

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

Випуск 13

Виходить з 2002 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2014

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 21.10 2014 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**Матеріали звітних наукових конференцій кафедри
загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: ЛНУ імені
Івана Франка, 2014. – Вип. 13. – 102 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри загальної та соціальної педагогіки, яка відбулась 05 лютого 2014 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2013 рік.

ББК – Ч 30е (4Укр-4Льв-2Л) л33я431

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2014

**НАУКОВА РОБОТА
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ У 2013 РОЦІ**

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

Питання організації наукової роботи у структурі діяльності кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2013 році залишалися пріоритетними. Згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт викладачі опрацювали дві теми.

Відповідно до завдань теми “Філософсько-методологічні, соціально-педагогічні та організаційно-дидактичні засади підготовки сучасних фахівців у системі вищої освіти” (науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Д. Герцюк) *досліджували* теоретико-методологічні засади організації професійної підготовки фахівців в умовах ринкової економіки, проблеми їхньої адаптації до майбутньої професійної діяльності; теоретичні положення щодо компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів; умови, особливості й перспективи впровадження елективних курсів у навчальний процес вищої школи; специфіку підготовки соціальних педагогів до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами; *аналізували* тенденції сучасної педагогічної 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 педагогічних кадрів в умовах класичного університету, педагогічні умови формування професійної компетентності, професійного й творчого

мислення, суб'єктного досвіду майбутніх фахівців; шляхи та форми ефективної опікунсько-виховної діяльності у шкільному середовищі; *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; *узагальнювали* сучасні філософські підходи до педагогічної діяльності у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів університету, складові майстерності діяльності викладача вищої школи, актуальність поглядів українських педагогів (В. Сухомлинський, Г. Сковорода, Г. Ващенко, О. Духнович, Л. Ясінчук та ін.) для сучасної теорії і практики організації навчально-виховного процесу

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; проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського та світового освітніх просторів; особливості європейської освітньої політики та зміст європейських реформ у галузі вищої освіти; питання трансформації ролі викладача вищої школи в контексті сучасних європейських реформ; *аналізували* 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 (Англії, Франції, США); досвід організації інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах; тенденції розвитку музейної педагогіки

в Україні та закордоном; *розробляли* 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 (О. Альперн, М. Захарчук);
- подано до захисту дві дисертації (С. Різничок, О. Тинкалюк);
- опубліковано один навчальний посібник з грифом МОН України (Біляковська О. О., Мишишин І. Я., Цюра С. Б. “Дидактика вищої школи”); 60 статей, зокрема, 17 – у зарубіжних, 13 – у фахових виданнях; 28 тез доповідей на наукових конференціях;
- видано один випуск “Вісника Львівського університету. Серія педагогічна” (випуск 28); шість збірників наукових праць – “Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи”: у 3-х томах (за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида); “Григорій Сковорода” / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. (Серія “Видатні українські педагоги”; вип. 2); “Олександр Духнович” / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. (Серія “Видатні українські педагоги”; вип. 3); Лев Ясінчук. 50 літ Рідної школи. 1881-1931 / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський (Серія “Бібліотека “Рідної школи”; вип.1); матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” (випуск 4); матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (випуск 12);

- виголошено 51 доповідь на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень – доц. Д. Герцюк – 1; рецензування кандидатських дисертацій (О. Караманов – 1, доц. І. Мицишин – 1, доц. Т. Равчина – 2, доц. С. Цюра – 1); написано 13 відгуків на автореферати, прорецензовано 4 монографії і посібники, 5 наукових статей, 1 навчальну програму.

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

Головні аспекти співпраці:

- наукове стажування (Інститут педагогіки Вроцлавського університету) – доц. Біляковська О. О., доц. Мицишин І. Я.;
- учасник робочої групи Львівського національного університету імені Івана Франка в Проекті TEMPUS “Development and Introduction of Multilingual Teacher Education programs at Universities of Georgia and Ukraine” та тренінгів у рамках означеного Проекту (Тбіліський державний університет імені Івана Джавакішвілі (Грузія) та Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара) – доц. Заячук Ю. Д.;
- Visiting professor у Закладі педагогіки культури та історії ідей в рамках наукового гранту “Visegrad Fund” (Інститут педагогіки, Ягеллонський університет (м. Краків, Польща) – доц. Караманов О. В.;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах – 113 spotkanie Międzynarodowego Klubu Historii Idej UJ, Краків (Польща), 21 березня 2013 р. – доц. Караманов О. В.; міжрегіональний (VIII

республиканский) научно-практический семинар по музейной педагогике “Историко-культурная среда города в культурно-образовательной деятельности”, Петрозаводск (Россия), 16–17 мая 2013 г., – доц. Караманов О.В.; International Conferenc “European Ideas in the Works of Famous Educationalists: past, present and future perspectives”, 23–24.05.2013, Lodz: Social Academy of Sciences (м. Лодзь, Університет соціальної науки в Лодзі) – доц. Герцюк Д. Д., доц. Заячківська Н. М., доц. Ковальчук Л. О., проф. Кошманова Т. С., доц. Равчина Т. В., доц. Мишишин І. Я., доц. Федина В. С., доц. Цюра С. Б.; XXI Міжнародна наукова конференція “Цінності в родині і суспільстві”, м. Кельце (Польща), 13 травня 2013 р. – доц. Швед М. С.; УІ ежегодная международная конференция “Столицы как центры туризма и выставок”, Астана (Казахстан), 28–29 июня 2013 г. – доц. Караманов О. В.; международная научная конференція "Lifelong Education: Continuous Education for Sustainable Development". Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, июнь 2013 г. – проф. Кошманова Т. С.; міжнародна наукова конференція “Goals and Methods of the History of Ideas”, Краків (Польща), 4–6 вересня 2013р. – доц. Караманов О.В.; IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa “Historia. Społeczeństwo. Edukacja”, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 28–29 września 2013 г. університету” – доц. Герцюк Д. Д., доц. Заячківська Н. М., доц. Караманов О. В., доц. Ковальчук Л. О., доц. П’ятакова Г. П.; міжнародний науковий семінар “Від соціального відчуження до культури громадянської активізації”; Львів–Варшава, 20 вересня 2013 р., – 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 провела 7 лютого 2013 року. В олімпіаді взяли участь 10 студентів 3–5-х курсів географічного, філологічного, філософського, хімічного факультетів та факультетів електроніки та 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 “Мікровикладання” (фрагмент навчального заняття за фахом), конкурс “Світ моїх захоплень”.

Підсумки університетського Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук у 2012/13 н.р. у галузі “Педагогічні науки” були проведені у формі міжфакультетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми української освіти”.

На базі кафедри було проведено два етапи студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді”: I етап – 18 грудня 2012 р. (взяли участь 36 студентів); II етап – 23 квітня 2013 р., взяли участь 13 студентів. За результатами конференції підготовлено збірник тез доповідей.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2013 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тетяна Равчина,

кандидат педагогічних наук, доцент

Показником якісного рівня педагогічної діяльності викладача є ефективність навчального процесу у вищій школі, що виявляється у досягненні поставленої мети та завдань, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Сучасні науковці виокремлюють головні *критерії визначення ефективності* організації навчального процесу у вищій школі:

- навчання як взаємодія викладача і студента;
- взаєморозуміння між викладачем і студентами (наявність взаємної довіри, поваги; бажання працювати разом);
- високий рівень пізнавальної активності студентів (вияв власних думок; пошук нових ідей, розв'язків; конструювання власного розуміння об'єктивних явищ і процесів; набуття нових умінь тощо);
- високий рівень мотивації навчання студентів і педагогічної діяльності викладача (інтерес до процесу й результату);
- взаємне задоволення процесом викладача і студентів.

Організація навчального процесу у вищій школі, досягнення його ефективності залежать переважно від педагогічної позиції викладача, його філософських установок, переконань. Особистісне бачення суті педагогічної діяльності, визначення власної місії, завдань та функцій студентів, розставлення пріоритетів у вищій освіті впливають на вибір й організацію викладачем кожного структурного елемента навчального процесу (мети,

стимулів, змісту, процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів, зворотного зв'язку, оцінки одержаних результатів).

У сучасній зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці вирізняють два концептуальні підходи до організації навчального процесу у ВШ, що ґрунтуються на відповідних теоріях: педагого центрований та особистісно центрований. Як відомо, за *педагого центрованим (директивним) підходом* головну роль виконує педагог, який переважно зосереджує увагу на чіткій, регламентованій організації навчального процесу, ретельному його плануванні без передбачення ймовірної імпровізації, контролі досягнення цілей й перевірки знань студентів. *Особистісно центрована (особистісно зорієнтована) концепція*, що охоплює головні положення сучасної філософії освіти, передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів як активних суб'єктів, які усвідомлюють й регулюють процес власного пізнання, самостійно творять особистісні знання, набувають досвід. Роль викладача полягає у педагогічному стимулюванні, підтримці й допомозі студентам у досягненні цілей, реалізації власних потреб та інтересів. Саме такому підходові відповідають окреслені вище ознаки ефективного навчального процесу у вищій школі. Хоча деякі науковці вважають, що директивне навчання доцільно застосовувати у ситуаціях формування базових знань й умінь студентів, особистісно центрований підхід визначають провідним у системі сучасної вищої освіти, оскільки він відповідає природним особливостям розвитку й пізнавальної діяльності особистості. Сучасний викладач спроможний реалізувати кожен елемент процесу навчання відповідно до особистісно зорієнтованої педагогіки, якщо він переконаний у її значущості (тобто вона має для нього сенс), володіє необхідними знаннями, вміннями й навичками.

У контексті сучасних концепцій організація навчального процесу у вищій школі передбачає:

- скерування студентів до свідомого творення наукових понять, вироблення особистісних знань, поглядів, умінь й навичок;
- залучення студентів до виконання розумових (когнітивних), практичних дій для набуття власного досвіду в процесі навчання;
- стимулювання кожної особистості до усвідомлення суб'єктивної значущості наукової інформації, навчального матеріалу;
- надання студентам права вибору у навчальному процесі;
- надання студентам змоги саморегулювати власну навчально-пізнавальну діяльність;
- налагодження міжособистісної взаємодії викладача й студентів;
- цілеспрямоване сприяння розвитку студентів у навчальному процесі (опора на актуальний рівень розвитку, орієнтування на зону найближчого розвитку);
- створення демократичного продуктивного освітнього середовища.

