологічних знань для ведення власних наукових розробок, то семінари мали монографічний характер і були своєрідною трибуною студента для апробації окремих уже завершених фрагментів дослідження.

Результати науково-педагогічної роботи студентів Львівського університету втілювалися у докторських та магістерських роботах, які зберігаються у фондах Державного архіву Львівської області. Ці науково-педагогічні дослідження можна умовно поділити на такі тематичні групи:

I. Історія педагогіки :

1. історія освіти і шкільництва (18 докторських і 2 магістерські (20));

2. педагогічні персоналії (5 докторських і 4 магістерські (9));

3. вплив педагогічних персоналій на розвиток освіти та шкільництва (5 докторських і 3 магістерські (8)).

II. Дидактика і теорія виховання (7 докторських і 5 магістерських (12)).

Як бачимо, серед студентських наукових робіт над власне педагогічною переважає історико-педагогічна тематика (75,5% від загальної кількості), що зрозуміло з огляду на функціонування кафедри історії освіти і шкільництва та відсутність самостійної кафедри педагогіки. Найпопулярнішими серед студентів і магістрів були теми з історії польського шкільництва (25 робіт, що становлять 77% від тематичної групи і 55% від усіх робіт), зокрема, період діяльності Комісії народної освіти та Краєвої шкільної ради Галичини в Австро-Угорській монархії, а також педагогічні персоналії (17 робіт, 46 та 35%). Серед персоналій передусім слід назвати Гуго Коллонтая, Станіслава та Шимона Конарських, а також класиків європейської педагогічної думки.

Без сумніву, тематику докторських і магістерських робіт слід розглядати як таку, що тією чи іншою мірою віддзеркалювала симпатії викладачів – наукових керівників. Стосовно наукової вартості студентських наукових робіт, то слід відзначити їх компілятивний характер і невисокий рівень самостійності наукових суджень. Зрозуміло, ці роботи стали лише предтечами ґрунтовних наукових досліджень. Позитивний досвід організації наукової роботи студентів Львівського університету у галузі педагогіки, освіти і шкільництва без сумніву є корисним для використання його у сучасній практиці вищої школи.

**ЕПІСТОЛЯРНА СПАДЩИНА Ф. І. НАУМЕНКА
ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ
ЖИТТЄВОГО І НАУКОВОГО ШЛЯХУ
ВЧЕНОГО-ПЕДАГОГА**

Христина Калагурка,
аспірант

До важливих джерел об'єктивного відтворення історико-педагогічних подій минулого, дослідження внеску і ролі педагогічних персоналій в розвиток освітньо-педагогічних процесів тієї чи іншої історичної доби відноситься епістолярій. Сьогодні листування активно вводиться до наукового обігу, розцінюється як повновартісне наукове джерело, яке часто-густо містить цінну інформацію, дає важливий матеріал для уточнення, повноти відображення події, факту чи окремої постаті.

Власне під цим кутом зору розглядаємо епістолярну спадщину відомого українського педагога другої половини ХХ ст. Федора Науменка, яка складає значну частину його особового фонду (фонд 148 (Наум), що знаходиться у відділі рукописів Львівської національної наукової бібліотеки імені В. Стефаника НАН України. Десятки листів особового фонду Ф. Науменка за формою викладу можна класифікувати як листи-пропозиції, листи-прохання, листи-повідомлення, листи-привітання, авторські листи. Останні складають левову частку його епістолярної спадщини. Всі вони різного формату й здебільшого проблемно-наукового характеру.

Тематично всю наявну кореспонденцію умовно можна поділити на кілька груп, які є цінним джерелом для вивчення окремих сторін життєдіяльності вченого-педагога.

