

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

*Випуск 11*

*Виходить з 2002 року*

Львів  
ЛНУ імені Івана Франка  
2012

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 29.08. 2012 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**М33** **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 11. – 92 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри загальної та соціальної педагогіки, яка відбулась 30-31 січня 2012 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2011 рік.

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

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2012

**НАУКОВА РОБОТА  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ У 2011 РОЦІ**

**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 2011 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. Д. Герцюк) досліджували теоретико-методологічні аспекти сучасної філософії вищої освіти, психолого-педагогічні особливості, підходи, шляхи формування професійної компетентності, культури, мислення, креативних здібностей майбутніх фахівців, педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України; історичні аспекти розвитку української педагогічної думки та шкільництва, зокрема, становлення та розвитку педагогічної освіти у Львівському університеті; аналізували проблеми змісту та процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, впливу особистості викладача, його переконань, цінностей на організацію навчального процесу у вищій школі, професійний та особистісний розвиток студентів, проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні; розробляли теоретичні та методичні засади застосування інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі вищої школи, організації самостійної та індивідуальної

науково-пізнавальної діяльності студентів у контексті Болонського процесу, навчально-методичні матеріали, моделі, методики вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів; узагальнювали творчий досвід музейно-педагогічної діяльності закладів середньої та вищої освіти.

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:

- захищено п'ять кандидатських дисертацій (А. Лесневська, Н. Горук, М. Кузів, Т. Данилишена, В. Городиська);
- подано до захисту одну дисертацію (М. Крива);
- опубліковано п'ять навчальних посібників: доц. З. Фалинська “Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями” (у співавт.; з грифом МОН України); доц. З. Фалинська “Соціальна конфліктологія” (у співавт.; з грифом МОН України); доц. О. Біляковська “Дидактика середньої школи: текст лекцій і завдання для самоконтролю та контролю”; доц. Н. Заячківська “Педагогіка: збірник

тестів”; доц. Лозинська “Сучасні підходи до професійної орієнтації молоді як складової профадаптації в умовах ринку праці”; 43 статті, зокрема 7 у зарубіжних, 29 тез доповідей на наукових конференціях;

- видано один випуск Вісника Львівського університету. Серія педагогічна (випуск 27); науковий альманах “Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність” (випуск 5); матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” (випуск 2); матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (випуск 10);
- виголошено 50 доповідей на 11 міжнародних і 18 всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 4, доц. О. Біляковська – 1; рецензування кандидатських дисертацій (доц. О. Біляковська, доц. О. Караманов, доц. Т. Равчина, доц. Л. Ковальчук); підготовлено 23 відгуки на автореферати, прорецензовано 6 монографій, підручників, посібників, 2 магістерські роботи.

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

Головні аспекти співпраці:

- стипендія програми Erasmus Mundus External Cooperation Window (Гумбольдтський університет, м. Берлін) – доц. Ю. Заячук;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: наукових конференціях – “Doroczny Forum Edukatorów Muzealnych” (Познань, 29 –30 листопада 2010 р.) – доц. О. Караманов; “Национальная философия в контексте современных глобальных

процесов” (Мінськ, 16–17 грудня 2010 р.) – доц. О. Караманов; “Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации” (Санкт-Петербург, 25 березня 2011 р.) – доц. Л. Ковальчук; “Педагогічний дискурс навколо проблем соціальної дистанції” (Люблін, 7-8 квітня 2011 р.) – доц. М. Швед; “Filozofja i pedagogika twórczości – główne problemy, podstawowe rozstrzygnięcia” (Варшава, 12–13 травня 2011 р.) – доц. О. Караманов; “Nauczyciel “szkoly twórczej” – rzecz o Henryku Rowidzie w 65 rocznicę powołania uniwersytetu pedagogicznego w Krakowie” (Краків, 26–27 травня 2011 р.) – доценти Д. Герцюк, Н. Заячківська, Г. П’ятакова, Л. Ковальчук, М. Швед; “Społeczno-psychologiczne osobliwosci percepcji mlodozowej miejskich zabytkow” (Варшава, 23–27 червня 2011 р.) – проф. Т. Кошманова; “Uwolnić przeszłość od przyszłości? Uwolnić przeszłość od przyszłości?” Українські трансгресії кінця ХХ – початку ХХІ століття. Kultura–historia–polityka w ramach “Pociągu do Ukrainy” (Вроцлав, 10–14 жовтня 2011 р.) – доц. Г. П’ятакова.

- співпраця у наукових виданнях: у Віснику Львівського університету, серія педагогічна (вип. 27) опубліковано дослідження науковців із Польщі (А. Каловська); у наукових виданнях Люблінського університету вміщено наукові статті викладачів (доценти Д. Герцюк, Н. Заячківська, Л. Ковальчук, І. Мицишин, М. Швед).

В аспірантурі зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки – у 2011 році виконували дисертаційні дослідження сім аспірантів денної і шість заочної форм навчання.

За звітний період помітних успіхів було досягнуто і в організації студентської наукової роботи. Університетський

тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка” кафедра проводила 15 лютого 2011 року. В олімпіаді взяли участь 10 студентів 3–5-х курсів географічного, філологічного, філософського, хімічного факультетів та факультету іноземних мов. Програма олімпіади передбачала презентацію студента як педагога-науковця, захист на аукціоні власної ідеї науково-педагогічного характеру, демонстрування рівня компетентності з головних педагогічних проблем та виконання тестових завдань із нормативного курсу “Педагогіка”, розв’язування педагогічних задач та педагогічних ситуацій, конкурс “Мікро-викладання”, конкурс “Світ моїх захоплень”.

За результатами конкурсів переможцем університетського туру журі визнало студентку 2-го курсу біологічного факультету Н. Корній, яка взяла 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 2010/11 н. р. із напрямку “Педагогічні науки” було подано роботу студентки 5-го курсу історичного факультету (спец. “Соціологія”) М. Бобер (наук. кер. – доценти І. Мищишин, С. Цюра).

На базі кафедри у 2010/11 н.р. було проведено два етапи університетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді” (I етап – 16 грудня 2010 р., взяло участь 40 студентів; II етап – 17 травня 2011 р., взяло участь 14 студентів). За результатами конференції підготовлено збірник тез доповідей.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2011 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

## **ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

**Дмитро Герцюк,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

Процес формування європейського простору вищої освіти (ЄПВО) триває вже понад два десятиліття років. Базуючись на вихідних позиціях Договору про створення Європейського Союзу, він є невід'ємною частиною загальноінтеграційних процесів в Європі, суттєво доповнює і зміцнює підвалини спільного європейського дому.

Вперше на офіційному рівні намір про створення ЄПВО було задекларовано на зустрічі міністрів освіти чотирьох провідних європейських країн (Великобританії, Італії, Німеччини і Франції), що відбулася у Парижі з нагоди 800-ліття знаменитої Сорбони у травні 1998 р. У підписаній Сорбонській декларації обґрунтовано створення Зони європейської вищої освіти, де національні особливості й спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного для вигоди Європи, її студентів та, в більш загальному сенсі, її громадян. Приєднатися до реалізації цієї стратегічної мети були запрошені всі інші європейські держави і європейські університети.

Цей документ дав значний поштовх для подальшого процесу консолідації Європейського простору вищої освіти. Позитивна реакція на Сорбонську декларацію дала змогу перейти до більш широких, масштабних кроків.

Цілі Сорбонської декларації були підтверджені у червні 1999 р. під час підписання Болонської декларації, в якій 29 європейських країн висловили свою готовність взяти на себе зобов'язання підвищити конкурентоспроможність на міжнародному рівні та забезпечити привабливість Євро-



пейського простору вищої освіти, в якому вищі навчальні заклади, за підтримки викладачів і студентів, можуть здійснювати свої різноманітні місії у суспільстві знань, а студенти, користуючись перевагою мобільності з безперешкодним і справедливим визнанням кваліфікацій, – знайти найефективнішу траєкторію здобуття якісної і затребуваної на європейському ринку праці професійної освіти.

Аналізуючи пройдений європейською спільнотою шлях становлення ЄПВО, можна стверджувати, що Болонський процес став безпрецедентним прикладом регіональної, транскордонної співпраці у галузі вищої освіти, спричинив значну зацікавленість у інших частинах світу і зробив європейську вищу освіту помітнішою на світовій арені.

Країнами-членами Болонського процесу у співпраці з державними установами, вищими навчальними закладами, студентами і викладачами, разом із роботодавцями, агенціями із забезпечення якості вищої освіти, міжнародними організаціями і європейськими установами здійснено низку реформ, спрямованих на створення Європейського простору вищої освіти, який ґрунтується на довірі, співпраці і повазі до розмаїтості культур, мов і систем вищої освіти.

До помітних досягнень реалізації завдань формування загальноєвропейського простору вищої освіти слід віднести декілька важливих позицій.

По-перше, що вкрай суттєво, внаслідок Болонських реформ простежується зростання ролі вищої освіти у загальноєвропейському інтеграційному процесі. Сьогодні динамічний розвиток спільного європейського ринку праці, його наповнення висококваліфікованими трудовими ресурсами, спроможними ефективно діяти в принципово нових соціально-економічних і технологічних умовах, зумовлюють гостру потребу якісної освіти і професійного

навчання, збільшення інвестицій у людський капітал. Власне ключові підходи, конкретні практичні дії, що реалізуються у форматі Болонського процесу щодо підвищення якості вищої освіти, є адекватними вимогам часу, засвідчують його інноваційну налаштованість, позиціонування як потужного освітньо-наукового мега-проекту, мета якого – максимально сприяти економічному розвитку та соціальній стабільності на європейському континенті.

По-друге, у результаті формування європейського простору вищої освіти відбулося суттєве зближення європейських національних освітніх систем з питань академічного визнання, присвоєння кваліфікацій, нормативно-правового регулювання освітнього процесу, інших не менш важливих механізмів забезпечення функціонування ЄПВО.

Про складність і неоднозначність цих проблем красномовно свідчить той факт, що спроби їх розв'язання в освітньому просторі Європи робили ще далеко до початку Болонських реформ, вони сягають своїми коріннями 50-х років (Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які забезпечують доступ в університеті (1953), Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій (1959), згодом актуалізуються у 70-х роках ХХ ст. (Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та вчених ступенів у країнах Європейського регіону (1979) і згодом. Дієвою у площині формування правового поля вищої освіти та полегшення визнання документів про освіту (кваліфікацій) різних країн стала Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій, які належать до вищої освіти, підписана 54 європейськими країнами у квітні 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО у Португалії.

Проте найбільш ефективні механізми гармонізації архітектури системи європейської вищої освіти знайшли своє

відображення у документах Болонського процесу. Крок за кроком на різних конференціях, нарадах, і передусім, регулярних зустрічах (самітах) міністрів освіти країн-членів Болонського процесу шляхом дискусій, компромісів досягнуто домовленості про запровадження низки ефективних інструментів, спрямованих працюють на забезпечення мобільності студентів і викладачів, поліпшення можливостей працевлаштування на європейському ринку праці, взаємовизнання академічних досягнень та здобутих кваліфікацій та ін. Це стосується передусім запроваджених і апробованих як на європейському, так і на національних рівнях Європейської системи трансферу кредитів (ECTS), Додатку до диплома європейського зразка (DIPLOMA SUPPLEMENT), механізмів оцінення, забезпечення та сертифікації якості освіти, створення єдиної європейської структури кваліфікацій на базі національних структур кваліфікацій та ін.

І, нарешті, по-третє, європейський простір вищої освіти, що набув чітких контурів у часі Болонських реформ, це вже і українська реальність. Приєднання України до Болонського процесу у червні 2005 р., поза сумнівом, відкрило широкі можливості наближення української вищої освіти до європейських освітніх стандартів. Незважаючи на недоліки, помилки, що супроводжують цей процес, не можна не помітити і позитивних зрушень. Це і напрацювання під європейським кутом змін до українського освітнього законодавства, запровадження кредитно-модульної системи навчання, розробка національної системи кваліфікацій тощо.

## **ВИКЛАДАЧ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК СУБ'ЄКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ**

**Тетяна Равчина,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

В умовах демократичних трансформацій у системі освіти характеристики діяльності викладача як суб'єкта організації навчального процесу змінюються. Позиція педагога як суб'єкта навчально-виховного процесу зберігається з огляду будь-якої філософії освіти. Однак сенс, мета й, відповідно, зміст, методи, форми педагогічної діяльності змінюються.

Вагома мета діяльності викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти – це досягнення кількісних і якісних змін у професійному й особистісному розвитку студента у системі підготовки фахівців. Оскільки студент є суб'єктом саморозвитку згідно із закономірністю природного розвитку людини, навчальний процес розглядають як організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників на засадах рівноправних стосунків між ними й партнерства, у процесі якої викладач скеровує студентів, підтримує їх, надає їм змогу здійснювати самостійний вибір, відчувати власну відповідальність за діяльність.

З огляду психологічних досліджень взаємодія викладача і студентів ґрунтується на їхній спільній активності, хоча міра її вияву різна. З боку викладача активність загалом ініціативна; може бути конструктивною, творчою, перетворювальною, розвивальною або деструктивною, лише інформаційною та експертною. Як вважають психологи, студент у навчальному процесі також є суб'єктом взаємодії за будь-яких умов. Проте його активність вони розглядають з реактивної позиції, позиції

того, на кого здійснюється вплив (як відповідь, відгук на дії викладача у формі прийняття або неприйняття цих впливів або участі у сумісних діях). У контексті розбудови демократичної освіти активність викладача вищої школи виявляється у забезпеченні умов для діяльності студента як активного суб'єкта навчального процесу, який самостійно, критично й творчо мислить, ініціює власні дії, осмислено організовує й регулює власну пізнавальну діяльність.

Партнерська взаємодія викладача й студентів ґрунтується на механізмах взаєморозуміння, координації та узгодження спільних дій суб'єктів навчального процесу. Взаєморозуміння пов'язано з когнітивними процесами, усвідомленням партнерами своїх функцій та статусних, рольових позицій один одного, взаємних інтересів, думок, дій в конкретній ситуації. Координація стосується інструментальних процесів і означає розподіл функцій, погодження й досягнення сумісності у спільних діях, операціях. Узгодження означає розвиток спільних мотивів, налагодження взаємозв'язку між потребами викладача й студентів у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності, узгоджене розуміння її мети, сенсу та намірів партнерів. Зрозуміло, що ініціативна активність викладача як суб'єкта полягає в продуманій, цілеспрямованій організації у взаємозв'язку кожного етапу навчального процесу, під час якого він залучає студентів до активної участі, підтримує їхню суб'єктну позицію. Тому як суб'єкт партнерської взаємодії зі студентами викладач виконує функції менеджера, опікуна навчального процесу. Насамперед він приймає рішення: щодо планування навчального процесу (визначення загальної мети й мети кожного етапу, планування етапів навчання та їхнього взаємозв'язку, планування власної активності й активності студентів на кожному етапі); у процесі навчання (коректування педагогічних дій та дій студентів, модифікації різних видів

навчально-пізнавальної діяльності, пошуку й вибору власних аргументів, дій для скерування діяльності студентів у певному напрямі); після організації процесу шляхом рефлексії педагогічних дій та їхніх наслідків для діяльності студентів (прогнозування та вибору доцільних педагогічних дій з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів).

Згідно з конструктивістським підходом до навчального процесу для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами викладач наділяє їх повноваженнями у процесі їхнього вирішення автентичних проблем, опанування професійними знаннями, вміннями й навичками. Наділити повноваженнями – означає дати студентам змогу, дати владу діяти автономно, мислити критично і незалежно, самостійно застосовувати стратегії, набуті знання й вміння, приймати рішення у процесі розв'язання складних завдань, що забезпечує відчуття власної компетентності.