Суб'єктна активність студентів у навчальному процесі виявляється в усвідомленні особистісного сенсу змісту наукових понять, теорій, професійної діяльності, свідомому виконанні й осмисленні розумових, практичних дій, за допомоги яких вони опановують знання й уміння. Шляхом організації взаємодії зі студентами викладач спрямовує їх на виконання конкретних дій для відкриття нових знань для себе, пошуку розуміння їхньої суті. Водночас він підтримує студентів, організовує зворотний зв'язок під час навчально-

пізнавальної діяльності, позитивно підкріплює їхню поведінку.

Організація навчального процесу у контексті особистісно центрованого підходу залежить від переконань викладача, що ґрунтуються на відповідних особистісно значущих для нього ідеях, принципах. Порівняно з директивною концепцією цінності викладача змінюються й зорієнтовані на особистість студента, його потреби, інтереси, активність й процес навчально-пізнавальної діяльності. Саме цінності визначають поведінку викладача, дії, спрямовані на організацію й підтримку початково-пізнавальної діяльності студентів. Такими цінностями є особистість студента, його потреби та право на власну думку; плюралізм думок; позитивна спрямованість навчального процесу; взаємна відповідальність викладача та студента за процес.

Головні принципи організації навчального процесу у вищій школі, що відповідають концептуальним положенням сучасної філософії освіти, зорієнтованої на розвиток особистості студента:

- навчання як суб'єкт-суб'єктна, партнерська взаємодія викладача й студентів;
- навчання як набуття студентами власного досвіду;
- єдність зовнішньої та внутрішньої активності студентів;
- відкритість й позитивна спрямованість навчання;
- контекстуальне й автентичне навчання;
- вільний вибір й прийняття рішень;
- об'єктивація рефлексії власної діяльності й поведінки.

Зазначені принципи відповідають вихідним нормативним вимогам до організації освітнього процесу у вищій школі, що окреслені у педагогічній науці, та доповнюють їх. Водночас дотримуючись цих норм, викладач

формує й реалізує особистісні цінності педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення розвитку студента у навчальному процесі.

Оскільки у сучасній філософії освіти головний акцент ставлять на процес організації взаємодіяльності педагога й студентів, вагомим завданням викладача стає продуманий вибір й застосування методів навчання. Цей аспект педагогічної діяльності має свої труднощі й вимагає дотримання відповідних критеріїв:

- окреслення науково-теоретичного підґрунтя організації навчального процесу;
- визначення освітньої мети як кінцевого, бажаного результату;
- уточнення змісту наукової й навчальної інформації, якою повинні оволодіти студенти (декларативні знання, процесуальні знання, соціальні й професійні проблеми тощо);
- з'ясування доцільності методів навчання для розвитку пізнавальної активності студентів;
- прогнозування впливу методів на формування позитивної мотивації навчання студентів;
- досягнення відповідності способів навчання рівню розвитку студентів;
- поєднання методів навчання із стилями пізнавальної діяльності студентів;
- узгодження способів навчання з наявним часом і матеріально-технічною спроможністю закладу.

Для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, в процесі якої вони самостійно творять знання, формують уміння й навички, розвивають критичне й творче мислення, актуальні методи активного й інтерактивного навчання, які можна застосовувати в різних організаційних формах (на лекціях, семінарських,

практичних, лабораторних заняттях, під час самостійної роботи, різних видів практики). Для розвитку пізнавальної активності студентів викладач спроможний творчо поєднувати варіанти застосування різних методів, реалізуючи ознаки продуктивного навчання: активність мислення студентів; швидке опрацювання інформації з опорою на власний досвід; активне дискутування; прийняття творчих рішень; колегіальність у прийнятті рішень; організація міжособистісного спілкування.

Організація навчального процесу у вищій школі передбачає окреслення викладачем методологічних засад сучасної вищої освіти, визначення власної педагогічної позиції, реалізацію кожної складової навчально-пізнавальної діяльності студентів згідно з відповідними концептуальними підходами.

ПРИНЦИПИ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Світлана Цюра,

кандидат педагогічних наук, доцент

Кожен новий виток у розвитку національних систем освіти стає об'єктом прискіпливого аналізу вчених інших країн. Зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному або горизонтальному є вагомою частиною педагогічних досліджень ХХ ст. Предмет науки перетворює і змінює методологія. Розвиток методологічних систем необхідний для того, щоб крізь призму предмета дослідження побачити весь спектр фактів, емпіричних матеріалів, експериментальних даних у галузі освіти і виховання, що їх нагромадила світова спільнота. Про

відсутність сучасної методології порівняльного аналізу або необхідність її переосмислення ведуть мову чимало вчених (Є. Бражник, О. Локшина, Г. Щука). Теоретичні дослідження 90-х років ХХ ст., вважає Є. Бражник, свідчать про зміну методології порівняльної педагогіки. Поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яку застосовували у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності (сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ).

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел із порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьогодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії у досвіді різних країн.

Принцип дотримання системного підходу у дослідженні вимагає у процесі порівняльного аналізу:

- трактувати аналізовані елементи як такі, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складові системи освіти країни, регіону, культури;
- виявляти властивості, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого, або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та контексту середовищних систем;
- акцентувати на налагодженні й детальному аналізі функціональних зв'язків між виявленими елементами;
- характеризувати структуру об'єкта у цілому, процеси розвитку системи через їх чинники і саме з взяттям до уваги їх наявності чи відсутності розробляти науково-методичні рекомендації щодо

впровадження елементів системи освіти однієї країни в іншій;

- маркувати явища і процеси у галузі освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем та їхніх складових;
- визначати, виокремлювати у порівнянні вектори еволюції систем, тенденції, зіставляти системоформувальні елементи.

Питання виокремлення системоформувального чинника є пріоритетним у розробці рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то це не означає, що елементи створені, впроваджені як її аналоги в іншій системі забезпечать і її ефективність.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці й доцільності технологічної варіативності.

В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності – дві вихідні ідеї. Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненій оцінці вікового досвіду людства у галузі освіти і виховання і висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми – еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині і суспільстві людського. Друга, акцентуючи на тотожному у трактуванні цілей, розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні із володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності практики реального навчального процесу

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії (школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір).

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського. Джерелом гуманістичних цінностей постмодернізму є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей постмодернізму ставить в основу функціонування соціальних інституцій не їхню економічну, а соціальну ефективність, створення ними умов для свободи особистого вибору та самореалізації. Завдання педагогічних дослідників полягає у не лише у виокремленні ефективних технологій освіти і виховання, що наявні у досвіді іншої країни і відповідають на її реальні потреби, але насамперед у науковому прогнозуванні тих перспектив і завдань, що спрямовані на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечує розвиток соціуму як середовища для розвитку особистості.

Інформаційний простір відкритий, тяжіє до вільних незамкнених багатовекторних потоків інформації, а компаративні педагогічні дослідження відповідають його духу і потребам. Новий етап у їхньому розвитку – це конструктивістські педагогічні розвідки, що, системно аналізуючи освітню практику країн і регіонів, дають змогу виокремити тенденції загальнолюдського і глобального у частковому.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Надія Заячківська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Складність і динамічність процесів, які відбуваються у сучасному суспільстві, відображаються на розвитку освіти, зокрема вищої. Сьогодні однією з важливих складових підготовки фахівця у вищій школі є педагогічна освіта. Реалізувати це важливе завдання в умовах Болонського процесу можливо за умови ефективної організації самостійної роботи студентів. Саме самостійна робота потрапляє в центр інтересу організації навчально-виховного процесу, оскільки, згідно із сучасними вимогами, на неї робиться основний акцент.

Проблема самостійної роботи цікавила ще Демокріта, Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського інших видатних філософів та педагогів минулого. Різні аспекти організації самостійної роботи у процесі навчання розглядали А. Алексюк, Б. Ананьєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Л. Вигоцький, П. Гальперін, М. Гарунов, І. Зимня, В. Козаков, Н. Кузьміна, П. Підкасистий, С. Рубінштейн, І. Руснак, Г. Щукіна та інші. Аналіз досліджень свідчить про визнання видатними педагогами необхідності широкого використання самостійної роботи як продуктивної форми організації навчання у вищій школі.

У науково-педагогічній літературі знаходимо різне визначення поняття “самостійна робота студентів”. В “Енциклопедії освіти” запропоновано таку дефініцію: “Самостійна робота студентів – це планова індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і

при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі”.

Порівняльний аналіз різних визначень поняття дає підстави зробити висновок, що всіх їх об'єднують такі ключові слова, як “планова робота (діяльність)”, “індивідуальна або колективна робота (діяльність)”. Проте акцентовано також на усвідомленні здатності студентів планувати та реалізувати свою діяльність. Автори зазначають роль і значення викладача, під керівництвом якого студент виконує самостійну роботу.

Від найдавніших часів педагоги зауважували, що знання, здобуті самостійно, завжди були міцнішими від тих, які подавали у вигляді готової інформації. У світовій практиці доведено ефективність застосування самостійної роботи студентів. Зокрема, американський психолог і педагог Ф. Келлер для вищих навчальних закладів створив так званий келлер-план – оригінальну систему індивідуалізованого навчання. Вона полягає в індивідуальній праці студентів у властивому їм темпі, використанні лекцій винятково з метою мотивації та загальної орієнтації студентів, застосуванні друкованих матеріалів. Поточну оцінку засвоєння матеріалу за розділами курсу виставляють асистенти викладача. Ефективність цієї системи підтвердили численні перевірки, сьогодні вона отримала велике поширення у вищих навчальних закладах США.

Великої ваги самостійна робота студентів набуває в університетах європейського континенту. Навчання упродовж усього життя є суттєвим елементом Зони європейської вищої освіти. У навчально-виховному процесі вищої школи самостійну роботу студентів з педагогічних курсів прийнято вважати завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Ці завдання розглядали у процесі слухання лекцій, участі у практично-семінарських заняттях, виконання індивідуальних завдань, підготовки

рефератів, написання есе, проходження педагогічної практики тощо.