До першої групи віднесемо листування В.Науменка та його рідними. У фонді 148 (Наум) сьогодні зберігається переписка між цими особами за 70–80-ті рр. минулого

століття. Нараховує вона більше десятка листів та вітальних листівок, адресованих переважно Ф. Науменку. Це листування на сьогодні є чи неєдиним джерелом для вивчення родинних зв'язків. Все “родинне” листування можна поділити на:

- переписку між Ф. Науменком та його внуками – Віталієм, Романом та Любов'ю. Кореспонденція між вказаними особами, на жаль, обмежувалася лише вітальними листівками. Проте кількість прокламацій від внуків найчисельніша, а це свідчить про повагу і теплі родинні відносини між ними. Для прикладу наведемо привітання від внучки Люби: “Дорогий дідо! Вітаю Вас з Новим 1982 р.! Бажаю Вам щастя, здоров'я і успіхів у житті” (Див. ЛНУ ім. В. Стефаника НАН України, Від. рук. Ф. 148 (Наум), спр. 1416, п. 200 (Науменко Ф. Листи від членів родини), арк. 1);
- другу групу складають листи між вченим-педагогом та його братом Опанасом, сестрою Надією та її донькою – Людмилою. Ця епістолярія здебільшого поверхнево висвітлює окремі епізоди приватного життя дослідника та його родичів. Основною темою для обговорення в цій кореспонденції виступає сімейно-побутова проблематика.

Окреме місце в приватній кореспонденції дослідника відведено друзям. Півстоліття вчений-педагог листувався з українськими та зарубіжними колегами-науковцями. Особливо активно відбувалася переписка з чехословацькою інтелігенцією – Ю. Бачою, О. Рудловчак, Ф. Ковачом, А. Шлепецьким, М. Ричалкою та іншими. Кілька десятків років з-під пера львівського діяча виходили сотні рядків, що часто ставали гаслом віри та надії для інших. Наприклад, це яскраво показано в листі Ю. Бачі до Ф. Науменка: “Здавалося мені, зокрема спочатку, що все те, що звалилося на мене,

страшно несправедливо, зовсім незрозуміле, незносе, що в таких умовах не можливо жити й вижити. А тоді Ви своїми листами, своїми порадами, майже єдиний з поміж досить таки значного числа моїх знайомих і друзів, почали допомагати мені” (Див. ЛНБ ім. В. Стефаніка НАН України. Від. рук. Ф. 148 (Наум), спр.1201, п. 152 (Бача Юрій. Листи до Науменка Ф. І.), арк. 14)

Оскільки сторінка взаємовідносин Ф. Науменка та його друзів не є вивченою, то дане листування є ґрунтовним джерелом для вивчення цього питання. Ця кореспонденція є також началом для дослідження таких проблем, як внесок вченого-педагога у підготовку та опублікування видань із зарубіжними колегами; виявлення неопублікованої спадщини львівського вченого; оцінки іноземних дослідників науково-педагогічного доробку Ф.Науменка тощо.

Значне місце в науковому доробку вченого- педагога було відведене вивченню біографічних даних та новаторських поглядів А. Макаренка. Оскільки львівський макаренкознавець впродовж 40 років працював над даною проблемою, його науковий доробок з цього питання складає левову частку творчої спадщини, то, безперечно, важливе місце така проблематика мала й у переписці дослідника. У фонді Ф. Науменка міститься кореспонденція, частина яких іноземною (німецькою) мовою, де значне місце відведене окремим макаренкознавчим проблемам. Вивчення макаренкознавства розвивалося у таких напрямках:

- дискусії та обговорення внеску радянського новатора у педагогічну науку між відомими німецькими науковцями Г. Хіллігом, З. Вайтсом та Ф. Науменком. Власне ця кореспонденція є цінним джерелом для вивчення постаті Ф. Науменка як консультанта з даної проблематики;
- листування між вченим-педагогом та вихованцями Антона Макаренка. Ця переписка розкриває актуаль-

ність вивчення львівським макаренкознавцем даної проблеми;

- кореспонденція, яка характеризує вченого-педагога як спеціаліста-макаренкознавця. Для прикладу наведемо цитату з листа від учителя І. Бучківського: “Шановний Федір Іванович! Знову турбую Вас з музею народної освіти. Цими днями до Вас навідаються два члени ради музею. Вони хочуть записати Ваші спогади про час роботи у Львівському університеті і про А. Макаренка. Я мав нагоду бути першого квітня цього року на Макаренківській конференції у Львівському університеті. Багато разів з повагою згадувалось Ваше прізвище, високо оцінювалися Ваші заслуги перед макаренкознавчою наукою” (Див. ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України. Від. рук. Ф. 148 (Наум), спр. 1221, п. 151 (Бучківський Іван Павлович. Листи до Науменка Ф.І.), арк. 3).

