

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

Випуск 12

Виходить з 2002 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2013

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

*Рекомендовано до друку
кафедрою загальної та соціальної педагогіки
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 15.10 2013 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М33 **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 12. – 116 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри загальної та соціальної педагогіки, яка відбулась 05 лютого 2013 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2012 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2013

**НАУКОВА РОБОТА
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У 2012 РОЦІ**

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

Науковий вектор діяльності кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2012 році залишався пріоритетним. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт викладачі 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 засади організації професійної підготовки фахівців в умовах ринкової економіки, актуальність поглядів українських педагогів для сучасних євроінтеграційних процесів в Україні та доцільність їх використання у підготовці майбутніх фахівців, проблеми їхньої адаптації до навчання у вищій школі та професійної діяльності, головні тенденції підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; аналізували тенденції сучасної професійної освіти у глобальному вимірі; особливості організації навчального процесу у вищій школі як суб’єктно-суб’єктної взаємодії його учасників, посередницькі функції викладача, зміст професійної освіти, реформ вищої школи в Україні, питання структурної перебудови підготовки професійних кадрів, зокрема педагогічних, в умовах класичного університету, педагогічні умови формування професійної компетентності, професійного й творчого мислення, суб’єктного досвіду

майбутніх фахівців; розробляли модель зміни парадигми глобальної професійної, зокрема педагогічної освіти протягом наступного десятиріччя, концептуальні засади та модель формування культури професійного мислення майбутніх фахівців, моделі, принципи та технології їхнього навчання, зокрема застосування інтерактивної та музейно-педагогічної технології у системі професійної підготовки, сучасні філософські підходи до педагогічної діяльності у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів університету, складові майстерності діяльності викладача вищої школи.

У процесі розроблення теми “Трансформаційні освітні зміни в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз” (науковий керівник – д-р. пед. наук, проф. Т. Кошманова) досліджували проблеми трансформації перехідних, постконфліктних освітніх систем в умовах глобального суспільства; тенденції розвитку освіти в умовах глобалізації суспільства; проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського та світового освітніх просторів; особливості розвитку освіти в умовах поліетнічного регіону; особливості європейської політики в галузі вищої освіти; проблеми сучасних європейських реформ у галузі вищої освіти та практичного впровадження цих реформ безпосередньо на базі конкретних європейських університетів (Гумбольдтського університету (Берлін, Німеччина) та Університету Турку (Фінляндія); питання трансформації ролі викладача вищої школи в контексті сучасних європейських реформ; проаналізовано організаційно-педагогічні проблеми входження української вищої освіти до Болонського процесу; сучасні можливі “виклики” для України в контексті інтегрування української вищої освіти у європейський освітній простір; особливості розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжних країнах (Данії, Англії, Франції, США); історико-педагогічні аспекти підготовки

фахівців в Україні та за кордоном; досвід організації інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах; тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні та за кордоном; розроблено практичні шляхи й рекомендації творчого застосування зарубіжного інноваційного досвіду для реформування системи вищої освіти й професійної підготовки фахівців в Україні.

За результатами досліджень:

- захищено дві кандидатські дисертації (Т. Боднарчук, Т. Калинюк);
- подано до захисту дві дисертації (О. Копанська, М. Захарчук);
- опубліковано один навчальний посібник (доц. В. С. Федина “Основи професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців”); 51 статтю, зокрема, 15 – у зарубіжних, 19 – у фахових виданнях; 32 тези доповідей на наукових конференціях;
- видано один випуск “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуск 28); два збірники наукових праць – “Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)”. Т. 2. Діяльність громадських і культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва / за ред. Д. Герцюка і А. Гаратик; “Іван Огієнко” / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. (Серія “Видатні українські педагоги” ; вип. 1); матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” (випуск 3); матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (випуск 11);
- виголошено 47 доповідей на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 4; рецензування кандидатських дисертацій (доц. Н. Заячківська – 1, доц. Ю. Заячук – 1 О. Караманов – 1, доц. Т. Равчина – 2, доц. Л. Ковальчук); написано 22 відгуки на автореферати, прорецензовано 5 монографій, підручників, посібників, 2 магістерські дипломні 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, Німеччина – доц. Ю. Заячук; Академія гуманістична імені Олександра Гейштора, м. Пултуск, Польща – доц. О. Караманов, доц. М. Швед);
- Visiting professor у Закладі педагогіки культури та історії ідей в рамках наукового гранту “Visegrad Fund” (Інститут педагогіки, Яеєллонський університет, м. Краків, Польща – доц. О. Караманов);
- наукове стажування (Інститут педагогіки Вроцлавського університету – доц. Заячківська Н.М., доц. Ковальчук Л.О.)
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових конференціях – “Edukacja malego dziecka: szanse i zagrożenia”, Цешин (Польща), 15–16 листопада 2011 р. – доц. Караманов О.В.; “VI Doroczny Forum Edukatorów Muzealnych”, Варшава (Польща), 13 грудня 2011 р. – доц. Караманов О.В.; “Professional Education in the 21st Century: Strategies and Perspectives of Development and International Cooperation”, Siberian Transport University,

Novosibirsk, Russia, March 29-30, 2012 – проф. Кошманова Т.С.; “Global Education Revolution”: 56th Annual Conference of Comparative & International Education Society. San Juan, Puerto Rico, April 22–27, 2012 – проф. Кошманова Т.С.; “Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні і Польщі (XIX-XX ст.)”, 16–17 травня 2012 р., м. Вроцлав, Вроцлавський університет – доц. Заячківська Н.М., доц. Герцюк Д.Д., доц. Ковальчук Л.О., доц. Мищишин І.Я., доц. Швед М.С.; “Wychowanie w rodzinie (konteksty historyczne i współczesne)”, Jelenia Góra – Szklarska Poręba, (Polska), 18–19 maja 2012 г. – доц. Біляковська О.О., доц. Заячківська Н.М., доц. Герцюк Д.Д., доц. Ковальчук Л.О., доц. Мищишин І.Я., доц. Равчина Т.В., доц. Швед М.С.; “Музеология – музееведение в XXI веке: проблемы изучения и преподавания”, Санкт-Петербург, 23-25 мая 2012 г. – доц. Караманов О.В. “Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work” (“Зміна умов і зміна підходів до професії викладача вищої школи”), Berlin (Germany), 4-6 June 2012 – доц. Заячук Ю.Д.; “The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All” (18-21 September 2012, Cádiz, Spain), 2012 – проф. Кошманова Т.С.; “Museums of the XXI a. – Changes and Challenges”, Vilnius, 21 September 2012 (Parliament of the Republic of Lithuania), – доц. Караманов О.В.; Seminarium “Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Supplement”, Kraków, 24 września 2012 (Muzeum Narodowe w Krakowie) – доц. Караманов О.В.; “Родина, покликана до виховання “тут і тепер”, Пултуск (Польща). 25.10.2012 – доц. Швед М.С.

У звітному році помітних успіхів було досягнуто і в організації студентської наукової роботи.

Університетський тур Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни “Педагогіка” кафедра педагогіки провела 7 лютого 2012 року.

В олімпіаді взяли участь 10 студентів 35-го курсів географічного, філологічного, філософського, хімічного факультетів, а також факультетів електроніки й 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 “Мікрвикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

За результатами конкурсів журі визнало переможцем університетського туру студента 2-го курсу факультету електроніки Р. Нижника, який взяв участь у II турі Всеукраїнської студентської олімпіади у м. Ялта.

На базі кафедри у 2011/12 н.р. було проведено два етапи університетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді” (I етап – 20 грудня 2011 р., взяв участь 31 студент; II етап – 17 травня 2012 р., взяло участь 18 студентів). За результатами конференції підготовлено збірник тез доповідей.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2012 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ

Тетяна Равчина

кандидат педагогічних наук, доцент

Згідно із психолого-педагогічними дослідженнями структура навчального процесу у вищій школі охоплює взаємозв'язку такі компоненти: цільовий, змістовий, мотиваційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-регулятивний, оцінно-результативний. Однак зміст і характер функціонування зазначених складових детермінують відповідні теоретико-методологічні підходи. У контексті сучасної філософії освіти (конструктивізму, постмодернізму, критичної педагогіки) виокремлюють актуальні чинники, що впливають на ефективність навчального процесу та його структуру: когнітивний, емоційно-мотиваційний, розвивальний, соціальний, індивідуально-особистісний.

За природою навчально-пізнавальна діяльність студентів є *когнітивним* процесом, пов'язаним із виконанням різноманітних дій та операцій. Згідно з сучасними концептуальними підходами до процесу навчання студенти формують (конструюють) знання, виробляють уміння й навички шляхом налагодження зв'язків між новою інформацією та власним досвідом, поглядами, цінностями, що забезпечує їхнє розуміння. За таким підходом функції викладача полягають у супроводі студентів у навчально-пізнавальній діяльності, цілеспрямованому скеруванні їх до виконання різноманітних когнітивних дій, спрямованих на інтегрування нових ідей з власною системою знань, умінь.

Для стимулювання студентів виконувати цілеспрямовані когнітивні дії та саморегулювати власне пізнання викладач визначає разом з ними загальну мету навчання й часткові цілі, досягнення яких дає їм змогу усвідомлено

оволодівати знаннями й уміннями, досягати успіху й поступово прямувати до кінцевого результату. Досягнути мету допомагає застосування когнітивних стратегій у процесі навчання, які окреслюють систему й напрям виконання розумових дій і дають змогу студентам усвідомити суть наукових понять, теорій шляхом визначення внутрішніх взаємозв'язків, оволодіти способами виконання практичних дій.

Осміслене, саморегульоване навчання передбачає рефлексію студентами особистого мислення, вибору й виконання когнітивних дій, їхньої доцільності для досягнення поставленої мети (метапізнання). Викладачеві важливо скеровувати студентів застосовувати метакогнітивні стратегії для моніторингу процесу власного пізнання відповідно до визначених цілей, що збільшує їхню відповідальність за власну навчально-пізнавальну діяльність.

Ефективність навчання переважно залежить від *емоційних станів та мотивації пізнавальної діяльності* студентів, а саме *внутрішньої мотивації*, що охоплює їхній інтерес до процесу пошуку знань, вирішення науково-пізнавальних, професійних проблем, вияву критичного й творчого мислення, міжособистісного спілкування як компетентних особистостей тощо. Розвиток приємних емоцій, доцільних переживань, позитивних очікувань студентів від процесу навчання впливає на розвиток внутрішньої мотивації. З цією метою викладач пропонує навчально-пізнавальні завдання, що охоплюють реальні життєві, професійні ситуації та актуалізують пізнавальні, професійні інтереси студентів; охоплюють доцільну міру труднощів; дають змогу виявляти власний стиль міркування; спонукають до самостійного вибору й прийняття рішень. Вагоме значення має застосування студентами під керівництвом викладача спеціальних когнітивних стратегій для оволодіння складними науковими теоріями, концепціями, що викликає у них задоволення й почуття

впевненості у власних здібностях, а також розвиває внутрішню мотивацію навчання.

Ефективність навчального процесу засвідчують також якісні зміни у *розвитку* студентів під впливом пізнавальної діяльності. Опора на актуальний рівень здібностей особистості та орієнтація на зону її найближчого розвитку у процесі організації навчання забезпечує значні досягнення у розвитку студентів. З цією метою викладач створює посильні труднощі у навчанні, подолання яких вимагає від студентів вияву критичного й творчого мислення. Розв'язати проблемні навчально-пізнавальні завдання студенти спроможні під керівництвом викладача, який надає їм належну підтримку шляхом скерування на певні дії та поступово усуває їх.

Соціальний аспект навчального процесу виявляється в організації міжособистісної взаємодії, співпраці студентів під час навчально-пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність і розвивають у студентів соціальну компетентність, уміння працювати в команді. Організація різних форм групової роботи, кооперативного навчання студентів повинна базуватися на принципах взаємної поваги, довіри, допомоги, що розвиватиме у кожного відчуття належності, самоповаги, самоприйняття. Дотримання структури процесу під час співробітництва дає змогу студентам формувати гнучкість, критичне і рефлексивне мислення, індивідуальний стиль міркування.

Індивідуально-особистісний підхід передбачає узгодження завдань, змісту, методів навчально-пізнавальної діяльності студентів з їхніми індивідуальними стилями навчання, особливостями пізнавальних процесів, освітніми потребами. Викладачам доцільно допомогти студентам вивчити своєрідність, переваги власного пізнання, розвивати їх або модифікувати. Студенти також виявляють інтерес до процесу навчання й досягають успіхів, коли вони бачать, що

викладачі відкриті й уважні до їхніх поглядів та переконань, культурних й етнічних особливостей, своєрідності їхнього мовлення та досвіду.

Отже, цілісність, системність й ефективність навчального процесу у вищій школі досягають реалізацією таких вагомих аспектів, як когнітивного, емоційно-мотиваційного, розвивального, соціального й індивідуально-особистісного, що взаємопов'язані та виявляються у структурі процесу.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТА

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Вагомість освітніх трансформацій та викликів, негнучкість системи підготовки майбутнього вчителя в Україні і невідповідність її змін темпам змін інноваційного освітнього простору найбільш очевидна, якщо аналізувати той спектр підготовки, який повинен забезпечувати розвиток особистого досвіду студента. За своєю суттю особистісно орієнтована технологія – це спрямованість на суб'єктно-суб'єктний процес навчання, завданням якої є акцентувати, підтримати і розвинути суб'єктний досвід студента. Ті напрями професійної підготовки, де співвідношення практичної і теоретичної складових нерівноцінне на користь першої, наприклад, у медичній освіті, стабільно зумовлюють необхідність розвитку особистого досвіду студента. Однак щодо майбутнього вчителя, то традиційно значний обсяг його професійної підготовки забезпечується шляхом

засвоєння ним досвіду діяльності у теорії. Досвідне навчання, орієнтоване на розвиток особистісного потенціалу у вищій школі, на відміну від середньої, може розвиватися двома шляхами – безпосередньої участі у професійній діяльності (від спостерігача до учасника реального процесу) та як індивідуальне або групове моделювання діяльності.

Оригінальну модель особистісно орієнтованого навчання як досвідного запропонував американський психолог Д. Колб. Цілісну технологію особистісно орієнтованого навчання як досвідного розглянуто у теоретичних працях та апробовано у практичній діяльності російського психолога І. Якиманської. Технологія дає можливість виявляти і використовувати суб'єктний досвід того, хто навчається, як досвід його власної життєдіяльності (пізнавальної діяльності, соціалізації, саморозвитку, самореалізації).

Не абсолютизуючи і не вважаючи досвідне навчання єдиним методичним інструментарієм вищої школи, науковці розробили низку цілісних відповідних методик, які на рівні цілісної технології все-таки успішно функціонують у практиці роботи шкіл або наявні у межах науково-практичних течій, що організаційно діють як мережеве навчання. Найбільш відомі у світовій практиці технології досвідного навчання розробили Д. Колб (циклічна модель процесу: навчання складається з чотирьох фаз: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування); С. Френсіс (спіральна модель навчання на основі структури циклічної моделі Д. Колба з переддомінантним стилем навчання, що виражається перевагою на кожній із фаз когнітивного, емоційного або поведінкового компонента активності студента з одночасним їх поєднанням) набуття досвіду на основі практики гелштаттерапії; Х. Ікехар (сім фаз циклу навчання сприймання (спостереження), усвідомлення

(висунення гіпотез), мобілізація (спонукання, стимули), діяльність (експеримент), контакт (реальна практика), задоволеність (є розуміння), відстороненість (рефлексія процесу і результату); П. Мазані. До тих технологій досвідного навчання, що організаційно діють як мережеве навчання, найбільш цікавими теоретично є технології навчання дією Р. Ріванса та П. Сенге. Організаційно вони створені для системи групового навчання, однак у Р. Ріванса навчальна діяльність фокусована на підвищенні компетентності й розвитку досвіду людини, а П. Сенге реалізовує ті ж цілі щодо досвіду групи, організації, міжгрупової взаємодії і співпраці.

До основних положень, на яких ґрунтується досвідний підхід до організації навчального процесу у вищій школі, зачисляють насамперед те, що пріоритет у навчанні й учінні належить індивідуальності студента як носія суб'єктного досвіду, що нагромаджений ним протягом усього часу до моменту початку конкретного заняття; для проектування, конструювання і реалізації навчального процесу необхідні спеціальні дії викладача або дидактичні завдання, які створюють умови для виявлення суб'єктного досвіду кожного студента; у навчальному процесі мають бути створені умови для діалогу і узгодження соціально-культурного і суб'єктного досвіду студентів; особистісний розвиток студента забезпечується не лише шляхом оволодіння ними соціальним досвідом, але і через постійне перетворення ними власного суб'єктного досвіду; головним результатом навчання має бути формування метапізнавальних здібностей на основі власного пізнавального потенціалу індивіда, оволодіння відповідними знаннями і вміннями.

Специфіка особистісно орієнтованого навчання у вищій школі полягає у тому, щоб змістово-процесуальними засобами забезпечити можливості для виконання навчальних

завдань відповідно для тієї когнітивної схеми, стратегії мислення, яка на певний момент студентом сприйнята і визначена як оптимальна; для компонування і варіювання когнітивних схем і їх кооперативного осмислення; для рефлексивного аналізу процесу і результатів пізнавальної діяльності; для ознайомлення з новими стратегіями мислення, когнітивними процедурами.

У світовій практиці підготовки вчителя простежується новий підхід до розвитку особистого досвіду. У 1997 році Фонд Карнегі з ініціативи одного із його президентів Лі Шульмана започаткував програму CASTL – дослідження наукових аспектів навчання і викладання. Техніка її зводиться до того, що вчений досліджує власну манеру викладання і оприлюднює результати. Метою CASTL було удосконалити практику навчання і викладання й конкретизувати наукові аспекти викладання. Водночас було організовано порівняльний аналіз професійної освіти вчителів з метою пошуку спільності й варіативності способів підготовки студентів до професійної діяльності.

Теоретично концепція Лі Шульмана виникла на запереченні двох тез, що досить популярні у сприйнятті й оцінюванні педагогічної компетентності: «знаєш, отже, можеш навчити іншого»; «кожен добрий вчитель може навчити»; емпірична основа концептуальних положень будувалася шляхом теоретичного аналізу двох груп даних експериментальних спостережень за процесами виконання професійних дій та результатами мислення: досвідчених діагностів, що ставлять правильні діагнози частіше, ніж знаючі лікарі; вчителів, які ведуть себе як експерти, пояснюють, забезпечують моніторинг процесу пізнання, корекцію.

Опорними точками концепції Лі Шульмана стала наявність у діяльності професіонала *досвіду мислення в умовах нестабільності практики реального навчального*

процесу («Викладання як опрацювання клінічної інформації»); *спеціалізованої основи знань, якою володіють лише вчителі знання змісту навчання* (pedagogical content knowledge), тобто не лише змісту навчальної інформації, але і найефективніших способів її повідомлення, найточніші аналогії, приклади, логіка пояснення і доведень; розуміння того, завдяки чому процес вивчення стає простішим і складнішим; які помилки допускають учні. Для більш оптимальної підготовки вчителя у рамках програми було розроблено вправи і завдання на визначення ефективності навчальної діяльності, прототип «польових» портфоліо, досвід наукового аналізу.

До умов, що забезпечать ефективність досвідного навчання у сучасному університеті, можна віднести вільне оперування викладача різними технологіями досвідного навчання; популяризація трактування педагогічної діяльності як такої, що має характер клінічної (кожна ситуація унікальна, рішення приймаються і виконуються одномоментно, багато у чому інтуїтивно); розвиток установки на студента (групи студентів) як активного носія нових знань (не викладач); створення середовища спрямування, окультурення, стимулювання, систематизації елементів досвіду; формування системного професійного мислення завдяки структуруванню і організації змісту навчальної діяльності.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Ольга Біляковська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Умови сьогодення вимагають постійного самовдосконалення вчителів у професійному та особистісному вимірах. Становлення молодого вчителя в особистісному та професійному плані відбувається, коли він приступає до самостійної роботи. Водночас поряд із професійним становленням питання про особистісний розвиток набуває особливого значення, оскільки особистість учителя є найголовнішою у низці професійних засобів.