Самостійна робота студента має особистісне та суспільне значення. Адже лише докладаючи власних зусиль, він на глибокому усвідомленому рівні може опанувати ґрунтовні знання, вміння та навички, а це слугуватиме формуванню особистості фахівця, який ефективно функціонуватиме в різних галузях суспільного буття. Види робіт, які охоплює самостійна робота студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, можна поділити на дві групи. До першої належать завдання теоретичного та практичного характеру, спрямовані на засвоєння, закріплення, повторення і контроль здобутих знань. До другої групи – види діяльності науково-дослідного характеру.

У сучасному класичному університеті під час викладання педагогічних дисциплін особливо важливою формою самостійної роботи студентів є виконання індивідуальних завдань, які мають на меті поглибити, узагальнити і закріпити здобуті студентами у процесі навчання знання, застосувати їх на практиці; а також сприяють розкриттю творчих можливостей майбутнього фахівця. Перевагою індивідуальної роботи є взяття до уваги індивідуальних відмінностей (характер перебігу процесів мислення, рівень знань, умінь, навичок, рівень пізнавальної та практичної самостійності, працездатність, вольові якості).

Відведений для самостійної роботи студентів навчальний час відображено в робочому навчальному плані. Планування самостійної роботи студентів передбачає також зміст і терміни її проведення. Особливу увагу необхідно звернути на збільшення мотивації студентів до виконання різних видів робіт, визначення їх зв'язку із майбутньою професією. З цією метою потрібно забезпечити навчально-методичну підтримку, яку сьогодні реалізують через навчально-методичний комплекс дисципліни. Призначення

комплексу – забезпечити цілісний навчальний процес з певної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання.

У Львівському національному університеті імені Івана Франка обов'язковою складовою навчально-методичного комплексу дисципліни є матеріали (завдання) для самостійної роботи студентів. Студентам, які вивчають предмети психолого-педагогічного циклу, пропонують широкий спектр самостійних завдань. Зокрема, у процесі вивчення курсу “Педагогіка” на філологічному факультеті вони можуть виконувати три письмові міні-проекти на такі теми: “Погляди відомого педагога або письменника на виховання та навчання (на прикладі прочитаного твору)”, “Мені тринадцятий минало...” (аналіз на основі власного досвіду характерних для підліткового віку світогляду та психологічних проблем) і „План-конспект навчального заняття з української мови або літератури”.

Для виконання завдань передбачено ознайомлення із першоджерелами, використання цитат з посиланнями, висловлювання власних рефлексій та висновків щодо опрацьованої проблематики.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти окремої уваги заслуговує проблема використання інтернет-технологій у самостійній роботі студентів. Необхідно розвивати вміння студентів працювати з електронними книгами, статтями, навчально-методичними матеріалами, різноманітного довідковою літературою, що поглиблює пізнавальні можливості студентів. Ефективно організувати самостійну роботу студентів у мережі допомагає наявність електронного підручника. Необхідно пам'ятати, що структурно електронний підручник повинен складатися з опорного конспекту курсу, конспекту окремих лекцій, деталізованого курсу, поглибленого матеріалу з окремих розділів.

Сьогодні в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах України відбувається переорієнтація з лекційно-інформативної форми на самостійну роботу студентів. Поняття „самостійна робота студентів” вимагає чіткого окреслення та наповнення новим змістом. В умовах класичного університету педагогічні курси покликані створити студентам належну базу для оволодіння вчительською професією, незважаючи на менший обсяг годин, відведених на їх вивчення. З огляду на це, зростає значення організації ефективної самостійної роботи, впровадження нових форм і видів цієї діяльності.

РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сучасний стан суспільного життя в Україні ставить багато запитань і розставляє чимало акцентів у питаннях якості професійної діяльності педагога, відповідальності перед суспільством. Згадаймо Франкове: *“Кожен думай, що на тобі мільйонів стан стоїть, що за долю мільйонів мусиш дати ти одвід”* (“Великі роковини”). Цей полум’яний заклик видатного українського вченого, філософа, педагога, громадського діяча стосується сьогодні кожного. Адже сьогодні вимагає від кожного чіткої відповіді, здавалось би, на прості запитання (наприклад, “Хто я?”, “З ким я?”) та на сокровенне: “Що для мене важить благо Батьківщини?” (за Г. Ващенком, “Виховний ідеал”).

У цьому сенсі особливою є роль педагога (викладача вищого навчального закладу, вчителя загальноосвітньої

школи, вихователя дошкільного навчального закладу, науковця), який має велику силу впливу на своїх вихованців. Тому теперішнє та майбутнє нашої країни сьогодні залежать від рівня нашої педагогічної культури, культури мислення, культури праці і культури поведінки, подолання багатьох стереотипів минулого тощо.

Зазначимо, що можливість ефективно реалізовувати свій творчий потенціал у професійній діяльності забезпечує педагогові здатність до рефлексії, завдяки якій він може адекватно оцінювати результати своєї діяльності та діяльності тих, кого він навчає й виховує.

Мета нашого наукового пошуку полягає в осмисленні рефлексії педагогічної діяльності у контексті дослідження проблеми формування культури професійного мислення майбутніх педагогів.

На важливості рефлексивного підходу та рефлексії акцентують у своїх працях Дж. Гілфорд, В. Дикань, В. Гриньова, Г. Дехтяр, М. Келесі, А. Маркова, Н. Пов'якель, К. Роджерс, М. Савчин, С. Степанов, С. Стеценко та ін. Зокрема, В. Дикань зазначає, що *рефлексивний підхід* починається зі зміни позиції педагогів і реорганізації цілісного процесу навчання. У контексті нашого дослідження слушною є думка дослідника, що такий підхід впроваджується з ініціативи викладача і спрямовується ним, охоплюючи педагогічне спостереження викладачів, збирання даних про педагогічну діяльність і свою роль у ній, використання цих відомостей з метою саморозвитку, зміни, а, отже, професійного зростання.

Рефлексивне навчання студентів відбувається у процесі критичного самоаналізу і мислення як основи для прийняття рішень, планування і здійснення педагогічної діяльності.

Аналіз наукових літературних джерел засвідчує, що феномен рефлексії є багатограним і багатоаспектним. У дисертаційному дослідженні М. Келесі **рефлексію**

розглянуто як форму, шлях (засіб) до самопізнання, що забезпечує ріст і самоудосконалення особистості, а також як опосередкований, пізнавальний процес розуміння себе через розуміння інших, через відображення себе в інших людях і у продуктах своєї життєдіяльності.

Досліджуючи культуру професійного мислення педагогів, дотримуємося думки І. Стеценко, що рефлексія та діяльність перебувають у нерозривній єдності: зміни в діяльності призводять до зміни рефлексії, а зміни в рефлексії — до змін у діяльності. У процесі дослідження цього феномену ми виходимо з розуміння сутності **рефлексії педагогічної діяльності** як здатності студента до поглибленого самопізнання, усвідомлення себе активним суб'єктом майбутньої педагогічної діяльності, а також оцінення результатів своєї діяльності з власного погляду та з взяттям до уваги поглядів інших суб'єктів педагогічної взаємодії тощо. У такому сенсі йдеться про педагогічну рефлексію, яка формується під час підготовки молодшої людини до педагогічної діяльності та в процесі її здійснення під час проходження педагогічної практики.

Педагогічна рефлексія (за А. Марковою) – це зверненість свідомості вчителя на самого себе, взяття до уваги вчителем уявлень учня про свою діяльність, про те, як учитель розуміє діяльність школяра. Дослідниця вважає, що педагогічна рефлексія є самостійним звертанням учителя до самоаналізу.

Беручи до уваги дослідження І. Стеценко, у структурі педагогічної рефлексії виокремлюємо такі **складові**:

- 1) *особистісний* компонент (усвідомлення себе самого);
- 2) *предметно-функціональний* (осмислення своєї діяльності);
- 3) *комунікативний* (усвідомлення своїх дій через дії інших);

4) *методологічний* (аналіз, оцінення власної наукової діяльності, коректування й використання наукових теорій, концепцій).

Проведені нами дослідження засвідчують, що формування культури професійного мислення майбутніх педагогів на основі рефлексії педагогічної діяльності забезпечує:

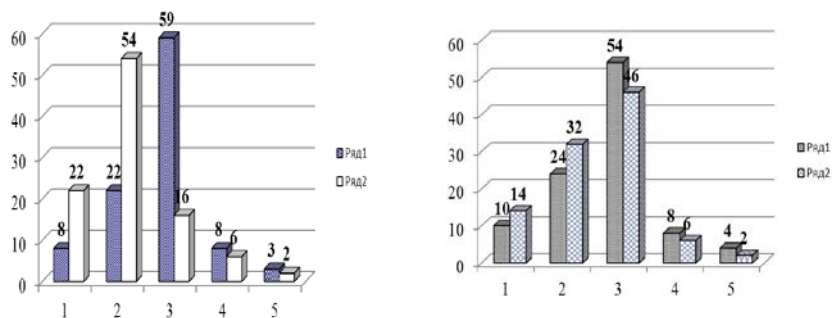
- мотивацію студента до педагогічної діяльності;
- стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студента у процесі вирішення педагогічних ситуацій;
- активність студента у пошуку ефективних способів розв'язування педагогічних задач;
- аналіз і адекватну самооцінку студентом результатів своєї діяльності під час навчальних занять і педагогічної практики;
- аналіз і адекватне реагування студента на оцінку іншими суб'єктами педагогічного процесу (викладачами, вчителями, студентами) результатів його діяльності під час навчальних занять та педагогічної практики;
- розвиток особистості студента і його професійне становлення у процесі теоретичної і практичної підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що рефлексія педагогічної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін студентами природничих факультетів класичних університетів здійснюється на таких *рівнях* педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання: “*викладач ↔ студент*”; “*викладач ↔ викладач*”; “*студент ↔ студент*”; “*студент ↔ викладач ↔ студент*” тощо.

Рефлексія педагогічної діяльності під час проходження студентами педагогічної практики також здійснюється на

різних **рівнях** педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання: “викладач ↔ учитель”; “учитель ↔ студент”; “студент ↔ студент”; “викладач ↔ учитель ↔ студент”; “викладач ↔ студент ↔ учитель ↔ студент” тощо.