Для організації партнерської взаємодії викладачеві важливо обговорити й визначити спільно зі студентами мету, завдання, способи організації навчального процесу, види індивідуально-навчальних завдань у процесі вивчення навчального курсу, правила ділової та міжособистісної взаємодії під час процесу. Для викладача головно досягнути домовленості, угоди зі студентами щодо прийнятих рішень й постійно керуватися ними у процесі навчання. Організація кожного навчального заняття (лекцій, практично-семінарських занять, самостійної роботи) також передбачає узгодження дій викладача й студентів у процесі визначення загальних цілей і завдань на кожному етапі процесу, конкретних способів їх досягнення, організації спільного пошуку й обміну інформацією, рефлексії взаємодіяльності й здобутих результатів.

Організація навчання як діалогу, взаємообміну інформацією, власним досвідом, спільного пошуку сприяє

розвитку партнерства викладача і студентів. З цією метою викладач застосовує різноманітні засоби: систему цілеспрямованих, логічно пов'язаних запитань, що спонукають студентів до критичного мислення, особистісних оцінок; посилення на наукові дослідження, аргументи для спрямування студентів у необхідному напрямі; безоцінні судження замість критичних оцінок чи засуджень; відгук на судження студентів замість реакцій, особливо негативного відтінку; позитивні ствердження для стимулювання студента до самостійного міркування; апелювання до думок, поглядів студентів; висловлювання від власного імені, демонстрування власних почуттів; спонукання студентів до особистісного оцінення змісту і процесу навчання, висловлення власних оцінних суджень.

Налагодження психологічного контакту викладача й студентів є запорукою їхньої партнерської взаємодії. Психологічному контакту сприяють система добудов викладача для розвитку рівноправної взаємодії зі студентами; інтелектуальне й емоційне співпереживання партнерів; пошук спільного бачення проблеми; вияв поваги, емпатії, толерантності.

Отже, викладач як суб'єкт організації партнерської взаємодії зі студентами систематично приймає рішення для цілеспрямованої організації навчального процесу; наділяє студентів повноваженнями для підтримання їхньої суб'єктної позиції; досягає з ними домовленості щодо організації навчання; застосовує діалог для обміну зі студентами інформацією, власним досвідом; налагоджує з ними психологічний контакт.

## ДО ПИТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

*Марія Швед,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Визначаючи ХХІ століття як “століття освіти”, ЮНЕСКО наголошує на тому, що підґрунтям освіти теперішніх і прийдешніх поколінь має бути система гуманітарної освіти і виховання, яка орієнтується на самоцінність людини як взірць універсальності. Складні процеси сучасного суспільного розвитку в нашій державі докорінно змінили ціннісні підходи до системи освіти, зумовивши нові вимоги до підготовки педагога. Згідно з “Національною доктриною розвитку освіти”, одним із найактуальніших є завдання підвищення якості національної освіти та її інтеграція до європейського та світових освітніх просторів. Важлива умова модернізації державної освіти – підготовка та професійне вдосконалення педагогічних кадрів. Сьогодні необхідне кардинальне переосмислення її кінцевих цілей у напрямі формування в майбутніх фахівців – вчителів та викладачів цілісного комплексу базових та професійно орієнтованих компетенцій. Адже гуманістична спрямованість освіти нашої доби полягає у постановці мети – розвинути людину, її особистісні якості, оскільки розвиток окремої людини визначає розвиток цілого суспільства. Нині актуальним є створення нових освітніх технологій підготовки майбутніх викладачів, котрі мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, морально-духовних якостей, а також творчості й індивідуального досвіду, сприяти самоорганізації процесу засвоєння знань студентами, їхній самоосвіті.

Аналіз наукової літератури показав, що сучасна психолого-педагогічна наука та практика використовують



терміни “інноваційна підготовка” та “інноваційна діяльність”, які означають оновлення технології професійної підготовки та навчання і перебудову особистісних орієнтацій викладача.

Такою сучасною аксіомою є трактування навчального процесу у вищій школі як діалогу особистостей – викладача і студента, котрі є суб’єктами процесу педагогічної взаємодії. У межах цієї системи оптимально поєднуються активізуючий, сугестопедичний та холистичний напрями методів навчання у вищій школі. Специфічною особливістю останнього, на думку Я. Сметса, є синтез методів активізуючого та сугестопедичного напрямів. На цій основі у навчальному процесі вищих навчальних закладів активно використовують діяльнісні методики, а також інноваційні технології, спрямовані на візуалізацію інформації, методику укрупнення дидактичних одиниць, ігрові методики, методики інтерактивного навчання тощо.

Найбільш професійно необхідними та емоційно привабливими в інноваційній підготовці, на думку фахівців, є імітаційні активні методи, які поділяються на ігрові (ділові ігри, ігрове проектування, розігрування ролей тощо) та неігрові (аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, індивідуальні та групові тренінги тощо). Саме вони є дуже важливими у професійній спрямованості навчального процесу педагогічно вищу, оскільки вони є актуальними для процесу становлення студента як фахівця, а також для орієнтування його на такі професійні цінності як якісне і ефективне засвоєння майбутньої спеціальності, створення нових, більш вартісних алгоритмів майбутньої діяльності, на оволодіння професійною майстерністю і культурою педагогічної діяльності, на свідому самоорганізацію процесу студентського навчання.

Самоосвіта студентів є важливою складовою частиною всієї системи професійної підготовки у вищій школі і

передбачає уміння учитися, самостійну роботу з різними джерелами знань, формування потреби наукового і навчального пізнання, плекання допитливості і цілеспрямованості у навчанні. Завдяки самоосвіті студенти здобувають навички самостійного оволодіння знаннями, елементами наукового мислення, методами наукових досліджень, формують уміння і навички майбутньої професійної педагогічної діяльності, а також готовність до постійного відновлення і набуття нових знань і подальшої професійної самоосвіти. Аналіз сучасних педагогічних досліджень дає підстави вважати, що самоосвіта починається не з вивчення окремих педагогічних явищ і фактів, законів і закономірностей, а, насамперед, з самоусвідомлення, тобто з розуміння самого себе, своїх сил, прагнень, бажань і вчинків, інтелектуальних, морально-духовних і фізичних якостей, природних здібностей і можливостей їхнього розвитку. Та людина, котра визначила насамперед для себе ким вона є, чого хоче і що може, відповідно може визначити свій сенс життя, життєвий статус і своє місце в суспільстві.

Виходячи з вищесказаного сутність самоосвіти полягає у свідомій самоорганізації процесу засвоєння знань, набуття відповідних умінь і навичок. Вона сприяє розвитку і вдосконаленню якостей, вмінь та здібностей особистості студента методами самовиховання, самонавчання і саморозвитку. Очевидним є те, що всі ці три компоненти самоосвіти тісно пов'язані між собою і жоден з них не є головним. Вони знаходяться у взаємозалежності один від одного. Самовиховання неможливе без самонавчання і саморозвитку, оскільки не можна виховувати якусь окрему рису характеру, не розвиваючи при цьому конкретні особистісні якості й не вивчаючи методики їхнього розвитку. Водночас для саморозвитку необхідно знати методики розвитку певних якостей, а також докладати певні зусилля. Разом ці три компоненти відображають сутнісну

характеристику процесу самоосвіти студента-майбутнього фахівця.

Отже, короткий аналіз стану проблеми інноваційної підготовки майбутніх викладачів свідчить про її актуальність, впровадження її у навчальний процес вищої школи підвищить ефективність не лише навчання та виховання, а головне – якість підготовки фахівців педагогічної сфери, сприятиме розвитку особистісних якостей, їхній успішній самореалізації.

## **ПРИВАТНА ШКОЛА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

**Світлана Цюра,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасна приватна школа – це заклад, що заснований на сумарні кошти державних бюджетів і недержавних організацій, товариств, благодійних фондів та інституцій, іноді окремих меценатів. Статус навчального закладу приватна школа отримує завдяки ліцензуванню на підставі законодавства конкретної країни чи регіону. Право продовжувати освітню діяльність набуває через систему періодичної акредитації, яку в різних країнах проводять державні органи управління освітою, профільні комісії регіональних органів управління та самоуправління із залученням фахівців. Аналіз кількості приватних шкіл у різних країнах світу та тенденція структурної диференціації освітніх послуг у країнах з розвинутою економікою дає змогу припустити, що приватна освіта як альтернативна державній і надалі матиме розвиток.

Практика соціального партнерства держави і школи (незалежно від форми власності) за три тисячоліття мігрувала від моделі двостронньо вигідних паритетних

стосунків до цілковитого підпорядкування школи пануючій ідеології та політичним інтересам. І знову, із розпадом історико-культурних монолітів, – до більш автономного рівня соціального партнерства. Найбільш узагальнена типологізація соціального партнерства цих двох соціальних інституцій на підставі аналізу їхніх функцій дає змогу виокремити такі типи:

формальний декларативний – школа чи інституції, що володіють правом суб'єктної ініціативи, періодично заявляють про готовність до взаємодії, однак реалізація функцій конкретної сім'ї і школи відбувається автономно, інколи усупереч одна одній. Як результат інтелектуально-вербальний і реальний досвід поведінки дітей суттєво відрізняються один від одного;

сегрегаційний – школа і сім'я не розглядають одне одного як соціальних партнерів, а радше як вимушених тимчасових попутників чи перешкоду для виконання власних завдань. Функції реалізуються усупереч одна одній, виконання функцій якоїсь зі сторін пригнічується іншою або й не виконується жодною зі сторін;

інтеграційний – ініціаторами діалогу є окремі суб'єкти, взаємопроникнення будується на підставі взаємовигідного обміну. Позитивний досвід акумулюється і стає підґрунтям для його поширення на ширші кола суб'єктів. Функції соціальних інституцій виконуються більш повно завдяки сприятливому впливу дій іншої інституції або принаймні відсутності кардинальних суперечностей між ними;

синергетичний – школа і сім'я перебувають у процесі діалогу і співпраці, оскільки їхні суб'єкти-організатори безпосередньо зацікавлені як у його результатах, так і у процесі. Функції соціальних інституцій взаємно доповнюють одна одну, виникає спільне комунікативне середовище, сприятливе для дитини та інституцій.

Приватна школа розвивається головню і тому, що державна тривалий час забезпечувала формальний декларативний, сегрегаційний (для України це тривало кілька століть) та, меншою мірою, інтеграційний тип соціального партнерства школи та сім'ї. Синергетичний тип соціального партнерства, як вираження ідеального стану взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей, – те, що пропонує приватна школа у тій чи іншій формі, рекламуючи свої освітні послуги.

У цілому практика соціального партнерства – це досвід взаємодії соціальних структур, що саме завдяки режиму узгодження, взаємодії, співпраці оптимізують досягнення власних цілей (не обов'язково спільних).

Сучасна сім'я і школа ап'іорі є соціальними партнерами, оскільки множини їхніх соціальних функцій суттєво збігаються, але суть проблеми не у тому, наскільки практика соціального партнерства розвиває їх як соціальні інституції, а у тому, як у якому напрямі і наскільки зростає ефективність створеного ними середовища для розвитку і самореалізації дітей.

Ключовою характеристикою і проблемою діяльності приватної школи є питання її фінансування. Школа, де діти навчаються лише на кошти, отримані від їхніх батьків чи благодійників, у світовій практиці радше є винятком. Фінансування приватної школи в економічно розвинених країнах світу має змішаний характер, до нього залучаються як бюджетні кошти, так і різноманітні державні субвенції у грошовому і негрошовому матеріальному еквіваленті.

Водночас проблема фінансової участі батьків дитини є актуальною для сучасної школи. Історична практика виробила такі її форми: пряма оплата визначених навчальних послуг з їх більш-менш точним обговоренням; стандартна оплата, однакова для всіх дітей, незалежно від майнового та соціального стану батьків; диференційована оплата, за якої

окремих батьків звільняють від частини або усієї оплати з тих чи інших соціальних чи матеріальних причин; так звані добровільні внески, сума яких залежно від особливостей наданих послуг може відрізнятись на два-три порядки.

Сьогодні державна реєстрація приватних шкіл в Україні здійснюється відповідно до законодавства про підприємницьку діяльність. Приватні школи з платною формою навчання не належать до переліку організацій, що належать до неприбуткових (відповідно до Закону України “Про оподаткування прибутку підприємств”), тому є платниками податку на загальних підставах. Законом визначено, що до неприбуткових організацій належать установи та організації, що утримуються за кошти державних, обласних та районних бюджетів. Власні доходи неприбуткових організацій, зокрема закладів освіти, які утримуються коштом бюджетів, зачисляють до кошторисів (на спеціальний рахунок) організації.

Отже, питання державного врегулювання проблеми розвитку приватної школи в Україні перебуває у двох площинах: розробка нового і урегулювання чинного законодавства про приватну школу, яку сьогодні держава трактує як організацію, що створена для отримання прибутку; урегулювання суперечностей чинного законодавства про статутні фонди прибуткових організацій, там, де вони стосуються організацій, які надають освітні послуги та способи формування кошторису організацій, що утримуються за бюджетні кошти, які не дозволяють приватним школам отримувати бюджетне фінансування на навчання учня відповідно до державних стандартів (навіть учня з особливими освітніми потребами); не дозволяють державним школам забезпечити індивідуальне навчання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Перші приватні школи з'явилися в Україні, у Києві, у 1991 році. До 1998 року держава підтримувала їх становлення шляхом бюджетного фінансування виконання державних стандартів загальної середньої освіти (з розрахунку на учня). Однак фінансова криза 1998 року стала підставою для обмеження сприятливого середовища для приватних шкіл, скасування бюджетного фінансування виконання Держстандарту, права на безоплатне виділення підручників для учнів та навчальних посібників і літератури для шкільних бібліотек та обмеження інших форм соціальної захищеності вчителів і учнів. Сьогодні ця практика ставлення до приватних шкіл стала типовою.

Знайшовши один одного як соціальних партнерів, сім'я і приватна школа в Україні початку 90-х років ХХ ст. за цих двадцять років набули певного досвіду соціальної взаємодії. Сьогодні приватна школа, не як інституція, а як альтернативна загальноосвітній державній, орієнтує свою пропозицію на двох рівнях фінансування освітніх послуг. Перший (як заклад, що займається підприємницькою діяльністю) – дорогі приватні школи для еліти оплата у великих містах становить 100–150 євро за місяць навчання; у малих – 70–100 євро з додатковими разовими внесками). Другий (законодавчо нерегульований) – додаткові освітні послуги, які надає державна школа, здебільшого спеціалізована – гімназії, ліцеї (оплата у великих містах стає 20–30 євро у місяць, у малих містах – 10–15 євро).

На рівні змісту освіти, характеру навчально-виховної діяльності приватні школи (як інституція) плекають свою специфіку, що, компенсуючи недоліки державної загальноосвітньої школи, може виявлятися у: інтелектуальній висоті, спеціалізації або ранній профілізації школи (гуманітарна, правнича, міжнародна, математична, художня, спортивна тощо); створенні у межах закладу всього спектру і можливостей поглибленого вивчення як

гуманітарного, так і природничо-математичного циклу знань; створенні середовища комфортності, захищеності, уваги і поваги до дитини; акцентуванні уваги на сучасних технологіях розвивального, особистісно орієнтованого навчання; використанні креативних та інтерактивних методів навчання та яскравих сторін організації життєдіяльності школи; використанні франчайзингових форм організації діяльності; акцентуванні на сприятливому, гуманістичному середовищі школи, але з усім спектром реальних наслідків, які має система стосунків “учитель–учень”; “учень–учень”; “вчитель–батьки”; виразній орієнтації на певні соціальні рівні або на певний рівень здібностей чи творчих нахилів дітей.