Особистість молодого фахівця пов'язують з формуванням у нього професійної позиції – визначення свого становища у системі ділових відносин із колегами й учнями.

Визначимо етапи професійного становлення педагога.

Перший етап – *практичний, підготовчий*. На початку своєї професійної діяльності, коли вчитель приходить працювати до школи, відбувається іспит як для молодого вчителя, так і для його колег та керівництва навчального закладу. Педагог-початківець у процесі самостійної роботи починає усвідомлювати, який величезний обсяг завдань йому треба буде виконати у найкоротші терміни: написати тематичні плани, розробити плани уроків для різних класів, продумати та написати конспекти уроків, налагодити дружні стосунки з учнями та колегами, адміністрацією школи, батьками. Окрім того, у молодого фахівця можуть виникати житлові та матеріальні проблеми. Знання молодого вчителя на цьому етапі здебільшого абстрактні та віддалені від практики. Підвищена тривожність молодого фахівця пов'язана з небезпекою професійного неприйняття. Виражена орієнтація на визнання з боку старшого чи

досвідченішого колеги, якого наслідують. Вчитель-початківець має бажання виконувати все добре, чітко, правильно, відповідно до еталона і практично безвідносно до дитини. Особистісна та професійна незрілість – загальна особливість педагогів, які перебувають на цьому етапі становлення.

Другий етап – *початковий рівень* професійної роботи. Учитель прагне до миттєвого ситуативного успіху та зручності для себе. Актуалізуються особистісні та професійні проблеми у разі виявлення подібності з деякими колегами та учнями. Самопізнання здійснюється загалом методом соціального порівняння (з досвідченими колегами, іншими фахівцями). Яскраво виявляються типові професійні ілюзії (перебільшена віра в силу свого знання, побоювання, зумовлені некомпетентністю в деяких питаннях, переконаність у власній перевазі над іншими, неможливість допомогти при переадресуванні запиту до іншого вчителя та ін.). Професійні й особистісні досягнення цього періоду полягають у формуванні готовності до самостійної роботи. Зрозумілішою стає роль учителя-предметника, класного керівника, відбувається поступове формування індивідуального банку освоєних і застосованих методичних прийомів, формулюється власне розуміння змісту призначення роботи.

Третій етап – *професійно-нормативний рівень*. Учитель виявляє задоволеність приналежністю до професійної групи, готовий нести відповідальність за загальну педагогічну справу. Відбувається розподіл особистісного та професійного, рефлексивне усвідомлення своїх ресурсів, професійних обмежень, самостійне виявлення власних комунікативних проблем. Професійні досягнення свідчать про певну зрілість педагога.

Четвертий етап – *рівень гуманістичної роботи*. На цьому етапі становлення відбувається продукування

індивідуальних форм освітньої підтримки у взаємодії з дітьми. Активізується діяльність, спрямована на підтримку зв'язків із широким професійним співтовариством (участь у семінарах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації тощо). Педагог чітко усвідомлює межі своєї компетентності та відповідальності, у нього сформоване диференційоване узагальнене уявлення про себе як особистість і як професіонала.

П'ятий етап – *рівень духовного служіння*. На цьому етапі відбувається синтез в єдину категорію «людини-педагога» як особистості так і професіонала. Демонструється ставлення до власного життя як до роботи у плані рефлексивного прогнозування та проживання будь-якої конкретної ситуації із збереженням погляду універсальної загальнолюдської відносності. Форми роботи для подальшого професійного розвитку вчитель обирає сам. Професійно-особистісні новоутворення цього періоду формуються в утвердженні себе як особистості, яка має власну цінність і унікальність. Головним на цьому етапі професійного становлення педагога вважають нове ставлення до професії, що виявляється в реалізації смислу загальнолюдського служіння.

Підсумовуючи зазначимо, що кожний етап професійного становлення характеризується своєрідним співвідношенням особистісних і професійних особливостей, що виявляється у процесі педагогічної діяльності, яка вимагає від вчителя психологічної компетентності та соціальної відповідальності.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

У працях багатьох учених (Н. Абсакалової, Р. Березовської, Н. Гончарової, Г. Кураєва, Г. Мешко, Л. Мітіної, В. Оржеховської, Н. Патькової, Л. Сущенко та ін.) акцентовано на тому, що показники психічного, фізичного і соціального здоров'я педагогів (особливо вчителів) є дуже низькими і знижуються зі збільшенням стажу роботи. Проведені нами дослідження засвідчують, що переважна більшість студентської молоді не ставиться до свого здоров'я як до цінності, до того потенціалу енергії, що забезпечить успіх та професійне довголіття у педагогічній діяльності. Отже, майбутній педагог повинен мати уявлення про специфіку педагогічної діяльності та особливості впливу професійних чинників на його здоров'я.

З огляду на це, **метою** наукового пошуку є теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття “*професійне здоров'я*” та експериментальна перевірка рівня професійного здоров'я педагога.

Зазначимо, що необхідною умовою активної і нормальної життєдіяльності людини є її здоров'я. Серйозні порушення здоров'я спричиняють зміни в звичному способі життя людини, а часто й втрату професійної працездатності. Здоров'я — складний, системний феномен, що має свої специфічні прояви на біологічному, психологічному, соціальному і професійному рівнях.

У контексті нашого дослідження цінною є думка Н. Гончарової, яка вважає, що **професійне здоров'я педагога** — це цілісний багатовимірний динамічний стан

організму, що дає змогу йому в максимально продуктивно реалізовувати свій потенціал у педагогічній діяльності, протидіючи негативному впливу професійних чинників.

Осмилення наукових джерел та проведені нами дослідження за окресленою темою дають підставу стверджувати, що на погіршення професійного здоров'я та професійну деформацію педагога впливає низка **чинників**, серед яких найголовнішими є такі:

- неадекватна соціальна та матеріальна оцінка праці, що неминуче спричинює зниження якості життя;
- зменшення соціального престижу педагогічної професії;
- умови праці (незадовільний стан матеріально-технічної бази, переповненість класів, ненормований і неритмічний робочий день, фізична перевтома та ін.);
- багатофункціональна професійна діяльність, пов'язана з потребою одночасного виконання різних функцій та дій (методичне забезпечення навчальних дисциплін, дидактично й лексично аргументований виклад навчального матеріалу в межах строго регламентованого часу тощо);
- робота зі значним обсягом професійно значущої інформації, постійна тривога за рівень її викладання та засвоєння учнями (студентами);
- виснаження компенсаторних механізмів, що забезпечують активну професійну увагу, пам'ять, мислення та ін.;
- професійні вимоги до організації міжособистісного спілкування в системі взаємодії "людина – людина" та велика ймовірність виникнення конфліктних і стресових ситуацій.

Одним з проявів професійної деформації в системі професій “людина – людина” вважають синдром вигорання у процесі професійної діяльності. У попередніх дослідженнях ми з’ясували сутність вигорання і синдрому емоційного вигорання, а також обґрунтували його головні фази (*напруження, резистенції, виснаження*) та симптоми. Спираючись на методiku, запропоновану Л. Мітіною, ми провели експериментальне дослідження з метою виявлення ступеня прояву симптомів синдрому емоційного вигорання, що дає змогу оцінити рівень професійного здоров’я педагога.

У своєму дослідженні ми ґрунтуємося на тому, що **фаза напруження** характеризується проявом таких симптомів:

- 1) *переживання психотравмуючих обставин* (усвідомлення того, що їх важко усунути, спричинює роздратування, відчай тощо);
- 2) *незадоволеності собою* (внаслідок невдач або нездатності щось змінити з’являється відчуття незадоволення собою, посадою, обов’язками);
- 3) *загнаність у клітку* (це стан інтелектуально-емоційного тупика, коли з’являється відчуття безвихідності);
- 4) *тривоги і депресії* (ускладнені обставини спричиняють переживання ситуативної чи особистої тривоги, розчарування в собі, професії, посаді).

Для **фази резистенції** характерні такі симптоми:

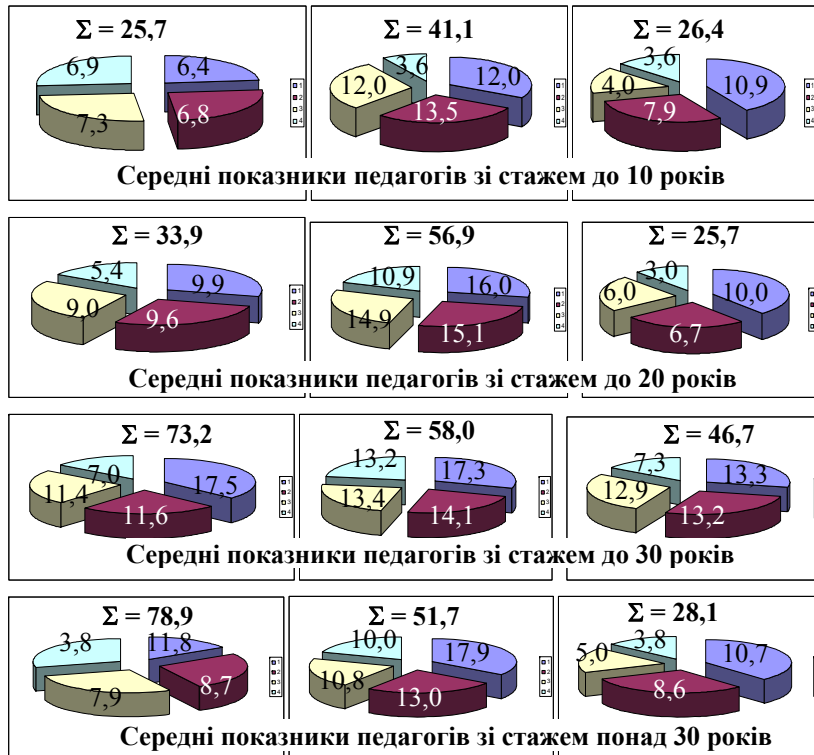
- 1) *неадекватне вибіркове емоційне реагування* (у певних педагогічних ситуаціях педагог не може стримати своїх емоцій);
- 2) *емоційно-етична дезорієнтація* (часто у педагога виникає потреба в самовиправданні, не проявляючи належного емоційного ставлення до інших, він захищає свою стратегію);

- 3) *розширення сфери економії емоцій* (простежується у спілкуванні з рідними, приятелями і знайомими);
- 4) *редукція професійних обов'язків* (виявляється в спробах полегшити або скоротити обов'язки, які вимагають значних емоційних затрат).

Про значні емоційні, психосоматичні та психовегетативні порушення у **фазі виснаження** свідчать такі симптоми:

- 1) *емоційний дефіцит* (у педагога з'являється відчуття, що емоційно він вже не може допомагати суб'єктам своєї діяльності);
- 2) *емоційне усунення* (у сфері професійної діяльності він починає працювати як робот, а в інших сферах він живе повнокровними емоціями);
- 3) *особистісне усунення, або деперсоналізація* (виявляється у повній або частковій втраті інтересу до суб'єктів професійної діяльності, їхні проблеми, потреби обтяжують його);
- 4) *психосоматичні і психовегетативні порушення* (думки про роботу викликають поганий настрій, погані асоціації, безсоння, страх, болі у ділянці серця, судинні реакції, загострення хронічних захворювань тощо).

Експериментальне дослідження, яким було охоплено 200 педагогів з різним стажем педагогічної діяльності, дало змогу виявити рівень вираженості кожного симптому у відповідних фазах:



Фаза напруження Фаза резистенції Фаза виснаження

Підсумовуючи, зазначимо, що про сформованість симптомів синдрому емоційного вигорання судять за такою шкалою:

- 9 і менше балів — симптом не сформувався;
- 10–15 балів — симптом формується;
- 16 і більше балів — симптом сформувався;
- 36 і менше балів — фаза несформована;
- 37–60 балів — фаза в стадії формування;
- 61 і більше балів — фаза сформувалася.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

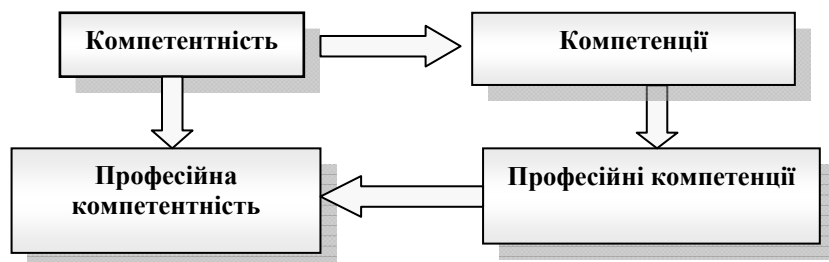
Ольга Туриця,
аспірант

Вища школа України повинна забезпечувати підготовку висококомпетентних фахівців для різних галузей промисловості, зокрема харчової. Дослідниця А. Марчук (2011) зазначає, що формування професійної компетентності фахівця у вищому навчальному закладі — це складний процес педагогічного впливу на людину, що набуває певного фаху, результатом якого є компетентність як інтегративна характеристика професійних та особистісних рис, що відображають рівень знань, умінь і досвіду, достатні для здійснення функцій фахівця згідно з професійними стандартами.

Ми ставили за мету теоретично осмислити сутність поняття “професійна компетентність” у взаємозв’язку з іншими ключовими поняттями дослідження.

Поняття “*компетентність*” походить від слова “компетентний”. У “Новому словнику іншомовних слів” (2008) зазначено, що *компетентний* — це 1) той, хто володіє основними знаннями в якій-небудь галузі (напр., компетентний учений); 2) вагомий, авторитетний (напр., компетентна думка); 3) той, хто має певні повноваження (напр., компетентна організація).

У науковій літературі є різні визначення понять “компетентність”, “компетенція”, “професіоналізм”, “професійні компетенції”, “професійна компетентність”. Зв’язок між цими поняттями подаємо у вигляді такої схеми:



Зокрема, Н. Микитенко (2011) трактує **компетенцію** як сукупність взаємопов'язаних рис особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлення), які ставлять щодо певного кола предметів і процесів, є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно до цих предметів і процесів, впливають на професійну діяльність, роль чи відповідальність. Компетенцію можна підвищити завдяки підготовці і розвитку. **Компетентність** (за Н. Микитенко) — це володіння людиною відповідною компетенцією, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, до складових компетентності. Ми погоджуємося з думкою дослідниці, що складові компетентності дають змогу людині визначати проблеми і розв'язувати задачі, характерні для певної сфери діяльності.

З погляду І. Писаревського (2010), компетентність (від лат. *competentia* — приналежність по праву, відповідність) є ширшим поняттям, ніж професіоналізм, це риса людини, яка володіє всебічними професійними знаннями, думка якої у певній сфері чи питанні є вагомою та авторитетною. Компетентність припускає наявність в індивіда сукупності знань, умінь, навичок, певних особистісних характеристичних рис.

Інтегральною характеристикою особистості фахівця є **професійна компетентність**. В енциклопедії освіти (2008) **компетентність** визначено як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної

діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. **Професійна компетентність** (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних рис фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця.

Л. Бірюк у своїй монографії (2009) наводить такі **різновиди професійної компетентності**:

1) *функціональну (спеціальну)*, що характеризується професійними знаннями й умінням їх реалізувати на досить високому рівні, здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) *інтелектуальну*, що виявляється у здатності до аналітичного мислення й до здійснення комплексного підходу до виконання своїх професійних обов'язків, вирізняється умінням оволодівати прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, розпізнавання й класифікації проблем, розробки варіантів їх розв'язання й реалізації;

3) *ситуативну (ситуаційну)*, що означає вміння діяти відповідно до вимог, зумовлених різними ситуаціями;

4) *соціальну* компетентність, яка передбачає наявність комунікативних та інтеграційних здібностей, уміння підтримувати взаємостосунки, впливати й досягати своєї мети, володіти спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, а також прийомами професійного спілкування, соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці;

5) *комунікативну* компетентність.

Професійна компетентність охоплює професійні компетенції, необхідні майбутнім технологам для здійснення виробничої діяльності в харчовій галузі. Беручи до уваги

дослідження Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Петрук, до системи ключових компетенцій майбутніх фахівців харчового профілю ми відносимо такі **компетенції**:

- *мотиваційну* (пов'язана з набуттям професійної спрямованості);
- *особисту* (забезпечує готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потребу в актуалізації й реалізації власного потенціалу, здатність до самоосвіти);
- *соціальну* (характеризує здатність брати на себе відповідальність, спільно з іншими виробляти і приймати рішення, толерантність до різних релігій та етнокультур, узгодження особистих інтересів з потребами підприємства і суспільства тощо);
- *методичну* (необхідну для вміння самостійно здобувати інформацію, знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем, працювати з документами тощо);
- *природничо-наукову* (важлива для розуміння фізичних явищ, хімічних процесів, вміння виконувати розрахунки і застосовувати математичний апарат тощо);
- *гуманітарну* (дає змогу фахівцеві читати і перекладати іноземну документацію, забезпечує знання трудового та правового законодавства, психології спілкування тощо);
- *загальнопрофесійну* (сприяє ефективному засвоєнню знань зі спеціальності);
- *спеціальну* (забезпечує вміння й навички роботи з приладами і спеціальним обладнанням, використовуючи сучасні технології).

В. Петрук у своїй монографії (2011) зазначає, що до складу **професійної компетенції** входять соціально-правова,

спеціальна, персональна компетенції, аутокомпетентність і професійно значимі якості особистості (психологічні якості).

Підсумовуючи, зазначимо, що **професійну компетентність фахівця харчового профілю** можна визначити як сукупність професійних знань, умінь, навичок, досвіду роботи у харчовій галузі промисловості, а також як індивідуальні здібності особистості, що забезпечують високий рівень професійного та інтелектуального розвитку.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ В МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук, доцент

Підготовка магістрів у вищих закладах України сьогодні відбувається в умовах компетентнісного підходу. Такий підхід сприяє озброєнню студентів сучасними знаннями, а також підвищує рівень професійних компетенцій, які мають пронизувати зміст навчання, навчальні програми, всі навчальні дисципліни. Перехід на компетентнісно орієнтовану освіту був закономірним етапом модернізації усієї системи освіти. Це дало змогу розв'язувати суттєві суперечності між вимогами до якості освіти, які ставить держава та суспільство, роботодавці, а також міжнародні ринки з вимогами до якості освітніх результатів.

“Компетенцією”, на нашу думку, є сукупність головних теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здібностей й рис особистості, які засвідчують її готовність до виконання визначеної діяльності. В умовах конкурентоспроможності, які визначає перед українським фахівцем європейський

ринок праці, важливим є формування професійної компетентності у магістрів у процесі навчання у ВНЗ.

Компетентнісно зорієнтована освіта є реалізованою у педагогічній практиці компетентнісною моделлю освіти – це проект системи цілепокладання, планування, організації й оцінення, в якому головним освітнім результатом є спеціальні професійальні й ключеві компетенції випускників. Освіта, орієнтована на компетенції, сформувалася ще у 70-ті роки в Америці і має назву CBE – *competence-based education*.

Професійну компетенцію можна визначити як готовність особистості мобілізувати персональні ресурси (організовані у систему знання, уміння, здібності та риси особистості), необхідні для ефективного розв'язання професійних задач у типових та нестандартних ситуаціях. Потрібно зважати на те, що професійна компетенція повинна охоплювати ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій.

У вищих навчальних закладах Росії процес підготовки магістра філології відбувається два роки, тобто за чотири семестри магістрант формує загальнокультурні та професійні компетенції, які визначені у федеральному державному освітньому стандарті вищої професійної освіти з напрямку підготовки 032700 філологія (кваліфікація (ступінь) “магістр”).

У процесі вивчення основних освітніх програм магістрант повинен сформувати загальнокультурні компетенції (ЗК): здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень; здатність до самостійного оволодіння новими методами дослідження, до змін наукового та науково-виробничого профілю своєї професійної діяльності; володіння російською та іноземними мовами як засобом ділового спілкування; здатність виявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення; здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних

технологій і використовувати у практичній діяльності нові знання й уміння; здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати набутий досвід, аналізувати свої можливості.

Важливими є і професійні компетенції (ПК), які розподіляють на загальнопрофесійні: демонстрація знань сучасної наукової парадигми в галузі філології і динаміки її розвитку, системи методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження; володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації, вміння адекватно використовувати їх під час розв'язання професійних завдань.