У процесі дослідження ми проводили педагогічний експеримент, що дав змогу за десятибальною шкалою оцінити сформованість готовності студентів природничих факультетів до рефлексії педагогічної діяльності. Як приклад, наводимо результати дослідження, проведеного на хімічному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка (див. рисунок):



Експериментальні групи

Контрольні групи

Сформованість готовності студентів природничих факультетів до рефлексії педагогічної діяльності (N=150 осіб), %

Умовні позначення:

Рівні: 1 — високий; 2 — достатній; 3 — середній;

4 — низький; 5 — дуже низький.

Етапи: I — початок експерименту; II — завершення експерименту.

Підсумовуючи, зазначимо, що на етапі завершення педагогічного експерименту ми виявили, що рівень сформованості готовності студентів експериментальних груп

до рефлексії педагогічної діяльності є значно вищий, ніж у студентів контрольних груп. Це свідчить про ефективність запропонованої нами експериментальної моделі навчання, побудованого на рефлексії педагогічної діяльності.

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наталія Яремчук,

кандидат педагогічних наук, доцент

Головними знаковими характеристиками викладача вищого навчального закладу є педагогічний професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості, які забезпечують його готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків. Передумовами для сформованості педагогічного професіоналізму викладача повинні стати низка його професійних здобутків, зокрема, професійні знання, уміння та навички, професійне спілкування, професійна позиція, професіоналізм самовдосконалення тощо. Проте зростання рівня складності професійних завдань відповідно до динамічних освітніх процесів вимагає вирішення нестандартних педагогічних завдань, що зумовлює відповідні зміни у діяльності та розвитку особистісних рис викладача (переосмислення стереотипів досвіду у плануванні та в алгоритмах розв'язання проблемних ситуацій, потреба у гнучкому та нестандартному творчому мисленні, динамізм та активність у прийнятті рішень). Унікальним механізмом саморегуляції, який допомагає у професійному та особистісному рості викладача, є педагогічна рефлексія.

У науковій літературі феномен рефлексії розглядають різнобічно із філософських, психологічних та педагогічних поглядів. Педагогічну рефлексію досліджують у контексті низки підходів: професійної рефлексії педагогів, рефлексивного підходу, рефлексивної компетентності, рефлексивної культури, рефлексивних умінь тощо. Ми вважаємо, що особливої уваги потребує дослідження педагогічної рефлексії у становленні професіоналізму викладача ВНЗ.

Дискурс у підходах для розгляду змісту педагогічної рефлексії (принцип людського мислення; діяльність; компонент педагогічних здібностей; психологічне новоутворення особистості) формує розуміння цього явища як “здатність пізнавати самого себе”, “здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду”, “прагнення поглянути на себе і свої дії очима інших, брати до уваги їхні погляди, спроба зрозуміти їхнє ставлення (здатність розуміти самого себе та оточуюче середовище)”, “процес і результат констатації етапу свого професійного розвитку, саморозвитку та причин цього”, “усвідомлення педагогом себе самого як суб’єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають інші учасники педагогічного процесу; усвідомлення мети та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації”, “пізнання і аналіз педагогом явищ власної свідомості і діяльності”. На думку О. Піскунової, педагогічну рефлексію можна аналізувати як саморозуміння та розуміння іншого, самооцінку та оцінку іншого, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого; це не тільки знання і розуміння суб’єктом самого себе, а й того, як інші знають і розуміють його.

Отже, педагогічна рефлексія допомагає у реконструюванні та розвитку професійної свідомості викладача, що відображається у відповідній його особистій діяльності (особиста рефлексія) та спільній діяльності із студентами

(міжособиста рефлексія). Відповідно до цього формування професіоналізму викладача може відбуватися за умови педагогічної рефлексії у декількох вимірах (за В. Якуніним, Є. Ліновим): 1) “ретроспективне Я” – яким педагог себе бачить у майбутньому; 2) “рефлексивне Я” – яким, на думку педагога, його бачать інші; 3) “актуальне Я” – яким педагог бачить себе, розуміє самого себе як педагога.

С. Кашлев виокремив функції педагогічної рефлексії, реалізація яких дає змогу покращувати розвивальний потенціал професійно-педагогічної діяльності викладача у взаємозв'язку із студентами:

- діагностична функцію – виявлення рівня взаємодії між учасниками педагогічного процесу, рівня ефективності цієї взаємодії, окремих педагогічних засобів;
- проектувальна функція – пропонує моделювання, проектування майбутньої діяльності, взаємодії, цілеутворення в діяльності;
- організаторська функція – виявлення способів та засобів організації продуктивної діяльності й взаємодії;
- комунікативна функція – рефлексія як умова продуктивного спілкування викладача і студентів;
- сенсотворча функція – формування у свідомості учасників педагогічного процесу сенсу їхньої власної діяльності, сенсу взаємодії;
- мотиваційна функція – визначення спрямованості й цільових установок діяльності;
- корекційна функція – спонукання учасників педагогічного процесу до коректування своєї діяльності, здійснюваної взаємодії.

Педагогічна рефлексія допомагає викладачеві сформувати вміння аналізувати, осмислювати, проектувати і

конструювати свою професійно-педагогічну діяльність; зрозуміти причини педагогічних явищ; виявити резерв можливостей між своїм “Я” і тими вимогами, які ставлять перед викладачем у вищій школі; здобути досвід самопізнання, самоорганізації, саморозвитку, саморегуляції, самоаналізу, самооцінки; бути більш спостережливим, уважним, розуміючим у ставленні до студентів.

Вдала практика рефлексування у педагогічній діяльності викладача дає можливість йому професійно побудувати навчальний процес на засадах особистісно зорієнтованого підходу, де студент є суб’єктом цього процесу; навчальні заняття збагатити педагогічними інноваціями (технологіями, методами, прийомами і засобами), відповідно до потреб і психологічних особливостей студентів, сформувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Тільки той викладач, який прагне суб’єктивного розвитку, може забезпечити професійне та особистісне становлення і самоудосконалення студентів як майбутніх професійних фахівців певної галузі знань.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Ольга Біляковська,

кандидат педагогічних наук, доцент

У сучасній педагогічній науці важливе значення надається проблемі педагогічного іміджу, оскільки уміння вчителя створити позитивний імідж є важливим показником його педагогічної майстерності.

Як свідчать наукові джерела, поняття «імідж» з’явилося у середині ХХ століття для позначення нового явища в політиці й торгівлі, пов’язаного з демонстрацією переваг

певної фірми та її продукту або переваг політичних партій та їхніх лідерів.

Визначаючи сутність іміджу, сучасні словники й довідники тлумачать його як:

- уявлення про внутрішній та зовнішній образ людини, на основі якого виникає її оцінка, певне ставлення до неї у вигляді думки;
- цілеспрямовано сформований образ певної особи, явища, предмета, що виокремлює їхні певні ціннісні характеристики й завдяки цьому сприяє підвищенню ефективності їх впливу на інших;
- утворений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ когось-небудь або чогось-небудь, що має характер стереотипу.

Педагогічна інтерпретація поняття «імідж» реалізується у розумінні його як усвідомленого явлення сутності певної педагогічної якості, яку педагог хоче презентувати як основу своєї професійної індивідуальності.

Відповідно до сутності педагогічного іміджу, його можна класифікувати за видами:

- а) бажаний (той, що вимагається – очікуваний) – він відповідає очікуванням інших;
- б) поточний (той, що сприймається) – він складається на основі окремо взятих відгуків учнів, колег, батьків;
- в) дзеркальний (або самоімідж) – це образ свого “Я”, уявлення про себе.

Усі означені види іміджу можуть стосуватися або особистості вчителя (як характеристики його особистісного іміджу), або його рис як професіонала (як характеристики професійного іміджу педагога). Коли обидва іміджі позитивні (“ї людина гарна – й добрий фахівець”) педагогічна взаємодія є оптимальною, якщо ж вони не узгоджуються, то з’являються ускладнення в її процесі.

Відповідно до структури (за О. Панасюком) педагогічний імідж складається з таких компонентів:

- 1) габітарного – це одяг, аксесуари, взуття, зачіска, макіяж, парфуми, силует. Вони свідчать про професійну приналежність та соціальний статус учителя, його ставлення до своєї діяльності, особливості характеру, смаки тощо. Важливість габітарного іміджу в тому, що саме він надає вчителю впевненість у собі;
- 2) кінетистичного – це елементи зовнішньої педагогічної техніки (пантоміміка, міміка);
- 3) вербального – складовими якого є елементи культури і техніки усного й писемного мовлення вчителя;
- 4) антуражного – це внутрішнє оформлення і чистота класного кабінету, порядок на робочому столі, квіти, предмети обстановки;
- 5) речового, який становлять результати праці педагога.

Перші три складові педагогічного іміджу розкриваються у процесі безпосередньої міжособистісної взаємодії з учителем, дві останні надають інформацію про нього опосередковано. Інтегруючись, вони формують уявлення про вчителя як про особистість (особистісний імідж) і професіонала (професійний імідж). Водночас психологи об'єднують складові, які зазначені вище, у три компоненти: зовнішній, процесуальний і внутрішній. Зовнішній компонент охоплює всі зовнішні прояви іміджу, починаючи від габітарного, й завершуючи антуражним. Професійний – виявляється у професіоналізмі вчителя, його професійних компетентностях. Внутрішній – це духовний світ вчителя, його інтелектуальний і культурні рівні, цінності, інтереси тощо.

Спостереження за педагогічною діяльністю педагогів-майстрів засвідчують, що бути майстерним педагогом ще недостатньо: важливо, щоб про рівень педагогічної майстерності вчителя складалося адекватне враження і в інших суб'єктів педагогічного процесу. Чим більшою буде ця відповідність, тим легше педагогові буде спілкуватися з усіма учасниками педагогічної взаємодії й тим менше зусиль йому потрібно буде докласти, щоби провадити ефективні дії у навчально-виховному процесі. Адже ефект особистісної чарівності відіграє чи не найважливішу роль у роботі вчителя і є чи не єдиним аргументом у процесі розв'язання різних педагогічних ситуацій, провадження педагогічних дій і впливів.

Зазначимо, що саме з цим фактом пов'язується необхідність формування у вчителя професійного самовідчуття себе як головного засобу педагогічної діяльності, педагогічного інструменту. Зазвичай це самовідчуття у педагогічній діяльності подається як знак, меседж, що може бути прочитаний іншими, незалежно від того, хоче цього вчитель, чи не хоче.