Функціями школи як соціальної інституції є створення середовища для розвитку дитини, забезпечення їй особистої мобільності (навчити вчитися) збереження і трансляція культури, забезпечення соціальної мобільності у суспільстві, в ідеалі лише висхідної, та насправді і низхідної. Перевага, яку приватна школа України має щодо реалізації перших двох функцій, досить очевидні для батьків. Відколи у Європі освіта стала одним із заміників аристократичного походження, а в Україні пострадянській – партійної приналежності, батьки приділяли і приділятимуть їй ще більше уваги, уже сьогодні витрати на неї розглядають на рівні довготермінової інвестиції. Від швидкого розвитку цей сектор утримує лише проблема відсутності державної ініціативи та певні недоліки, що пов’язані із типовими проблемами росту.



## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАЛАГОДЖЕННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ІНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Ірина Мицишин,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Ефективний виховний процес відбувається лише за умови налагодження гармонійної взаємодії між педагогом і вихованцем. Сучасна виховна теорія, пояснюючи суть такої взаємодії, використовує поняття суб'єктності. Лише в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємодії, співробітництва і партнерства можливий гармонійний розвиток особистості. Педагог не виховує, не вчить, а актуалізує, стимулює учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку. Досягнення суб'єктності у взаєминах учасників виховного процесу вимагає налагодження психологічного контакту, який виникає в результаті спільності психологічного стану людей, зумовленої їх взаєморозумінням, взаємозацікавленістю, взаємовпливом. Виховне середовище безпеки й сприйняття, сповнене взаємною повагою й довірою у стосунках вихователь-вихованець, вирізняється більш значимим потенціалом на відміну від атмосфери авторитарного тиску й диктаторства. Як відомо, ставлення дитини до вихователя й самої себе значною мірою визначається ставленням вихователя до неї. Соціальна складова "Я"-концепції забезпечує орієнтацію й готовність особи відповідати уявленням, які склалися щодо неї. Тому позитивне сприйняття дитини вихователем, зацікавлення її досягненнями – це лише деякі шляхи будування довіри дитини до вихователя й самої себе, утвердження її віри у власні сили.

Далеко не всі традиційні виховні моделі ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога з вихованцем. Наприклад, патерналістична модель виховання побудована на суб'єкт-об'єктному підході, не володіє достатнім ефективним потенціалом задля досягнення вагомих результатів. За такої моделі суб'єктне батьківське становище повністю нівелює автономність й індивідуальність, право на саморозвиток й індивідуальність дитини й забезпечує їй роль об'єкта виховних впливів.

Диктаторська позиція педагога докорінно трансформується в умовах суб'єкт-суб'єктної організації виховної взаємодії. Роль вихователя у такому виховному процесі передбачає розкриття й створення умов для розвитку позитивного потенціалу дитини. Спираючись на гуманістичну психологічну концепцію К. Роджерса, можна вивести такі правила налагодження ефективної педагогічної взаємодії:

- створення психологічно комфортного клімату й забезпечення відчуття безпеки, відмова від маніпуляцій;
- здатність некритичного толерантного сприйняття іншої особи;
- відкрите партнерське спілкування, відмова від критичних й оціночних суджень;
- творчий пошук шляхів виходу із проблемних чи конфліктних ситуацій;
- визнання права дитини самостійно вирішувати свої проблеми.

Дотримуючись цих правил, вихователь нічого не нав'язує, до нічого не змушує, а лише творить умови для позитивного контакту з дитиною. Контакт переживається у свідомості суб'єктами як позитивний, підкріплюваний взаємодією чинник. Внутрішніми механізмами контакту є емоційне та інтелектуальне співпереживання, співмислення,

співдія. Задля налагодження такого контакту слід демонструвати відкритість й безпосередність у стосунках, виявляти взаємну опіку й взаємну залежність, шанувати індивідуальність, що потребує особливого розвитку, вирішувати проблеми за взаємною участю й згодою, а не коштом однієї із сторін.

Налагодження інтерперсональної взаємодії вимагає забезпечення тісного емоційного зв'язку між вихователем і вихованцями, довірливих взаємовідносин. Така атмосфера формується шляхом щирого вияву почуттів й переживань людей в найбільш доступній для сприймання формі. Дітям необхідно знати, які почуття викликає у батьків їхня поведінка. На підставі цього вони можуть самостійно моделювати свою поведінку відповідно до очікувань батьків. Діти, як і дорослі, самі прагнуть приймати рішення щодо своєї поведінки. Звичайно, діти хотіли б, щоб батьки толерували будь-яку їхню поведінку і не вимагали її змін. Однак, діти ніколи й не очікують, що батьки погодяться на всі їхні витівки й не будуть вимагати їх корекції. Навіть якщо при цьому батьки застосують свою владу, діти сприймуть це адекватно, коли дії будуть логічними й обґрунтованими, без демонстрації насильства й негативного емоційного забарвлення.

Методи виховання без застосування влади забезпечують більше вірогідності того, що діти зрозуміють цінності й почуття своїх батьків і скорегують свою власну поведінку відповідно до батьківських очікувань.

Для налагодження педагогічної взаємодії також необхідною є ефективна комунікація вихователя і вихованця. Тому уміння безбар'єрного, безконфліктного спілкування набувають особливого значення. Серед них найбільш важливими є способи конструювання "Я" – висловлювань.

"Ти" – висловлювання дитина сприймає як вказівку того, що вона має зробити. Натомість "Я" – висловлювання

виявляє почуття й переживання вихователя й не містить елементів жодного примусу. Таке висловлювання дає дитині можливість самостійно моделювати свою поведінку. “Я” – висловлювання спонукає до такої ж форми висловлювань й іншу особу (дитину). “Я” висловлювання потребують відваги, у них відкривається людськість, внутрішній світ й почуття людини. Внаслідок такої комунікації співрозмовника пізнають таким, яким він є насправді.

Батькам зазвичай досить складно перейти від “Я”- до “Ти”- висловлювань, так як щирий вияв почуттів перед дітьми, на їхню думку, стане способом демонстрації власних слабкостей й недоліків, внаслідок чого вони втратять сформовану ними ілюзію досконалості й всесильності.

Налагодження продуктивної виховної взаємодії вимагає створення атмосфери співпраці, дитина повинна відчувати свою значимість й рівноправність у цьому процесі. Партнерська співпраця повинна створити передумови для формування в дитини навичок самодіяльності, розвитку творчості й ініціативності. Вимоги, що висуваються до дитини, повинні стимулювати її розвиток, отже, бути в зоні актуального розвитку. Докладання значних зусиль задля досягнення поставленої мети забезпечить відчуття дитиною суттєвого успіху й задоволення від власної діяльності.

На шляху налагодження інтерперсональної взаємодії між вихователем і вихованцем може виникнути чимало перешкод, що зумовлені утвердженими стереотипними педагогічними діями, консерватизмом педагога й браком професійної майстерності.

## СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПЕДАГОГА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Лариса Ковальчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Дослідження синдрому емоційного вигоряння людини пов'язують з ім'ям американського психолога Х.-Дж. Фрейденбергера, який у 1974 році вперше ввів цей термін у науковий обіг. Початок активних наукових пошуків щодо вивчення цієї проблеми припадає саме на 70-ті роки ХХ століття. Про актуальність досліджень у зазначеному напрямі свідчить внесення синдрому емоційного вигоряння як психогенного розладу, що виникає в процесі професійної діяльності людини, до Міжнародної класифікації хвороб. На сучасному етапі зазначена проблема набуває особливої гостроти з огляду на те, що сьогодні залишаються недостатньо вивченими такі важливі питання, як причини виникнення синдрому емоційного вигоряння, чинники, що впливають на його формування, механізми перебігу тощо.

А. Адлер, В. Бойко, П. Мазур, Л. Мітіна, Х.-Дж. Фрейденбергер, В. Чайка та інші вчені вважають, що синдром емоційного вигоряння пов'язаний з професійною дезадаптацією людини. Як свідчають дослідження окресленої проблеми, науковці відносять педагогів до тієї групи ризику, яка є надзвичайно сприйнятливою до виникнення синдрому вигоряння. Отож сьогодні особливої значущості набуває проблема здоров'я педагога, його професійного довголіття, формування сприятливого освітнього середовища у навчальних закладах, яке здатне запобігати виникненню синдрому вигоряння педагогів. Щоб протистояти такому підступному "ворогу", яким є синдром емоційного вигоряння, майбутній педагог повинен мати уявлення про специфіку педагогічної діяльності, про

особливості впливу професійних чинників на його здоров'я. Зважаючи на це, ми вважаємо, що розуміння сутності синдрому емоційного вигоряння як однієї з причин втрати професійної придатності має формуватися під час навчання молодій людині у вищому навчальному закладі.

З огляду на це, ми ставили за **мету** теоретично осмислити сутність синдрому емоційного вигоряння як психолого-педагогічної проблеми.

У контексті розв'язання завдань нашого наукового пошуку зазначимо, що на позначення ключового поняття дослідження у психолого-педагогічних літературних джерелах знаходимо різні терміни (“*вигоряння*”, “*синдром емоційного вигоряння*”, “*синдром психічного вигоряння*”, “*синдром психоемоційного вигоряння*”), а також неоднозначні підходи щодо їхнього тлумачення науковцями.

Зокрема, В. Бойко, М. Смирнов розглядають **вигоряння** як процес, що складається з таких **фаз**:

- 1) *напруження* (вигоряння проявляється переважно у формі надмірного переживання психотравмуючих обставин, тривоги та депресивних проявів, що призводить до зниження якості інтелектуальної складової професійної діяльності);
- 2) *резистенції* (вигоряння набуває форми неадекватного вибіркового емоційного переживання та редукції професійних обов'язків);
- 3) *виснаження* (ця фаза характеризується значними психосоматичними та психовегетативними порушеннями, повною втратою інтересу до роботи і життя взагалі, емоційною байдужістю, отупінням, відчуттям повної відсутності сил тощо).

**Синдром емоційного вигоряння педагога** (за Н. Булатевич) — це психогенний розлад, який виникає під час виконання особистістю професійної діяльності. М. Смирнов вважає, що такий синдром найчастіше виникає у

людей, зайнятих у професійній сфері “людина – людина” (зокрема, педагогічній) за несприятливих умов праці. Дослідник слушно акцентує на тому, що професійне вигоряння педагогів виражається в стані фізичної втоми і розчарування, повного виснаження та зносу, що відбувається в результаті дуже завищених вимог до власних ресурсів і сил.

Т. Форманюк виділяє симптоматичний комплекс емоційного вигоряння у вигляді таких проявів, як відчуття емоційного виснаження, знемога, дегуманізація, деперсоналізація, тенденція до розвитку негативного ставлення до інших суб’єктів професійної діяльності (учнів, студентів, колег, безпосередніх керівників), а також негативне самосприйняття у професійному плані.

Р. Дем’янюк до цього комплексу відносить:

- хронічну втому і виснаження педагога (після активної професійної діяльності);
- психосоматичні проблеми (коливання артеріального тиску, головні болі, захворювання травної і серцево-судинної систем, неврологічні розлади, загострену сприйнятливість до інфекційних захворювань, безсоння);
- негативне ставлення до вихованців після позитивних взаємовідносин, що були раніше;
- негативна налаштованість до виконуваної діяльності, прагнення змінити рід занять;
- стереотипізацію особистісних установок;
- стандартизацію спілкування та діяльності;
- ухвалення готових форм знання;
- звуження репертуару робочих дій та ригідність розумових операцій;
- агресивні тенденції;
- негативне ставлення до себе;

- високу тривожність, песимістична налаштованість, депресія, відчуття безглуздя подій, що відбуваються навколо;
- втрату почуття гумору, постійне відчуття невдачі та провини тощо.

Ключовими **ознаками** емоційного вигорання Т. Форманюк вважає:

- досягнення індивідуальної межі можливостей емоційного “Я” до самозбереження, протистояння виснаженню, протидіяння згоранню;
- внутрішній психологічний досвід, що охоплює почуття, установки, мотиви, очікування;
- негативний індивідуальний досвід, у якому сконцентровані проблеми, дистреси, дискомфорт, дисфункції та їхні негативні наслідки.

Аналіз наукових праць та проведені нами дослідження засвідчують, що формування синдрому емоційного вигорання педагога спричинене низкою чинників. Зокрема, П. Мазур його виникнення пов’язує з впливом **організаційного** чинників (великою кількістю учнів у класі та недисциплінованістю переважної більшості школярів, обмеженими можливостями кар’єрного зростання педагога, необхідністю виконання великої кількості паперової роботи, відсутністю соціальної підтримки та суспільного визнання, низькою заробітною платою, авторитарним стилем управління адміністрації навчального закладу тощо).

Ми дотримуємося погляду Л. Мітіної, яка вважає, що у формуванні синдрому емоційного вигорання педагога визначальну роль відіграють два чинники: особистісний та соціальний. **Особистісний чинник**, на думку дослідниці, охоплює такі особливості поведінки особистості, як авторитаризм, низький рівень емпатії в поєднанні з фанатичною відданістю справі, агресивність і апатія, пов’язані з неможливістю досягти за короткий термін



бажаних результатів. *Соціальний чинник* визначається неадекватною соціальною і матеріальною оцінкою праці педагога, що призводить до зниження якості життя, зменшення соціального престижу професії, дефіциту педагогічних кадрів, понаднормової праці, що шкодить його сім'ї та здоров'ю.

Підсумовуючи, зазначимо, що синдром емоційного вигорання негативно впливає на професійну діяльність педагога, яка будується на позитивному ставленні до життя, до професії, до себе, до людей. Проведені нами дослідження засвідчують, що протидіяти виникненню синдрому вигорання можна за умови сформованості високого рівня культури професійного мислення та педагогічної майстерності. З огляду на це, визначальну роль ми відводимо курсу “Основи педагогічної майстерності”, під час вивчення якого створюються умови, що забезпечують осмислення студентами сутності педагогічної професії, компонентів педагогічної діяльності, педагогічної культури, педагогічного процесу, проблем, які можуть виникати у процесі педагогічної діяльності; практичне відпрацювання різноманітних педагогічних ситуацій; проведення психолого-педагогічного діагностування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності тощо.

## МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

**Ольга Біляковська,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

Професійну компетентність сучасного педагога можна розглядати як своєрідну відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити сучасну якість навчання і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом завдяки подальшому обсягу інформації, яку пропонують учням для засвоєння. Сучасний вчитель повинен по-новому розуміти свою професійну діяльність. Адже сьогодні найголовнішим у роботі вчителя подекуди ще залишається орієнтація на виклад навчального предмета. Тобто учитель працює з предметом, а не з учнем, як наслідок, головною метою в умовах такого навчання є завдання щодо кількісного та якісного засвоєння навчальних компетентностей з предмета.

С. Гончаренко визначає компетентність як “сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію”. Водночас, І. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Знання сучасного вчителя мають бути звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, з іншого – до учнів, психологію яких повинен добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, зважає на особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Важливою особливістю професійних знань є їх комплексність. Набуття вчителем професійної

компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

**Модель професійної компетентності вчителя** – це уявний зразок складових компонентів, що формують ідеального професіонала; еталон, який віддзеркалює суспільні запити й потреби, відображає вимоги до вчителя сучасної школи.

Охарактеризуємо складові компоненти моделі професійної компетентності вчителя.

**Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність з певного предмета)** охоплює професійний тезаурус учителя, містить глибокі теоретичні знання, досвід практичної діяльності в галузі свого предмета; гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості дитини; уміння організовувати суб'єкт-суб'єктний навчально-виховний процес.

**Методична компетентність учителя** охоплює засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистіснозорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, засобами і формами організації навчання.

**Комунікативно-ситуативна компетентність** учителя охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення фасилітативного (партнерського) формату регуляції співпраці “учитель – учень”, взяття до уваги вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей; спроможність педагога знаходити нестандартний вихід з

різних (навіть найскладніших) ситуацій; уміння бачити в дитині особистість, поважати її думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня, тактовність і толерантність у стосунках.