Відповідно до профільної направленості загальноосвітньої програми магістратури за видами діяльності (науково-дослідної, педагогічної, прикладної, проектної) виділяють ще 15 компетенцій.

Всі програми літературознавчих дисциплін, які вивчають майбутні магістри філології, уміщують вказівки на формування конкретних професійних компетенцій. Аналіз програм літературознавчого циклу на філологічних факультетах Московського державного університету імені М. Ломоносова, Санкт-Петербурзького державного університету, Інституту філології КНУ імені Т. Шевченка, на факультетах іноземних мов та філологічному Львівського національного університету імені І. Франка, слов'янському факультеті Вроцлавського університету, на факультетах філології та польської філології у Педагогічному університеті імені Комісії освіти народової у Кракові дає змогу розподілити дисципліни на дві групи, за допомогою яких студенти поглиблюють знання з теорії літератури та історії літератури.

До першої групи відносимо такі навчальні дисципліни: “Порівняльне літературознавство”, “Зарубіжна русистика

про російську літературу XIX-XXI століть”, “Літературні взаємодії (Росія і Захід XI– XIX ст.)”, “Переклад як форма взаємодії літератур” (МДУ); “Концепції сучасної теорії літератури”, “Основи компаративістики”, “Теорія літературного процесу” (СПбДУ); “Теорія літератури”, “Порівняльне літературознавство”, “Методологія літературознавчих шкіл”, “Іван Франко і проблеми теорії літератури та літературної критики”, “Теорія фольклору”, “Теорія жанрів та стилів”(ЛНУ); спецкурси: “Наближення критичної рецепції до адекватного прочитання тексту”, “Методологічна поліваріативність літературознавчого аналізу історії українського письменництва XX ст.”, “Психологічна модель образів” (Інститут філології КНУ); “Теорія літератури”, “Езотерика і стихія природи в культурах народів світу” (Вроцлавський університет); “Літературознавство”, “Теорія літератури”, “Методологічні аспекти літературознавства” (Педагогічний університет у Кракові).

Дисципліни другої групи: “Сучасна російська література 1980–2000 рр.” (СПбДУ); “Літератури народів Сходу та їхні зв’язки з російською літературою” (МДУ); “Провідні тенденції сучасної світової літератури”, “Літературні групи та угруповання”, “Історія чеської (словацької, хорватської, болгарської) критики” (ЛНУ); “Історія розвитку літератури і культури (за напрямом спеціалізації)”, “Історія польської літератури” (Педагогічний університет у Кракові); “Історія слов’янських літератур”, “Видатні особистості та їхні музи”, “Література російська на зламі XIX–XX ст.” (Вроцлавський університет). Вони сприяють формуванню компетенцій з історії літератури за спеціалізацією, яку обирає магістрант.

Треба також зазначити, що магістранти мають можливість вивчати літературні курси та спецкурси, які спираються на споріднені проблеми теорії та історії літератури, отже, здатні сформувати компетенції з двох

визначених розділів. Серед них виділимо такі курси: “Поетика українського літературного бароко”, “Український романтизм”, “Постмодернізм у слов'янській літературі” (ЛНУ); “Українська література в колі європейських стильових течій”, “Образно символічна система в українській літературі (трансформація та особливості рецепції)” (Інститут філології КНУ); “Дивний герой” російської літератури XIX століття” (Вроцлавський університет) та ін.

У процесі вивчення зазначених дисциплін студенти оволодівають головними прийомами процедур наукового опису, аналізу й інтерпретації творів різних родів та жанрів у компаративістському аспекті. Магістранти повинні навчитися аналізувати літературний твір в аспекті його національної своєрідності, його зв'язків з творами інших національних літератур (генезис, структура, функціонування), що відповідає формуванню у магістрантів загальнокультурних (ЗК-1-5) та професійних компетенцій (ПК-1-4, 6-10,12, 14, 17).

Оскільки у програмах чітко виділені знання, уміння та навички, якими буде володіти магістр за умови виконання всіх вимог до вивчення конкретної літературознавчої дисципліни, то можна стверджувати, що у магістрів у процесі навчання можуть бути сформовані професійні компетенції. Для викладача важливим є створення умов для формування та визначення рівня сформованості зазначених компетенцій. Тому вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: у діалоговому та дискусійному режимі лекцій і семінарів, інтерактивних лекцій, введення ділових та рольових ігор, групових дискусій, тренінгів тощо.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Оксана Тинкалюк,
асистент

Важливе місце у системі формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування (ПІМС) посідає розроблення методичних засад навчання іноземної мови. Ця проблема є актуальною, адже від її розв'язання залежить успішність процесу навчання, діяльності викладача і студентів, а також результат професійної іншомовної підготовки фахівців загалом. З огляду на це, вважаємо за доцільне розглянути принципи, покладені в основу навчання іноземної мови професійного спрямування студентів економічних спеціальностей.

Поділяючи підходи Т. Колбіної та Н. Щуркової, визначаємо **принцип навчання** як положення, яке пов'язане з метою і природою навчання та виховання, визначає відповідність між тим, що планує викладач, і тим, чого можна досягти за певних психолого-педагогічних умов. Створюючи основу для реалізації розробленої педагогічної теорії, принципи навчання “наводять мости” між теорією та практикою і є тими вимогами, дотримання яких забезпечує ефективність процесу навчання та іншомовної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел за темою дослідження (А. Вербицький, Н. Волкова, С. Гончаров, М. Гордієнко, В. Гурін, Т. Лещук, І. Малафійк, М. Фіцула, В. Ягупов та ін.), праць з методики викладання іноземної мови в середніх і вищих навчальних закладах (В. Бухбіндер, Н. Гальскова, М. Гончарова, Г. Китайгород-

ська, Б. Лapidус, М. Ляховицький, Р. Мільруд, З. Никитенко, Е. Пассов, Г. Рогова та ін.), з теорії й практики викладання іноземних мов професійного спрямування (І. Берман, А. Бичок, В. Бухбіндер, М. Галицька, Р. Гришкова, Н. Казарінова, О. Канюк, В. Куніцина, Н. Микитенко, Ю. Ніколаєнко, В. Погольша, Н. Соболь, О. Тарнопольський, В. Чорній, І. Шапочнікова, R. Allwright, M. Breen, C. Candlin, L. Dam, T. Dudley-Evans, T. Hutchinson, S. Krashen, E. Macaro, W. Rivers, T. Rodgers та ін.), проведене нами дослідження дали змогу виокремити такі найголовніші для формування готовності майбутніх економістів до ПІМС **принципи навчання**:

- **загальнодидактичні** (науковості; доступності; наочності; системності, систематичності й послідовності; міцності засвоєння знань та умінь; демократизації; гуманізації; фундаменталізації; емоційності; індивідуалізації та диференціації; проблемності; новизни; зв'язку теорії з практикою);

- **специфічні методичні принципи** (комунікативності; мовленнєво-мисленнєвої активності; функціональності; ситуативності; контекстного навчання; новизни; культурологічності; міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами; інтегрованості навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності; раннього професійного спрямування навчання іншомовного спілкування; інтерактивної спрямованості навчання іншомовному спілкуванню; автономії навчальної діяльності; принцип домінуючої ролі вправ; принцип взяття до уваги рідної мови).

Обґрунтовуючи методичні засади формування готовності майбутніх економістів до ПІМС, вагомого значення у вивченні студентами іноземної мови ми надаємо **специфічним методичним принципам**, серед яких виділяємо:

1) *принцип комунікативності* (забезпечує формування комунікативної здатності майбутніх економістів, їх готовності до налагодження контактів у сфері іншомовного спілкування);

2) *принцип мовленнєво-мисленнєвої активності* (передбачає використання підходів до організації процесу навчання, що забезпечують єдність мисленнєвої та мовленнєвої діяльності студентів у процесі формування готовності до ПІМС, їхню активність);

3) *принцип функціональності* (полягає у визначенні викладачем системи навчальних засобів, які діють у процесі професійного іншомовного спілкування, адекватному відборі навчального матеріалу, що забезпечує ефективне оволодіння вміннями і навичками ПІМС);

4) *принцип ситуативності* (ґрунтується на використанні у процесі вивчення іноземної мови проблемних професійно зорієнтованих завдань, що відображають реальні ситуації ПІМС);

5) *принцип контекстного навчання* (передбачає практичну спрямованість навчання іноземної мови, на засадах моделювання ПІМС з взяттям до уваги предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності);

6) дотримання *принципу новизни* (полягає у постійному оновленні змісту навчального матеріалу відповідно до нових життєвих реалій, створенні різноманітних ситуацій професійної діяльності економістів, використанні різних форм і засобів навчання та ін);

7) *принцип культурологічності* (вимагає від студентів поглиблення знань культурної специфіки зарубіжної країни, мову якої вивчають, та використання їх у ПІМС);

8) *принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами* (передбачає вивчення на заняттях з іноземної мови професійно зорієнтованих тем, що пов'язані з майбутньою виробничою діяльністю);

9) *принцип інтегрованості навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності* (полягає у формуванні в студентів умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, мовлення, читання та письма);

10) *принцип професійного спрямування навчання іншомовного спілкування* (передбачає поступове введення студентів у світ їхніх професійних інтересів, наповнюючи загальні для всіх академічні теми конкретним професійно спрямованим змістом за обраним студентами фахом, що сприяє інтеграції фахових знань у сферу іншомовного спілкування);

11) *принцип інтерактивної спрямованості навчання іншомовному спілкуванню* (передбачає активну комунікативну взаємодію всіх суб'єктів процесу навчання, за якої відбувається їх взаємозбагачення професійно значущою іншомовною інформацією і набуття умінь та навичок ПІМС);

12) *принцип автономії навчальної діяльності* (передбачає розвиток у майбутніх економістів умінь самостійно здобувати та аналізувати іншомовну інформацію, обирати оптимальну навчальну стратегію, що має важливе значення у вивченні іноземної мови та формуванні готовності до ПІМС);

13) *принцип домінуючої ролі вправ* (передбачає таку організацію навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей, у процесі якої можуть бути успішно сформовані навички та вміння ПІМС, на занятті домінуючим є вправляння студентів в іншомовному мовленні під час повідомлення правил щодо оперування мовним матеріалом);

14) *принцип взяття до уваги рідної мови* (дає можливість зіставити особливості рідної та іноземної мов, що дає змогу спрогнозувати труднощі у вивченні фонетики, лексики, граматики тощо та уможливорює позитивне перенесення чи запобігання інтерференції у процесі формування умінь і навичок іншомовного спілкування).

Підсумовуючи, зазначимо, що на дотриманні проаналізованих принципів повинно базуватися навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах та формування їхньої готовності до ПМС. Перспективою подальших досліджень є визначення методів, прийомів, засобів та форм організації навчання з позицій фахової підготовки майбутніх економістів.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКА УНІВЕРСИТЕТУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Поняття “адаптація” є одним з найпоширеніших у сучасній науці. Термін “адаптація” (від лат. *adaptatio* – пристосовую) означає “пристосування”.

У сучасній довідниковій літературі поняття “адаптація” розглядається, в основному, як процес або результат пристосування, або здатність організму пристосовуватися до умов середовища.

Згідно з “Українським педагогічним словником” адаптація у біології – “в широкому розумінні – пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування; у вузькому – зміна чутливості органів відчуття в результаті пристосування їх до зміни сили діючих подразників”, у навчанні – це “спрощення тексту для тих, хто починає вивчати якийсь навчальний предмет”.

У педагогічній енциклопедії адаптація розглядається як здатність організму пристосовуватися до різних умов зовнішнього середовища. В її основі – реакції організму на збереження його внутрішнього середовищу.

Отже, у сучасній довідниковій літературі поняття адаптація трактується, в основному, у біологічному аспекті. Проте учені наголошують, що поняття адаптації у такому вузькому розумінні “не може виступати у ролі пояснюючого принципу при аналізі функціонування (тим більше розвитку) особистості”.

Підхід до явища адаптації в суспільному житті повинен бути іншим, ніж у біології, оскільки, як зауважує О. Мороз, “люди виступають не як біологічні, а як соціальні істоти”. Крім того, соціальні зв'язки відрізняються від природних тим, що вони утворюються на основі виробничої діяльності людей, адже становище людини у суспільстві визначається передусім не її природними даними, а належністю до певного класу або соціальної групи, її місцем і роллю у процесі виробництва.

На думку учених, крім розуміння адаптації як пристосування будови та функцій організму, його клітин до умов середовища, і на цій основі – пасивного підпорядкування індивіда навколишнім умовам, існує “інше, наділене більшими можливостями, трактування адаптації”.

Як свідчать дослідження, важливий вклад у розробку широкого поняття адаптації вніс Ж.Піаже. Згідно з його концепцією, адаптація і в біології, і в психології розглядається як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії і асиміляції. “Перший з них... забезпечує модифікацію функціонування організму або дій суб'єкта у відповідності з властивостями середовища. Другий же процес змінює ті чи інші компоненти цього середовища, переробляючи їх відповідно до структури організму або включаючи в схему поведінки суб'єкта. Вказані процеси

тісно пов'язані між собою і опосередковують один одного (що не виключає у кожному конкретному випадку провідної ролі якого-небудь з них)".

Розгляд адаптації в єдності цих протилежних напрямків, на думку вчених, є важливою умовою використання даного поняття як категорії, що відіграє важливу роль у поясненні усякого активного функціонування. Мри цьому, "поряд із загальними закономірностями адаптації, що проявляються на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, необхідно враховувати ті особливі форми, яких набуває вона у процесах різних типів, в тому числі... у людській діяльності – індивідуальній, груповій та суспільній".

Отже, сьогодні соціологи, психологи і педагоги при вивченні проблеми розробки теоретичних і прикладних питань адаптації людини в суспільстві виходять з положення про єдність особистості й суспільства, про активний характер їх взаємодії. Саме активне, свідоме регулювання людиною процесу взаємодії з середовищем забезпечує не лише зміни в особистості, але й її розвиток.

Психологічна адаптація за Л.С. Виготським – це один з провідних способів і необхідна умова соціалізації. Цей вид адаптації пов'язаний з реакцією психіки на зміну соціального статусу і основного виду діяльності, у його основі – "ломка звичного динамічного стереотипу та вироблення нового". Цей процес може відбуватися рівно та стрибкоподібно, при несприятливому перебігу може призводити до нервових розладів і стресових реакцій, викликаючи дезадаптаційний психологічний синдром. Особливості перебудови динамічного стереотипу, на думку Дністровського, пов'язані з характерне гиками типу вищої нервової діяльності, а також з чинниками соціальної) характеру. Дослідники припускають, що це стає підставою трактування соціально-психологічної адаптації як єдиного поняття.

За психологічним змістом виокремлюють (за В.А.Семиченко) такі варіанти взаємодії людини з новим середовищем та її наслідки:

- *переадаптація* – пристосування до майбутнього, формування психологічної установки на адаптацію. Типовий вид переадаптації – навчання у вищому навчальному закладі, де людина переважно на теоретичному рівні оволодіває змістом діяльності, завершує своє професійне самовизначення, набуває первинного досвіду розв'язання професійних проблем;
- *дезадаптація* – відвикання від звичайних умов життя; стан невідповідності наявних резервів людини ситуації її життя, новим умовам;
- *реадаптація* – відвикання від одних “нових умов” життя, але таких, що вже стали певною мірою звичними, та призвичаєння до інших;
- *дисадаптація* – нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища.

Подібну класифікацію знаходимо у інших дослідників. У теорії психічної адаптації учені виділяють усталену адаптацію, переадаптацію, дезадаптацію та реадаптацію.

Соціально-психологічну адаптацію у психології традиційно розуміють як:

- явище включеності людини у соціальне середовище;
- явище інтеграції зі спільністю і самовизначення у ній на основі найбільш суттєвих особливостей індивідуальності;
- адекватну побудову мікросоціальної взаємодії і досягнення
- значущих цілей.

На думку А. Фурмана, соціально-психологічна адаптація – це: а) процес і результат активного

пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність); б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття; в) складова осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. Це конкретно виявляється в наявності таких психологічних феноменів як оцінка, розуміння і прийняття нею навколишнього середовища і самої себе, їх будови, вимог, завдань.

Учені виділяють у соціально-психологічній адаптації декілька різновидів:

- нормальна адаптація (процес, який приводить до стійкої адаптованості у типових проблемних ситуаціях без патологічних змін у структурі особистості і без порушень норм тієї соціальної групи, у якій протікає її активність);
- девіантна адаптація (вид адаптації, який забезпечує задоволення потреб особистості у певній групі або соціальному середовищі, при цьому очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою);
- патологічна адаптація (здійснюється повністю або частково з допомогою патологічних механізмів і форм поведінки і приводить до утворення патологічних комплексів характеру, які входять до складу невротичних психопатичних синдромів);
- професійна адаптація (процес задоволення потреб і очікувань стосовно професійної діяльності, який здійснюється під контролем і за участю відповідної соціальної групи, процес адаптації особистості до свого соціального статусу в групі);

- реадаптація (перегляд, часткова або повна відмова від норм, цінностей, способів поведінки, соціальних ролей, а також від деяких адаптивних механізмів при потраплянні людини у нову групу, в якій домінують інші цінності, норми та форми поведінки, інша провідна діяльність);
- гіперадаптація (адаптація організму з більшим напруженням певних систем);
- гіпоадаптація (здійснюється без напруження адаптивних механізмів).

ПІДГОТОВКА МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Марта Максимець,
асистент

Професіоналізм молодого вчителя характеризується певним періодом становлення і розвитку. Від формування особистості молодого вчителя, зокрема, вчителя іноземної мови в період професійного становлення, залежить життєвий шлях як самого педагога, так і багатьох поколінь його вихованців. Ця проблема не оминає уваги багатьох вчених України.

На підставі аналізу літературних джерел за окресленою темою та проведеного дослідження ми виявили низку суперечностей у теоретичній підготовці майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної діяльності:

- між потребою у висококваліфікованих фахівцях та невідповідністю умов для їх професійно-педагогічної підготовки у класичних університетах;

- між зростаючими вимогами до професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та рівнем психолого-педагогічних знань випускників факультетів іноземних мов;
- між обов'язками, що покладаються на вчителя іноземної мови, та недостатньою підготованістю до їх виконання тощо.

Отже, професійне становлення вчителя, його підготовка до професійно-педагогічної діяльності має починатися вже у період навчання студента у вищому навчальному закладі.

Проведене дослідження виявило, що труднощі, які виникають у молодих учителів, свідчать про те, що професійна підготовка учителя у вищому навчальному закладі потребує значного корегування, саме в площині перевodu теоретичних знань у практичні уміння та навички, необхідні для роботи у школі. Передусім, йдеться про те, щоб допомогти майбутньому вчителю у вирішенні питань не тільки методичного, а й виховного характеру, поглибити знання з питань формування особистості й колективу, організації педагогічної взаємодії на різних етапах навчально-виховного процесу. Необхідне більш глибоке опрацювання студентами питань залучення учнів до активної діяльності в її різних видах, формування їхнього позитивного ставлення до знань, підвищення виховного потенціалу у навчанні.

Ми вважаємо, що для формування професійної компетентності майбутнім учителям іноземної мови необхідно усвідомлювати значущість обраної професії. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Це особливо стосується студентів факультету іноземних мов. Оскільки, вступивши до вищого навчального закладу, студенти бачать себе в майбутньому перекладачами,

екскурсоводами, працівниками іноземних компаній, частина з них мріє про проживання за кордоном.

Проте, варто зазначити, що, як виявило дослідження, проведене у Львівському національному університеті імені Івана Франка, значна частина студентів цього непедагогічного вищого навчального закладу (44% опитаних), одним із мотивів вступу на цей факультет називають бажання в майбутньому стати вчителем або викладачем. Кількість студентів, які бажають у майбутньому присвятити себе педагогічній діяльності, зростає (63% опитаних) після проходження педагогічної практики у школі. Саме тому, на нашу думку, слід звернути більшу увагу на теоретичну підготовку майбутніх учителів іноземної мови у непедагогічних навчальних закладах.