Отже, педагогічний імідж відіграє важливу роль у професійній діяльності вчителя і є вагомою передумовою її ефективного здійснення. Водночас який би імідж учитель не намагався явити світу, він має бути передусім відображенням його внутрішньої сутності й ґрунтовно базуватися на ній.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХІМІКІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Тетяна Кук,
аспірант

Людина, її праця, умови життя постійно перебувають у взаємозв'язку з довкіллям, стан якого впливає на її здоров'я. Зокрема, експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я довели, що до 70–90% патологій сучасної людини спричинено техногенною трансформацією довкілля.

Як зазначає Ю. Бойчук, вирішення нагальних екологічних проблем довкілля та охорони здоров'я людини вимагає трансформації політичних, економічних, соціокультурних та освітніх пріоритетів у характері стосунків людини з природою. Гуманітарно-освітню стратегію розв'язання цих проблем дослідник пов'язує з переосмисленням ролі й значущості вітчизняної системи освіти у становленні й розвитку еколого-валеологічної культури особистості, яка спрямована на забезпечення паритету суспільства та природи, гармонії людини й навколишнього середовища.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Бойчука, що процес формування еколого-валеологічної культури повинен базуватися на природничо-наукових уявленнях про нерозривність зв'язків людини з навколишнім середовищем, повинен стати результатом не лише системи знань, але й особистісної рефлексивної зрілості. Адже здоров'я людини і здоров'я середовища, в якому вона здійснює свою життєдіяльність, невіддільні у своїх виявленнях, і благополуччя людини зумовлене фізичною, духовною і соціальною адаптацією до тих умов, у яких вона живе.

У процесі дослідження ми виявили, що формування еколого-валеологічної культури студентів хімічних факультетів є важливою складовою системи підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Як стверджує В. Назаренко, хімічні знання — це один з основних фундаментів для формування системних, цілісних знань про природу. Ця система охоплює знання про речовини живої природи; про взаємодії, які пов'язані з проявом життя в рослинному і тваринному світі; про “хімічну мову” організмів між собою та навколишнім середовищем; про дію антропогенних чинників на саму людину та інші живі організми тощо.

Наші дослідження засвідчують, що з метою зростання уваги до екологічної та валеологічної проблематики варто переосмислити зміст хімічної освіти у вищій школі. Відповідно до цього необхідно інтегрувати екологічну та валеологічну освіту, здійснити відбір навчального матеріалу з хімічних дисциплін, що має еколого-валеологічне спрямування, та визначити шляхи його ефективного використання у процесі підготовки фахівців з хімії в умовах класичного університету.

Важливим є також методологічний аспект досліджуваної проблеми. У дослідженні процесу формування еколого-валеологічної культури майбутніх фахівців із хімії ми беремо до уваги низку підходів. Зокрема, врахування *системного підходу* дає змогу вивчати предмети, явища і процеси з позиції їх цілісності, системності, дає можливість виокремити структурні компоненти еколого-валеологічної культури, виявити їхній взаємозв'язок і взаємозалежність та забезпечити процес її формування як цілісної, інтегрованої, відкритої системи.

За *культурологічним підходом*, еколого-валеологічна культура є складовою як професійної, так і загальної культури особистості фахівця. З цього погляду підготовку

майбутніх хіміків можемо розглядати як підготовку молоді людини з високим рівнем культури її внутрішнього світу, фахівця, здатного підвищувати рівень професійної культури, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, поліпшувати умови свого життя, зміцнювати власне здоров'я і зберігати здоров'я навколишнього середовища, творити і вдосконалювати культуру відносин людини з природою тощо.

Відповідно *діяльнісний підхід* передбачає стимулювання активності майбутніх фахівців і їх залучення у різноманітні види діяльності зі збереження навколишнього середовища і зміцнення здоров'я.

За *особистісним підходом*, еколого-валеологічна культура є особистісним проявом фахівця, що забезпечує йому самореалізацію, саморегуляцію, саморозвиток і діалогічну взаємодію з оточуючим середовищем (суспільством, культурою, природою тощо).

З погляду *інтегрованого підходу*, еколого-валеологічна культура є складною категорією, в якій інтегровані компоненти як екологічної, так і валеологічної культури, що зумовлює формування нових рис фахівців із хімії (зокрема, еколого-валеологічних цінностей, знань і вмінь, навичок, досвіду еколого-валеологічної діяльності тощо).

Компетентнісний підхід передбачає високий рівень сформованості у фахівця системи компетенцій, основу яких становлять знання, вміння та способи діяльності, професійно-значущі риси, необхідні для успішної життєдіяльності, здійснення професійної діяльності на засадах збереження навколишнього середовища, здоров'язбереження і здоров'ятворення.

Аксіологічний підхід до окресленої проблеми найвищою цінністю визнає людину з її прагненнями до збереження здоров'я, життя в екологічно сприятливому середовищі,

гармонії з природою тощо. Суб'єктивізація цих цінностей є рушійною силою розвитку майбутнього фахівця.

На підставі проаналізованих підходів ми визначили сутність *еколого-валеологічної культури майбутнього фахівця з хімії*, яку розглядаємо як інтегроване особистісне утворення, що охоплює комплекс професійних знань, умінь, навичок, ціннісних настанов, практичного досвіду і відображає його еколого-валеологічну компетентність і зміст професійної еколого-валеологічної діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що вибір розглянутих підходів можна пояснити тим, що вони дають змогу проілюструвати взаємовідносини людини і навколишнього середовища, людини і суспільства, міжособистісні зв'язки та здатність студента до розвитку і саморозвитку в процесі хімічної підготовки в умовах ступеневої університетської освіти.

РОЛЬ САМООСВИТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марта Максимець,
асистент

Досліджуючи проблему професійного становлення вчителя іноземної мови, ми дійшли думки, що молодий вчитель на початкових етапах самостійної педагогічної діяльності може обрати і пройти як шлях власного зростання так і шлях стагнації. Зрозуміло, що лише той вчитель досягне успіху, хто дбатиме про постійний розвиток, вдосконалення та фахове зростання.

Правильність нашої думки підтверджує також дослідниця професійного розвитку педагога Л. М. Мітіна, яка слушно акцентує на тому, що у молодого вчителя є три можливості у визначенні перспектив свого розвитку і становлення — це *шлях адаптації, шлях саморозвитку і шлях стагнації*. А науковець М. Г. Чобітко, розглядаючи процес особистісно-орієнтованої професійної підготовки, виділяє основні *стадії* перебудови особистості, до яких відносить *самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самоактуалізацію*.

Аналіз багатьох досліджень та проведений нами науковий пошук засвідчують, що проблему професійного становлення вчителя іноземної мови доцільно розглядати у площині взаємозв'язку таких понять: становлення → професійне становлення → розвиток, саморозвиток → самоосвіта, самоаналіз, самосприйняття, самооцінка, самоактуалізація, самореалізація, самоствердження, самовдосконалення.

У контексті дослідження проблеми професійного становлення вчителя одним із чинників успішного розвитку і саморозвитку слід вважати самоосвіту. Зазначимо, що у науковій літературі **розвиток особистості** визначають як:

- процес формування особистості як соціальної риси індивіда в результаті його соціалізації й виховання;
- процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання;
- формування у особистості як суб'єкта праці системи сталих особистих властивостей, які створюють можливість успішного виконання діяльності.

З погляду професійного становлення вчителя іноземної мови актуальною для нашого дослідження є думка

Є. О. Климова про те, що важливим напрямком розвитку особистості як суб'єкта праці є його знання про себе і у зв'язку з цим формування індивідуально особливих способів вирішення типових життєвих завдань із взяттям до уваги не лише зовнішніх, але й внутрішніх, індивідуально неповторних у кожного умов — формування індивідуального стилю трудової діяльності. У такому контексті йдеться про потребу молодого вчителя до саморозвитку у процесі виконання професійної діяльності.

У разі, якщо молодий вчитель зупиниться у своєму професійному розвитку на рівні того ступеня готовності, який він мав на момент закінчення вищого навчального закладу, то це призведе до стагнації. Спостереження засвідчують, що професійна активність учителя в цьому випадку буде дуже низькою, нерезультативною, неуспішною як для нього самого, так і для його вихованців, або він припиняє педагогічну діяльність.

З цього приводу В. О. Сухомлинський, даючи поради молодим учителям, доречно зазначав, що удосконалення педагогічної майстерності— це передусім самоосвіта, особисті зусилля молодого педагога, спрямовані на підвищення власної культури праці і культури мислення. Без індивідуальної думки, без допитливого погляду на власну працю не можлива ніяка методична робота. Чим більше молодий вчитель вивчає і спостерігає досвід старших колег, тим необхідніші йому самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення і самовиховання.

Отже, потреба вчителя в розвитку і саморозвитку на початкових етапах професійного становлення невіддільна від його прагнення до самоосвіти, самооцінки, самосприйняття, самоактуалізації, самоствердження, самовдосконалення.

Проведений нами раніше аналіз труднощів, які виникають у вчителів іноземної мови, засвідчує, що значна частина з них зазначає недостатність теоретичної і

методичної підготовки. Успішному подоланню цих труднощів сприяє цілеспрямована самостійна робота вчителя, що забезпечує поповнення необхідних професійних знань, формування професійних умінь з методики викладання тощо. У такому розумінні йдеться про самоосвіту молодого вчителя.

У психології *самоосвіту* визначають як самостійно організований суб'єктом діяльності навчання процес, що задовольняє його потребу в пізнанні й особистісному рості. Самоосвіта є необхідною складовою саморозвитку.

Самоосвіта (за М. Г. Чобітком) — спрямована систематична освітня діяльність, якою керує особистість, зосереджуючись переважно на роботі із джерелами інформації. Є. О. Климов визначає *самоосвіту* як усвідомлену, тривалу, систематичну роботу над собою з метою формування, закріплення цінних особистих рис і подолання недоліків. Необхідними умовами успішної самоосвіти, на думку дослідника, є самоконтроль, самозвіт і самокритика.

Отже, потреба в саморозвитку і самоосвіті, самоаналіз, адекватне самосприйняття і самооцінка, прагнення молодого вчителя іноземної мови до самоактуалізації, самореалізації, самоствердження і самовдосконалення відіграють вирішальну роль у його особистісному і професійному становленні.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Марія Крива,
асистент

Відповідно до вимог нової освітньої парадигми головним завданням сучасної школи є формування творчої особистості, яка вмє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми. Цьому сприяє проблемне навчання, метою якого є засвоєння результатів наукового пізнання, системи природничих знань, а також шляхів отримання цих результатів.