**Соціальна компетентність** учителя охоплює уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

**Психолого-педагогічна компетентність** учителя охоплює володіння педагогічною діагностикою, уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, уміння виявляти особистісні особливості дітей, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно будувати взаємини з керівниками, колегами, учнями, їхніми батьками.

**Прогнозувально-рефлексивна компетентність** педагога охоплює вміння конструювати траєкторію розвитку школяра, здійснювати індивідуальний розвиток учня; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу; здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність; прогнозувати розвиток учнівського колективу.

**Аутопсихологічна компетентність** учителя передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; знання про засоби професійного самовдосконалення; уміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватись; визначати завдання та траєкторію власної самоосвіти й самовдосконалення.

**Інформаційно-технологічна компетентність** учителя передбачає вміння і навички роботи з ІКТ;

застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації та створення нової, логічно-узагальненої; самостійно створювати різноманітні тестові завдання тощо.

**Управлінська компетентність** охоплює володіння вчителем методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю учнів, класу в урочній та позаурочній видах діяльності; управління процесом засвоєння учнями знань.

**Полікультурна компетентність** учителя охоплює знання педагогом культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей, досягнень української культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів.

**Валеологічна** – забезпечує організацію здорового способу власного життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й впровадження, реалізацію здоров'язбережувальної функції розвитку учнів.

**Загальнокультурна компетентність** учителя – досягнення високого рівня розвитку в суспільному, виробничому й духовному житті; педагог інтелігентний, вихований, толерантний, гнучкий, коректний.

Аналіз моделі професійної компетентності учителя дає можливість більш цілісно вивчити процес удосконалення педагогічної, професійної майстерності, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах та ракурсах, визначити цілі та завдання, відповідно до яких у ВНЗ має відбуватися підготовка сучасного вчителя.

## **ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Ніна Лозинська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Успіх формування спеціаліста у вищому навчальному закладі залежить від професійної адаптації студентів, від того, як і наскільки оволодіє студент знаннями та навичками, необхідними для функціонування у студентському середовищі, на які цінності майбутньої професійної та соціальної діяльності орієнтуватиме себе майбутній педагог.

Актуальність проблеми адаптації стає найбільш очевидною у процесі оцінювання її в різних наукових аспектах: психологічному, соціальному, професійному, педагогічному та інших.

Конкретизуємо деякі основні аспекти, пов'язані з процесом адаптації: процес адаптації, її результат, темп, рівень, стійкість, чинники.

Термін “професійна адаптація” більшість учених трактують як, з одного боку, пристосування до вимог професії, тобто як двовекторний процес, єдність активного та пасивного, продуктивного і репродуктивного, змінюваного й такого, що змінює. Науковці підтверджують погляд на адаптацію, запропонований Ж. Піаже, як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії та асиміляції.

У розумінні ученими професійної адаптації в цілому є певна спільність. Проте на окремі аспекти цієї проблеми наявні різні погляди, про що свідчить велика кількість визначень цього поняття. Аналіз наявних визначень дасть змогу зрозуміти сутність поняття професійної адаптації.

Досліджуючи процес становлення фахівців різних сфер діяльності, науковці визначають професійну адаптацію особистості як:

- процес інтеграції у професію, оволодіння майстерністю, застосування знань, умінь та навичок у конкретних ситуаціях (О. Шиян);
- оволодіння всією сукупністю знань, умінь, навичок, необхідних для опанування професії (М. Свиридов);
- складний динамічний процес опанування професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше здобутих знань, умінь та навичок, у результаті чого відбувається активна взаємна видозміна як педагога, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування (О. Мороз);
- акт взаємодії деякого комплексу соціальних норм, вимог і вимог, що характеризують сферу професійної діяльності і побутового влаштування молодого спеціаліста, з комплексом характеристик, що описують професійні та соціальні параметри суб'єкта адаптації (Т. Кончанін);
- процес повного освоєння професії, пристосування фахівця до професійного середовища, вимог, норм, цінностей майбутньої діяльності (Г. Качан);
- процес освоєння особистістю характерних рис і умов праці за фахом, що виражається надалі в оволодінні обраною професією, професійними навичками, формуванні професійних рис особистості, необхідних для оволодіння фахом (Н. Лукажевич);
- процес інтеграції професійних знань, умінь, навичок особистості у професійну діяльність (С. Вершловський);
- процес взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які більшою мірою забезпечують ефективність професійної діяльності (Н. Чайкіна) та ін.

На підставі аналізу вище поданих визначень та підходів до трактування професійної адаптації можна зробити висновок, що цим терміном позначають досить широке коло понять. Професійну адаптацію учені розглядають як процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для опанування професії; процес пристосування фахівця до професійного середовища, вимог, норм, цінностей майбутньої професійної діяльності; процес формування значущих рис особистості, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності тощо.

Отже, професійна адаптація є первинним етапом професійного шляху педагога, яка охоплює, як дві стадії професійної адаптації: перша – стадія професійної підготовки, яка створює підґрунття для подальшого просування особистості професійним шляхом, забезпечує успішність другої стадії етапу професійної адаптації – входження у реальну професійну діяльність.

На підставі вищезазначених підходів науковців у процесі професійної адаптації можна виокремити три головні аспекти:

1. Допрофесійний (попередній), який охоплює підготовку у школі та професійне самовизначення;
2. Підготовчий, або аспект професійного навчання у навчальному закладі;
3. Аспект безпосередньої професійної адаптації, входження у реальну професійну діяльність.



## ІНТЕРАКТИВНІСТЬ У МУЗЕЇ: ВИБІР МОДЕЛЕЙ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

**Олексій Караманов,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасний світовий освітній простір представлений різними дидактичними моделями, формами та засобами, які дозволяють оптимально використовувати потенціал навчального середовища. Ефективність такого середовища визначається рівнем активності його учасників та результатами педагогічної взаємодії. Зокрема, коли мова йде про середовище музею, ми можемо визначити його ефективність шляхом відбору відповідних моделей навчання й способів педагогічної взаємодії.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні рівнів інтерактивності у навчальному середовищі музею та обґрунтуванні відповідних моделей взаємодії.

Інтерактивність – це взаємодія, процес комунікації, що передбачає двосторонній діалог між вчителем і учнями (викладачем і студентами), мета якої полягає у перетворенні загальної інформації на особистісні знання.

Згідно сучасних досліджень, інтерактивність може відбуватися у таких випадках: *по-перше*, у випадку лінійної взаємодії, коли вона має обмежений характер, зумовлений майже повною відсутністю зв'язку повідомлення, що надсилається, з попередніми повідомленнями; *по-друге*, під час реактивної взаємодії, коли повідомлення пов'язане тільки з одним попереднім повідомленням; *по-третє*, у ході множинної (діалогічної) взаємодії, коли повідомлення пов'язане з багатьма попередніми повідомленнями та утворює тісні взаємозв'язки між ними.

Виходячи з того, що інтерактивність розкриває характер і ступінь взаємодії між об'єктами, необхідно

зазначити, що у середовищі музею вона сприяє підсиленню ролі відвідувачів (зокрема, учнів та студентів) шляхом моделювання їх активності, організації різних форм співтворчості (наприклад, у ході діалогу, дискусії під час різного роду виставок, інсталяцій, презентацій, хеппенінгу тощо), розкриває естетичний потенціал розвитку особистості.

У такий спосіб інтерактивність виступає у ролі принципу музейно-педагогічної діяльності й акцентує на важливості створення ефективного дидактичного середовища у музеї. Її ступінь буде визначатися швидкістю та зручністю досягнення мети навчальної, виховної й розвивальної діяльності, елементами будуть усі компоненти системи, завдяки яким відбувається педагогічна взаємодія з відвідувачами, а рівнями – способи взаємодії між учнями/студентами та змістом або предметом навчання.

Такі способи відповідають різним методам й прийомам навчання, які за рівнем взаємодії поділяють на традиційні, активні та інтерактивні.

Як правило, традиційні репрезентують одноманітні екскурсії, ознакою яких здебільшого є відсутність зворотного зв'язку між музейним працівником та відвідувачами, що виступають у ролі пасивних слухачів. У такий спосіб відбувається процес інтелектуальної взаємодії з експонатами, коли учні “проговорюють про себе” нові враження від побаченого у музеї. Активні методи навчання стимулюють відвідувачів до виконання різного роду завдань (наприклад, шляхом різних тактильних дій), які розробляє і визначає вчитель здебільшого у межах шкільної програми. Вони намагаються підтримати інтерес до навчального матеріалу, викликати мотивацію до навчання. На відміну від них, інтерактивні дидактичні методи сприяють організації самостійної пошукової діяльності у середовищі музею між

самими відвідувачами, коли вагомим стає взаємодія у групі та практичне застосування навчальної інформації.

Саме інтерактивні методи розкривають нову модель “музею 2.0” (participatory museum), яка орієнтується на спілкування у середовищі музею, виявлення різноманітних рис і властивостей особистості через включення у безпосередню діяльність. У такий спосіб музей виступає платформою для організації комунікації, отримує можливість змінювати свій контент, а музейний предмет стає своєрідним катализатором комунікації між різними відвідувачами.

На основі проаналізованих рівнів інтерактивності у музеї можна виокремити аналогічні за змістом моделі взаємодії– традиційну, активну та інтерактивну. Шляхом моделювання зазначених рівнів у середовищі музеїв різного профілю можна досягати ефективних результатів навчальної діяльності.

## **ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Наталія Горук,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Зміни, які відбуваються сьогодні у суспільному житті, спричиняють до зміненого трактування значення та функцій вищих навчальних закладів у житті соціуму. Сучасне інформаційне суспільство вимагає перегляду ролі вищої освіти, її місця у суспільстві та здатності відповідати усім запитам і потребам населення. Сьогоднішні трактування вищої освіти значно відрізняються від уявлень про освіту ХІХ сторіччя, коли навчальний заклад разом із бібліотеками, навчальними аудиторіями та викладачами-науковцями був фізичним втіленням знань. Варто відмовитися і від освітніх

вимог XX ст. щодо надання населенню необхідних професійних умінь для задоволення економічних потреб суспільства. Натомість, вища освіта XXI століття повинна сприяти люду у творенні власних знань і забезпечувати особистості необхідне навчання впродовж повноцінного інтегрованого життя.

Відповідно до зміненого трактування ролі освітніх закладів суб'єктами навчального процесу стають також суспільство і громада, а не лише навчальні установи, викладачі чи бібліотеки. Йдеться про створення освітнього середовища, у якому знання і вміння конструюватимуться завдяки динамічній взаємодії обох учасників навчального процесу – викладача та студента. Навчаючись разом, ці суб'єкти стають агентами у творенні спільноти, що навчається, а освіта дорослих, неформальна та громадська, можуть стати моделлю для втілення необхідних змін.

Концепція неперервної освіти отримала підтримку багатьох освітніх та економічних організацій. Зокрема, зазначалося про необхідність сприяння ціложиттєвій освіті особистості за допомогою впровадження, поширення та підтримці освіти дорослих і тривалої (продовженої) освіти. Міжнародна організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) визначає неперервну освіту як будь-яке цілеспрямоване навчання впродовж усього життя людини, мета якого – вдосконалення знань та набуття певних компетенцій людьми, які мають бажання брати участь у навчальній діяльності.

У Меморандумі Європейської комісії з неперервної освіти зазначено, що неперервна освіта – це не лише один з аспектів освіти і навчання, вона повинна стати керівним принципом будь-якої педагогічної діяльності. Такий підхід зумовлює і зміну розуміння ролі сучасних університетів, які повинні сприяти ціложиттєвій освіті особистості. Зокрема у Меморандумі наголошено, що вища освіта повинна бути

широкодоступною, інклюзивною, привабливою, чітко структурованою, функціональною, високоякісною та релевантною за змістом, формами й методами навчання, стилями викладання тощо, таким чином ставлячи студента в центр уваги навчального процесу.

У багатьох європейських державах неперервну освіту найповніше забезпечують освіта дорослих та громадська освіта. Ціложиттєве навчання сьогодні знищує кордони між поняттями тренінг, освіта, розвиток, навчання, відіграючи нову роль у розвитку людства, демократизації суспільства та забезпеченні економічної стабільності.

Саме неперервна критична освіта є засобом для розвитку аналітичного і критичного мислення, яке дозволяє поставити під сумнів канонічні знання, проголошує різноманітність та суб'єктивність, розглядає поняття спроможності і неспроможності, гендеру, етнічності і цінує різні типи навчання – формального, неформального та інформального. Формальне навчання – це освіта дорослих у акредитованих закладах освіти (н. здобуття ступеня бакалавра); інформальне навчання – це самоосвіта, знання, отримані під час певного досвіду діяльності, спілкування, обговорень, роздумів тощо; неформальне навчання – це зазвичай неакредитоване навчання, яке, однак, відбувається як курс чи тренінг у систематизований спосіб, має певну навчальну мету та цілі.

Основними функціями освіти дорослих завжди залишалося підняття свідомості, виховання громадянськості, інтегрування знань, культурний розвиток, створення здорової конкуренції, розбудова громади. Освіту дорослих часто розглядають як складний ідеологічний емансипаційний процес, що покликаний сприяти розвиткові громад, суспільства і людства в цілому.

Позитивні тенденції неперервної освіти все ще недостатньо розвинуті у вищих навчальних закладах.

Порівняно невелика кількість європейських коледжів та університетів мають відділення або факультети освіти дорослих чи продовженої освіти. Зокрема, студенти, які там навчаються, залишаються часто непомітними, маргіналізованими, за винятком тих, хто вписується в традиційні університетські “рамки”. Багато років знадобилося навіть для цих досягнень, оскільки значна кількість освітян продовжує бути зацікавленою у репродуктивній та функціональній освіті. Зазначимо, що у вищих навчальних закладах країн ЄС сьогодні можна отримати кваліфікацію „Європейського Магістра з освіти дорослих (ЕМАЕ)” за програмою навчання, розробленою групою університетів європейських країн. Партнерами цієї програми є університети країн ЄС (Німеччини, Республіки Чехії, Данії, Італії, Румунії, Іспанії). Дана програма кваліфікує тих, хто працює в освіті дорослих у контексті європейських країн. Ефективний національний досвід у галузі запровадження ідей освіти дорослих у навчальний процес вищої школи мають такі країни Європи як Австрія, Бельгія, Великобританія, Угорщина, Греція, Німеччина, Данія, Італія, Іспанія, Ірландія, Кіпр, Литва, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія.

На відміну від традиційної функціональної академічної освіти, освіта дорослих та громадська освіта акцентують не вивчення певної дисципліни чи набуття певних навичок, а вміння особистості критично мислити, розвиток її самосвідомості. Головними поняттями такого навчання є суспільство і спільнота, а також роль кожного індивіда у цій спільноті, його активність у вирішенні суспільних проблем, здійсненні соціальних трансформацій, його здатність діяти в умовах швидкого і мінливого ХХІ століття. Тобто, особистість розглядається насамперед як агент соціальних змін, активний діяч, який спроможний контролювати різноманітні аспекти свого життя.

Використання ідей та моделей освіти дорослих у вищій школі сприятимуть гуманізації навчального процесу, оскільки метою освіти дорослих завжди залишалося вдосконалення людини і суспільства в цілому, переважання результату над змістом і методами, нівелювання комерційної цінності знань.

## **СПРЯМОВАНІСТЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ**

**Марта Максимець,**  
*асистент*

У сучасний період реформування освіти в Україні як ніколи школа потребує висококваліфікованих учителів, зокрема, вчителів іноземної мови. Особлива відповідальність покладається на молодих педагогів, здатних швидко і ефективно реагувати на новітні виклики, впроваджувати в навчальний процес сучасні технології, бути мобільними в світовому освітньому просторі тощо.