Дослідження, проведені в Львівському національному університеті імені Івана Франка, виявило, що на вивчення педагогічних дисциплін відводиться надзвичайно мало часу. З огляду на це більшість актуальних питань студенти вивчають оглядово або їм взагалі не приділяють уваги. Наприклад, студенти факультету іноземних мов вивчають курс «Основи педагогіки» впродовж лише одного семестру (36 лекційних і семінарських годин). Тематика курсу охоплює розділи “Загальні основи педагогіки”, “Основи дидактики”, “Основи теорії виховання”.

Незважаючи на це, значна частина випускників факультету потрапляє на роботу у навчальні заклади різних рівнів (школи I, II та III ступенів, вищі навчальні заклади усіх рівнів акредитації), де їхньою безпосередньою діяльністю є саме педагогічна.

У процесі дослідження проблеми ми визначили педагогічні умови, які сприяють успішній підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності як важливого етапу професійного становлення вчителя іноземної мови:

- спрямованість студентів на оволодіння педагогічною професією;
- розширення змістового компонента педагогічних дисциплін, які забезпечують теоретичний і практичний рівень професійно-педагогічної підготовки;
- створення сприятливого навчального середовища під час вивчення педагогічних дисциплін;
- координація роботи педагогічних кафедр із профілюючими кафедрами;
- педагогічна практика — як основа практичної підготовки майбутніх педагогів.

Забезпечення вищезазначених педагогічних умов сприятиме підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

АНТОН МАКАРЕНКО ПРО РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ВИХОВАННІ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Романа Михайлишин,
асистент

Через усі художньо-педагогічні твори і теоретичні статті Антона Семеновича Макаренка червоною ниткою проходить думка про вирішальну роль педагога в справі виховання молодого покоління. Читаючи “Педагогічну поему” і “Флаги на башнях”, відчуваєш це на кожній сторінці, в діях кожної особи, в кожній події.

Наймогутнішим чинником виховання Макаренко вважав особу педагога, який свідомо керує процесом виховання.

Ставлячи на центральне місце у своїй педагогічній системі виховання в дитячому колективі, Макаренко вважав, що колективне виховання не тільки не знижує роль вихователя, а навпаки, ще збільшує її керівне значення. Він вимагав активного керівництва колективом з боку педагога.

Антон Макаренко приділяв багато уваги налагодженню правильних взаємовідносин між вихователем і вихованцями. Він ніколи не протиставляв себе дитячому колективу. Сам був його членом, жив його радіщами і горем, умів постійно рухатися разом з ним уперед. Цей контакт вихователя з дитячим колективом створював сприятливі передумови для розв'язання всіх проблем виховання і навчання.

Акцентуючи на величезному значенні авторитету педагога, Макаренко довів, що авторитет цей повинен базуватися не на штучному підніманні педагога на якийсь неприступний для учнів п'єдестал, а на рисах особистості педагога. І в теорії, і на практиці довів, яким має бути справжній педагог, щоб заслужити авторитет, любов і пошану з боку дітей, щоб найкраще здійснювати завдання виховання молодого покоління.

Макаренко надавав першорядного значення моральному обличчю педагога. Виховуючи нових людей, педагог сам повинен бути зразком нової людини. У лекціях про виховання дітей Макаренко зазначав, що головною підваленою авторитету вихователя тільки й може бути його обличчя громадянина, патріота. Чистота морального обличчя педагога – найважливіша умова завоювання авторитету серед дітей.

Макаренко особливо цінував у вихованні гуманізм, почуття безкорисливої любові до дітей, оптимістичну віру в силу виховання.

Любов до дітей, віра в них повинні поєднуватися в справжнього педагога з послідовною вимогливістю. Макаренко вимагав від педагога вміння за любов'ю до дітей

бачити становлення людини, вміння любовно допомагати дітям в цьому становленні.

Коли діти відчувають, що педагог всього себе віддає справі їхнього виховання, глибоко знає свою справу, має глибокі переконання, постійну готовність до роботи, вони, незважаючи на найбільшу суворість і вимогливість такого педагога, будуть його шанувати і виконуватимуть всі його вимоги.

Висока кваліфікація, висока педагогічна майстерність – ось що, на думку Макаренка, вирішує успіх педагога в його роботі з дітьми. Він дійшов висновку, що в педагогічній роботі розраховувати тільки на талант не можна, що талант без педагогічної майстерності нічого не вартий.

На думку Макаренка, педагог повинен наполегливо вчитися, опановувати кожен деталь педагогічної техніки. У педагогічній роботі немає дрібниць.

Настане час, зазначав Макаренко, і я певний, що писатимуть спеціальні монографії про стиль роботи вчителя, про тон, про його зовнішність, про вплив його міміки на виховання характеру учня та ін.

Справжній майстер-педагог повинен уміти застосувати в умовах колективного виховання до кожного вихованця особливий підхід, беручи до уваги індивідуальні особливості характеру. Це вимагає, за висловом Макаренка, “найскладнішої тактики” педагога. Справжня педагогічна майстерність полягає в умінні знаходити кожного разу найефективніші засоби впливу на дітей.

Макаренко прагнув підняти педагогічну майстерність до мистецтва, а мистецтво – до науки. І майстерність, і мистецтво Антона Макаренка тому й були такими могутніми, бо базувалися на методологічно-науковій основі. Він зазначив: “Педагогіка – це мистецтво виховання. Це мистецтво може бути доведене до великого ступеня

досконалості, майже до ступеня техніки. Я в це вірю і всім своїм життям шукав доказу цієї віри”.

Макаренко особливо акцентував на творчому характері педагогічної праці. Праця педагога може більше, ніж будь-яка інша робота, потребує людей творчих, пройнятих піклуванням за долю дітей, яких їм довірила держава і батьки. У творчій роботі вчителя не може бути трафарету. Він палко обстоював сміливість і новаторство в педагогічній роботі, навіть коли вони пов’язані з деяким ризиком. Але педагог має право експериментувати, застосовувати той чи інший новий метод лише тоді, коли він сам дійшов глибокого переконання, що цей метод буде доцільним, що він дасть потрібний виховний ефект. Тільки така внутрішня переконаність педагога дає йому право застосовувати навіть такі методи і прийоми, які, можливо, на перший погляд здаються незвичайними і суперечать загальноприйнятим методам.

Саме життя підтверджує правдивість цих думок Макаренка, бо немає і не може бути раз назавжди визначених прийомів виховання. Кожний прийом, кожний метод буває добрим чи поганим залежно від його виховної цілі, від особливостей вихованця, від обставин, в яких його застосовують і, нарешті, від особи педагога. Кращий досвід педагогів-вихователів свідчить, що коли вони чітко уявляють собі виховну мету, добре знають і глибоко розуміють своїх вихованців, тоді вони впевнено використовують і такі засоби виховання, які видаються ризикованими.

Педагогічний досвід Макаренка кличе педагогів досконало знати запити учнів, їхні думки і настрої, вміти відповідати на всі їх запитання, запобігати поганим вчинкам дітей, постійно зміцнювати свої зв’язки з ними.

Макаренко приділяв велику увагу зовнішньому вигляду педагога, його зовнішній культурі, його ставленню до учнів, навіть його манері одягатися, бо педагог, на думку

Макаренка, повинен в усьому бути зразком для своїх вихованців. Учителі, які працювали разом з Макаренком, згадують його акуратність, постійну підтягнутість, ввічливість і коректність у стосунках з усіма співробітниками.

Багато цінних думок висловив Макаренко про педагогічний колектив як частину загальношкільного колективу.

Провідна роль у педколективі, зауважував він, повинна належати досвідченому педагогові, до якого весь колектив повинен ставитися з абсолютним довір'ям і пошаною.

Педагогічна спадщина Макаренка визначає реальні шляхи до розв'язання проблем співробітництва та співтворчості педагогів і учнів, без реалізації якої гуманізація і демократизація не лише школи, а й суспільства неможливі. Уже в 20-ті роки великий педагог зробив філософсько-педагогічний висновок про взаємини "як істинний об'єкт педагогічної праці". Він був переконаний, що педагогічна діяльність будується у найбільшому наближенні вихователя до дитячого колективу, на справжній дружбі і рівності дорослих і дітей. Авторитет учителя визначають не одержані ним формальні права, а професійна ерудиція, щирість почуттів, педагогічний такт. Через суб'єкт-суб'єктні взаємини відповідальної залежності і взаємної поваги утверджувалася моральна позиція кожного педагога і вихованця, свідомо дисципліна, організованість, соціальна і моральна значимість для колективу кожної особистості.

Теоретичні узагальнення і практичні висновки А. С. Макаренка з питань ролі особистості педагога у вихованні молодого покоління за своєю глибинною суттю є актуальними і сьогодні.

**СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ
ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

Тетяна Кук,
аспірант

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців повинен відповідати запитам культуризації та гуманізації сучасного суспільства. В умовах складної екологічної ситуації та погіршення стану здоров'я населення, швидкого оновлення змісту освіти, природничої зокрема, виникає потреба формування в учнів цілісності й дієвості природничих знань. Тому зростає рівень вимог до підготовки майбутніх фахівців хіміків, оскільки вони відповідають за здорове, екологічно обізнане майбутнє наступних поколінь, їх екологічно виправдану поведінку.

Аналізуючи педагогічні, філософські дослідження в галузі освіти, можна зробити висновок, що вивченню загальних проблем еколого-валеологічної культури присвячено чимало праць педагогів, філософів. Зокрема:

- філософські проблеми екологічної освіти висвітлено у працях М.Дробнохода, В.Крисаченка, В.Казначеева, С.Горбунова та інші;
- біолого-екологічний напрям – М.Амосов, Г.Апанасенко, І.Брехман, В.Горащук та інші;
- санітарно-гігієнічна просвіта – Г.Голобородько, І.Даценко, С.Зільман та інші;
- обґрунтування форм і методів екологічної освіти – Г.Голобородько, В.Горащук, І.Зверев, Л.Лук'янова, Л.Пономарьова, О.Плахотнік, І.Суравегіна та інші;

- створення здоров'язберігального освітнього середовища – В.Беспалько, О.Іонова, О.Савченко та інші;
- методиці формування екологічної культури майбутнього педагога присвячені дослідження Т.Вайди, Т.Нінової, Г.Пономарьової, Г.Тарасенка та інших;
- проблемами удосконалення форм, змісту екологічної освіти в мовах вищої школи присвячені праці Н.Грейди, Н.Назарової, М.Швед та інших;
- формування загальної валеологічної культури студентів обґрунтували І.Брехман, М.Гриньова, В.Горашук та інші;
- формуванню еколого-валеологічної культури присвячені роботи Ю.Бойчука.

Вивчення педагогічної спадщини дало підстави для висновку, що багато педагогів звертались до різних аспектів природо відповідного, екологічного та валеологічного виховання особистості, отже, їхній науковий і педагогічний доробок становить невичерпну базу для обґрунтування базових основ формування еколого-валеологічної культури майбутніх фахівців. Водночас ми вважаємо, що формування еколого-валеологічної культури майбутніх хіміків в умовах класичного університету є реальною основою для підготовки екологічно грамотної особистості.

Як зазначає О. Мітрясова, свідомість і діяльність людини будуються на фундаменті знань, тому актуальною й необхідною є екологізація знань і вмінь студентів у процесі вивчення ними природничих дисциплін, зокрема хімічних.

Ю. Бойчук акцентує на тому, що практика вищої педагогічної школи вимагає розв'язання проблеми формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя як одного з провідних чинників забезпечення коеволюції людини та природи. У своїх дослідженнях,

зокрема, у монографії “Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти”, зазначає, що в педагогічній науці екологія і валеологія становлять загальну проблематику, зумовлену екологічною кризою, і на її основі педагогіка виробляє конкретний зміст еколого-валеологічної освіти.

У проаналізованих нами наукових джерелах частково розкрито головні аспекти еколого-валеологічної освіти у сучасній школі. Водночас їх детальний аналіз дає підстави для ствердження, що ще недостатньо приділено уваги проблемі формування еколого-валеологічної культури майбутніх фахівців із хімії, виявленню найбільш раціональних форм, методів та засобів їхньої еколого-валеологічної освіти, покликаної сформуванню належного рівня їхнього екологічного мислення, еколого-валеологічні риси особистості тощо.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ПРАКТИКУМ З УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПІСУ” ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ЖУРНАЛІСТІВ

Марія Ріпей,
асистент

Навчальну дисципліну “Практикум з українського правопису” студенти 1-го курсу факультету журналістики вивчають протягом першого семестру. Це практичний курс, головна мета якого – повторити і засвоїти правила орфографії та пунктуації.

Під час вивчення “Практикуму з українського правопису” студенти пишуть диктанти, виконують вправи і творчі завдання, аналізують журналістські тексти з погляду

дотримання правил орфографії та пунктуації (просте речення, складне речення, факультативні розділові знаки). Перевіряючи роботи студентів, виокремлюємо типові помилки, на яких зосереджуємо особливу увагу.

Допущені у диктантах помилки студенти аналізують на підставі “Українського правопису”. Це завдання виконують у вигляді таблиці. Аркуш паперу поділяють на три колонки: “Помилка”, “Правило”, “Приклади”. У першій колонці (“Помилка”) записують правильний варіант, а орфограму, в якій було допущено помилку, підкреслюють, щоб запам’ятовувалось правильне написання. У другій колонці (“Правило”), що є найширшою, записують правило з “Українського правопису”, на яке допущено помилку, зазначаючи параграф і пункт, щоб наступного разу, коли виникнуть сумніви щодо правильного написання, студент зміг швидко зорієнтуватися в “Українському правописі” і перевірити себе. У третій колонці (“Приклади”) з “Українського правопису” наводять приклади до правила, на яке допущено помилку.

Студенти вивчають деякі коректурні знаки. Зокрема, зробити абзацний відступ чи подати без абзацного відступу; заміна великої літери малою (дві рисочки зверху, ніби присісти) чи малої літери великою (дві рисочки знизу, ніби стати навшпиньки); розділити пропуском чи з’єднати; вилучити чи вставити розділові знаки.

Також акцентуємо на видавничих вимогах. Зокрема, на відкритому занятті на тему “Велика літера у журналістському тексті” зосереджували увагу на таких аспектах: велика літера у назвах установ, організацій, географічних назвах; велика літера у складноскорочених назвах; написання слів з великої літери у шанобливому значенні. Розглядали видавничі вимоги: однотипність подання імен чи ініціалів; переноси ініціалів та прізвищ; пропуски в ініціалах; написання абревіатур замість повної

назви, що часто трапляється у тексті. Про важливість зосередження на них уваги засвідчують помилки у журналістських текстах. Наприклад, у реченні “А при зустрічі з португальським президентом Анібалом Каваку Сільвою Ющенко порушив питання українських заробітчан” (газета “Високий Замок”) ім’я португальського президента написано повністю, а прізвище українського зазначено навіть без ініціала. Дотримуючись однотипності подання, треба писати Віктор Ющенко. І не після імені португальського президента, бо це ускладнює сприйняття тексту.

Підсумували, що у назвах установ та організацій минулого, а також назвах установ, організацій інших держав з великої літери пишемо перше слово, незважаючи на те, що колись всі слова писали з великої літери, або на те, що у текстах іноземною мовою (мові джерела) всі слова подають з великої літери; якщо назва установи, організації часто трапляється у тексті, то перший раз пишемо повну назву, а в дужках скорочену, а далі у тексті подаємо тільки скорочену назву; не можна наводити незрозумілі аббревіатури; у журналістських текстах спочатку пишемо ім’я, а тоді прізвище; між ініціалами має бути пропуск; не можна ініціали писати в одному рядку, а прізвища переносити в наступний (а також розривати скорочення, наприклад, в одному рядку писати вул., а у наступному Генерала Чупринки); однотипно подавати імена (чи ініціали) та прізвища або імена (чи ініціали), прізвища і посади.

Отже, під час вивчення “Практикуму з українського правопису” студенти засвоюють правила орфографії та пунктуації, а також видавничі вимоги, які повинен знати кожен журналіст.

НАВЧАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ДИДАКТИЧНА ОДИНИЦЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Марія Крива,
асистент

Актуальність застосування дослідницької діяльності в освіті визначається її багатозначною та багатофункціональною спрямованістю, а також можливістю інтегрування в цілісний освітній процес, в процесі якого поряд із оволодінням учнями системними фундаментальними поняттями і ключовими компетенціями відбувається різнобічний розвиток особистості.

Як свідчать результати аналізу педагогічної літератури, навчальне дослідження – діяльність, пов'язана з вирішенням творчої або дослідницької задачі із заздалегідь невідомим розв'язком і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науці.

А. Тряпичина виділяє такі види навчальних досліджень:

- монопредметне дослідження – це дослідження, що не виходить за межі одного навчального предмета, спрямоване на поглиблення знань учнів з певного навчального предмета в школі;
- міжпредметне дослідження – це дослідження, спрямоване на вирішення проблеми, що вимагає залучення знань з різних навчальних предметів;
- надпредметне дослідження – це дослідження, що передбачає спільну діяльність учнів і вчителя, спрямовану на вирішення конкретних особистісно-значущих для старшокласників проблем. Результати виконання такого дослідження виходять за межі навчальної програми.

Важливо пам'ятати, що для педагога головним результатом навчального дослідження має стати набутий

школярами досвід самостійної, творчої, дослідницької роботи, психічні новоутворення, дослідницькі знання, уміння і навички. Потрібно також звертати увагу на те, що пріоритетним у залученні учня до навчальних досліджень має бути чинник внутрішньої активності учня (його ініціатива і самостійність) поряд із чинником зовнішнього управління дослідницькою діяльністю вчителем.

Завдання навчального дослідження: підвищення престижу та популяризація наукових знань; розвиток в учнів пізнавальної активності і творчих здібностей; ознайомлення учнів з методами і прийомами наукового пошуку; формування вмінь роботи з науковою літературою; виявлення і формулювання дослідницьких проблем; формування вмінь правильно оформляти дослідницьку роботу; оволодіння учнями мистецтвом дискусії, виступу перед аудиторією з доповіддю; професійне самовизначення учня. Особливо цінними є роботи, над якими учні працюють декілька років, поступово заглиблюючись у проблему, відкриваючи для себе нові факти, що були раніше недоступні для розуміння.

Технологія навчання учнів проведення дослідження охоплює такі етапи: планування дослідження; постановку дослідницького завдання (виділення і усвідомлення проблеми дослідження); висунення, підтвердження і спростування гіпотези; вибір методів дослідження; роботу з літературою; оформлення результатів досліджень; публічний виступ.

Планування дослідження полягає у визначенні терміну проведення дослідження, шляхів його реалізації, необхідних матеріалів та обладнання для проведення експерименту. Навчальне дослідження учень проводить здебільшого після отримання завдання від керівника, яке повинно містити певну інформацію про об'єкт і предмет дослідження, його характер і мету. Для навчального дослідження підбирають

об'єкти відповідно до наявних можливостей: наявність системи понять про досліджуваний об'єкт (зв'язків між поняттями), що дає змогу висунути гіпотезу, сконструювати ситуацію з перевірки гіпотези.

Гіпотеза, яку висуває учень, повинна відповідати таким вимогам: підлягати перевірці, містити припущення, бути логічно несуперечливою, відповідати фактам. Вирішення проблеми може вимагати залучення додаткових відомостей: експерименту, розвитку формального або понятійного апарату в певній науковій галузі, а також залучення знань з інших наукових галузей.

Для перевірки гіпотези застосовують методи спостереження і експерименту. Сутність спостереження полягає в тому, що в свідомості дослідника послідовно відображаються і фіксуються стани і зміни об'єкта, що досліджується, його кількісні, якісні, структурні, динамічні зміни. Натомість експеримент вимагає від дослідника вищого рівня підготовки, володіння методикою постановки і проведенню експериментів, вмінням розробити програму експерименту.

Пошук інформації про об'єкт дослідження повинен віжбуватися на всіх етапах проведеного дослідження. Зазначимо, що учні можуть використовувати науково-популярну, навчальну, довідкову, наукову літературу, електронні ресурси.

Оформлення результатів дослідження є відповідальним етапом, який полягає у структуруванні роботи, аналізі одержаних даних, обґрунтуванні висновків відповідно до правил оформлення дослідницьких робіт.