Проблемне навчання на уроках природничого циклу полягає у систематичному створенні проблемних ситуацій і організації навчально-пізнавальної діяльності школярів на підставі аналізу фактів, спостережень за природними явищами, формулювання висновків тощо.

Головними психологічними умовами для успішного застосування проблемного навчання на уроках із природничих дисциплін є забезпечення мотивації, яка здатна викликати інтерес до досліджуваної проблеми; забезпечення раціонального співвідношення відомого і невідомого під час роботи із проблемою; важливість інформації, яку отримує учень під час вирішення проблеми.

Вивчення явищ живої і неживої природи дає змогу створювати на уроці проблемні ситуації. Проблемна ситуація – психологічний стан, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який зумовлює пізнавальну потребу розкрити суть досліджуваного процесу або явища. М. Махмутов визначає способи створення проблемних ситуацій: зіткнення учнів з життєвими явищами, фактами, які вимагають пояснення; організація практичної роботи; спонукання до

аналізу явищ порівняно із життєвим досвідом; формулювання гіпотез; спонукання учнів до порівняння, попереднього узагальнення нових фактів; розв'язування учнями дослідницьких завдань.

Як свідчить аналіз практики, є такі прийоми створення проблемних ситуацій: спонукання учнів до теоретичного пояснення, явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними; використання навчальних і життєвих ситуацій, що виникають під час виконання учнями практичних завдань вдома або на уроці; постановка навчальних проблемних завдань або пошук шляхів їх практичного застосування; спонукання учнів до аналізу фактів та явищ дійсності, що зумовлюють суперечності між побутовими уявленнями та науковими поняттями щодо цих фактів; висунення припущень, формулювання висновків та їх дослідна перевірка; розгляд альтернативних поглядів; формулювання теми заняття у вигляді проблеми. Проблемне навчання дуже тісно пов'язане з дослідницьким методом, ґрунтується на навчанні у співпраці.

Можна виділити такі типи проблемних завдань, які застосовують для вивчення навчальних предметів природничого циклу:

- проблемні завдання на засвоєння ознак, властивостей, які для вивчення вимагають зміни предметів, явищ чи умов їхнього існування; переважно використовують на уроках у формі індивідуального, групового або фронтального вирішення проблеми. У таких випадках проблемна ситуація створюється на основі суперечності між опосередкованим зовнішнім виявленням ознак, властивостей і неможливістю їхнього безпосереднього сприймання у звичайних умовах. Наприклад, представники якого класу молюсків не мають черепашки і чому?

- проблемні завдання на засвоєння нових понять про предмети і явища природи, які застосовують головно на лабораторних, практичних заняттях, предметному гуртку та факультативі. В основі завдань цієї групи є суперечність між новими фактами про природознавчі об'єкти і недостатнім рівнем знань про досліджувані поняття в учнів. Наприклад, чому дистильована вода і суха сіль не є провідниками, а розчин солі – провідник?
- проблемні завдання на встановлення взаємозв'язків між об'єктами природи, які застосовують на уроках і позаурочних заняттях. Наприклад, людина здавна використовує торф і вугілля для своїх потреб. Як пов'язані ці корисні копалини з рослинами?
- проблемні завдання на засвоєння нових знань про способи діяльності та умінь їх здійснювати застосовують на уроках і в позаурочній діяльності головно для вирішення індивідуальних або групових навчальних проблем. Наприклад, як розділити суміш піску і солі? Як із неї виділити кухонну сіль і пісок? Які властивості речовин, що є в суміші, беруть до уваги?

Організація проблемного навчання під час вивчення навчальних предметів природничого циклу полягає у запровадженні досвіду вирішення нестандартних завдань, тобто досвіду пошукової діяльності, досвіду творчості. Принцип проблемності у вивченні природничих дисциплін відображається у змісті досліджуваного матеріалу, методах організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, структурі уроку і позаурочних формах організації пізнавальної діяльності учнів. Проблемне навчання сприяє активізації розумової діяльності учнів, створенню творчої атмосфери пошуку на уроці, стимулює інтерес до вивчення

природничих предметів, дозволяє сформувати в учнів необхідну систему знань, умінь і навичок.

ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ

Ольга Туриця,
аспірант

Проблема творчої діяльності майбутніх технологів харчових виробництв сьогодні є дуже актуальною, що зумовлено потребою у висококваліфікованих і творчих фахівцях, професіоналах своєї справи. У такому сенсі йдеться про сформованість професійної компетентності технологів харчових виробництв.

Професійна компетентність є складним утворенням, що охоплює *творчу компетентність*, яка сприяє саморозвитку і самовдосконаленню майбутніх фахівців.

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

Поняття “*творча компетентність*” походить від слів “компетентність” і “творчість”. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, *компетентність* — це здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, а також у професійних ситуаціях” (за загальною редакцією М. Т. Максименко).

У філософському енциклопедичному словнику знаходимо визначення, за яким *творчість* трактують як продуктивну діяльність за мірками свободи й оновлення,

коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Як окремих різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів.

У психологічній енциклопедії (автор-упорядник О. М. Степанов) **творчість** визначено як:

1) високосвідому діяльність людини, спрямовану на створення продуктів матеріальної і духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність;

2) теоретичну та практичну діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів.

Творчу компетентність розглядають як знання, вміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності й можливість використати їх у житті, на практиці. Вона характеризує здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, бачити суперечності, переносити знання та вміння у нові ситуації, відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення, оцінювати судити; незалежність суджень; асоціативність та критичність мислення.

Отже, **творча компетентність** — це здатність самостійно й творчо вирішувати професійні завдання, готовність до творчої професійної діяльності, виявляти активність у вирішенні виробничих ситуацій; це не тільки процес, а й результат творчої діяльності.

На підставі цього можна стверджувати, що **творча компетентність майбутніх технологів харчових виробництв** — це 1) складна інтегративна риса особистості фахівців, що зумовлює їхню професійну діяльність; 2) сукупність творчих здібностей, рис фахівців, необхідних для успішної професійної діяльності. Важливу роль відіграють бажання, знання та вміння працювати; швидкість, гнучкість, оригінальність ідей; самоорганізація у процесі діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що розвитку творчих здібностей майбутніх технологів харчових виробництв сприяє інтегроване вивчення хімічних та технологічних дисциплін, участь студентів у різноманітних конкурсах, виставках, конференціях тощо. Такий фахівець харчового профілю завжди зможе себе реалізувати, знайде своє місце на ринку праці, отримуватиме моральне задоволення від творчої діяльності (він творчо застосовуватиме свої знання, професійні вміння, готуючи нові страви і напої, які вражатимуть своєю оригінальністю та будуть корисні для здоров'я людей).

КІЛЬКІСНИЙ ТА ЯКІСНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В УКРАЇНІ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук, доцент

Серед найбільш уразливих категорій у сфері соціального захисту та опіки є діти, зокрема діти-соціальні сироти. Забезпечення соціально-педагогічного супроводу дітей-сиріт потребує найбільш системної та різноаспектної діяльності. Успіх такої роботи значною мірою залежатиме від чіткого визначення кількісних показників і чинників, що сприяють розвитку соціального сирітства в Україні.

Насамперед слід зазначити, що частка соціальних сиріт у нашому суспільстві протягом останніх 5 років є стабільним показником і становить 1,2% від загальної кількості дітей.

Загалом в Україні налічується близько 8 млн дітей, із них 95 тис. перебувають в інтернатних закладах. Щороку в Україні з'являється близько 8 тис. нових дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування. На думку спеціалістів, близько

100 тис. дітей в Україні живуть на вулиці. Достеменною офіційної статистики з цього питання немає. Однак за неофіційними даними таких дітей від мільйона до двох. Тому, оперуючи кількісними показниками щодо дітей, позбавлених батьківського піклування, ми усвідомлюємо, що ця кількість насправді є значно вищою, оскільки не бере до уваги дітей-вулиці.

Експерти твердять, що, починаючи з 1991 року, Україна переживає так звану “третю хвилю” дитячої безпритульності. Дітей-вулиці сьогодні майже стільки, як після громадянської та Другої світової воєн. Але якщо тоді це були переважно біологічні сироти, то у більшості теперішніх безпритульних батьки живі. До 70% дітей вулиці мають живих батьків або опікунів, однак ті не піклуються про них належним чином.

Перелічуючи причини втечі “на вулицю”, діти називають лише сімейний компонент: 38% з них – вигнані з дому; 15% – самі втекли; 13% від кількості вуличних дітей опинилися внаслідок матеріальної неспроможності родини утримувати дитину; 6% – зазнали фізичного насильства в сім’ї; у 55% дітей матері-алкоголічки, у 8% – наркоманки.

Причинами соціального осиротіння дітей можуть стати проблеми шлюбно-сімейних відносин. Найбільш згубним чинником є розлучення батьків. У 2012 році було укладено 278 тис. шлюбів, а відсоток розлучень сягнув 61%. У сім’ях, що пережили чи переживають розлучення, здебільшого формується деструктивне психо-емоційне середовище, що штовхає дитину до набуття девіантних форм поведінки, входження у середовище дітей-вулиці, субкультурні групи, чи навпаки, соціальної ізоляції.

Групу ризику становлять також діти, що були народжені поза шлюбом, а також неповнолітніми матерями. Починаючи з 2006 року кожна п’ята дитина в Україні народжується поза шлюбом. У 2011 році таких дітей було 110 тисяч. До певної міри цю високу цифру можна пояснити

тим, що значна частина дітей народжується не без батька, а у батьків, які перебувають у так званому цивільному шлюбі. Відомо, що серед пар, які живуть в громадянському шлюбі, 95% через певний проміжок часу розлучається.

Неповнолітні матері доволі часто відмовляються від новонароджених дітей. Навіть коли вони й залишають дитину, все одно не зможуть створити повноцінне виховне середовище.

Діти, які страждають від сімейного насильства, найбільш часто поповнюють ряди соціальних сиріт, зокрема дітей вулиці. Вулиця стає для них більш безпечним середовищем існування, ніж власна сім'я.