Перед освітянською галуззю постає важливе завдання, а саме: забезпечення умов для реалізації усіх поставлених перед молодим учителем завдань та сприяння його успішному професійному становленню.

Очевидним є те, що школа повинна стати привабливою для молодих спеціалістів. А професійне становлення вчителя невіддільне від характеру усіх соціально-педагогічних перетворень. Нинішня практика суспільного і шкільного життя поки що недостатньою мірою спрямовує вчителя до постійних пошуків поліпшення результатів своєї праці. Аналізуючи причини, які негативно впливають на

професійне становлення вчителя, М. Сметанський робить висновок, що для зміни такої ситуації необхідно:

- по-перше, підняти престиж педагогічної професії (це зумовлене тим, що від соціального становища вчителя в суспільстві, від почуття власної гідності залежить і ставлення до праці та її наслідків);
- по-друге, здійснити гуманізацію і демократизацію освіти (це життєва необхідність, і дуже добре, що в освіті простежується тенденція до розширення прав і свобод як педагогічного колективу, так і кожного вчителя);
- по-третє, встановити експертизу якості роботи педагогічного колективу, вчителя, і на цій основі забезпечити моральне і матеріальне стимулювання педагогічної майстерності (диференціація оплати педагогічної праці поза оцінкою майстерності педагогічних колективів є недостатньо ефективним стимулом становлення молодого вчителя);
- по-четверте, залучення вчителя до дослідницької діяльності (таку діяльність у професійному становленні вчителя В. Сухомлинський називав першою сходинкою до педагогічної мудрості).

Досліджуючи проблему становлення вчителя іноземної мови на початкових етапах самостійної педагогічної діяльності, ми виділили такі групи необхідних умов:

- соціально-економічні;
- психологічні;
- фізіолого-терапевтичні;
- педагогічні.

Одним з головних завдань нашого дослідження є виявлення та обґрунтування *педагогічних умов* професійного становлення вчителя іноземної мови на початкових етапах самостійної педагогічної діяльності. Серед них ми виокремили:



- спрямованість на професійно-педагогічну діяльність;
- взяття до уваги особливостей професійної педагогічної діяльності вчителя іноземної мови;
- підготовленість учителя до професійно-педагогічної діяльності;
- організація професійного становлення вчителя в процесі педагогічної діяльності.

Розглянемо першу умову – спрямованість молодого вчителя іноземної мови на професійно-педагогічну діяльність.

У психолого-педагогічній літературі *спрямованість* характеризують як усталену систему найважливіших цільових програм особистості, що визначає смислову єдність її ініціативної поведінки, яка протистоїть випадковостям життя.

Спрямованість виявляється як системоутворювальна риса особистості, яка визначає її психологічний склад. Саме в спрямованості виражаються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних сторін дійсності.

Зазначимо, що у сучасних дослідженнях виділяють три основні *види спрямованості особистості*:

- *особиста* (престижна, егоїстична) – виникає внаслідок переваги мотивів власного благополуччя, самоствердження;
- *групова* (суспільна чи альтруїстична) – наявна тоді, коли вчинки людини спонукають інтереси організації та інших людей;
- *ділова* (інтерес до справи, до пізнання дійсності) – зумовлюється самою дійсністю, через захоплення нею (спрямованість на науку, спорт, професію, мистецтво).

Спрямованість може виявлятися в різних сферах життєдіяльності людини. Наприклад, можна вести мову про

морально-політичну спрямованість (ліберальну або консервативну), професійну спрямованість (“технічну” або “гуманітарну”), побутову спрямованість (на дім та сім’ю або на друзів). На думку багатьох дослідників, спрямованість є ведучим, системоутворювальним компонентом психологічного складу особистості.

Учені виділяють спрямованість як провідну характеристику особистості. У різних концепціях спрямованість розкривається по різному: як “динамічна тенденція” (С. Рубінштейн), “сміслоутворюючий мотив” (А. Леонтьєв), “домінуюче ставлення” (В. Мясіщев), “основна життєва спрямованість” (Б. Ананьєв), “динамічна організація сутнісних сил людини” (А. Прангішвілі).

Також зазначають, що світогляд швидше допомагає людині розвинути свою спрямованість, ніж первинно визначає її.

*Спрямованість на професійно-педагогічну діяльність* особистості молодого вчителя ми розглядаємо як ставлення до своєї професії та її змісту, а саме: ціннісне ставлення до професії та професійної діяльності педагога; усвідомлення значущості професії та місії вчителя; наявність професійних інтересів учителя та бажання займатися цією конкретною професійною діяльністю; прийняття та розуміння цілей та завдань професійної діяльності педагога; моральна та соціальна відповідальність.

Дослідження, проведені серед молодих учителів іноземної мови м. Львова та області, виявили, що професійне становлення вчителя, спрямованого на професійно-педагогічну діяльність, відбувається більш успішно, рівень його значно вищий. Уроки таких учителів цікаві, різноманітні, із застосуванням інтерактивних технологій вивчення іноземних мов тощо. Інтерес до вивчення мов у їхніх учнів значно вищий, а відповідно вищі результати навчання. Часто учні стають переможцями конкурсів та

олімпіад з іноземної мови різних рівнів. Також слід зазначити, що учні успішно складають іспит на отримання мовного диплому міжнародного рівня з німецької мови.

Отже, спрямованість на професійно-педагогічну діяльність є важливою умовою для професійного становлення вчителя іноземної мови. І, як слушно зазначив у своєму дослідженні Б. Дьяченко, спрямованість разом із професійними знаннями становлять основу високого рівня педагогічної майстерності.

### **ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

**Оксана Тинкалюк,**  
*здобувач*

Важливим показником професіоналізму спеціаліста будь-якої галузі є готовність до професійного іншомовного спілкування, оскільки від рівня її сформованості значною мірою залежить успішність професійних та ділових контактів фахівця із закордонними колегами.

Ю. Гапон *професійне іншомовне спілкування* розглядає як *лінгвістично організовану систему мовлення*, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, які безпосередньо пов'язані з винятково професійними (навчально-виробничими, науково-виробничими, виробничими, науковими) аспектами трудової діяльності.

Проблема формування готовності фахівців до професійного іншомовного спілкування була об'єктом

дослідження (Ю. Гапон, Л. Гапоненко, Н. Логутіної, Ю. Ніколаєнко, В. Чорній та ін.). Аналіз наукових праць дослідників засвідчує, що серед них немає єдиного погляду на сутність цього поняття.

Зокрема, В. Чорній розглядає *готовність до професійного спілкування як стан особистості*, який полягає у активному формуванні необхідних теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей, що визначають ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності та забезпечують її успішне виконання.

У структурі готовності майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування дослідники виокремлюють низку взаємозумовлених і взаємопов'язаних **компонентів**:

- *комунікативно-мотиваційний, змістовний, ситуативно-орієнтаційний, оцінний* (Л. Гапоненко);
- *мотиваційний, операційний, нормативно-рефлексивний* (Ю. Ніколаєнко);
- *мотиваційний, когнітивний, операційно-дійовий* (В. Чорній);

Досліджуючи цю проблему у системі іншомовної професійної підготовки студентів економічного факультету в класичному університеті ім. Івана Франка, ми визначили структуру готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування (компоненти, рівні, критерії).

До компонентів готовності майбутніх фахівців економічного профілю відносимо: 1) *мотиваційний* (характеризує: мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного іншомовного спілкування, комунікативну професійну спрямованість, наявність стійких професійно-пізнавальних інтересів до іноземної мови тощо); 2) *когнітивний* (передбачає: системне оволодіння комплексом лінгвістичних, лінгвопрофесійних,

комунікативних, соціокультурних знань, необхідних для успішного здійснення іншомовного професійного спілкування); 3) *операційно-діяльнісний* (передбачає: оволодіння сукупністю комунікативних, лінгвістичних, інформаційно-аналітичних, креативних, рефлексивних умінь та навичок іншомовного професійного спілкування); 4) *нормативно-рефлексивний* (передбачає сформованість: адекватної самооцінки особистістю своєї готовності, нормативності спілкування, самоаналітичних умінь, самооцінних умінь, рефлексивної позиції тощо).

Важливим аспектом дослідження проблеми формування готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування є визначення рівнів її сформованості. Дослідники проблеми готовності виокремлюють такі рівні готовності майбутніх фахівців:

- *низький* або *стихийний*, *середній* або *нормативний*, *високий* або *професійний* (В. Чорній);
- *інтуїтивний*, *репродуктивний*, *реконструктивний*, *еталонний* (Л. Гапоненко);
- *емпіричний* або *низький*, *репродуктивний* або *середній*, *творчий* або *високий* (Н. Логутіна);
- *елементарний*, *середній*, *високий* (Ю. Ніколаєнко).

Спираючись на ці та інші дослідження, а також результати нашого наукового пошуку, ми виділяємо такі рівні сформованості готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування:

1) *низький* (студентам низького рівня складно спілкуватися в усній та письмовій формах, оскільки вони мають низький рівень сформованості іншомовних знань, мовленнєвих умінь і навичок та загальної іншомовної комунікативної компетентності);

2) *середній* (студенти середнього рівня висловлювання іноземною мовою здійснюють за готовими моделями, надають перевагу репродуктивним завданням.

Вони не завжди можуть компенсувати недостатні мовленнєві знання невербальними засобами);

3) *достатній* (ця категорія студентів характеризується адекватною самооцінкою й активністю, спроможністю передбачити ймовірні рішення і способи виходу із безлічі ситуацій, що склалися, проте вони не завжди самостійні в комунікативній діяльності);

4) *високий* (висловлювання студентів цього рівня вирізняються правильністю вимови та лексико-граматичної форми. Студенти легко обмінюються інформацією іноземною мовою в усній та письмовій формах, компенсуючи труднощі, що виникають, невербальними засобами спілкування).

Зазначимо, що формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування забезпечує використання сучасних інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів навчання (кейс-методу, методу проектів тощо) та комунікативних інформаційних технологій (використання електронної пошти, участі у чаті, форумах, синхронних телеконференціях з носіями мови для обговорення певних проблем, створення тематичних web-сторінок, web-квестів, використання інтернет-сайтів для ілюстрації власних іншомовних презентацій та публікації робіт у мережі Інтернет.

Проведення практичних занять за розробленими нами методиками сприяє залученню студентів до вибору цікавих тем для обговорення, форм та методів роботи, які позитивно впливають на мотиваційну готовність студентів до процесу спілкування. За таких умов студенти стають активними суб'єктами навчання, оскільки виступають з позиції дослідника, який демонструє своє бачення конкретної проблеми, виробляє власну стратегію її розв'язання.

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

формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. Ця проблема потребує подальшого дослідження на рівні професійної іншомовної підготовки студента економічної спеціальності вищого навчального закладу.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ- СХОДОЗНАВЦІВ**

**Володимира Федина,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Сучасне профорієнтування – це передусім виховання молоді людини як суб'єкта вибору професії і суб'єкта праці, який володіє активністю і самостійністю в поведінці і діяльності, здатністю до ініціативного планування свого майбутнього, а також створення умов, які сприяють розвитку внутрішніх засобів активного професійного самовизначення: самопізнання, самооцінювання і саморозвитку. Ми погоджуємося з думкою науковців, що ефект профорієнтаційної роботи зі старшокласниками підвищується за умови взяття до уваги вікових особливостей учнів; конструювання пізнавального профорієнтаційного матеріалу на основі принципів системності, послідовності й наступності; застосування активних методів навчання та виховання у профорієнтаційній роботі.

У старшому шкільному віці учні, вибираючи свій життєвий шлях, не йдуть прямо по лінії своїх безпосередніх інтересів, а прагнуть вирішити проблему вибору, зважуючи усі чинники, головно з огляду на свої здібності. Вони розглядають вибір професії як своєрідний висновок з аналізу

потреб та наявних схильностей і здібностей, із зіставлення цих своїх особливостей з вимогами, які ставить до людини професія. Учні в процесі профорієнтаційної роботи в школі засвоюють певну систему знань про світ професійної праці, про потреби суспільства у кваліфікованих кадрах, починають усвідомлювати свої інтереси, нахили та інші важливі для майбутньої професійної діяльності психологічні якості.

На сучасному етапі в Україні підготовка фахівців-сходознавців здійснюється не лише в класичних університетах, але й в педагогічних. Як свідчать факти, у Луганському державному педагогічному університеті ім. Т. Шевченка на кафедрі практики мовлення готують філологів-сходознавців з таких східних мов, як іврит, японська, арабська, китайська, турецька мови. На сучасному етапі в Україні простежується організація класичного підходу до навчального процесу, що сприяє формуванню системи професійних знань у майбутніх фахівців-сходознавців.

У Львівському національному університеті ім. Івана Франка, крім класичної, сучасної перської мови, перського наукового мовлення, перського ділового мовлення, викладається перська мова Індії, таджицька мова, суспільно-політична лексика перської мови, перська лексикологія та лексикографія, методика викладання перської мови, історія суфізму, методологія перських філологічних студій, перська фразеологія, практична стилістика перської мови, вступ в історію Ірану, Середньої Азії, Афганістану, Північної Індії. Класичний підхід до підготовки майбутніх фахівців-сходознавців наявний і в національному університеті “Львівська політехніка” на факультеті іноземних мов, де готують філологів японської мови. Така підготовка забезпечує практичне володіння японською мовою, передбачає розвиток навичок та вмінь перекладу з японської



мови, сприяє поглибленню знань з японської літератури та історії.

Як видно з вищенаведених фактів, кваліфікована підготовка майбутніх фахівців-сходознавців здійснюється у вищих навчальних, а от в середніх навчальних закладах, окрім гімназії східних мов в Києві та гімназії при Львівському університеті (де вивчають перську та японську мови, одну з яких факультативно), про фахову підготовку говорити поки що не доцільно.

Тому у випадку підготовки фахівців-сходознавців необхідно звертатися до профорієнтаційної роботи власне у вищому навчальному закладі, яка розкриває широкі можливості для використання пізнавальної діяльності абітурієнтів, що здійснюється в таких видах профорієнтаційних заходів як: зустріч зі спеціалістом, профорієнтаційна екскурсія, самостійне дослідження професії. Колективні форми пізнавальної діяльності майбутніх студентів у системі профорієнтації стимулюють їхню активність, творчість, сприяють позитивному ставленню до профорієнтаційних занять, активізують їхню інтелектуальну сферу, підвищують ефективність засвоєння профорієнтаційного матеріалу та його інтеріоризацію.

Орієнтація на вступ до вищого навчального закладу формується значно раніше, ніж дозріває вибір конкретної спеціальності. Рівень соціальних потреб старшокласника і вибір тої чи іншої спеціальності залежить від об'єктивних умов: матеріальне, соціальне становище сім'ї і рівень освіти батьків. Багато залежить від соціальної престижності професії, яка є в зворотньому відношенні до її масовості.

Сьогоднішнім абітурієнтам, завтрашнім студентам, а згодом і фахівцям-сходознавцям варто показати можливості їхнього працевлаштування.

Як свідчать факти, на студентів східної філології щорічно немає жодного державного замовлення. В Україні,

наприклад, японські лінгвісти потрібні лише на державних посадах тільки в університетах або у посольстві Японії. Жодної державної фірми про співробітництво з країною Сходу не зафіксовано. Як видно з вищенаведених фактів, простіше шукати роботу через приватні фірми.

Для того, щоб досягнути відповідного результату і належним чином працевлаштуватися, майбутніх фахівців-сходознаців необхідно ознайомлювати з можливостями отримати відповідні гранти, стипендії ще у процесі навчання для власного вдосконалення та подальшого розвитку.

Для того, щоб навчальний процес був цікавим, захопливим, студентам-сходознавцям необхідно продемонструвати шляхи власної реалізації. Для цього їх слід ознайомлювати з конференціями, семінарами, симпозіумами, що відбуваються на території України.