Для обговорення результатів дослідження є декілька форм: симпозіуми, конференції, семінари, публічні захисти. На практиці найпоширенішою формою підведення підсумків дослідницької діяльності старшокласників є проведення конференцій. Підготовка до публічного виступу полягає у

написанні доповіді, виготовленні ілюстрації, макетів, створенні творчих презентацій.

Отже, навчальне дослідження як дидактична одиниця дослідницької діяльності сприяє творчій самореалізації учня; формуванню дослідницької компетентності, орієнтації учнів на пізнання як цінність, дає можливість учням поглибити знання із досліджуваної тематики.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Надія Яшин,
здобувач

Розмаїття мов і культур – це цінна світова спадщина, яка, однак, потребує захисту і подальшого розвитку. У цьому контексті набуває вагомості толерантність як риса людської особистості, яка виражається у належному ставленні та повазі до інших людей. Є чимало чинників впливу на особистість. Зокрема, на її становлення впливає сім'я, школа, засоби масової інформації, громадські організації, соціально-політична та економічна ситуація в країні і, безперечно, навчання у вищих навчальних закладах.

Розглянемо потенціал предмета “іноземна мова (за професійним спрямуванням)” у формуванні толерантності студентів ВНЗ. Основною організаційною формою навчання цієї дисципліни у вищій школі є практичне заняття. Аналізуючи сучасні навчальні програми з іноземної мови, розроблені відповідно до нових вимог системи вищої освіти України, можна виокремити чотири види мети такого заняття.

Практична мета навчання полягає в оволодінні студентами іноземною мовою як засобом спілкування в усній і письмовій формі у сфері, пов'язаній з майбутньою професійною діяльністю студентів, у здобутті знань про будову іноземної мови, її систему, особливості функціонування певних мовних моделей та структур.

Розвиваюча мета передбачає подальший розвиток комунікативних здібностей студента, його пам'яті (слухової й зорової, оперативної і тривалої), уваги (довільної та мимовільної), логічного мислення, вольових якостей, пов'язаних з досягненням прогресу в навчальній та майбутній професійній діяльності студентів.

Загальноосвітня мета передбачає збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, сфери його знань про культуру країни, мову якої вивчає, та рідної країни, специфіку професійного та ділового спілкування.

Виховна мета реалізується у процесі навчання іноземної мови шляхом виховання культури спілкування, прийнятої у сучасному цивілізованому світі. Вона полягає в тому, щоб засобами іноземної мови виховувати особистість високих моральних якостей, формувати світогляд студента, його позитивні риси характеру.

Виховна функція практичного заняття невід'ємна від навчальної, вони тісно пов'язані між собою. У педагогічній науці взаємозв'язок навчання й виховання розглядали К. Ушинський, Я. Коменський, М. Чернишевський, А. Бойко, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Бех, У. Михайлишин, О. Газман, М. Сметанський, М. Долженко, В. Долженко та ін. Переважна більшість авторів стверджують, що виховання – це головна функція [навчання](#). Відповідно, [навчання](#) – це засіб або чинник виховання особистості. Зв'язок навчання і виховання зафіксований категорією “навчально-виховний процес”.

Одним із актуальних завдань системи освіти сьогодення є посилення виховної функції навчання. І. Підласий зазначає, що “кінцевою метою виховання є формування особистості, потрібної і корисної суспільству”. М. Долженко та В. Долженко визначають поняття “виховання” як “процес окультурення та олюднення кожної індивідуальності у вищій школі, що задає траєкторію піднесення особистості до найвищих висот людської думки, світлості почуттів і творчих досягнень; зміст виховання повинен бути спрямованим на формування у студентської молоді гуманістичних якостей, загальнолюдських та національних цінностей”. Досліджуючи проблему виховання студентів у вищій школі, Ю. Фокін вважає, що “виховання є одним із процесів, що забезпечує якісні і кількісні зміни системи цінностей, соціально-значимих переконань та установок, ціннісних орієнтацій, ідеалів, моральних якостей особистості”. Зважаючи на це, перед викладачами вищої школи постає завдання – навчити студентів іншомовного спілкування, водночас формуючи людські риси.

Н. Гальскова до особистісних риси, які розвиває іноземна мова, зачисляє такі характеристики: відкритість людини, тобто її свободу від стереотипів стосовно представників інших культур; терпимість, толерантне ставлення до проявів чужого, незвичного; готовність до спілкування, а саме: відсутність мовного бар'єру, страху і небажання використовувати іноземну мову як засіб спілкування кожного разу під час зустрічі з носіями мови; здатність бачити спільні і відмінні риси у різних культурах і світосприйнятті, вміння співвідносити свою культуру з іншою і, як наслідок, адекватно взаємодіяти з партнером по спілкуванню.

Відповідно до навчальних програм з іноземної мови, виховними завданнями цієї дисципліни також є: формувати такі особистісні риси, як доброзичливість, активність,

працьовитість, ввічливість, колективізм, здатність до прийняття самостійних рішень, роботи в команді, прагнення до рівноправного партнерства; прищеплювати почуття поваги до співрозмовника, іншомовного народу, їхньої культури, способу життя та цінностей; навчати студентів відстоювати свою позицію толерантним способом, з гідністю оцінювати думку іншого та підтримувати дружні взаємини в академічній групі.

На нашу думку, формування толерантності студентів на заняттях з іноземної мови може забезпечуватися: а) шляхом підбору навчального матеріалу (відповідної лексики, текстів для читання та аудіювання, ситуацій й тем для обговорення, вправ і завдань, спрямованих на те, щоб надати студентам знання про толерантність як феномен, пояснити важливість толерантності у світі та у студентському осередку, показати приклади толерантної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, водночас розвиваючи вміння і навички говоріння, читання, письма, аудіювання та збагачуючи словниковий запас студентів на задані теми); б) організацією навчального процесу (вмінням викладача провести практичне заняття на належному педагогічному й методичному рівні, наприклад, застосовуючи сучасні методи та прийоми навчання, створенням дружньої, партнерської атмосфери у системі “викладач-студент”, “студент-студент”).

Наприклад, у контексті формування толерантності студентів ВНЗ зміст навчання іноземної мови (за професійним спрямуванням) може охоплювати не лише матеріал фахового характеру, але й інформацію про особистісні риси фахівця як людини, його професійну етику та поведінку, види дискримінації та толерантну атмосферу на робочому місці; висвітлювати вагомість толерантного студентського середовища; розкривати позитивні аспекти співпраці студентів на лекціях, семінарських та практичних заняттях, у процесі виконання лабораторних, курсових,

дипломних робіт; згуртовувати студентів шляхом повідомлення про важливі наукові винаходи та відкриття вченими з усього світу з метою показати єдність світу, цінність кожної особистості для блага усього людства; зацікавити студентів існуванням різноманітних культур, традицій, звичаїв на планеті, перспективою зустрічі та спілкування з представниками різних країн на наукових міжнародних конференціях тощо. Такі заняття повинні створювати умови для орієнтації студентів на цінності ненасильства та гуманності. Студенти вводитимуть у свою систему поведінки норми і правила, прийняті студентському колективі, застосовуватимуть знання та вміння в міжособистісних взаєминах, ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми як в соціальному контексті, так і в професійних ситуаціях.

Отже, навчання у ВНЗ впливає на становлення студента не лише як фахівця, але й як особистості. Вивчення іноземних мов готує студентство до міжнародної співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі і промисловості; полегшує спілкування та взаємодію між народами; сприяє взаємному пізнанню, збагаченню та порозумінню, а також вихованню терпимості і поваги до інших людей та їхніх культурних відмінностей; забезпечує доступ до світового інформаційного простору.

СУЧАСНІ МІЖНАРОДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дмитро Герцюк,

кандидат педагогічних наук, доцент

Прагнення України увійти до європейської цивілізаційної спільноти зумовлює необхідність проведення динамічних перетворень у всіх галузях життєдіяльності країни. Особлива увага зосереджується на освітньому секторі. Цілком очевидно, що реформування освітньої галузі під європейським кутом зору зумовлене гострою потребою поліпшення якості української середньої та вищої освіти, впровадження європейських освітніх стандартів.

У цьому зв'язку актуалізуються питання ширшої участі України у міжнародних освітніх моніторингових дослідженнях, активного залучення навчальних закладів різних типів у різноманітні європейські проекти із виміру та порівняння навчальних досягнень учнів/студентів, що дасть змогу об'єктивно оцінити рівень надання освітніх послуг, порівняти результати, здійснити відповідний аналіз з метою прийняття доцільних рішень, спрямованих на модернізацію української освіти загалом.

У науковій літературі поняття “моніторинг” зазвичай розглядають як регулярно здійснювану процедуру систематичного збору, аналізу та узагальнення інформації, що стосується тих чи інших аспектів освіти на національному, регіональному чи локальному рівнях. Як інструмент визначення якості освіти, моніторинг сьогодні набув широкого поширення у світовій освітній практиці.

Доречно зазначити, що витоки освітнього моніторингу як такого сягають 30-х років минулого століття, коли у США був проведений експеримент щодо порівняння результатів

навчання у 30 школах із новими програмами зі школами, де навчання велося за старими програмами. Ініціативи щодо проведення міжнародних порівняльних досліджень вперше були висунуті на зламі 1950–1960-х років у межах діяльності ЮНЕСКО. У результаті проведеного обговорення у 1961 р. була створена Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Тепер IEA є важливою ланкою в міжнародному освітньому співтоваристві з унікальною мережею, що об'єднує науковців близько 70 дослідних інститутів світу у спільній діяльності щодо розроблення методології, технології, інструментарію, підготовки та проведення міжнародних порівняльних досліджень якості освіти. Найбільш масштабними є дослідження якості загальної середньої освіти. Коротко схарактеризуємо ті міжнародні проекти, у яких бере чи декларує свою участь Україна.

Рейтинговим міжнародним дослідженням якості шкільної освіти упродовж останнього десятиліття є міжнародна програма TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Метою проекту, започаткованого у 1995 році є оцінка якості математичної й природничої освіти в початковій та основній школі, виявлення динаміки результатів (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Участь у дослідженні дає можливість виміряти рівень навченості учнів 4-х та 8-х класів з математики та природничих дисциплін; порівняти його з результатами однолітків з інших країн; виявити проблемні питання у природничо-математичній освіті; визначити нові завдання, розв'язання яких сприятиме удосконаленню навчального процесу.

Уперше школярі 4-х та 8-х класів українських шкіл (всього відповідно 4498 і 4527 учнів із 149 навчальних закладів) стали учасниками цього міжнародного дослідження

у 2007 році. Серед 50 країн-учасниць Україна посіла середні позиції. З математики: 4-й клас – 26-те місце, 8-й клас – 25-те місце; з природознавства – відповідно 26-те і 19-те місце.

У 2011 році у дослідженні TIMSS взяло участь понад 600 тисяч учнів із 63 країн світу, зокрема 3378 учнів 8-х класів зі 148 загальноосвітніх навчальних закладів України. За результатами моніторингу українські 8-класники підвищили результати порівняно з 2007 роком, що дало змогу поліпшити позицію країни у міжнародному рейтингу з математики – 19-те місце, з природничих дисциплін – 18-те місце.

Проведений аналіз учнівських робіт засвідчив, що українські школярі добре справилися із завданнями, що передбачали перевірку та відтворення знань, їхнє застосування у стандартних ситуаціях (наприклад, математичні задачі, що мали звичне для учнів формулювання, розв'язали до 80% учнів). Найскладнішими для українських учасників дослідження виявилися завдання, що передбачали необхідність застосування творчого підходу, прийомів порівняння, зіставлення, класифікації об'єктів, визначення міжпредметних зв'язків, використання теоретичних знань у практичній діяльності тощо. Такі висновки, поза сумнівом, актуалізують проблему впровадження у навчальний процес української школи сучасних інноваційних технологій, спрямованих на формування в учнів нестандартного, критичного мислення, умінь використовувати набуті знання у практичній діяльності, нових життєвих ситуаціях.

Іншим авторитетним моніторинговим дослідженням є міжнародна програма вимірювання навчальних досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment), що реалізується з 2000 року Організацією з економічного співробітництва та розвитку (OECD). Про популярність і вагомість цієї програми, значення її оцінки для національних

освітніх систем свідчить зростання кількості держав-учасників проекту. Якщо PISA2000 була представлена 32, PISA2003 – 43 країнами, то дослідження PISA 2012 охопило понад 500 тисяч учнів із 70 країн світу.

Об'єктом дослідження є навчальні досягнення учнів 15-річного віку. Такий вибір зумовлено тим, що у багатьох країнах до цього віку закінчується обов'язкове навчання в школах і навчальні програми мають багато спільного. Особливим аспектом програми є визначення рівня базових знань та вмінь, які можуть бути корисними для учнів у майбутньому, а також спроможності самостійно здобувати знання, потрібні для успішної адаптації в сучасному світі.

Дослідження у формі тестів проводять за трьома напрямками: “грамотність читання”, “математична грамотність” і “природничо-наукова грамотність”. Особлива увага приділяється виявленню рівня розуміння учнями основних понять, умінь використовувати свої знання у різних ситуаціях, оцінюванню міжпредметних компетентностей учнів.

Перші місця за результатами тестів PISA розподілені так:

2000: Фінляндія, Японія, Південна Корея;

2003: Фінляндія, Гонконг, Фінляндія;

2006: Південна Корея, Тайвань, Фінляндія;

2009: Китай (за всіма напрямками).

Ще на одну міжнародну програму моніторингу освіти варто звернути увагу – вивчення якості читання та розуміння тексту PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) випускниками початкової школи. Дослідження проводять циклічно – один раз у п'ять років. Його результати дають можливість оцінити рівень читацької грамотності учнів 4-х класів, наявність у них інтересу до читання, порівняти відповідні методики, що застосовують у навчальних закладах різних країн світу.

Узагальнюючи вищеописане, зазначимо важливість проведення міжнародних порівняльних досліджень якості освіти. Участь країн у цих програмах дає змогу одержати об'єктивну інформацію про стан розвитку національних систем освіти, реально оцінити свої досягнення, визначити напрямки здійснення освітніх реформ.

КОНЦЕПЦІЇ САМОДИРЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Наталія Горук,

кандидат педагогічних наук, асистент

Нагромадження та швидке оновлення інформації, інтернаціоналізація та глобалізація сучасного суспільства зумовлюють швидкі зміни у різних галузях суспільного життя, підвищуючи його динамізм та інтенсивність. За таких умов здобуті раніше знання швидко старіють і безперервність освіти стає об'єктивною необхідністю. Питання, пов'язані з розробкою концепцій безперервної освіти у галузі підготовки фахівців, набувають значного розвитку у різних країнах світу. Основою безперервної освіти розглядають здатність особистості до самоосвіти, самокерованості та самоуправління своєю навчальною діяльністю, а особистісний і професійний розвиток людини визначають її залученістю до процесу самостійної навчально-пізнавальної діяльності упродовж життя.

Ідея самоосвіти і самокерованості у навчанні особистості походить із часів античності. Самоосвіта відіграла значну роль у становленні таких відомих філософів, як Сократ, Платон і Аристотель, яскравими

прикладом самоосвіти є Олександр Великий, Цезар, Еразм Роттердамський і Декарт. Багато науковців вважають, що метою навчання в античні часи була підготовка особистості до самостійного пізнання світу, а ідея шкільного навчання виникає значно пізніше. У часи Колоніальної Америки відсутність освітніх закладів і брак учителів змушували численну кількість людей навчатися самостійно. У Великобританії перші спроби описати успіхи у самонавчанні з'явилися у 1859 році з виданням книги С. Смайльза "Самопоміч" ("Self-Help"), у якій було описано значущість особистісного розвитку. Першими прикладами самокерованого навчання також називають «кавові будинки» (coffee houses) у Англії та салони у Франції XIX ст., де дорослі збиралися, щоб за горнятком кави здобути нові знання. Розквіт самоосвітніх ініціатив в Англії та Північній Америці припадає на кінець XIX ст., із виникненням недільних шкіл, літературних товариств, вечірніх коледжів та заочних відділень при університетах. Однак значний інтерес до ідеї самокерованості у навчанні виникає впродовж минулих чотирьох декад, коли самонавчання і самодирективна освіта стають прерогативою англо-американських досліджень з проблем освіти дорослих.

Підґрунтям для наукових досліджень самодирективної освіти та навчання стали спостереження американського дослідника К. Гоула (професора Чиказького університету, штат Іллінойс), який опитав велику кількість дорослих щодо причин їхньої участі у продовженому навчанні і виявив три основні категорії охочих здобути додаткову освіту: 1) дорослих, орієнтованих на мету, для яких навчання є засобом досягнення певних професійних або особистісних цілей; 2) особистостей, орієнтованих на діяльність, які розглядають навчання як соціальний і комунікативний процес; 3) дорослих, орієнтованих на навчання, для яких саме здобуття нових знань і є кінцевою метою додаткової

освіти. Власне третя категорія стала причиною для виникнення наступних досліджень у галузі самодирективної освіти і навчання.

Першу спробу пояснити та дослідити особливості самодирективних, орієнтованих на самоосвіту і самонавчання, особистостей здійснив канадський науковець А. Таф. Його дисертаційна робота “Освітні проекти дорослих” (1979) присвячена дослідженню навчальних методик, що сприяють розвитку самокерованості у навчанні.

Водночас із розробками положень андрагогіки ідеєю само-директивного навчання зацікавився М. Ноулз. Його книга “Самодирективне навчання” (1975) стала основою для майбутніх досліджень та наукових дискусій. У праці Ноулз подає низку положень, які дали поштовх для майбутніх досліджень проблем освіти дорослих. Зокрема, йому належали тези, про те, що самодирективне навчання – це природна потреба і здатність особистості; досвід дорослої людини є безцінним джерелом для навчання; дорослі швидше вивчають те, що їм необхідно для успішного функціонування у суспільстві; навчання дорослих повинно бути проблемним і орієнтованим на виконання практичних завдань; найпоширенішими мотивами для розвитку самокерованості у навчанні є внутрішні потреби особистості – потреби у самоствердженні, досягненні цілей або просто допитливість.

Важливі дослідження в розвитку самодирективної освіти здійснила Дж. Гугліельміно. У своїй дисертаційній роботі вона розробила шкалу для вимірювання готовності особистості до самонавчання (Self-directed Learning Readiness Scale, SDLRS), методика, яку згодом часто критикували або використовували у своїх дослідженнях численні вчені. Зокрема, дослідники Спіер та Мокер стверджували, що для розвитку та забезпечення самодирективності особистості у навчанні необхідно створити певні умови та вивчити її

культурні особливості. Заснований 1987 року щорічний Міжнародний симпозіум із самодирективної освіти завершує історичну картину розвитку та наукового становлення проблеми у світі. Симпозіум став поштовхом для розвитку світового наукового інтересу до проблеми самодирективної освіти і навчання дорослих, появи фахових наукових публікацій, виникнення нових теорій тощо.

Сучасні трактування самодирективної освіти визначають її як навчальний процес, впродовж якого особистість бере на себе відповідальність за планування, організацію та оцінювання власного навчального досвіду. Однак аналіз наукової літератури засвідчує, що самодирективне навчання розглядають у чотирьох основних вимірах, а саме:

- як особистісну автономію у навчанні;
- як бажання і спроможність особистості займатися самоосвітою (здатність до самоуправління своєю навчальною діяльністю);
- як модель навчання або набір методик у формальних освітніх закладах;
- як самостійний позаінституційний досвід особистості у здобутті освіти у природних соціальних умовах (автодидактика).

МУЗЕЙНИЙ ПРОСТІР ЯК МІСЦЕ КОМУНІКАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Олексій Караманов,
кандидат педагогічних наук, доцент

У сучасному “суспільстві знань” музеї здатні об’єднувати різних людей і можуть бути дієвим механізмом для їх взаємодії, що дає змогу використання їх у ролі “популярних” місць для соціалізації, навчання та комунікації. Характер і особливості цих процесів залежать від учасників комунікації, їхньої мотивації та пізнавального інтересу, умов, моделей поведінки, простору і середовища.

Предмет наших зацікавлень полягає у дослідженні питання, у який спосіб музеї здатні створювати простір для спілкування (на прикладі взаємодії з учнями загальноосвітніх шкіл), бути місцем комунікації у міському просторі й впливати на формування навчального середовища.