За офіційними даними насильство в сім'ї – досить поширене явище в Україні. Останні дослідження виявили, що від психологічного чи фізичного насильства в сім'ї в Україні страждає майже 60% дітей віком від 2 до 14 років.

Ризик соціального осиротіння дітей зростає завдяки алкогольній чи наркотичній залежності батьків. Діти в таких сім'ях систематично переживають психоемоційні стреси, піддаються фізичному та психологічному насильству. Доволі часто у дітей незадоволені потреби безпеки та відсутні умови для здорового фізичного розвитку. Негативна соціальна спадковість суттєво впливає на розвиток та виховання дитини, формує негативні поведінкові моделі, знижує рівень домагань. Набуття ознак соціального сирітства в таких умовах відбувається особливо швидко і в найбільш деструктивних проявах.

Активно поповнюють групу соціальних сиріт діти трудових мігрантів. У таких сім'ях з'являється емоційний та інтелектуальний дефіцит. Діти не мають тісних і систематичних контактів із батьками, що є одним із критеріїв визначення ступеня соціального сирітства. Діти не мають прикладів для наслідування, відсутні шлюбно-сімейні

відносини, викривлюється ієрархія вартостей, починають домінувати матеріальні пріоритети.

Соціальними сиротами також стають діти, батьки яких перебувають у конфлікті з законом. Якщо батьки потрапляють у місця позбавлені волі, вони або втрачають батьківські права, або ж певний час їх не виконують. Дитина в такій сім'ї обов'язково переживає стресову ситуацію, вона позбавлена належної опіки, виховне середовище не відповідає необхідним вимогам.

Сприяє розвитку соціального сирітства й проблема бідності. Значні матеріальні труднощі сприяють підвищеній зайнятості батьків, набуттю адиктивності, занедбуванню батьківськими обов'язками й незадоволенню належних умов для виховання й розвитку дитини.

Певною мірою зростанню соціального сирітства сприяє поширення епідемії ВІЛ/СНІД, а також набуття інвалідності батьками чи дітьми.

Захворювання чи обмежені можливості ускладнюють виконання функцій догляду чи опіки над дітьми, реалізацію виховних функцій, формування в дітей почуття захищеності, обмежують можливості повноцінного, гармонійного розвитку особистості дорослого чи дитини. Людина, яка, зважаючи на свої фізичні чи психічні обмеження потрапляє в соціальну ізоляцію, звужену до середовища інтернатної установи, може відставати в розвитку, відчувати емоційну й соціальну депривацію.

З'ясування кількісних і якісних вимірів соціального сирітства повинно стати базою для розробки системи ефективних профілактичних та соціально-терапевтичних й корекційних заходів. Такі дослідження необхідні для стратегічного планування соціальної політики й визначення пріоритетних напрямів та форм соціально-педагогічної роботи із дітьми-сиротами.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Ніна Лозинська,

кандидат педагогічних наук, доцент

Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників як окремий напрям суспільної практики і самостійний вид професійної діяльності почала формуватися в Україні на початку 1990-х років.

У 1992 році офіційного статусу набуває і Українська асоціація соціальних педагогів і соціальних працівників, відділення якої було сформовані у 12 областях України. Державне, суспільне і професійне визнання соціальні працівники і соціальні педагоги одержали після проголошення декларації “Про основні засади державної молодіжної політики” і Закону України “Про сприяння соціальному становленню молоді в Україні”.

У наступні роки відбувався динамічний розвиток соціальної роботи і соціальної педагогіки як нових видів професійної діяльності і як спеціальностей у системі вищої освіти.

Низка провідних вищих навчальних закладів країни почали підготовку фахівців із спеціальності “Соціальна педагогіка”. Підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів в Україні здійснюється у середніх спеціальних навчальних закладах І–ІУ рівнів (училищах, технікумах, коледжах, ліцеях) та у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях).

Система професійної підготовки спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах України різних напрямів: університетах класичного профілю,

педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах.

Сьогодні в Україні можна виділити такі рівні підготовки та перепідготовки кадрів для соціальної сфери: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. У системі вищої освіти ухвалено законодавчі документи, які нормативно закріплюють вимоги як до системи вищої освіти, так і до рівня підготовки випускника.

Навчальні плани підготовки як бакалаврів, так спеціалістів соціальної педагогіки затверджує Міністерство освіти і науки України. До навчальних планів підготовки соціального педагога у вищій школі належать такі блоки дисциплін:

- 1) загальні вимоги до освіченості спеціаліста, які спрямовані на виявлення рівня сформованості світоглядних установок людини, стилю її професійної і дослідницької діяльності, культури;
- 2) вимоги до знань та умінь із дисциплін загальнокультурологічної підготовки, які забезпечуються основами знань філософії, соціології, культурології, права, релігії тощо;
- 3) медико-біологічна підготовка (медицина, валеологія, безпека життєдіяльності та ін.);
- 4) вимоги до знань і умінь із дисциплін психолого-педагогічної підготовки. Ці дисципліни забезпечують знання у сфері таких наук, як загальна педагогіка, соціальна педагогіка, корекційна педагогіка, вікова психологія, соціальна психологія, педагогічна психологія тощо;
- 5) вимоги до знань і умінь із дисциплін предметної підготовки, яка дає випускникові професійні знання і уміння у галузі історії та теорії соціальної педагогіки, методів і технологій соціально-

педагогічної діяльності, управління соціально-педагогічними системами та ін.

Згідно з цими вимогами мінімум змісту професійної освітньої програми за спеціальністю “соціальна педагогіка” дають такі блоки дисциплін: цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, цикл фундаментальних і професійноорієнтованих дисциплін, цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу, цикл дисциплін вільного вибору студентів та дисциплін спеціалізації, які передбачають поглиблену підготовку з конкретного виду професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Нормативна тривалість навчання за спеціальністю – 5 років. Завершується програма підсумковою атестацією, до якої входить захист випускної роботи. Після завершення навчання випускникові присвоюється головна кваліфікація “соціальний педагог”.

Зважаючи на це, соціальний педагог повинен уміти не лише ефективно працювати з індивідом, групою, колективом, але водночас сприяти зміцненню чи зміні їхнього соціального статусу у суспільстві.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів беруть до уваги зміни, що відбуваються у розвитку суспільства, ведуть активний пошук шляхів вирішення назрілих проблем. Тому зміст професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери охоплює: глибокий аналіз стану соціального розвитку сучасного суспільства; сучасні моделі, форми і методи теорії та практики соціально-педагогічної діяльності; науково обґрунтовані моделі практичного навчання та професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Сьогодні є необхідність розробки загальної концепції підготовки майбутніх спеціалістів, зорієнтованої на практику. У цьому контексті практичну підготовку

майбутнього соціального педагога слід розглядати у ролі провідного структурного елемента цілісної системи професійної підготовки. Усі програми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні містять практичний компонент, до якого входить не лише ознайомлення студентів із прийомами і методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників та викладачів консультантів. У процесі організації практичного навчання майбутніх соціальних педагогів беруть до уваги: закономірності формування професійної свідомості; чинники, що сприяють чи перешкоджають перенесенню знань з академічного середовища у практичне; механізми формування умінь та навичок; методи навчання, керівництва та оцінення результатів практичної діяльності; характер стосунків між студентами та педагогом-наставником; об'єктивні умови.

А ще практична підготовка майбутніх соціальних педагогів здійснюється на основі таких принципів: тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою.

Подальше удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчально-виховних закладах України можливе лише за умови конструктивного поєднання вітчизняної практики і світового досвіду, впровадження інноваційних технологій навчання, удосконалення методики практичної підготовки з обов'язковим взяттям до уваги регіональних проблем.

НАВЧАННЯ В МУЗЕЇ: ВІД АКАДЕМІЧНОЇ ДО НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олексій Караманов,

кандидат педагогічних наук, доцент

Інформаційне суспільство, яке визначає динамічні й кардинальні зміни у різних сферах суспільного життя, дедалі більшу увагу звертає на нові підходи щодо організації навчальної діяльності учнів і студентів. Ці підходи головно охоплюють спрямованість на розвиток та саморозвиток особистості, орієнтацію на загальнолюдські цінності, пробудження інтересу до процесу навчання, формування відповідних компетенцій.

Водночас простежуємо значне зростання обсягу знань й кількості дисциплін, проте удосконалення відповідних методів навчання й змісту освіти відбувається уповільненими темпами. Зазначене зумовлює об'єднання освіти та самоосвіти, виховання й самовиховання, коли вони стають формами культурного життя людини, сприяють становленню її психічної активності.

Реформаторські зміни у галузі освіти дедалі більше ототожнюють з поширенням культурологічного напрямку. Прагнення до відкритого та демократичного суспільства через діалог культур передбачає взаємодію різноманітних соціальних інститутів, зокрема музеїв, що відновлюють та акцентують на нерозривній єдності культури й освіти. Не викликає сумніву, що людина, яка діалогічно мислить, свідомо чи несвідомо порівнює, зіставляє, аналізує, робить висновки, а саме у такий спосіб народжуються нові знання, емоції, творчість.

Очевидно, відхід від традиційних академічних моделей навчання й виховання уможливорює актуалізацію природних здібностей особистості, сприяє формуванню її пізнавальних

інтересів, різнобічного світогляду та комунікативних навичок.

Сучасний музей є динамічним живим організмом, що розвивається відповідно до актуальних суспільних та часових змін і здатний виконувати не лише просвітницьку й інформаційну, а й важливу навчально-комунікаційну функцію. Водночас навчання й комунікація у музеї має природний характер, оскільки відбувається головно у групах у взаємодії та співпраці з іншими людьми.

Простір музею у найкращий спосіб дає змогу розвинути уяву і фантазію, інтелектуальну допитливість і культуру позитивних емоцій, захоплюватися та опановувати різні види діяльності, бачити й відчувати особливу атмосферу, а передусім – виробити постійну потребу у здобутті нової інформації, нових актуальних знань, які можна легко інтегрувати й пристосувати до конкретних умов.

У поєднанні з розвитком асоціативного мислення, активізацією проблемно-пошукової діяльності це сприяє переосмисленню усталених дидактичних форм і методів, пробудженню інтересу до матеріалу навчання з різних дисциплін.