Ми погоджуємося з думкою науковця Е. І. Головахи і вважаємо, що професійна орієнтація має знайомити абітурієнтів з конкретними прийомами вдалих і невдалих життєвих шляхів, пов'язаних з вибором тієї чи іншої професії; демонструвати пряму залежність майбутніх професійних і життєвих досягнень від їх готовності до самовіддачі в праці і самостійності в реалізації життєвих цілей, а також не повинна обмежуватись професійною сферою, а завжди зосереджується на життєвих цілях молоді.

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Марія Крива,**  
*асистент*

Проблема формування творчої особистості, пошук ефективних шляхів розкриття творчого потенціалу зберігає свою актуальність на сучасному етапі розвитку суспільства.

Однак у працях зарубіжних і вітчизняних педагогів процес формування творчої особистості в процесі дослідницької діяльності на матеріалі природничих дисциплін системно і комплексно не вивчено.

Ми ставили за мету розглянути модель формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності.

Модель процесу формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності на матеріалі природничих дисциплін містить такі елементи, які мають системний характер і взаємопов'язані між собою: мета, завдання, принципи реалізації, процесуальні компоненти, етапи формування, результат, рефлексія і корекція.

Метою цього процесу є формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності, яка передбачає набуття учнями функціонального навичку дослідження як універсального способу освоєння дійсності, розвиток здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистої позиції учня в навчально-виховному процесі на основі набуття суб'єктивно нових знань.

Завданнями цієї моделі є формування дослідницької творчої активності учнів; активізація творчого потенціалу учнів; формування досвіду і емоційного ставлення до дослідницької діяльності.

Функціонування моделі формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності

визначається такими принципами: креативності, активності, самостійної діяльності, науковості, системності, особистісно-орієнтованого підходу.

Процесуальними компонентами моделі процесу формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності на матеріалі природничих дисциплін є:

- змістовно-операційний, який визначає системне насичення змісту природничих дисциплін елементами дослідницької діяльності, формування активно-перетворювального ставлення дитини до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів дослідницької діяльності.
- технологічний передбачає застосування в навчально-виховному процесі комплексу методів, організаційних форм навчання, освітніх технологій, спрямованих на формування творчої особистості учня.
- мотиваційно-цільовий, який полягає у формуванні позитивних мотивів, ціннісних орієнтирів до дослідницької діяльності; сформованість у дитини позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості та ціннісних орієнтирів, що забезпечують її залучення у творчу діяльність;
- пізнавально-діяльнісний полягає в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, що є важливими для дослідницької діяльності, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання творчих дослідницьких завдань;
- оцінно-результативний передбачає діагностику рівнів сформованості дослідницької творчої активності, аналіз оцінки досягнень.

Етапами процесу формування творчої особистості учня є підготовчий, інтегрувальний, креативний.

На *підготовчому* етапі процесу формування дослідницької творчої активності учнів учитель повинен забезпечити діагностування рівня розвитку творчої активності на основі самопізнання та самовизначення особистості, готовності до переходу на рівень активного засвоєння нових способів пізнавальної та творчої діяльності; формувати в учнів загальну уяву про творчу активність та її основні компоненти; пробуджувати в них пізнавальний інтерес до дослідницької діяльності; формувати вміння планувати та практично реалізовувати власну творчу ініціативу.

Завданням *інтегровального* етапу є досягнення учнями рівня активного засвоєння способів дослідницької діяльності та їхнього свідомого використання; подальше відпрацювання учнями практичних умінь самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю і конкретних предметних умінь здійснення дослідницької та творчої діяльності; розвиток творчих здібностей школярів у різних формах творчої діяльності.

*Креативний етап* процесу формування творчої активності учнів має на меті досягнення учнями стійкої творчої спрямованості у всіх видах діяльності; високого рівня розвитку мотивації творчої діяльності, що дає змогу особистості реалізувати свій творчий потенціал; розкриття неповторної індивідуальності школяра, винятковості власної творчої діяльності, що має оригінальний перетворювальний характер.

Процес формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності на матеріалі природничих дисциплін забезпечується комплексом *педагогічних умов*:

- гуманізації педагогічного процесу, який полягає у визнанні самоцінності учня, усвідомлення активної дослідницької позиції у навчанні, можливості максимальної реалізації креативного потенціалу в дослідницькій діяльності; створення суб'єкт-

суб'єктних відносин, в яких учні є рівноправними учасниками дослідницької діяльності; повага, довіра вчителя та батьків до особистості учня-дослідника і прийняття його особистих завдань, запитів та інтересів;

- створення творчого середовища, у якому є переживання творчого стану: натхнення, осяяння, емоційної жвавості, психологічного комфорту; демократичні відносини; позитивного прикладу та активного залучення до дослідницької діяльності;
- спрямованості навчально-виховного процесу на перетворення мотиваційної сфери; пробудження інтересу до дослідження; сприяння виробленню психологічної установки на самостійне поповнення знань, реалізації власних талантів і можливостей;
- цілеспрямована і систематична дослідницька діяльність;
- взяття до уваги вікових особливостей учнів – формування дослідницьких умінь повинно здійснюватися на доступному для дитячого сприйняття рівні, власне дослідження повинне бути посильним, цікавим і корисним для учня;

Отже, формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності може реалізуватися за допомогою моделі в результаті організації систематичної дослідницької діяльності, яка спрямована на засвоєння учнями самостійно сконструйованого нового досвіду.

## МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Наталія Троханяк,  
*асистент*

Компетентність як складно організована система в структурі особистості пов'язана з іншими структурними компонентами різноманітними зв'язками, що “пронизують” особистість на різних рівнях залежно від виду компетентності й її змісту. Тому вчені, намагаючись зрозуміти природу компетентності, визначають її через такі поняття як знання, уміння, навички, риси, спеціальні здібності особистості.

Завдяки зростаючому впливу засобів масової комунікації на процес соціалізації особистості в умовах інформаційного суспільства змінюються вимоги до підготовки педагога. Тому дедалі частіше дослідники обґрунтовують необхідність медіаосвіти вчителів, зосереджуючи увагу на розширенні комплексу їхніх професійних умінь. Оскільки головними завданнями медіаосвіти є підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку й поведінку, оволодіти способами невербального спілкування за допомогою технічних засобів, розкрити творчий потенціал особистості, то ми можемо стверджувати, що медіакомпетентність як складова професійної компетентності якнайкраще характеризує інноваційну діяльність вчителя XXI століття. Саме тому ми відносимо її до групи компетентності, що забезпечує людині збереження “самості” в умовах, які швидко змінюються, і є основою суспільної стабільності.

Медіакомпетентність – складне особистісне утворення, яке охоплює сукупність знань про медіа, умінь і навичок їх практичного використання, досвід користування медіа в різних сферах діяльності, риси особистості (пізнавальна активність, творче та критичне мислення, комунікативність, рефлексія), а також позитивну мотивацію й ціннісно-сміслові уявлення про діяльність з використанням медіа.

Професійну медіакомпетентність педагога розглядають як сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей, які сприяють медіаосвітній діяльності аудиторії різного віку.

Німецький медіадослідник Петер Вінтерхофф-Шпурк медіакомпетентність поділяє на два підвиди:

- інформаційну – компетентність у використанні інформаційних технологій;
- медіакомпетентність – компетентність у поводженні з мас-медіа.

У сфері навчання компетентність прийнято поділяти на предметну, Я-компетентність (само-компетентність) та соціальну компетентність:

1. Предметна компетентність – це здатність людини технічно використовувати технології комунікації;
2. Я-компетентність – головні (базальні) здібності особистості (рефлексивне сприйняття ЗМК, здатність відрізнити реальність від вигадки);
3. Соціальна компетентність – здатність соціально адекватно використовувати ЗМК.

Аналогічно до запропонованого поділу можна описати структуру інформаційної (компетенція у використанні інформаційних технологій) та медіакомпетентності (компетенція у поводженні з мас-медіа).

Згідно з моделлю розвитку медіакомпетентності і критичного мислення російського медіадослідника О. Федорова професійна медіакомпетентність педагога характеризуються високими рівнями таких компонентів:



- мотиваційного: різнобічні мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, етичні, естетичні тощо; прагнення до вдосконалення своїх знань і вмінь у галузі медіаосвіти;
- інформаційного: систематична інформованість, теоретико-педагогічні знання в галузі медіаосвіти;
- методичного: розвинені методичні уміння у галузі медіаосвіти (наприклад, уміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови і характер виникнення явища, уміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їхнього розвитку у сфері медіакультури, обирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі уміння та ін.) і яскравий педагогічний артистизм (загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією тощо);
- практико-операційного (діяльнісного): систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність;
- креативного: яскраво виражений рівень творчого начала в медіаосвітній діяльності (тобто виявлення гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвиненості уяви, фантазії тощо).

Для того, щоб підготувати майбутніх педагогів до медіаосвітньої роботи з молоддю, необхідно сформувані не лише компоненти медіакомпетентності особистості, але й оволодіти професійними знаннями та вміннями, необхідними для медіаосвітньої діяльності.

Підготовка педагога є складною системою, що функціонує відповідно до мети, завдань і принципів підготовки спеціаліста з вищою освітою. Результатом

підготовки є стан готовності до медіаосвітньої діяльності, який є першим етапом підготовки медіакомпетентного педагога. Другим етапом цієї підготовки є набуття дослідницького досвіду в різних видах медіаосвітньої діяльності. Метою третього (творчого) етапу підготовки є розвиток творчості педагога, оскільки творче мислення необхідне для успішної професійної діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновки, що зростаючі вимоги суспільства до підготовки молоді спонукають до глибшого теоретичного і практичного вивчення компонентів медіакомпетентності та способів її набуття майбутніми педагогами.

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ**

**Ольга Туриця,**  
*аспірант*

У сучасних умовах ринок праці України зацікавлений у висококваліфікованих фахівцях харчового профілю. Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій здійснює підготовку фахівців харчового профілю за такими спеціальностями: технік-технолог виробництва харчової продукції, технік-технолог виробництва хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчоконцентратів, технік-технолог бродильного виробництва і виноробства.

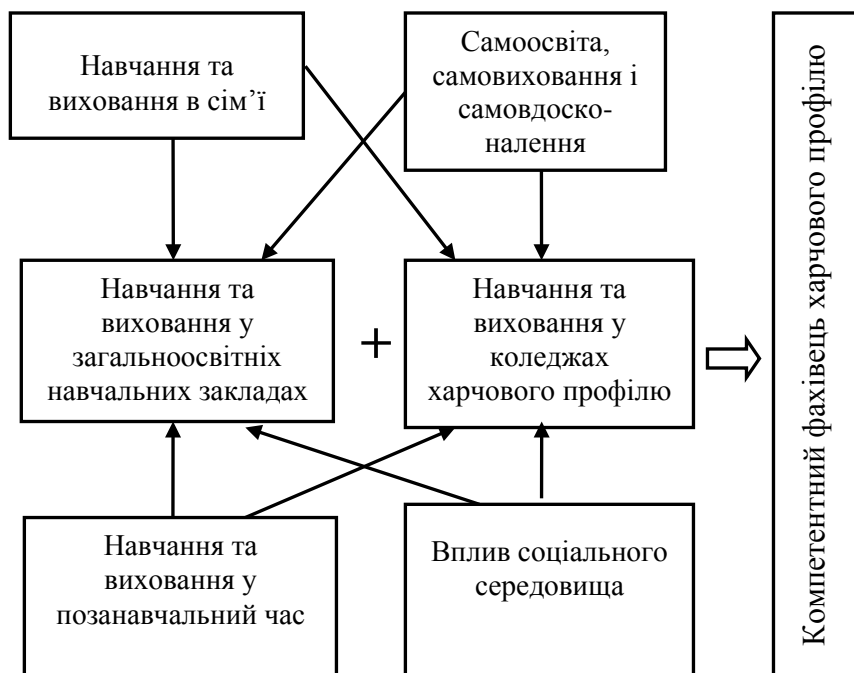
Зазначимо, що сьогодення ставить високі вимоги щодо рівня професійної компетентності таких фахівців та вагомого

значення набуває компетентнісний підхід у їх професійній освіті.

Розглядаючи важливі питання професійної підготовки, Л. Козак акцентує на тому, що компетентнісний підхід в освітній галузі, який ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, вимагає від учасників навчального і виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними компетентностями.

Готовність майбутнього фахівця до виконання професійних обов'язків характеризує поняття “*професійна компетентність*”. Шуляр В. вважає, що “*професійна компетентність* – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона охоплює як *змістовий* (знання), так і *процесуальний* (уміння) компоненти і має головні *суттєві ознаки*, а саме: мобільність знання, гнучкість методів професійної діяльності і критичного мислення”.

На формування професійної компетентності технологів харчових виробництв впливають різні чинники. Беручи до уваги підхід С. Нечіпор та результати нашого дослідження, ми згрупували їх у вигляді такої схеми:



Професійна компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку майбутнього фахівця. Вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до праці.

Отже, у формуванні професійної компетентності фахівця у ВНЗ харчового профілю визначальними є:

- активне і систематичне засвоєння і поглиблення студентами знань з хімічних та технологічних дисциплін;
- ознайомлення їх з новими технологіями виробництва продуктів харчування;

- зв'язок навчального закладу із харчовими виробництвами (кондитерськими фірмами, хлібозаводами, спиртозаводами та ін.), де студенти мають змогу набувати досвід практичної діяльності;
- прагнення студента до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання компетентнісного підходу передбачає формування професійних компетенцій майбутніх технологів харчових виробництв, удосконалення їхніх знань, умінь і навичок, тобто сприяє їхній якісній професійній підготовці. Розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у визначенні основних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “РЕДАГУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ”**

**Марія Ріпей,**  
*асистент*

Навчальну дисципліну “Редагування навчальної та наукової літератури” вивчають студенти 5-го курсу спеціалізації “Редагування та видавнича справа”. Це практичний курс, головною метою якого є опанування специфічних особливостей навчальних і наукових текстів та набуття навиків їх редагування.

Він ґрунтується на вивченні курсів “Українська мова в засобах масової інформації”, “Практична стилістика української мови”, “Редагування в засобах масової

інформації”, “Літературне редагування”, “Теорія і практика редагування”, “Редакторський фах”.

Про важливість вивчення дисципліни “Редагування навчальної та наукової літератури” для майбутніх редакторів видавництва свідчать “Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” і “Тимчасовий порядок надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки України” (наказ Міністерства освіти і науки України № 588 від 27.06.2008), а також наказ Вищої атестаційної комісії “Вимоги до фахових видань” (№ 178 від 04.04.2000), що спрямовані на підвищення якості навчальної та наукової літератури.

З навчальної літератури для редагування підбираємо тексти навчальних посібників і підручників для учнів шкіл, а також для студентів вищих навчальних закладів. Зокрема, студенти виконують такі завдання:

- відредагуйте підрозділи навчального посібника з інформатики для учнів 10-го класу, поліпшуючи стиль викладу. Виконайте технічне редагування;
- прочитайте казку Євгена Дударя “Червона Шапочка”, вміщену в підручнику з української літератури для 8-го класу. Підготуйте редакторський висновок щодо змісту і мови цього тексту, а також відповідності його віковим особливостям дітей;
- ознайомтеся з методичними рекомендаціями щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів, а також порядком надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України;
- відредагуйте передмову навчального посібника для студентів вищих навчальних закладів. Чи відповідає вона вимогам до структури навчальної книги, які

визначені “Методичними рекомендаціями щодо структури, змісту та обсягів підручників та навчальних посібників для вищих навчальних закладів”?