Насамперед заслуговують на увагу процеси формування музейного простору, ступінь впливу на них учителів та музейних працівників, а також взаємозв’язок створеного простору з організацією ефективного освітнього середовища.

Школярі, як і інші відвідувачі музею, є активними учасниками цього середовища, оскільки висловлюють своє ставлення, обмінюються думками і формують певні стереотипи поведінки. У традиційній моделі взаємодії простір музею нагадує “*єдино правильний стандарт*”, у якому проводяться одноманітні заняття, наявна система суворого контролю з боку вчителя та музейного працівника й регламентовані норми організації комунікації. Відповідно, контроль та характер взаємодії з дітьми у цій моделі є важливим інструментом управління ситуацією, а також формування стереотипів, установок та соціальних ролей.

У моделі, що передбачає *неформальну комунікацію*, вчитель, музейний працівник можуть бути членами навчальної групи, ініціюючи й беручи участь у виконанні різних завдань, спільних діях, які сприяють формуванню більш згуртованої соціальної групи, що моделює реальний простір. Завдяки цьому можна простежувати результати співпраці, яка є важливим чинником соціалізації та формування нових культурних якостей особистості у процесі педагогічної взаємодії в музеї.

На нашу думку, зазначені моделі можна розглядати щонайменше з двох позицій. З одного боку, музей як популярне місце відвідування є центром педагогічної взаємодії, що відбувається у просвітницьких, безпосередньо навчальних та пізнавальних або терапевтично-рекреаційних цілях. З іншого, музеї можуть бути організаторами різних типів простору, постійно залучаючи нових учасників, створюючи умови для їх діалогу, обміну думками, соціальними ролями (“participatory museum”).

Отже, музей як місце комунікації здатний проектувати різні середовища у просторі міста у контексті реалізації цілей навчання і виховання. Навчальне середовище музею ми розглядаємо як *цілісний соціально-психологічний простір*, що охоплює сукупність умов, взаємин, сформованих на основі особистісної взаємодії та організованого педагогічного впливу, якому властиві ефективність, атрактивність й цілеспрямованість у розвитку дитини.

Очевидно, що зазначеному середовищу також притаманний й розвивальний характер. Воно впливає на формування культурних якостей особистості, створює та фіксує позитивний образ музею як популярного місця для відвідування у міському просторі, що стимулює розвиток й закріплення образу дії, ініційованого й реалізованого у процесі музейної комунікації. Характерно, що цей образ не

тільки перетворює музей на популярне місце відвідування, а й сприяє особистісному розвитку дитини.

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

Мета нашого дослідження – визначення рівнів інтерактивності у навчальному середовищі музею та обґрунтування 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 в особистісні знання.

Згідно із сучасними дослідженнями, інтерактивність може відбуватися у таких випадках: *по-перше*, у випадку лінійної взаємодії, коли вона має обмежений характер, зумовлений 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 процесі множинної (діалогічної) взаємодії, коли повідомлення пов'язане з багатьма попередніми повідомленнями та утворює тісні взаємозв'язки між ними.

З огляду на те, що інтерактивність розкриває характер і ступінь взаємодії між об'єктами, необхідно зазначити, що у середовищі музею вона сприяє зростанню ролі відвідувачів (зокрема, учнів та студентів) шляхом моделювання їхньої активності, організації різних форм співтворчості (наприклад, під час діалогу, дискусії під час різних виставок,

інсталяцій, презентацій, хеппенінгу тощо), розкриває естетичний потенціал розвитку особистості.

У такий спосіб інтерактивність виявляється у ролі принципу музейно-педагогічної діяльності й акцентує на важливості створення ефективного дидактичного середовища у музеї. Її ступінь визначатиметься 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.

Зазвичай, традиційні репрезентують одноманітні екскурсії, ознакою яких здебільшого є відсутність зворотного зв'язку між музейним працівником та відвідувачами, що виконують роль 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 різних 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 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 залучення у безпосередню діяльність. У такий спосіб музей стає платформою для організації комунікації, отримує можливість змінювати свій контент, а музейний предмет стає своєрідним каталізатором комунікації між різними відвідувачами.

На підставі 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.

ІСТОРИЧНІ МОДЕЛІ МУЗЕЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Марія Васишин,
аспірант

Музей – це культурно-освітній та науково-дослідний заклад, призначений для вивчення, збереження та використання пам'яток природи, [матеріальної](#) і [духовної культури](#). У сучасних умовах інформаційного суспільства, коли підвищується роль інформації та комунікації, музей дедалі більше перевтілюється “із сховища музейних пам'яток та артефактів” у динамічний культурно-освітній осередок, що не лише здійснює збирання фондів, їх збереження та експонування, а й досліджує закономірності, принципи і методи музейної комунікації.

З огляду на це викликають інтерес зміни у розвитку музею як центру комунікації, які сучасні дослідники (Б. Столяров, М. Юхневич) репрезентують у вигляді моделей: просвітницької, ідеологічної, інформативної та комунікативної. Передусім зазначимо, що розвиток музейної справи розпочинається із створення публічних музеїв,

найпершими з яких були Британський музей у Лондоні (1753) та Лувр у Парижі (1791). Згодом у середині XIX ст. відкриваються музеї у США, Німеччині, СРСР. Відкриття публічних музеїв сприяло активізації просвітницької роботи та залученню різних верств населення до культурно-мистецької спадщини.

Наприкінці XIX ст. у Німеччині розпочинається формування просвітницької моделі, що пов'язана з діяльністю німецьких музейних діячів (А. Ліхтварка, К. Фолля), які здійснювали взаємодію у музеї у вигляді діалогу. А. Ліхтварк проводив заняття із 12-річними ученицями гамбурзької гімназії лише біля однієї картини. Цікавили дослідника здебільшого сучасні мистецькі твори, пов'язані з темою дитинства. Глядачі детально роздивлялися картину, досліджували композицію, сюжет та психологію персонажів.

Аналогічний досвід на початку XX ст. був характерний і для СРСР, де сформувалася мережа публічних музеїв з таких напрямів: технічні, природничі, мистецькі, педагогічні та шкільні музеї. Зауважимо, що технічні та природничі музеї формували знання і навички наукового профілю, мистецькі здійснювали художнє навчання та естетичне виховання, а шкільні – залучали до ручної праці і народного промислу.

У 20–30-х роках XX ст. у СРСР та Німеччині формується ідеологічна модель, яка характеризується масовістю залучення аудиторії під час проведення політико-просвітницької роботи. У цей час розширюються методи взаємодії і комунікації в музеї, формуються такі форми, як лекція, бесіда, музейний гурток, однак музей стає засобом агітації та ілюстрації політичної доктрини.

У 30-х роках XX ст. у Німеччині зароджується нова наукова дисципліна – «музейна педагогіка», що було зумовлене зусиллями об'єднати музей і школу у справі

державно-громадянського виховання. Проте розвиток цієї науки мав винятково авторитарний характер, покликаний прославляти державну ідеологію.

У 60–80-х роках у Німеччині, СРСР та інших країнах відбувається реформування музею: з ідеологічних засад своєї діяльності він перетворюється у науково-просвітницький заклад. У цей час формується інформативна модель і виникає явище “музейного буму”, що характеризується активним проведенням оглядових екскурсій та зростанням кількості відвідувачів музею.

Поширення ідей гуманізації та гуманітаризації в освіті наприкінці ХХ ст. значно вплинуло на формування нових форм взаємодії та комунікації у музеї. У цей час утверджується комунікативна модель взаємодії музею з відвідувачами, активно досліджуються вікові особливості дитячого сприйняття, активізується співпраця музейних педагогів та вчителів у процесі розробки методики лекцій у музеї, проведення музейних свят, гуртків, зустрічей із творчими особистостями.

Сучасний розвиток освіти в епоху інформаційних технологій та його відображення у музейній справі дає підстави виокремити ще одну важливу модель – модель «participatory museum». Цікаві пропозиції її обґрунтування розробила американський музеолог Н. Саймон, автор книги “Participatory Museum”. Вона пропонує “залучити відвідувачів до активної участі в культурному житті музею, застосовуючи можливості WEB 2.0, що містить набір інструментів та шаблонів проектування соціальної мережі, яка надасть можливість інтерактивної взаємодії учасників у процесі створення власних експозицій, їх обговорення та обміну власними ідеями, об’єктами, досвідом”.

Використання технології WEB 2.0 створить можливості проектування музейного середовища з індивідуальними налаштуваннями та персональною зоною з особистими

файлами, зображеннями, відео, блогами користувача, що дасть змогу відвідувачам відчутти власну унікальність, уможливить співпрацю з різними співтовариствами. Метою організації спільної діяльності у музеї (participatory museum) буде необхідність відповідати очікуванням відвідувачів та залучати їх до активної діяльності. Цей підхід надає відвідувачам можливість індивідуального налаштування сайту музею, виділяючи з музейного контенту окремі експонати, обговорювати їх, додавати певні історичні або наукові відомості, що формує підстави до діалогу та міжособистісної взаємодії.

Проаналізовані моделі дають змогу визначити як найбільш ефективну модель “participatory museum”, упровадження якої надає нові можливості інтерактивної взаємодії у просторі музею та пропонує додаткові опції відбору музейних експонатів, їх обговорення та дослідження, що сприяє залученню дедалі більшої аудиторії до комунікації та навчання у музеї, зростанню загального зацікавлення музеями та їхнім контентом серед відвідувачів різного віку.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Трансформаційні процеси сучасного суспільного життя призводять до виникнення багатьох суспільних патологій та кризових явищ. Суспільні патології – це явище чи форма поведінки, яка протистоїть світоглядним нормам й вартостям, притаманних певному суспільству. Головним

критерієм визначення патологічності певного явища чи поведінки є ступінь розбіжності між обраними нормами функціонування та утвердженою в суспільстві ієрархією вартостей.

В умовах, коли суспільство переживає трансформаційні процеси, які супроводжуються швидкими змінами не лише у сфері організації суспільного життя, а також у поглядах, переконаннях, вартостях, моральних нормах і традиціях, очевидно, що виникнення суспільних патологій є закономірним явищем. Такий стан суспільства прийнято називати «суспільною дезорганізацією». Для нього характерне порушення суспільного порядку та рівноваги внаслідок конфлікту різноманітних культур поколінь, етнічних та інших. Для стану суспільної дезорганізації визначальною є наявність таких об'єктивних ознак:

- конкуренція норм і систем вартостей (нових щодо старих);
- конфлікт цінностей;
- конфлікти поколінь, а також релігійні, етнічні конфлікти;
- конфлікти між нормами, що регулюють поведінку членів суспільних груп;
- зростання претензій щодо прав і свобод, якому сприяє зростання соціальної ізоляції і відчуженості.

Серед суб'єктивних ознак, притаманних для суспільно дезорганізованого середовища, виділяють такі:

- поступове зникнення конформізму і зростання індивідуалізму у різних сферах суспільного життя, особливо в площині морально-етичних норм і цінностей;
- утвердження тенденцій ухиляння від суспільного нагляду та контролю;

- зростання ефективності поведінки, що суперечить суспільним нормам;
- інтенсивність прагнень особистої свободи;
- поширення гедоністичних цінностей;
- домінування індивідуалістичної філософії матеріального успіху та конкуренції.

Такі патологічні суспільні процеси сприяють розвитку девіантної поведінки його членів. Девіантна поведінка не виникає відразу, суспільна дезадаптація настає поступово, коли особа виявляє схильність до занедбування навчання, неадекватної поведінки в школі і вдома, безпритульного способу життя, участі в групах деморалізаційного та агресивного характеру, вандалізму, вживання алкоголю, наркотиків, куріння, раннього сексуального життя й сексуальної деморалізації, крадіжок і розбою, суїцидної поведінки.

Автори теорії соціального напруження, яке вивчає суспільство у стані аномії, стверджували, що девіантна поведінка є результатом тиску, який чинить суспільство на особу. Нові інтерпретації теорії соціального напруження розширили її до аналізу зв'язків з іншими особами, які блокують позитивні прагнення та стимули, демонструючи деструктивні способи поведінки. Унаслідок цього молоді люди приречені переживати розчарування, фрустрацію й стреси.

Багато сучасних дослідників девіантної поведінки твердять, що її розвиток можна описати лінійною залежністю: емоційні порушення – суспільна дезадаптованість – суспільна патологія. На усьому шляху особі притаманні кризові емоційні стани, дезорганізація мотиваційної сфери, а також зовнішні впливи у вигляді прикладів антагоністично-деструктивної поведінки.

Унаслідок таких патогенних емоційних переживань й психічних напружень у молодіжному середовищі закономірно починають формуватися злочинні об'єднання.

У процесі формування девіантної поведінки науковці виділяють дві стадії: перша – реакції, друга – автономії. На першій стадії девіантна поведінка стає результатом реагування на певні умови життя або спробою розв'язати конфлікт між потребами особи та можливостями їх задоволення. Для другої стадії характерно те, що девіантна поведінка вже зумовлюється новими автономними мотивами з девальвацією її першочергових причин.

Така автономізація антагоністично-деструктивної діяльності стає самодостатнім джерелом задоволення і сатисфакції для суспільно непристосованої особи. Молодь, що переходить до цієї стадії, прагне до нав'язування контактів з кланами і групами хуліганського й злочинного характеру. Найбільш виразно ця стадія виявляється у груповій антисуспільній діяльності, що призводить до явного відкритого конфлікту з моральністю і правом. Члени таких угруповань, вдаючись до крадіжок чи розбоїв, намагаються досягти прийнятних у суспільстві стандартів матеріальної забезпеченості. Приналежність до середовища злочинних агресорів, вандалів, чи субкультурних груп також дає можливість усунути напруження, спричинене соціальною несправедливістю, неможливістю реалізувати соціальні цілі.

ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія Троханяк,
асистент

Не можна недооцінювати роль медіа у процесі розвитку суспільства як засобу активної участі людей в суспільному житті. Відповідальні педагоги не ігнорують досягнення засобів масової комунікації і разом з учнями використовують їх й осмислюють наслідки стрімкого розвитку двостороннього зв'язку, доступність інформації та індивідуалізацію її споживання.

Для ефективної реалізації медіаосвітніх завдань педагоги в процесі навчання застосовують такі форми організації навчально-виховної роботи:

- кіноосвіта (перегляд і аналіз побаченого відео- та кіноматеріалу, складання сценаріїв на задану тему);
- дискусійні медіаклуби (аналіз сюжету, ситуацій, авторського погляду медіатексту, зіставлення кількох поглядів);
- ділові ігри (імітація певних медіапроцесів);
- спецкурси з кіномистецтва (любительські зйомки);
- окремі уроки з кіномистецтва, телебачення, журналістики і медіакультури (самостійне визначення способів функціонування медіа);
- гуртки фото- і кінолюбителів (створення власних фото- та відеопродуктів);
- гуртки журналістики (редагування та порівняння текстів, випуск шкільних газет);
- “навчання через діяльність” – залучення дітей та підлітків до так званої “практичної медіаосвіти” через їх повноцінну участь у створенні теле- і

радіопередач (самостійна підготовка випусків новин, співпраця школярів із професійними журналістами);

- виконання навчально-дослідних завдань (написання твору-есе на задану тему, створення нового видання із фрагментів декількох інших, аналіз причин успіху/неуспіху фільму в тій чи іншій державі, вивчення впливу серіалів);
- медіатеки і медіацентри.

Медіакомпетентні педагоги застосовують різні методи для проведення медіаосвітніх занять. Зокрема, найефективнішими з них такі:

- *дескриптивний* – учні переказують текст, називають дійові особи і події, про які йдеться;
- *персоналістичний* – учні описують своє ставлення, свої емоції, спогади, які викликає медіатекст;
- *аналітичний* – діти аналізують структуру медіатексту, мовні особливості, різні погляди щодо певного медіатексту;
- *класифікаційний* – учні визначають місце твору в історичному контексті;
- *пояснювальний* – школярі формують свої судження про медіатекст.

За джерелами набуття знань вирізняють такі методи:

- *словесні* (лекція, розповідь, бесіда, пояснення, дискусія);
- *наочні* (ілюстрація і демонстрація медіатекстів);
- *практичні* (виконання практичних завдань на матеріалі медіа).

За рівнем пізнавальної діяльності вирізняють такі методи:

- *пояснювально-ілюстративні* (повідомлення педагогом інформації про медіа, сприйняття і засвоєння цієї інформації аудиторією);

- *репродуктивні* (розробка і застосування педагогом різноманітних вправ і завдань на матеріалі медіа для оволодіння способами їх вирішення);
- *проблемні* (проблемний аналіз ситуацій або медіатексту з метою розвитку критичного мислення);
- *частково-пошукові або дослідницькі* (організація пошуково-творчої навчальної діяльності).

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновки, що зростаючі вимоги суспільства до підготовки сучасної молоді спонукають до глибшого теоретичного і практичного вивчення компонентів медіаосвітньої діяльності та медіакомпетентності педагогів.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Марія Швед,

кандидат педагогічних наук, доцент

В Україні сьогодні пріоритетного значення набуває проблема розбудови освіти на демократичних і гуманістичних засадах, за яких важливим є усвідомлення того, що всі діти і молоді люди, незалежно від стану їхнього здоров'я, психічних та фізіологічних особливостей, можуть і хочуть мати рівний доступ до якісної освіти, а с особливо до звичайного, повноцінного людського спілкування і життя. Визнання цих важливих світоглядних аспектів є наріжним каменем становлення сучасної гуманітарної педагогіки.

З огляду на це особливого значення набуває проблема специфіки роботи фахівців з дітьми та молоддю з

особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Адже в основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку нерівність і дискримінацію осіб, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей та молоді, котрі мають особливі освітні потреби. Інклюзивні підходи передбачають підтримку таких осіб у навчанні і досягненні успіху, що створює для них можливості та умови для успішної самореалізації, для кращого життя.

Сучасна інклюзивна освіта прагне розробити нові підходи до викладання і навчання, які будуть гнучкими до задоволення різних потреб, а також нову освітню парадигму для професійної підготовки спеціалістів до роботи в інклюзивному середовищі. Оскільки в основі практики інклюзивного навчання лежить ідея прийняття і схвалення індивідуальності кожної окремої особи, тому навчання слід організовувати так, щоб задовольняти особливі потреби кожної людини.

Зважаючи на це, фахівець повинен володіти не лише основними методами і прийомами психолого-педагогічної взаємодії з людьми з обмеженими можливостями здоров'я, але й бути обізнаним у сучасних проблемах інклюзії та інклюзивної освіти.

Педагоги, котрі мали змогу застосовувати інклюзію на практиці та переконатися в її перевагах, дуже позитивно ставляться до інклюзивної моделі освіти. Водночас взяття до уваги потреб усіх дітей з особливими потребами у навчальному процесі декому видається надто складним завданням і має певні суперечливі моменти. Зокрема, у більшості педагогів виникають запитання стосовно інклюзії, які умовно можна розділити на такі напрями:

- фахова (навчальна) підготовка для впровадження інклюзії;

- якісний курикулум (індивідуальний навчальний план) для всіх учнів;
- наявні ресурси;
- усталені підходи в роботі педагога на рівні дитячого чи студентського колективу й навчального закладу, які перешкоджають реалізації інклюзивної практики (Т. Лорман, Д. Деппелер, Д. Харві).

Сучасна інклюзивна освіта прагне розвинути методологію і розробити новий підхід до викладання і навчання, який буде гнучкішим і оптимальнішим для задоволення освітніх потреб різних категорій дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Якщо викладання і навчання стануть ефективнішими в результаті передбачених змін, які пропонує інклюзивна освіта, тоді цей процес буде позитивним і ефективним для усіх дітей (не лише осіб з особливостями розвитку). Адже в основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення і визнання індивідуальності кожної окремої особистості, і тому навчання слід організовувати так, щоб задовольнити особистісні потреби кожного, хто навчається.

Важливою особливістю соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзії є її інноваційна спрямованість, яка створює нові можливості для використання найсучасніших передових освітніх методик і технологій.