Даючи загальну оцінку всій епістолярній спадщині Федора Науменка, варто наголосити, що кожен лист різного змісту є важливим джерелом для вивчення цілісної картини життя вченого.

ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2010 році: здобутки і перспективи	3
<i>Дмитро Герцюк.</i> Підготовка науково-педагогічних кадрів: сучасні європейські підходи	8
<i>Марія Швед.</i> Вплив ідей Гессена на розвиток соціально-критичної педагогіки	12
<i>Тетяна Равчина.</i> Психолого-педагогічні аспекти формування наукових понять студентів у навчальному процесі	16
<i>Світлана Цюра.</i> Професійна часова перспектива студента – майбутнього вчителя	20
<i>Лариса Ковальчук.</i> Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема	22
<i>Ніна Лозинська.</i> Адаптація студентів у процесі переході зі школи у вищий навчальний заклад	26
<i>Наталія Горук.</i> Самодирективне навчання як модель неформальної освіти дорослих	30
<i>Олексій Караманов.</i> Музей – ВНЗ: принципи побудови інтегрованого заняття	33
<i>Ірина Мицишин.</i> Передумови й типи суспільної дезадаптації сучасної молоді	36

<i>Мирослава Дужа-Задорожна. Становлення професійної освіти соціальних педагогів у Німеччині.....</i>	<i>39</i>
<i>Галина П'ятакова. Основні проблеми підготовки магістрів філології у класичних університетах України та Польщі.....</i>	<i>43</i>
<i>Марта Максимець. Особливості педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.....</i>	<i>47</i>
<i>Галина Синьока. Визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів біології до формування гендерної культури школярів</i>	<i>50</i>
<i>Оксана Тинкалюк, Роль відеофонограми у формуванні готовності фахівців економічного профілю до професійного іншомовного спілкування</i>	<i>53</i>
<i>Ольга Туриця. Впровадження інтегрованих курсів у вищих навчальних закладах як умова підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.....</i>	<i>57</i>
<i>Володимира Федина. Культурологічні особливості народів сходу як аспект формування професійних знань фахівців-сходознавців.....</i>	<i>60</i>
<i>Олена Шмирко. Формування пізнавальної мотивації навчання у майбутніх учителів іноземної мови</i>	<i>63</i>
<i>Надія Яшин. Педагогічні умови формування толерантності студентів вищих навчальних закладів.....</i>	<i>67</i>
<i>Романа Михайлишин. Самостійна робота студента – вища форма навчальної діяльності.....</i>	<i>72</i>
<i>Марія Ріней. Ділова гра як форма проведення занять з курсу “Риторика” зі студентами-журналістами</i>	<i>76</i>

<i>Олександра Максимець. Спортивна анімація як складова підготовки організатора з анімаційних послуг</i>	<i>78</i>
<i>Теодор Лецак. Науково-педагогічні дослідження студентів Львівського університету (перша третина ХХ ст.).....</i>	<i>82</i>
<i>Христина Калагурка. Епістолярна спадщина Ф.І Науменка як джерело до вивчення життєвого і наукового шляху вченого-педагога</i>	<i>85</i>

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 10

Виходить з 2002 року

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

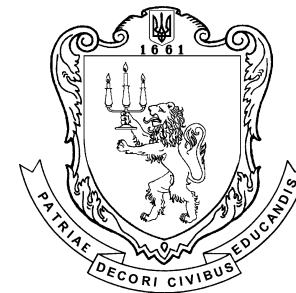
Підп. до друку _____. Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 5.3.
Тираж 50 прим. Зам.

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

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

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ



Львів
Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка
2011