- з навчального посібника “Загальне редагування: нормативні основи” З. Партика і “Довідника коректора” М. Феллера, І. Квітко, М. Шевченко опрацюйте вимоги до оформлення рисунків і таблиць, а також написання одиниць вимірювань;
- відредагуйте підрозділ навчального посібника для студентів економічних факультетів, зосереджуючи увагу на оформленні ілюстрацій.

А з наукової акцентуємо на основних жанрах, зокрема, монографії, статті, анотації, тезах, з різних галузей знань. Зокрема, студенти виконують такі завдання:

- ознайомтеся з вимогами до фахових видань;
- з навчальних посібників І. Кочан “Лінгвістичний аналіз тексту” і Л. Мацько, Л. Кравець „Культура української фахової мови” законспектуйте мовні та жанрові особливості наукового стилю;
- відредагуйте частину підрозділу монографії;
- опрацюйте статті М. Зарицького “Проблеми теорії і практики сучасного українського термінознавства” і “Стан і перспективи формування української науково-технічної терміносистеми”, опубліковані у “Віснику Книжкової палати”, а також розділ “Терміни” у праці Н. Непийводи “Сам собі редактор”;
- проаналізуйте назви наукових статей. Зверніть увагу на відмінність між заголовком у художньому творі, газеті й науковій праці. Визначте, чи відповідає написання заголовків поліграфічній нормі;

- прочитайте анотації. Відредагуйте. Чи всі вони є стислими характеристиками роботи з погляду змісту і призначення?
- прочитайте тези. Чи їхнє мовностилістичне оформлення відповідає нормам наукового стилю? Відредагуйте;
- опрацюйте приклади оформлення бібліографічного опису. Зверніть увагу на те, як правильно записувати книги одного, двох, трьох, чотирьох, п'яти і більше авторів, а також праці без авторів, багатотомні документи, частини періодичного та продовжуваного видання. Упорядкуйте список літератури;
- прочитайте статтю. Чи має вона необхідні елементи, визначені для наукової статті? Які мовні огріхи і видавничі неточності ви виявили? Чи відповідає вимогам оформлення літератури?

Під час перевірки відредагованих текстів визначаємо типові помилки, аналізуємо їх.

Головну увагу студентів зосереджуємо на роботі зі словниками. Зокрема, “Великим тлумачним словником сучасної української мови”, “Новим словником української мови”, “Орфографічним словником української мови”, “Російсько-українським словником складної лексики”, “Словником синонімів української мови”, “Російсько-українським словником”, “Сучасним словником іншомовних слів”, російсько-українськими словниками наукової термінології (суспільні науки; математика, фізика, техніка, науки про Землю та Космос; біологія, хімія, медицина). А також з навчальними посібниками і довідниками з редагування і коректури, культури мови, що є помічниками у роботі редактора.



## СОЦІАЛЬНА ЗАНЕДБАНІСТЬ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Романа Михайлишин,**  
*асистент*

Зміни в соціокультурній ситуації, що відбулися в країні за останнє десятиліття, зумовлюють нові реалії, які потребують наукового осмислення і якісно нових підходів до їх вивчення та практичного врахування. На сучасному етапі становлення в Україні громадянського суспільства виняткового значення набуває наукове дослідження і вирішення соціокультурних, соціально-психологічних та особистісних аспектів проблеми подолання шкільної дезадаптації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження вчителів свідчать про те, що дезадаптація як психологічний феномен простежується у значній кількості учнів України.

Економічне становище країни, руйнація попереднього світогляду і несформованість нового, відсутність належних знань, умінь жити і працювати в умовах конкурентного і високоорганізованого виробництва призвели до значних труднощів, внутрішніх конфліктів серед молодого покоління.

На увагу заслуговує той факт, що проблема соціально-педагогічної занедбаності була об'єктом дослідження педагогіки, психології, соціології, медицини та інших галузей. А це є свідченням того, що ця проблема має комплексний характер дослідження.

Педагогічну занедбаність багато дослідників розглядають як відхилення від норми в поведінці особи, що зумовлене недоліками виховання в сім'ї, частою зміною школи, вчителів, негативним впливом вулиці і

безоглядністю, нерозвиненістю, неписьменністю, невихованістю дитини, відставанням її розвитку від власних можливостей, вимог віку, що зумовлене педагогічними причинами і піддається корекції педагогічними засобами.

Соціальна занедбаність – це довготривалий несприятливий для розвитку особистості стан дитини, пов'язаний з недостатнім, суперечливим або негативним впливом на нього соціального мікросередовища (зовнішні обставини).

Соціальна занедбаність бере початок у ранньому дитинстві, що збігається із початком розвитку самосвідомості дитини, її природовідповідної поведінки і нормативної діяльності. У несприятливій ситуації розвитку ознаки і прояви занедбаності нагромаджуються та переходять в якісне утворення – симптомокомплекси. Спочатку вони виявляються у поведінці дитини, не зачіпаючи її особистість, яка перебуває у стадії становлення. Надалі занедбаність поширюється на особистісний рівень.

Саме в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки у поведінці дитини: невміння гратися з ровесниками, спілкуватись з ними, неправильне ставлення до старших і себе. В їх основі – невдачі у грі і трудових діях, щозумовлюють невпевненість у собі, образливість, впертість, а згодом агресивність, розлюченість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування призводять до викривлення психічного розвитку.

У молодшому шкільному віці виявляються наслідки неправильного виховання в сім'ї і дитячому садку, зумовлюючи нові явища: прагнення уникнути неприємностей, пов'язаних із невдачами в діяльності і стосунках, а звідси – неслухняність, істерика, вередливість, нерішучість, пасивність тощо.

З переходом дитини до навчання визначають такі прояви соціально-педагогічної занедбаності, які виявляються

в учнів початкових класів і безпосередньо впливають на виникнення явища шкільної дезадаптації:

- психологічна та етична непідготовленість до навчання, в основі якої – незбалансований розвиток індивідуально-психологічних рис особистості;
- неуспішність, наявність прогалин у засвоєних знаннях;
- несформованість пізнавальних інтересів;
- несформованість особистісно значущих пізнавальних мотивів навчання;
- надання переваг грі;
- нерозвиненість навичок спілкування;
- неадекватна самооцінка.

На підставі цього виникає так звана педагогічна (дидактична) занедбаність. У цьому випадку починає формуватися дисгармонія психосоціального розвитку дитини, порушуються процеси формування самосвідомості особистості, гальмується розвиток її суб'єктивних властивостей, учень виявляється соціально дезадаптованим.

Вихід з цієї ситуації можливий лише у разі зміни методів виховання і навчання учня, завдяки соціальній роботі з ним. Залежно від характеру динаміки, вираження ознак, рівня адаптації в середовищі і рівня оволодіння соціально значимою діяльністю виділяють *латентну, початкову і виражену* ступені соціальної занедбаності

Визначаючи ступінь соціальної занедбаності, орієнтуються на такі *критерії*:

- характер динаміки занедбаності (кількісна, якісна, інтегративна);
- вираження ознак занедбаності (нерозвинутість соціально-комунікативних якостей, низька здатність до соціальної рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями, загальна неосвіченість, нерозвинутість);

- рівень адаптації у середовищі (сім'я, дитячий садок, школа, неформальна група ровесників);
- рівень оволодіння соціально значимою діяльністю (рольова гра, учіння).

Соціально-педагогічна занедбаність дитини, проходячи певні стадії “розвитку”, поглиблюється і прямо пропорційно впливає на виникнення явища шкільної дезадаптації в період навчання у школі. Соціально-педагогічна занедбаність формує негативне ставлення до норм і правил поведінки в учнівському колективі, набуваючи ознак шкільної дезадаптації, і має такі форми прояву:

- відхилення від норм поведінки та невиконання поставлених навчальних завдань, як наслідок цього є неуспішність, невстигання, важкість у навчанні;
- відставання у розвитку пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольових, етичних рис і якостей особистості;
- відхилення у ставленні педагогічно занедбаних учнів до себе та до своїх власних можливостей, до однолітків, учителів, батьків.

У підлітковому віці неправильна поведінка зумовлюється не тільки відставанням у психічному розвитку, але й обмеженим життєвим досвідом. Помилки в поведінці виявляються у сліпому копіюванні вчинків дорослих, невмінні діяти самостійно, в передчасному дорослішанні. Це зумовлює типові помилки підлітків – грубість, нестриманість, негативне ставлення до навчання, негативізм, відлюдкуватість, замкнутість, конфліктні стосунки з оточуючими. Загострюється також суперечність між усвідомленням норм поведінки і їх виконанням, розумом і почуттями, виникає невідповідність планів можливостям тощо.

У підлітковому віці створюється передумова для активної пізнавальної діяльності і переходу виховання в

самовиховання. Але якщо це не брати до уваги у вихованні, то пізнавальні інтереси згасають, проявляється безвідповідальність, виникає небажання долати труднощі, а також прагнення до святкового способу життя.

Негативні властивості виникають також на основі неправильного ставлення до діяльності. Виникає бажання уникнути тієї діяльності, в якій щось не виходить. Так пасивність переростає в лінощі. Невдачі, помилки в діяльності, неадекватність поведінки внутрішнім спонуканням протягом тривалого часу зумовлюють негативний досвід, який ускладнює особистісні недоліки.

Віковими проявами соціальної занедбаності підлітків можна вважати хворобливе самолюбство, зухвальство, нахабність, грубість, негативну реакцію на критику, песимізм.

Отже, можна зробити висновок, що для попередження соціальної занедбаності вирішальними можуть бути дії педагога в складний період росту дитини, коли вона робить помилки і терпить невдачі через відсутність досвіду, необхідних знань, умінь і навичок. Знання рівня, ознак соціальної занедбаності дасть змогу визначити головні напрями педагогічної профілактики, уникнути помилок у діагностиці виховання учня.

## **ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У САНКТ-ПЕТЕРБУРЗЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

**Галина П'ятакова**

*кандидат філологічних наук, доцент*

Санкт-Петербурзький державний університет – один з найстаріших вищих навчальних закладів Росії, заснований Петром I у 1724 році. СПбДУ належить до п'яти провідних університетів Європи і десяти найкращих університетів світу. Постановою уряду Російської Федерації Санкт-Петербурзькому університету присвоєно статус національного надбання. На 20 факультетах університету навчається понад 20 000 студентів, 1 500 аспірантів. Професорсько-викладацький склад охоплює понад 3 000 осіб. СПбДУ – це також потужний науково-дослідний центр, до складу якого входять понад десять науково-дослідних інститутів.

Попередником філологічного факультету вважають факультет історичних і словесних наук, який було створено 1819 року. У складі його кафедр була і кафедра російської словесності. У 1850 році історико-філологічне відділення було перебудовано в історико-філологічний факультет, який 1917 року був реорганізований у педагогічний інститут університету. У 1937 році на основі історико-лінгвістичного факультету створено філологічний факультет. У 2007 році факультет отримав нове ім'я – факультет філології та мистецтв, проте вже через три роки, 15 березня 2010 року, факультету була повернена попередня назва. В той же день почав роботу новий факультет мистецтв, який відокремився від філологічного факультету.

Сьогодні філологічний факультет – найвидатніший мовний факультет не лише у Росії, але й у світі. Це сучасний навчальний і науковий центр, що динамічно

розвивається і випускає спеціалістів-філологів для викладацької, наукової, перекладацької та видавничої діяльності. На факультеті навчається понад 3000 студентів й аспірантів. Реалізовано денну, вечірню і заочну форми навчання. На факультеті активно впроваджуються новітні освітні технології та мультимедійні засоби навчання.

На факультеті працюють 36 кафедр, 19 з яких займаються підготовкою випускників; 15 – міжфакультетські кафедри, які є у складі Інституту сучасних мов; 1 – у складі Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів з філології та лінгвокультурології.

На 36 кафедрах працюють 1306 викладачів, серед них 1 академік РАН, 1 академік РАО, 2 академіки АДН, 3 члени-кореспонденти РАН, 1 член-кореспондент МААН, 114 професорів (за званням 101), 318 доцентів (за званням 287); 599 викладачів факультету мають вчений ступінь (126 докторів наук, 473 кандидатів наук). На відділеннях факультету викладають лекційні курси та проводять практичні заняття зарубіжні викладачі.

Плідно розвиваються на факультеті петербурзькі наукові школи: школа лінгвістичної русистики (проф. В. В. Колесов), школа слов'янської філології (проф. Г. А. Лилич, В. М. Мокієнко), Щербовская наукова школа (проф. Л. В. Бондарко, П. А. Скредин), Ларинська школа лексикографії (проф. А. С. Герд, Л. А. Івашко, Д. М. Поцепня), школа сучасного мовознавства (проф. Л. А. Вербицька), історико-літературна школа (проф. А. Б. Муратов, М. В. Отрадін, П. Е. Бухаркін), школа історії романо-германських літератур (проф. І. І. Куприянова, І. П. Володіна, Т. В. Соколова), школа скандинавістики (проф. В. П. Берков), школа функціональної германістики (проф. С. М. Панкратова, К. А. Филипов, А. В. Зеленщиков).

На факультеті функціонують 4 докторських і 2 кандидатські дисертаційні спеціалізовані вчені ради, в яких

захищають дисертації аспіранти та здобувачі не лише Петербурзького університету, а й багатьох закладів Росії та інших країн.

Філологічний факультет підтримує зв'язки з мовними, освітніми і науковими центрами багатьох країн світу. Факультет співпрацює з Гамбурзьким і Лейпцизьким університетами, Берлінським вільним університетом (Німеччина), Кембридзьким (Великобританія), Амстердамським (Нідерланди), Болонським (Італія), Барселонським (Іспанія) університетами, а також університетами міст Осака і Цукуба (Японія), Каліфорнійським, Дюкським, Іллінойським, Джорджтаунським університетами (США), Університетом “Корё” (Корея), університетами міст Турку и Хельсинки (Фінляндія) та ін. Деякі відділення практикують стажування студентів у зарубіжних університетах. Відповідно до угоди з Гранадським університетом (Іспанія) студенти-іспаністи проходять річне стажування та мають можливість отримати іспанський диплом бакалавра.

На факультеті готують магістрів за 3 напрямками: “Філологія” (031000), “Лінгвістика” (031100), “Мистецтва і гуманітарні науки, мистецтво реставрації” (031600). Форми випробувань: письмовий та усний іспит. Мистецькі спеціальності передбачають ще і творчі конкурси в усній і письмовій формах.

Підготовка студентів за спеціальностями з конкретної мови та літератури відбувається на кафедрах російської мови, історії російської літератури, слов'янської філології, загального мовознавства, фонетики і методики викладання іноземних мов, англійської філології, англійської філології та перекладу, романської філології, німецької філології, скандинавської філології, фіно-угорської філології, класичної філології, історії зарубіжних літератур, математичної



лінгвістики, інформаційних систем у мистецтві та гуманітарних науках.

Факультет готує спеціалістів за такими спеціальностями: російська, болгарська, польська, сербохорватська, чеська, словацька, англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, португальська, румунська, датська, шведська, норвезька, нідерландська, угорська, фінська, албанська, новогрецька мови та літератури; класична філологія (латинська та давньогрецька мови, антична література); теоретична та прикладна лінгвістика; теорія мовознавства, фонетика та мовні технології; дизайн, прикладна інформатика в галузі мистецтв і гуманітарних наук; теорія та практика міжкультурної комунікації.

Магістратура охоплює 66 програм, серед них за напрямком 031000 “Філологія” – 18 магістерських програм, за напрямком 031100 “Лінгвістика” – 43, за напрямком 031600 “Мистецтва і гуманітарні науки” – 5 магістерських програм.

Магістерські програми розроблені провідними кафедрами і передбачають можливість участі в них не лише випускників бакалавріату конкретної кафедри, але й всіх, хто має диплом бакалавра або спеціаліста інших кафедр філологічного факультету, інших гуманітарних факультетів і ВНЗ.