У контексті інклюзивної освіти важливим пріоритетом соціально-педагогічної діяльності є допомога у позитивній соціалізації особистості з особливими потребами, зокрема в її інтеграції у суспільство, допомога в її розвитку, освіті, вихованні, професійному самовизначенні. Тому мета інклюзивної освіти полягає в сприянні адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту та безпеки особи; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні

негативних явищ у сім'ї, школі і найближчому соціальному оточенні. Соціально-педагогічна діяльність переважно спрямована на конкретну людину та вирішення її індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості й навколишнього середовища, а також пошуку засобів, які допоможуть особі з вадами фізичного і психічного розвитку успішно соціалізуватися в сучасних життєвих умовах.

З метою ознайомлення та часткової підготовки студентів-майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі на кафедрі загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка до робочих і навчальних програм дисциплін “Педагогіка”, “Основи педагогіки” а також спецкурсу “Педагогічна антропологія” включено тему “Основи інклюзивної освіти”.

Процес послідовного входження студентів з особливими освітніми потребами в соціально-академічне середовище зазвичай відбувається в умовах засвоєння і відтворення елементів культури суспільства внаслідок взаємодії особи з ровесниками (однокурсниками), викладачами та новими умовами студентського життя. Такий процес обов'язково відбувається за активною участю самої особи у засвоєнні широкого спектра норм і цінностей, правил і понять, навичок і умінь, за допомогою яких складається її повсякденне життя.

З-поміж умов, які необхідно створити студентам з особливими потребами у процесі навчання і виховання, викладачі насамперед виділяють такі:

→ **створення атмосфери**, в якій би не акцентувалась увага на вадах здоров'я особи, а на формуванні гуманного ставлення здорових студентів та викладачів до студентів-інвалідів, на забезпеченні оптимальних психолого-педагогічних умов праці, під час якої зменшувалися або

нівелювалися акценти на фізичних і психічних вадах студентів з особливими потребами;

⇒ **виявлення достатньої уваги** до таких осіб, але без їхнього виділення із загальної студентської спільноти;

⇒ **використання всіх можливостей** для запобігання дискримінації та відчуження щодо них.

Практика свідчить, що викладачі, котрі постійно працюють в інтегрованому навчальному середовищі, мають певний рівень підготовки до цього виду діяльності, володіють знаннями щодо інклюзивного навчання і знають шляхи їх ефективного застосування за умови належного технічного і навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі. Особливо слід зазначити однаковість поглядів викладачів і студентів стосовно доцільності навчання студентів з особливими потребами разом зі здоровими студентами в спільному академічному середовищі (або в інтегрованих групах). Адже такий підхід відповідає сучасним напрямкам оптимізації процесу навчання та оволодіння майбутньою професією у вищих навчальних закладах, створює належні умови для адаптації, реабілітації і соціалізації студентів з особливими потребами.

Педагоги у своїй професійній роботі з дітьми та молоддю з особливими потребами повинні також дотримуватися основних положень Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України, які визначають норми етичної поведінки соціального працівника чи соціального педагога.

Отже, процеси інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набувають сьогодні значного поширення і стануть успішними за умови зміни в суспільстві ставлення до цих осіб та до ідеї інклюзії; покращення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення системи загальної і

вищої освіти; організації необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі та здійснення модернізації соціально-педагогічної діяльності фахівців.

ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ЯК ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ

Ореста Клонцак,
аспірант

Поєднання навчальної та громадської діяльності у системі вищої освіти є однією з умов залучення молоді до свідомої активної участі у суспільному житті держави, розбудови демократичного суспільства. Сьогодні в університетах США набула поширення практика взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності, спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями й уміннями у процесі виконання соціально значущої діяльності. Вивчення й творче застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання сприятиме розвитку демократичної освіти в Україні, підвищенню її якості.

В американській педагогічній науці є певні відмінності щодо трактування поняття академічно-громадського навчання. Деякі науковці вважають, що це вид неформальної освіти, інші розглядають його як волонтерську діяльність. Проте значна частина педагогів, серед яких Р. Брінгл, Г. Голм, Д. Віттон, А. Мун, Дж. Хатчер розглядають академічно-громадське навчання як сучасну освітню стратегію, яка входить до навчальної програми різних

дисциплін. Відповідно до закону про національну та суспільно корисну діяльність (The National and Community Service Act), який був ухвалений в США 1990 р., академічно-громадське навчання – це інноваційна освітня стратегія, яка активно залучає молодь до виконання навчального плану через служіння своїй громаді. Цей закон визначає такі особливості академічно-громадського навчання:

- навчання та розвиток студентів шляхом активної участі у ретельно організованих видах громадських робіт, які задовольняють реальні потреби суспільства та координуються як навчальним закладом, так і громадою;
- інтегроване у навчальний план студентів, згідно з яким виділяється відповідний час для обдумування, обговорення чи письмового опису виконаної роботи під час певної громадської діяльності;
- перспективи використання студентами набутих знань та навичок у реальних життєвих ситуаціях у своїх громадах;
- підвищення рівня знань студентів завдяки навчанням поза межами вищої школи у громадах та виховання турботи про інших.

Вищезазначені особливості засвідчують, що академічно-громадське навчання охоплює концепцію рефлексії як засобу організації пізнавальної та суспільно корисної діяльності, що розвиває творче й критичне мислення студентів для розуміння й оцінювання результатів виконаних дій, навчання та значущості виконаних справ для розвитку громади, суспільства в загальному.

Філософське підґрунтя даної освітньої стратегії заклав Джон Дьюї, відомий американський філософ та педагог, реформатор початку ХХ століття. У своїй праці “Думка та її предмет” (“Thought and its Subject Matter”, 1903) він акцентував на тому, що залучення студентів до суспільної

роботи є необхідною умовою набуття навиків життя в демократичному суспільстві. Дж. Дьюї розглядав досвід, дослідження та рефлексію як невід'ємні елементи навчального процесу. Філософія досвіду Дж. Дьюї базується на двох принципах: принципі безперервності (досвід повинен базуватися на попередньому та постійно нагромаджуватися) та принцип взаємодії (співпраця студента з оточуючим середовищем для досягнення ефективного результату навчання). Проте деякі педагоги переконані, що філософським підґрунтям академічно-громадського навчання є критична педагогіка бразильського педагога Пауло Фрейре. Він розробив концепцію освіти як практики свободи, що базується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основі будь-якої пізнавальної діяльності. Пауло Фрейре вважав, що освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Діалогічна форма навчання передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження. Отже, філософським підґрунтям освітньої стратегії академічно-громадського навчання можна вважати як філософію прагматизму Дж. Дьюї, так і критичну педагогіку П. Фрейре.

Для того, щоб викладачі мали змогу краще осмислити ідеї академічно-громадського навчання та активно застосовувати його на практиці, на конференції у Вінгспреді (штат Вісконсин, США) у 1989 році були розроблені й затверджені головні вимоги до організації академічно-громадського навчання. До них належать:

- залучати молодих людей до відповідальної діяльності заради загального блага;
- забезпечити умови для розвитку критичного мислення студентів під час виконання громадських робіт;

- сформулювати та визначити спільно зі студентами чіткі навчальні та громадські цілі;
- з'ясувати обов'язки студентів та представників громад, які беруть участь в академічно-громадському навчанні;
- зазначити відповідність між послугами, що надають студенти, та потребами громад;
- спонукати студентів до належного виконання громадських обов'язків;
- з метою досягнення навчальних та громадських цілей застосовувати тренінги для навчання студентів, спостереження за їхніми діями в громадах, моніторинг діяльності, підтримку й визнання кожної особистості та оцінювання одержаних результатів;
- стимулювати інтерес студентів до навчально-громадської діяльності, забезпечувати доцільний гнучкий час.

На сучасному етапі розвитку освіти академічно-громадське навчання застосовують у викладанні різних дисциплін у понад 200 університетах США, зокрема у Американському, Джорджтаунському, Каліфорнійському, Мічиганському, Принстонському, Стенфордському. Педагоги, які застосовують на практиці цю освітню стратегію, вбачають її численні переваги. Наприклад, Арден Мун та Гуніла Голм вважають, що, співпрацюючи з членами громад, студенти краще усвідомлюють реальні потреби та проблеми суспільства і шукають власні шляхи вирішення цих проблем. Діана Віттон вважає, що ця освітня стратегія сприяє вихованню активних громадян своєї держави та формує почуття обов'язку перед громадою. Джулія Хатчер і Роберт Брінгл стверджують, що академічно-громадське навчання допомагає студентам розвивати вміння критично мислити. Більшість педагогів переконані, що академічно-

громадське навчання є дієвою мотивацією для ефективного навчання студентів, розвиває їхній професійний та життєвий досвід, формує справжні людські цінності.

Проаналізувавши американські наукові дослідження, виокремимо головні ознаки академічно-громадського навчання як освітньої стратегії:

- побудоване на співпраці, а не на конкуренції; сприяє розвитку умінь і навичок студентів, пов'язаних з роботою в команді та залученням їх до громад;
- спрямоване на вирішення актуальних суперечливих проблем, а не окремих простих завдань;
- сприяє розвитку наукових знань студентів у процесі виконання практичних, громадських справ, знань про проблеми громади, умінь організації громадської діяльності;
- розвиває вміння студентів критично мислити, виокремлювати найважливіші проблеми в межах реальної ситуації та пропонувати альтернативні шляхи розв'язку;
- сприяє глибшому вивченню різних дисциплін шляхом надання змоги студентам аналізувати одержані результати навчально-громадської діяльності, висловлювати особистісні думки, доходити самостійних висновків замість застосування готової інформації з підручників;
- формує емоції, цінності, сприяє творенню нових ідей, оскільки ґрунтується на безпосередньому досвіді студентів.

Отже, академічно-громадське навчання – це інноваційна стратегія, важлива складова системи вищої освіти США, яка активно залучає студентів до виконання навчальної програми шляхом виконання громадських робіт, сприяє вихованню активних громадян своєї країни, формує компетентних,

майстерних фахівців, готових до роботи в межах громади, забезпечує їхній когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток.

НАПРЯМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Юлія Тріщук,
здобувач

Із середини 80-х років уряд Франції, науковці, освітяни виявляють значний інтерес до проблеми своєчасного вияву обдарованості у дітей та забезпечення сприятливих умов для їхнього розвитку в навчально-виховних закладах. Сучасна освітня політика спрямована на проведення різноманітних проєктів з метою допомоги обдарованій молоді адаптуватися до навчально-виховного середовища, цілеспрямовано розвивати власні “виняткові” здібності й подолати суперечності у психомоторному, емоційному, соціальному розвитку.

На сучасному етапі розвитку освіти у Франції обдарованим учням пропонують за вибором різні напрями навчання: спеціалізоване у школах для обдарованих; прискорене, поглиблене, індивідуалізоване у спеціальних класах, групах, асоціаціях для обдарованих, на курсах за додатковими, ущільненими навчальними програмами; інклюзивне у межах звичайного класу загальної школи.

З 1996 року Департамент освіти Франції офіційно став рекомендувати спеціальне навчання для талановитих і обдарованих дітей з метою подолання труднощів і проблем розвитку таких учнів у масовій школі. На сучасному етапі

розвитку освіти пропонують проводити діагностування і виявляти особливі здібності дитини з чотирьох років, що дає змогу забезпечити цілеспрямований розвиток обдарованих дітей у ранньому віці. Відповідно у Франції функціонують спеціалізовані дошкільні установи, середні навчальні заклади (коледжі), старші школи (ліцеї) або окремі класи для дітей, учнів з винятковими здібностями. Хоча навчальні плани і програми у цих закладах можуть відрізнятися, оскільки їх моделюють відповідно до особливостей здібностей учнів, засади й принципи організації навчально-виховного процесу є спільними. Загалом у школах для обдарованих створюють педагогічні умови організації навчально-виховного процесу:

- *вивчення й взяття до уваги відмінностей у розвитку учнів* – допомогти учням усвідомлювати й поважати власні відмінності; дати змогу школярам застосовувати й розвивати у діяльності власні виняткові здібності; організувати ті види діяльності, що сприяють подоланню суперечностей у розвитку (розпорошеність уваги, надмірна чутливість, тривожність, імпульсивність, труднощі у викладі думок письмово тощо);
- *допомога в соціалізації учнів* – організувати міжособистісне спілкування; формувати відчуття спільноти; визначати правила міжособистісної взаємодії; стимулювати учнів до активного й рефлексивного взаємного слухання й взаєморозуміння;
- *постійна підтримка, сприяння розвитку виняткових здібностей учнів* – розвивати розумові процеси вищого рівня; прискорювати процес вивчення загальних шкільних тем; скеровувати учнів до застосування міжпредметних зв'язків у навчально-пізнавальній діяльності; залучати школярів до

виконання творчих завдань з метою максимального використання ними власних природних ресурсів;

- усунення легкості й нудьги у процесі навчання учнів – постійно змінювати стратегії, методи навчання; створювати посильні труднощі у навчально-пізнавальній діяльності, що стимулюють самостійний пошук знань; збільшувати інтерес учнів до вивчення й подолання власних обмежень; організовувати дослідження парадоксальних явищ, актуальних проблем.

Прискорення навчання обдарованих учнів полягає у зміні його швидкості, термінів порівняно з іншими дітьми. Ця стратегія не є поширеною в системі освіти Франції та неоднозначно оцінюється. Прискорене оволодіння навчальними програмами ефективно, якщо учні виявляють значний інтерес до такого навчання й особливі здібності, для розвитку яких доцільний цей підхід, а також соціально-емоційну зрілість. *Збагачення* передбачає широкий доступ до інформації, що підкріплює розвиток мислення, творчості учнів; застосування різноманітних засобів навчання; залучення до різних видів діяльності, в яких вони задовольняють свої пізнавальні потреби. *Поглиблене навчання* охоплює всебічне вивчення учнями тем у межах шкільної навчальної програми; глибоке проникнення в суть явищ, процесів у певній галузі; пізнання об'єкта у різноманітних аспектах.

Згідно із Законом Міністерства освіти Франції від 11 лютого 2005 року значна увага приділяється навчанню дітей, підлітків з особливими потребами, зокрема з винятковими здібностями, у звичайному середовищі освітнього закладу. Науковці вважають, що інклюзивна освіта передбачає об'єднання усіх учнів у спільноту навчання, застосування розмаїття стратегій для розвитку здібностей обдарованих учнів, розвиток чутливості школярів до індивідуальних

відмінностей; формування умінь соціальної взаємодії; сприяння моральному розвитку школярів.

Педагогічні умови організації навчально-виховної роботи в інклюзивному класі:

- *створення продуктивного освітнього середовища – забезпечення широкого спектра навчальних матеріалів, літератури, творів мистецтва, технічних засобів для організації проектної роботи учнів, задоволення пізнавальних інтересів;*
- *організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у групах за вибором – організація різних форм кооперативного навчання, взаємонавчання у різних групах залежно від інтересів, мотивації, складності завдань тощо;*
- *надання учням права вибору у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності;*
- *залучення учнів до визначення правил поведінки, взаємодії у групах, спільноті;*
- *забезпечення компактності навчального плану – застосування різних видів діяльності, пов'язаної й непов'язаної з навчальним предметом, темами;*
- *стимулювання учнів до вияву творчого мислення;*
- *застосування системи оцінювання індивідуальних навчальних досягнень студентів (спостереження, оцінки групи, портфолію, круглих столів).*

Отже, навчання у спеціалізованих школах, стратегії прискорення процесу навчання, збагачення й поглиблення системи знань, умінь, інклюзивна освіта забезпечують перспективи розвитку обдарованих учнів, досягнення гармонії у взаємодії із соціальним середовищем.

ПОНЯТТЯ “ІНОЗЕМНИЙ СТУДЕНТ” У МІЖНАРОДНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Гуменюк Василь,
здобувач

Шляхом аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел виявлено, що означення “іноземний студент”, окрім педагогічних, вживають у юридичних документах для конкретизації особи, яка отримує або отримала право на цільове перебування у межах країни, що охоплює перелік певних можливостей, а також передбачає певні обмеження щодо її перебування та громадянських прав на території, яку апріорі розглядають як місце для тривалого, але тимчасового перебування.

Вивчаючи міжнародну практику вживання терміна “іноземний студент”, виявили детальне тлумачення цього поняття і явища у досвіді різних країн та міждержавних структур.

З’ясували, що найчіткіші нормативні формулювання поняття “іноземний студент” містяться у документах та рекомендаціях міграційних служб та організацій, наприклад:

– “іноземні студенти” (foreign students) – це особи, допущені до країни, іншої, ніж їхня власна, зазвичай за спеціальними дозволами чи візами, з конкретною метою для певного курсу навчання в акредитованому навчальному закладі приймаючої країни” (Організація для економічної співпраці і розвитку (OECD – The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD);

– “іноземні (міжнародні) студенти” (“international students”) – ті, які легально перебувають у Канаді на підставі студентської візи або статусу біженця і не мають юридичного статусу постійного жителя. Дані про них містить “Постворинна вища інформаційна система

студента” (Postsecondary Student Information System (далі PSIS); індекси кодування “2”, “3” і “4”). До іноземних (міжнародних) студентів також зачисляють тих, які залучені до навчальних та наукових програм науково-освітніх центрів Канади та їхніх представництв за кордоном (щодо цих студентів також вживають термін “офшорні студенти” (offshore students), а також неканадські студенти, які навчаються в освітніх закладах Канади дистанційно, користуючись можливостями Інтернету (індекс кодування у PSIS – “5”).

Юридично-нормативне поняття “міжнародний” або “інтернаціональний” студент отримує ширше значення наповнення, ніж зміст поняття “іноземний студент”, що стосувалося безпосереднього і тривалого перебування студента у країні та його навчання у формальних закладах освіти.

Розглянемо найбільш типові приклади:

Канада. “Іноземних студентів” (*Foreign students*) визначають як *тимчасових мешканців*, яким *імміграційною службою надано дозвіл вчитися* у Канаді. Кожен “іноземний студент” повинен мати студентську авторизацію/дозвіл. Водночас “іноземні студенти” також можуть володіти іншими видами дозволів або прав. (Студентам не потрібно мати дозвіл на навчання на курсах тривалістю шість або менше місяців, якщо вони закінчать курс протягом періоду перебування, дозволеного після в’їзду, який зазвичай становить шість місяців).

Франція. “Іноземних студентів” (*étudiants étrangers*) визначають як *іноземні громадян, які приїжджають до Франції з метою навчання, або довготермінових чи постійних жителів*, котрі французьку середню кваліфікацію і які, ймовірно, прагнуть французького дозволу на проживання. Отже, статистичні дані зачисляють до “іноземних студентів” осіб, які є довготривалими або

постійними жителями без французького громадянства у Франції та колишніх колоніях, таких як Гваделупа, Мартініка і Реюніон (*departements d'outremer*, або DOM).

Німеччина. “Іноземних студентів” визначають як “мобільних іноземних студентів” (*Bildungsauslander*), які приїжджають до Німеччини спеціально для навчання, і «немобільних іноземних студентів» (*Bildungsinlander*), які володіють кваліфікацією німецької середньої школи і, ймовірно, хочуть отримати німецький дозвіл на проживання. Отже, статистичні дані “іноземні студенти” охоплюють студентів, які є довготерміновими або постійними жителями без німецького громадянства.

Японія. “Міжнародних студентів” (*international student*) визначають як іноземних громадян, які навчаються у будь-якому японському університеті, вищій школі, молодшому коледжі, технологічному коледжі, професійному училищі чи університеті на підготовчих курсах на підставі візи “студент”, як це визначено в Законі про імміграційний контроль та визнання біженців.

Великобританія. “Міжнародні студенти” (*international student*) – ті, які не проживають у Великобританії, звичайне місце проживання яких знаходиться або в країнах, які були в Європейському Союзі (ЄС-студенти) станом на 1 грудня звітного періоду (ЄС студенти), або звичайне місце проживання яких на час початкових програм навчання було поза межами ЄС (не-ЄС студенти). Статистичні дані “міжнародні студенти” не охоплюють студентів, які є постійними жителями без британського громадянства.

США. “Іноземних студентів” визначають як студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах у США, які не є громадянами США, іммігрантами або біженцями. Вони можуть охоплювати власників віз *F* (студентська), *H* (тимчасовий працівник/стажер), *J* (відвідувач за тимчасовим освітнім обміном) та *M* (професійна підготовка). Отже, дані

не охоплюють студентів, які мають довготермінове або постійне проживання.