Наприклад, з 2010 р. кафедра історії зарубіжних літератур філологічного факультету Санкт-Петербурзького державного університету проводить набір в магістратуру (за напрямком 031000 Філологія за профілем Література народів зарубіжних країн) на такі освітні програми:

1. Література народів зарубіжних країн.
2. Порівняльне літературознавство.
3. Дослідження культури Великобританії.
4. Дослідження культури США.
5. Дослідження культури Франції.

6. Дослідження культури Німеччини і Австрії.

7. Дослідження культури Іспанії і Латинської Америки.

Програми складені таким чином, що дають змогу обрати дисципліни залежно від конкретної профілізації. За час навчання в магістратурі студенти засвоюють низку обов'язкових спеціальних дисциплін та низку дисциплін за вибором, набір яких визначається як особистими інтересами кожного студента, так і доцільністю вивчення відповідного предмета для роботи над дисертацією. Навчання передбачає проходження педагогічної практики при кафедрі спеціалізації та науково-дослідної практики, яка може бути замінена стажуванням. Найважливішим елементом програми є написання випускної кваліфікаційної роботи.

Розроблено також компетентнісноорієнтований навчальний план основної освітньої програми, де прописані компетенції, які будуть сформовані в процесі навчання. Наприклад, у магістрантів в процесі вивчення загального мовознавства формуються загальні компетенції (їх шість): здібності удосконалювати свій інтелектуальний та загальнокультурний досвід, здібності до самостійного навчання новим методам дослідження та ін.

Водночас у магістрантів формуються і професійні компетенції (їх 15): демонстрації знань сучасної наукової парадигми в галузі лінгвістики, системи методологічних принципів і методичних прийомів лінгвістичного дослідження, володіння комунікативними стратегіями і тактиками, риторичними, стилістичними і мовними нормами і прийомами, прийнятими у різноманітних сферах комунікації, володіння навичками організації і проведення навчальних занять і практик, семінарів, навчальних дискусій, конференцій та ін.

Отже, впродовж двох років здійснюється підготовка магістрів філології, здатних як до викладацької роботи у вищій школі, так і до дослідницької лінгвістичної роботи.

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ У ШКОЛАХ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ФРАНЦІЇ**

**Юлія Тріщук,**  
*здобувач*

Зважаючи на розвиток мультикультурного середовища в навчальних інституціях Франції, збільшення неоднорідності учнів як представників різних культур, а також з огляду на різний рівень їхнього фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального розвитку, зріс інтерес до учнів з особливими потребами, зокрема обдарованих. Закони 2003, 2007 і 2009 років, з огляду на зростання інтересу до обдарованих дітей у Франції, акцентують на необхідності брати до уваги особливі здібності учнів, організовувати різні форми роботи з обдарованими.

На сучасному етапі розвитку освіти у Франції обдарованим учням пропонують за вибором різні типи навчання: у спеціалізованих школах чи класах для школярів високого потенціалу; у спеціальних класах, групах, на курсах поглибленого вивчення навчальних предметів; за індивідуалізованими, додатковими, прискореними, ущільненими навчальними програмами у межах звичайного класу; позакласне навчання в асоціаціях для обдарованих учнів. Ініціатором створення спеціальних шкіл для учнів з раннім високим рівнем інтелектуального розвитку став Jean-Charles Terrassier, засновник першої асоціації для обдарованих дітей (ANPEIP), який, досліджуючи цю категорію школярів, виявив й обґрунтував наявність у них синдрому “діссінхронії”. Цей феномен він трактує як суперечність, розрив і неузгодженість між випереджувальним розвитком одних психічних функцій та відставанням інших, наприклад, між розвитком

інтелектуальних здібностей і різних складових структури особистості (психомоторної, емоційної, соціальної), що спричинює різноманітні проблеми у навчанні обдарованих, їхньому самопочутті, поведінці, соціальній взаємодії. Створення шкіл чи класів для обдарованих передбачає допомогу школярам у подоланні цих труднощів; забезпечення умов для досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; сприяння школярам в усвідомленні власних здібностей, стимулювання їхньої активності щодо самовдосконалення й розвитку своїх природних сил. Мета й завдання створення шкіл, класів для обдарованих у Франції: стимулювання обдарованих учнів до самовдосконалення й розвитку; надання уповноважень у навчально-виховному процесі для подальшого розвитку власних талентів й подолання прогалин у певних сферах розвитку, зважаючи на явище “діссінхронії”; підвищення їхньої самооцінки, впевненості у власні сили, самоповаги; розвиток їхньої позитивної мотивації навчання; формування умінь соціальної взаємодії.

У 1986 році у Франції з допомоги міністра René Monory було засновано перші чотири експериментальні класи для обдарованих учнів у школі Las Planas, яка розташована в Ніці. Ці класи функціонували з 1987 до 1990 року і застосовували програму випереджувального навчання для обдарованих на два роки вперед. Але, на жаль, з приходом нового міністра ці класи ліквідували. З 1989 року приватний ліцей Michelet de Nice, найвідоміший щодо організації навчально-виховного процесу обдарованих учнів, почав функціонувати. У цьому закладі школярам пропонують середній специфічний цикл навчання протягом двох років замість чотирьох (без перестрибування класів).

Без сумніву, у Франції звертають велику увагу на організацію навчання виняткових учнів у загальному класі чи масовій школі за принципами інклюзії. Проте вважають,

що спеціальна школа також значуща для обдарованих учнів, які зазнали труднощі в загальній школі; перестали знаходити спільні інтереси з однокласниками; зазнали шкільного провалу в навчально-виховному процесі або через нецікавість навчального матеріалу, або через непорозуміння з учнями. До деяких з таких шкіл залучають навіть школярів, які відчують труднощі у навчанні. Зазначимо, що кількість обдарованих учнів зростає. На 2002 р. у Франції було 600 000 дітей та підлітків (з 3 до 18 років), які вирізнялися раннім інтелектуальним розвитком. Тому загальна школа не спроможна задовольнити потреби усіх таких учнів.

Аналіз діяльності шкіл для обдарованих у Франції засвідчує, що кожна з них має свої відмінності. Однак простежуємо спільні психолого-педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу у школах чи класах для виняткових учнів:

- учень перебуває у центрі організації педагогічної взаємодії, є головним актором навчально-виховного процесу, яким керує вчитель, а школа є закладом, де дозволено кожному виявляти свій дар та таланти;
- діяльність школи спрямована на задоволення потреб та інтересів школярів;
- навчально-виховний процес організують як співпрацю вчителя й учнів, а не як змагання;
- навчально-виховний процес охоплює індивідуальні та колективні форми діяльності учнів;
- завдання школи – це сприймання особистості учня таким, яким він є, та його розуміння;
- велика увага зосереджена на досягненню колективного й індивідуального успіху;
- організація навчально-виховного процесу ґрунтується на взаємодії вчителів, психологів, учнів;

- невелика наповненість класів забезпечує психологічно-комфортні умови для навчання учнів (15–20 учнів);
- навчання здійснюється за різними офіційними програмами з акцентом на мови, науки і мистецтво;
- здійснюється ретельний відбір педагогічних кадрів відповідно до якості професійної підготовки та рівня розвитку педагогічних здібностей.

Отже, школи для обдарованих учнів не втрачають своєї актуальності на сучасному етапі розвитку освіти у Франції. Зміст, процес організації навчання й виховання виняткових школярів, освітнє середовище забезпечують умови для підвищення їхньої впевненості у власних здібностях, подальшого їхнього розвитку, досягнення успіхів у різних видах діяльності.

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1812–1871)**

*Теодор Лецак,  
асистент*

Із переходом Львова у 1772 році до складу Австрійської імперії різко змінилося не лише політичне, а й культурно-освітнє становище краю. У 1773 році було розпущено Орден єзуїтів і розформовано їхні навчальні заклади. З 1784 до 1805 року у Львові діяв університет, заснований Йосифом II. Проте політика імператора, спрямована на централізацію та секуляризацію освіти, не отримала підтримки у його наступників, університет був реорганізований у ліцей.

Саме у Львівському ліцеї вперше було започатковано викладання предмета педагогіки, коли у 1812 році на філософському факультеті було засновано відповідну кафедру. На той час поняття “кафедра” ототожнювали із самим професором, що читав лекції і приймав іспити з певного навчального предмета, який і виносився у назву кафедри. Предмети, відповідно, поділялися на “звичайні” (обов’язкові для відвідування студентами) та “надзвичайні” (необов’язкові). Педагогіка від початку її викладання належала до необов’язкових.

На відміну від Пруссії, у Австрійській імперії на державному рівні ще не було вироблено шляху, що його повинна пройти особа, яка прагне стати педагогом. Не існувало педагогічних семінарій, у яких навчалися б гімназійні вчителі, а про учительські посади в гімназіях Австрійської держави подавали клопотання, зазвичай, колишні студенти права, філософії і теології, які залишили навчання і склали відповідний іспит. Запроваджене у Львові? як у пруських університетах викладання педагогіки не посіло належного йому місця в університеті. У 1812–1871 роках педагогіка була, по суті, допоміжною до теології дисципліною. Вивчали предмет студенти теологічного факультету другого року навчання, студенти філософського факультету, які прагнули присвятити своє майбутнє педагогічній діяльності, а також студенти-юристи. Загалом австрійська система освіти ще з часів Йосифа II зберегла високий рівень централізації. Виклад усіх навчальних дисциплін в університетах здійснювався за єдиним для кожного предмета підручником і відступи лектора від його тексту не заохочувалися. Під час навчальних занять з педагогіки студенти читали, переказували і вивчали окремі фрагменти тексту затвердженого міністерським наказом навчального посібника. Таким посібником у 1812–1816 р. була праця А. Г. Немаєра “Основи виховання і навчання”

1808 року видання, а з 1816 р. – “Підручник загальної науки про виховання” В. Е. Мільде, що вийшов у Відні у двох частинах протягом 1810–1813 років і витримав кілька перевидань (зокрема, у 1821 і 1829 рр.). За умов виняткового місця, яке посідав підручник у процесі вивчення педагогіки у Львівському університеті, роль викладача не зводилася лише до ролі посередника між студентом і навчальним посібником. Специфіка предмета вимагала від лектора й екзаменатора демонструвати кращі зразки педагогічної майстерності, втілювати ідеал педагога, до якого мала прагнути його слухачка аудиторія.

Про місце педагогіки у Львівському університеті свідчить той факт, що на той час не було професора, який би присвячував свою викладацьку діяльність лише цьому предметові. За сумісництвом педагогіку викладали спеціалісти з теологічних дисциплін – науки релігії або моральної теології. Протягом першої половини XIX ст. педагогіку тут викладали колишній професор філософії та педагогіки Краківського університету, чеський філософ і бібліотекознавець Вацлав Міхал Фойгт; віце-ректор Львівської греко-католицької Генеральної семінарії Ян Федорович; професор науки релігії філософського факультету та моральної теології теологічного факультету, лемківський поет Йосиф Ярина; професор класичної літератури і красномовства Ігнат Поллак; майбутній греко-католицький митрополит Григорій Яхимович; колишній професор релігії Чернівецького університету і викладач науки релігії на філософському факультеті Львівського університету Франц Амтманн.

У 1849 році внаслідок революційних подій було змінено майже весь викладацький склад закладу і Львівський університет розпочав новий етап свого існування. Францу Амтманну дали допрацювати ще два роки, після чого його змінив греко-католицький церковний діяч, богослов і педагог



Франц Серафін Костек. На початку 1870-х років відбулося розмежування богословського і світського сегментів педагогічної освіти у Львівському університеті. У контексті освітніх реформ в Австро-Угорській державі світську і богословську вищу педагогічну освіту було розмежовано. Підготовку світських учителів було виділено в окремий напрямок університетської підготовки і доручено філософським факультетам. У Львівському університеті викладання навчального курсу “Педагогіка або наука про виховання” було залишене на теологічному факультеті, а на філософському було започатковано лекційні курси з проблематики освіти і шкільництва.

Отже, через цілий комплекс суспільно-політичних і культурно-освітніх причин, вивчення студентами Львівського університету педагогіки від самого початку її запровадження було тісно інтегроване в підготовку майбутніх богословів і мало винятково теоретичний характер. Лекційний курс “Педагогіка або Наука про виховання” був запроваджений у вищих навчальних закладах Австрії за прикладом Пруссії, однак він не посів належного йому місця в університетських програмах. Знання, здобуті студентами в процесі вивчення загального навчального курсу, а також фрагментарні дидактичні відомості в курсі катехитики і методики, не могли забезпечити студентам теологічного факультету необхідний рівень педагогічної підготовки. Умови для вирішення цієї проблеми були створені через розмежування світської та релігійної педагогічної підготовки.

## ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2011 році.....	3
<i>Дмитро Герцюк.</i> Формування європейського простору вищої освіти: здобутки і перспективи.....	8
<i>Тетяна Равчина.</i> Викладач вищої школи як суб'єкт організації партнерської взаємодії зі студентами .....	12
<i>Марія Швед.</i> До питання інноваційної підготовки майбутніх викладачів.....	16
<i>Світлана Цюра.</i> Приватна школа в сучасній Україні.....	19
<i>Ірина Мицишин.</i> Психолого-педагогічні передумови налагодження продуктивної інтерперсональної взаємодії у виховному процесі.....	25
<i>Лариса Ковальчук.</i> Синдром емоційного вигорання педагога як психолого-педагогічна проблема .....	29
<i>Ольга Біляковська.</i> Модель професійної компетентності сучасного вчителя .....	34
<i>Ніна Лозинська.</i> Чинники адаптації вчителів до професійної діяльності.....	38
<i>Олексій Караманов.</i> Інтерактивність у музеї: вибір моделей ефективної взаємодії.....	41
<i>Наталія Горук.</i> Застосування моделей навчання дорослих у вищій школі .....	43
<i>Марта Максимець.</i> Спрямованість молодого вчителя іноземної мови на професійно-педагогічну діяльність .....	47

<i>Оксана Тинкалюк. Визначення компонентів та рівнів готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування .....</i>	<i>51</i>
<i>Володимира Федина. Особливості профорієнтаційної роботи в контексті підготовки майбутніх фахівців - сходовознавців .....</i>	<i>55</i>
<i>Марія Крива. Формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності.....</i>	<i>59</i>
<i>Наталія Троханяк. Медіакомпетентність у структурі підготовки майбутніх учителів.....</i>	<i>63</i>
<i>Ольга Туриця. Використання компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців харчового профілю .....</i>	<i>66</i>
<i>Марія Ріпей. Особливості викладання дисципліни “Редагування навчальної та наукової літератури” .....</i>	<i>69</i>
<i>Романа Михайлишин. Соціальна занедбаність учнів як психолого-педагогічна проблема .....</i>	<i>73</i>
<i>Галина П’ятакова. Підготовка магістрів філології у Санкт-Петербурзькому університеті .....</i>	<i>78</i>
<i>Юля Тріщук. Особливості навчання й виховання у школах для обдарованих учнів Франції .....</i>	<i>83</i>
<i>Теодор Лецак. До питання про організаційне становлення педагогічної освіти у Львівському університеті (1812–1871).....</i>	<i>86</i>

МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Випуск 11*

*Виходить з 2002 року*

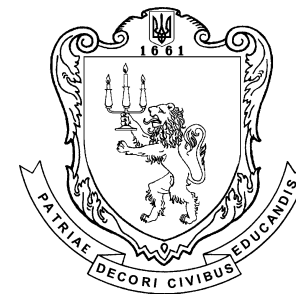
Редактор *Марія Ріней*  
Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 5.5.  
Тираж 50 прим. Зам. 2

Малий видавничий центр кафедри загальної та соціальної педагогіки  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
79005 Львів, вул. Туган-Барановського, 7

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  
2012