Виявлено, що на початок XXI століття в контексті нового для освітнього простору терміна “мобільність” у Європі активізувалося обговорення та уточнення співвідношення нормативного значеннєвого простору термінів “іноземний”, “міжнародний” студент. За визначенням Інституту статистики ЮНЕСКО Світового освітнього дайджесту (UNESCO Institute for Statistics’ (UIS) Global Education Digest (2006) “міжнародний мобільний студент” – такий, який покинув свою країну або територію походження та переїхав до іншої країни чи території з єдиною метою навчання.

Ключові відмінності між поняттям “міжнародні студенти” (“international students”) та “іноземні студенти” (“foreignstudents”) окреслено у розділі порівняльного переліку даних для визначення характеристик транскордонної мобільності Організації економічної співпраці та розвитку (OECD), в аналітичному збірнику “Погляд на освіту” (Education at a Glance) (2006).

Того ж 2006 року OECD та UIS дійшли до спільної домовленості про використання термінів: “міжнародний студент” (“international student”), щодо осіб, які перетинають кордони країн зі специфічною метою навчання; “іноземний студент” (“foreign student”) для негромадян, які навчаються у закладі освіти поза межами власної країни, але які не обов’язково перетнули кордони лише для того, щоб навчатись (тобто щодо них не може повною мірою використовуватися значення “мобільні”).

Вагомість таких уточнень і необхідність прийняття узгодженої позиції офіційних міжнародних організацій визначається двома чинниками. На початок XXI століття активізувалася конкурентна боротьба університетів за іноземних студентів, особливо у країнах із складною

демографічною ситуацією, що характеризується зменшенням народжуваності; дискусіями, щодо коректності показників світових рейтингів університетів.

UIS і OECD з 2006 року (у партнерстві з Євростатом (Eurostat), ухвалили узгоджене рішення, що студентів вважають міжнародними мобільними і визначають за такими критеріями: громадянства, або ж його відсутності, що традиційно використовують як визначальну характеристику, особливо у Євросоюзі та країнах OECD; постійного місця проживання, якщо вони не проживають постійно у приймаючій країні, де здобувають освіту; первинної освіти (Prior Education), якщо вони здобули початкову кваліфікацію відповідно до свого рівня навчання в іншій країні.

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІСТОРІЇ ОСВІТИ В ІСЛАМІ

Володимира Федина,

кандидат педагогічних наук, доцент

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Мусульманські мислителі з огляду на широкомасштабність освіти виділяли різноманітні цілі. Наприклад, Ібн Міскавейх вважав, що метою навчання є досягнення істини, щастя і краси. Іхван ас-Сафа впевнений, що метою навчання є укріплення основ філософської думки і політичних поглядів. А от аль-Газалі мету навчання розглядав у містичному пізнанні Бога шляхом боротьби з світськими прагненнями.

Бог ставить людей науки і знання поряд з собою і ангелами. Обізнаність вчених вихваляє і вивищує їх і дає

змогу виявляти рабську покірність лише перед Богом. Набуття знань – обов'язок кожного мусульманина. Знання ведуть до абсолютної віри, і така особа буде подвійно винагороджена Богом.

Спочатку навчання у мусульманських країнах відбувалося при мечетях. Проте згодом навчання в мечетях стає неможливим, оскільки години навчання почали збігатися з годинами молитви. Також у мечетях не було можливості для організації місць для бібліотеки, для класів і місць для того, щоб учні могли проживати. Тому в ІУ ст. хіждри (ІХ – Х ст.) було прийнято рішення про створення медресе – місць, де учні могли вчитися і одразу там жити. Значним нововведенням стала видача офіційних документів про освіту, оскільки до цього приватні навчальні заклади таких документів не давали.

Один з відомих реформаторів у галузі освіти Сейед Джамаль ад-Дін Асадабаді вважав, що необхідно деякі аспекти запозичувати із європейської цивілізації. Він почав відправляти мусульманських студентів на навчання у вищі навчальні заклади європейських країн. Це відбувалося за кошт держави. Деякі студенти почали вважати, що способом вирішення мусульманських проблем може стати сліпе підкорення та копіювання системи освіти Заходу.

В Ірані першим, хто почав створювати школи європейського типу, був Мірза Хасан Рошдйе. Головним завданням його шкіл було навчання дітей рідної мови.

Місця, де відбувалося навчання, можна поділити на два типи: місця, створені спеціально для навчальних цілей; неспеціалізовані місця. Такі заклади поділяють на заклади початкової освіти та заклади вищої освіти.

Під центрами початкової освіти розглядають навчання дітей грамоти. Беручи до уваги дитячу психологію і особливості навчання дітей, такі центри розміщували далеко від місць навчання дорослих. Такі початкові школи називали

мактаб. Після закінчення мактаб дітей скеровували в інше місце, де вони напам'ять вчили Коран і ознайомилися з основами релігії.

“Домами науки” називалися науково-дослідні центри, які почали створюватися у IV ст. хіджри. Оскільки ці центри не були пов'язані з богослужіннями, то вони суттєво відрізнялися від мечетей. Мотивами для створення таких домів стало бажання мати бібліотеки, де можна було б організовувати наукові та літературні диспути.

Цілком іншого зразка з'явилися школи (медресе), які відрізнялися від мечетей та домів наук. Медресе стали першими навчальними закладами в ісламському світі, які призначалися винятково для освітніх цілей.

Деякі вчителі, щоб мати засоби для існування, зішені були займатися торгівлею, тому досить часто проводили уроки на базарах. Наприклад, місця, де продавали лікарські трави, були зручними місцями для навчання майбутніх фармацевтів.

При дворах деяких султанів та падишахів заохочували вчених до проведення наукових зібрань та колоквіумів.

Ще одним важливим центром для навчання були обсерваторії, де відбувалося навчання астрономії, вищої математики та геометрії, оскільки для вивчення таких наук мечеті та медресе не підходили.

Що стосується вищої освіти, то всі науки, які там вивчали, було прийнято поділяти на розумові та науки переказування. До наук, які базуються на розумі, належали логіка, математика, астрономія, музика, фізика, медицина, метафізика. Інша група охоплювала: вивчення Корану, його тлумачення, хадісознавство, філософію та догматику.

Східний філософ, педагог та поет аль-Газалі відповідно до мусульманського правознавства (шаріату) поділяв науки на такі групи:

- мазмум – ті, які шаріат засуджував: магія, ворожіння, чаклунство;
- мубах – ті, які шаріат дозволяв: пізнання в поезії, а також знання історичних переказів;
- махмуд – ті, які шаріат заохочував: знання шаріату.

У програмі ісламської освіти не були традиції, що студенти після закінчення навчання отримували документ, який це засвідчував. Проте були так звані наукові титули, які видавали не навчальними закладами, а належали до відомств суспільства.

До важливих наукових титулів належали:

- імам – найвищий науковий титул у галузі медицини, красномовства. а от у галузі філософії цей титул не присвоювали;
- хафіз – цей титул присвоювали знавцям хадісів (вчили їх напам'ять);
- факіх – цим титулом називали фахівців шаріату;
- маснад – найнижче звання у всій науковій ієрархії.

Його присвоювали тим, які переказували хадіси.

Відповідно до викладацької системи ісламської освіти, педагогів поділяли на: вчителів початкових шкіл (мактабів); виховників, наставників і уstadів (професорів). Вчителі початкових шкіл мали здебільшого середню освіту, вони не викладали у вищих навчальних закладах. Виховники (настаніки) були приватними вчителя дітей заможних мусульман. Деколи стосунки цих вчителів із сімєю, де він навчав, ставали такими дружніми, що цей вчитель брав собі прізвище цієї сімї і в подальшому був відомий з цим прізвищем.

У вищій школі, крім уstadів, працювали й помічники – посередники між професорами й студентами. Ці помічники тлумачили матеріал тим студентам, які з тих чи інших причин його не зрозуміли. Навчання відбувалося так: уstad,

завершивши заняття, залишав клас, а помічники ще двічі повторювали сказане устатом, щоб учні краще запам'ятали матеріал.

Була ще одна група помічників устатів – мустамалі, які допомагали лише на заняттях з писання, під час диктанту. Устат читав диктант один раз, а мустамалі повторювали його ще декілька разів для того, щоб всі студенти могли його добре почути і гарно написати.

У цілому в системі освіти мусульманського світу вважали, що дітей до 7 років необхідно було утримувати від офіційного навчання, даючи йому можливість для ігор та розваг. Після 7 років необхідно починати офіційне навчання релігійних постулатів.

Навчання у вищій школі не мало часових обмежень. Студенти могли вчитися безкінечно, оскільки у більшості випадків студенти самі могли вибирати викладача і визначати час навчання у нього.

ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНИХ АКАДЕМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (1871–1939)

Теодор Лещак,
асистент

Становлення педагогіки і психології як академічних дисциплін у Галичині у другій половині XIX ст. відбувалося у контексті загальноосвітніх наукових і освітніх процесів. Основним каталізатором розвитку наукового життя на той час були ідеї позитивізму, серед яких вирішальний вплив на

розвиток професійної підготовки вчителя мали такі положення:

1. Основний критерій наукової достовірності вбачався у застосуванні методів природничих досліджень, зокрема, безстороннього спостереження за предметами, подіями та явищами. Скептичне ставлення позитивістів до філософії як такої, що не дає змоги здобути вірогідні знання, стимулювало відокремлення від неї деяких наукових дисциплін. Серед них передусім слід назвати психологію, педагогіку, соціологію та ін. Прагнучи довести їхнє право на самостійність, вчені-новатори проводили свої наукові дослідження насамперед у формі експериментів. Характерним явищем у тогочасній Європі стала поява при університетах численних дослідницьких лабораторій та інститутів, метою яких було різнобічне вивчення людини як психофізичної істоти.

2. Результати наукових спостережень слід висвітлювати лише з метою ознайомлення. За таких умов відкриття, здійснені у процесі експериментів, набували констатуючого характеру, а здобутки нових наук не виходили за межі теорії. Особливо негативно реалізація цієї ідеї вплинула на розвиток педагогіки. Відсутність практичних форм професійної підготовки вчителя суттєво зменшувало її ефективність, оскільки це позбавляло майбутніх учителів можливості випробовувати здобуті теоретичні знання перед роботою у школі.

Поряд із позитивізмом міцні позиції у європейській педагогічній думці зберігало гербартианство. Концепція Йоганна Гербарта опиралася на етику як джерело виховних цілей і психологію як джерело виховних методів, надаючи важливого значення педагогічній практиці. Це дало підстави позитивістам назвати вчення “спекулятивно-філософським” і звинуватити його в ненауковості. Однак, незважаючи на очевидні суперечності, обидві течії мали важливу точку

дотику, а саме – їх представники прагнули розвивати педагогіку на базі психології, хоча й використовували різні методологічні підходи.

Пріоритети розвитку галицького шкільництва, зокрема, вищої педагогічної освіти, були зумовлені насамперед приналежністю цього краю до німецького культурного ареалу. Німеччина й Австрія у другій половині XIX ст. були головними осередками гербартіанства. Експериментальна педагогіка розвивалася здебільшого в Англії та США, натомість у континентальній Європі гербартіанству дедалі активніше протистояла позитивістська педагогіка, ґрунтована на експериментальній психології. У Галичині потужні гербартіанські впливи зберігалися до початку XX ст., а позитивісти не вирізнялися радикалізмом наукових поглядів, чіткого розмежування між цими двома підходами не було. Домінуючу роль у формуванні змісту галицької педагогічної освіти протягом тривалого часу відіграла католицька церква, аж поки цю сферу не взяла під свій контроль держава.

Формування системи підготовки світського педагога розпочалася в Австро-Угорщині під час конституційних перетворень кінця 1860-х–початку 1870-х років. Нова концепція університетської освіти майбутніх учителів середніх та вищих шкіл передбачала здобуття ними теоретичних знань із комплексу навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Кількість годин для їх вивчення на філософському факультеті Львівського університету становила чотири-п'ять у тиждень. Серед назв лекційних курсів були, зокрема, такі: “Про завдання психології виховання”, “Психологія у вивченні логіки, етики і педагогіки”, “Педагогічна психологія”.

Професійна підготовка вчителя у стінах Львівського університету набувала своїх початкових організаційних форм головню завдяки зусиллям Євсевія Черкавського (1822–1896)

– філософа і юриста, впливового громадсько-політичного й культурно-освітнього діяча, професора філософії й педагогіки Львівського університету. Досі неопубліковані збережені в архівних фондах програми його навчальних курсів із детальними примітками. У них автор подає не лише методичні вказівки до вивчення окремих предметів, а й дидактичні поради, почерпнуті з власного педагогічного досвіду. Науково-педагогічна діяльність Євсевія Черкавського та його учнів Александра Скурського і Антонія Даниша сприяла розвитку галицької педагогіки, перетворенню її на науку, що здатна еволюціонувати відповідно до потреб часу.

Важливим аспектом педагогічної підготовки у Львівському університеті на цьому етапі стали спроби позитивістів зміцнити її знаннями, здобутими за допомогою психології. Одним із перших у Європі доцентів психології був Юліан Охорович (1850–1917) – вчений різнобічних обдарувань: фізик-винахідник зі світовим ім'ям, письменник, філософ і педагог. На базі Львівського університету у 1875–1882 роках він експериментально вивчав психічні явища, викладав теоретичну й індукційну психологію, психологію творчості, етнопсихологію та ін. У наукових працях на педагогічну тематику вчений висвітлив результати своїх наукових спостережень, запропонував власні шляхи розв'язання актуальних проблем формування гармонійно розвинутої особистості.

Педагогічна й науково-дослідна діяльність у Львівському університеті Ю. Охоровича заклала основу для розвитку, поряд із філософським, також і психологічного напрямку в учительській підготовці. Його розвиток після двадцятирічної перерви продовжив учений зі світовим ім'ям, видатний філософ, громадський та освітній діяч, психолог і педагог Казимир Твардовський (1866–1938). Протягом 1894–1930 років К. Твардовський читав у Львівському університеті

лекційні курси з філософії, психології і педагогіки, а в 1907 р. створив першу на українських землях наукову психологічну лабораторію.

Різноміснн науковн зацікавлення вченого сформувалися на перетинн епістемології, психології, етики, логіки і дидактики. Найбільш повно погляди К. Твардовського викладенн у його підручнику для вчительських семінарій під назвою “Головні поняття дидактики і логіки”. У ньому автор системно і доступно розкрив головні засади людського мислення, формування суджень як основних одиниць навчальної інформації і особливості їх передачі від вчителя до учня.

К. Твардовський заслужив репутацію одного з найбільш талановитих педагогів свого часу. Методика вдосконалення педагогічної майстерності, розроблена К. Твардовським і апробована ним у власній викладацькій діяльності, продовжує зберігати значний дидактичний потенціал для підготовки майбутніх учителів у сучасній вищій школі. Окрім цього, він виховав цілу плеяду видатних учених, які здобули визнання у різних галузях науки. Серед них – викладачі Львівського університету, які працювали на стику психології та педагогіки (Мечислав Кройц, Степан Балеї).

На початку ХХ ст. доцентом філософії та педагогіки Львівського університету став Болеслав Маньковський – бібліограф, педагог і освітній діяч. Завдяки його клопотанню студентам університету, які вивчали педагогіку, було дозволено відвідувати навчальні заняття у середніх освітніх закладах міста. У своїх науково-педагогічних поглядах він інтегрував філософсько-етичні і психологічні підходи до організації професійної підготовки вчителів.

Отже, 1871–1939 роки стали етапом кристалізації організаційних форм світської педагогічної підготовки у Львівському університеті, які у своєму змістовому

наповненні були тісно пов'язані з психологічною наукою. Про це свідчить поява у навчальних планах психолого-педагогічних навчальних дисциплін. Під час їх вивчення студенти засвоювали необхідні знання з етики, психології, теорії виховання, дидактики, а також методики викладання окремих навчальних дисциплін з взяттям до уваги поточних інструкцій і рекомендацій центральної й місцевої освітньої влади. Педагогічні семінари поступово перетворювалися у підготовчі школи молодих учених педагогічної науки.

На зміст професійної підготовки майбутніх учителів вирішальний вплив мали наукові концепції гербартианства і позитивізму, головною спільною рисою яких була інтеграція педагогіки та психології. Протягом цього періоду в підготовці майбутніх учителів на базі Львівського університету викристалізувалися два напрямки, які умовно можна назвати етико-філософським (Є. Черкавський, А. Скурський, А. Даниш) і експериментально-психологічним (Ю. Охорович, К. Твардо-вський, М. Кройц). До певної міри синтезував позиції обох підходів доцент педагогіки Б. Маньковський. Загалом же взаємозв'язки педагогіки і психології у навчальному процесі Львівського університету 1871–1939 років, з огляду на актуальність цього питання на сучасному етапі, потребують більш детального вивчення.

ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2012 році	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Організація навчального процесу у вищій школі: системно-структурний аналіз.....	9
<i>Світлана Цюра.</i> Підготовка вчителя у вищій школі у контексті розвитку особистого досвіду студента	12
<i>Ольга Біляковська.</i> Професійне становлення вчителя	17
<i>Лариса Ковальчук.</i> Експериментальна перевірка рівня професійного здоров'я педагога.....	20
<i>Ольга Туриця.</i> Професійна компетентність як проблема дослідження	25
<i>Галина П'ятакова.</i> Формування компетенцій в магістрів філології у процесі вивчення літературознавчих дисциплін	29
<i>Оксана Тинкалюк.</i> Принципи навчання у контексті дослідження проблеми формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування	34
<i>Ніна Лозинська.</i> Психологічні аспекти адаптації випускника університету до педагогічної діяльності	38
<i>Марта Максимець.</i> Підготовка молодого вчителя до професійно-педагогічної діяльності	43
<i>Романа Михайлишин.</i> Антон Макаренко про роль особистості педагога у вихованні молодого покоління	46

<i>Тетяна Кук.</i> Стан дослідженості проблеми еколого-валеологічної культури майбутніх хіміків в умовах університетської освіти	51
<i>Марія Ріней.</i> Особливості викладання дисципліни “Практикум з українського правопису” для студентів-журналістів	53
<i>Марія Крива.</i> Навчальне дослідження як дидактична одиниця дослідницької діяльності учня.....	56
<i>Надія Яшин.</i> Формування толерантності студентів вищих навчальних закладів на заняттях з іноземної мови	59
<i>Дмитро Герцюк.</i> Сучасні міжнародні дослідження якості шкільної освіти.....	64
<i>Наталія Горук.</i> Концепції самодирективного навчання у зарубіжній освіті дорослих.....	68
<i>Олексій Караманов.</i> Музейний простір як місце комунікації та навчальне середовище	72
<i>Марія Васишин.</i> Історичні моделі музейної комунікації	76
<i>Ірина Мицишин.</i> Особливості формування девіантної поведінки молоді в умовах суспільних трансформацій	79
<i>Наталія Троханяк.</i> Форми організації медіаосвітньої діяльності	83
<i>Марія Швед.</i> Особливості діяльності педагога в інклюзивному освітньому середовищі.....	85
<i>Ореста Клонцак.</i> Особливості академічно-громадського навчання в університетах США як освітня стратегія	90

<i>Юлія Тріщук. Напрями навчально-виховної роботи з обдарованими учнями у середніх закладах освіти Франції</i>	<i>95</i>
<i>Василь Гуменюк. Поняття “іноземний студент” у міжнародній термінології.....</i>	<i>99</i>
<i>Володимира Федина. Короткий огляд історії освіти в ісламі</i>	<i>103</i>
<i>Теодор Лецак. До питання про становлення педагогіки і психології як самостійних академічних дисциплін у Львівському університеті (1871-1939).....</i>	<i>107</i>

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 12

Виходить з 2002 року

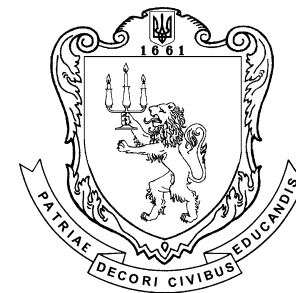
Редактор *Марія Ріней*
Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 6.7.
Тираж 50 прим. Зам.

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
ЛНУ імені Івана Франка
2013