Сучасні дослідження підтверджують, що неформальний характер освіти в музеї передбачає конструювання нового типу навчально-виховного процесу, створення оптимальних алгоритмів взаємодії у системі “вчитель-учень”, “викладач-студент”, раціоналізацію структури й динаміки розкриття змісту навчальних предметів, які викладають у школі та у ВНЗ,

Це не випадково, адже сама музейна педагогіка у багатьох країнах світу асоціюється з системою “паралельної”, неформальної освіти.

Поступове перетворення музеїв на центри неформальної освіти, збільшення кількості занять зі школярами і студентами у музейному просторі, підготовка та

реалізація актуальних музейно-педагогічних програм та проектів сприятиме успішній співпраці у справі заохочення до знань та мотивації навчальної діяльності, розширенню доступу до культури, актуалізації ідей міжкультурного діалогу та комунікації, бажанню пізнавати світ довкола нас.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ “STORYTELLING” У ПРОСТОРІ МУЗЕЮ

Марія Васишин,
аспірант

Наближення шкільної освіти до реального життя актуалізує увагу на співпраці шкіл та музеїв. Ця співпраця базується на альтернативних підходах викладання матеріалу, що переносить акценти з викладацької діяльності педагога на різноманітну навчальну діяльність учнів й зумовлює перехід від інформативних до інтерактивних форм і методів навчання.

Прикладом втілення цього підходу є концепція “storytelling” (розповідь історій), запропонована канадським педагогом К. Іганом, автором книги “Навчання через розповідь історій”. У цій книзі проаналізовано значущість створюваних історій (наративів) для молодших школярів, мислення яких є чуттєво-образним, а наймогутнішим інструментом навчання є уява.

Для стимулювання інтересу та посилення мотивації школярів у процесі пізнання вигадана історія повинна створювати в уяві дітей окремий світ, що передбачає переживання наперед визначених емоцій. На думку автора, найбільш дієвими засобами дитячого пізнання світу є “здатність усвідомлювати речі в термінах людських емоцій,

почуттів, сподівань, страхів. Персоналізуючи безособове, ми досягаємо кращих результатів у навчанні”.

Проте складати захопливі історії та розповідати їх так, щоб вони виконували свою роль, може не кожен вчитель. Крім того, навіть вмілий оповідач історій не завжди може досягнути поставленої мети, а саме: змусити дітей застосувати уяву та викликати у них відповідні емоції.

К. Іган стверджував, що для цього достатньо застосувати в історії відповідні бінарні протилежності, такі як добро і зло, вірність і зрада, хоробрість і боягузтво. Вони знайомі дітям ще з раннього дитинства та викликають емоційні переживання, пов’язані з раніше набутим досвідом. Використання бінарних протилежностей надає яскравості та виразності історії та спрямовує дітей до відповідних висновків наприкінці.

Під час створення історії ми знаходимо яскраві ілюстрації певних подій, обираємо відповідні навчальні завдання, вирішуємо, які запитання сприятимуть кращому розумінню матеріалу, шукаємо допоміжні порівняння предметів і явищ. Головні труднощі, які можуть виникати у вчителя під час створення навчальної історії, – це підбір відповідних протилежних понять, які б якнайкраще її характеризували, та впорядкування відібраного матеріалу. Створення навчальної історії (нарративу) із використанням концепції “storytelling” значно спрощує процес формування висновків до почутого, адже діти активно обмінюються думками під час міжособистісної взаємодії. Педагогічним результатом вдало створеної історії є глибше розуміння учнями обраної теми, захоплення навчальним матеріалом, чого досягають завдяки застосуванню уяви й аналізом власного досвіду.

Зазначену концепцію, наприклад, активно застосовують у музеї Muzeum Bajek, Baj i Opowieści (Польща), де діти молодшого шкільного віку прослуховують захопливі історії

та придумують їх завершення самостійно, створюють малюнки та макети героїв цих історій.

Зазначимо, що педагог у сучасній школі повинен не лише уміти передати дитині сукупність знань, вмінь і навичок, а й організувати таке навчальне середовище, яке сприяє актуалізації відповідного цим знанням особистого й соціального досвіду, створює інтерес до пізнання нового та переосмислення вже набутих раніше знань. У цьому сенсі застосування концепції “storytelling” має значний педагогічний потенціал як один з найперспективніших напрямків організації навчально-виховної діяльності.

На нашу думку, музей є ідеальним місцем для втілення концепції “storytelling”, адже використання експозиції музею у поєднанні із розповіддю спеціально створеної історії наповнює її змістом й дає змогу слухачеві побудувати зв'язок між музейними експонатами і зображеннями та реальним життям і спогадами.

ПРОБЛЕМА МЕДІАЗАЛЕЖНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Наталія Троханяк,
асистент

Користування сучасними медіа, а зокрема Інтернетом, має численні переваги – доступність і мобільність. Вони створюють умови для безперешкодного спілкування людей, безперешкодного доступу до інформації й культурних цінностей, можливість швидкого пошуку та опрацювання даних тощо.

Залежно від орієнтації на ті чи інші інформаційні потреби дослідник молодіжної аудиторії В. Коробейников виокремлює три типи аудиторії:

- духовно-особистісний;
- професійно-функціональний;
- споживацький.

Особливістю інформаційних уподобань аудиторії, що сформована із сучасної молоді, є її розважальна орієнтація.

Серед різних способів проведення вільного часу одним із найбільш привабливих є телебачення. Воно зручне у доступі, не вимагає (на відміну від читання) жодних інтелектуальних зусиль у користуванні, ні значної концентрації уваги й передовсім полегшує процеси уяви.

Ще одним домінуючим засобом організації дозвілля і відпочинку для сучасної молоді стає комп'ютер, поєднаний з невід'ємним сьогодні атрибутом – Інтернетом.

Комп'ютер, що містить значний технічний потенціал, витіснив активне дозвілля, товариські забави, безпосереднє міжособистісне спілкування сучасних дітей. Утвердилася чітка тенденція до зростання видів комп'ютерних ігор (збагачується їхнє технічне оформлення, якість та привабливість візуального сприйняття), а також кількості гравців і часу, який витрачають на ігри. Зокрема, сучасна молодь вважає, що витратити 5 год у день на комп'ютерні ігри – це цілком нормально, навіть корисно.

Вплив комп'ютерних ігор на поведінку людей стає щораз очевиднішим і масштабнішим. Який потенціал несе комп'ютерна гра – залежить, як від гри, так і від гравця, а саме, від того, який мотив переважає під час залучення в гру. Крім основного мотиву розваги, гра може реалізувати інші мотиви. Залежно від мотивів другого плану можуть формуватися цілком різні для різних гравців навички та вміння.

Реалізація мотиву тренінгу призводить до формування навичок у сфері, що тренується, а мотив компенсації внутрішніх проблем радше матиме результатом формування механізмів психологічного захисту. Зважаючи на розмаїття мотивів, гра може сприяти як підготовці до зустрічі з реальністю, так і втечі від неї.

Причиною популярності комп'ютерних ігор серед сучасної молоді є можливість відпочинку, перенесення до кращого, красивішого світу, де панують прості й зрозумілі правила поведінки, які не вимагають залучення інтелектуальної сфери. Заповнюючи вільний час, комп'ютерні ігри займають розум і врастають в особистість. Це зумовило явище комп'ютерної чи інтернет-залежності.

Уперше в 1994 році (приблизно через 4 роки після появи всесвітньої мережі) про проблему залежності від мережі Інтернет заговорила американська дослідниця Кімберлі Янг. Вона виділила основні ознаки залежності.

На думку А. Голдберга, інтернет-залежність можна констатувати у разі наявності більше, ніж трьох симптомів із перелічених.

На перший погляд медіазалежність схожа на нервові збудження: неспокій, страх, розлади сну, надмірне потовиділення тощо. Проблема узалежнення виникає тоді, коли людина не контролює час і спосіб користування Інтернетом, відчуває сильну потребу в контакті з комп'ютером.

За результатами дослідження, яке проводили 2010 року в Києві, були виявлені риси характеру, які пов'язані зі схильністю до інтернет-залежності. Комп'ютерна реальність є сприятливим середовищем для розвитку таких рис, як:

- пасивність і бездіяльність;
- прагнення до гострих почуттів (sensation seeking);
- схильність порушувати правила і говорити неправду.

Небезпека інтернет-залежності виявляється в тому, що групою ризику є особи підліткового і юнацького віку, у яких саме формуються вольова сфера, життєві цінності, критичне мислення, самосвідомість – ті психічні явища, що згодом визначають їх подальше самотійне життя. Важливо брати до уваги, що час формування інтернет-залежності – від 6 місяців до 1 року. Лікування медіазалежності, як і інших узалежнень, є складне, охоплює психотерапію, а у разі потреби і лікування фармакологічними засобами.

У психології комп'ютерних узалежнень виділяють три сфери.

Проблема впливу Інтернету на психіку людини та формування різних поведінкових навичок потребує більшої уваги. На нашу думку, всебічне дослідження впливу Інтернету на становлення особистості стане ключем для кращого розуміння процесів психосоціального розвитку сучасної людини. Оскільки комп'ютерні та інтернет-технології перебувають у постійному розвитку, ми бачимо необхідність змінити, удосконалити методи їх вивчення.

СТИЛІСТИЧНО НЕПРАВИЛЬНІ ВИСЛОВИ І ГАЗЕТНІ ПУБЛІКАЦІЇ ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ «ПРАКТИЧНОЇ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

Марія Ріней,
асистент

На лабораторні заняття із «Практичної стилістики української мови» для студентів 3-го курсу факультету журналістики часто підбираємо приклади ненормативного вживання слів у ЗМІ, а також стилістично неправильні

газетні тексти. Протиставляючи їм правильні варіанти, навчаємо студентів-журналістів, як треба писати. Грунтуючись на редакторському досвіді, підбираємо приклади неправильного вживання таких слів, значення яких чітко не розмежовано у довідковій літературі, а правильність їх застосування перевірена редакторською практикою і підтверджена науковими публікаціями. Наприклад: «*Венеціанська комісія дасть свій висновок щодо відміни (правильно скасування) Конституційної реформи...*»; «*...нервово-емоційна напруга (правильно напруження)...*»; «*Яка... різниця (правильно відмінність) між моновиставою та повномасштабною театральною постановкою?*»; «*...число (правильно кількість) робочих свердловин зменшиться удвічі*»; «*на думку ряду (правильно деяких) експертів...*»; «*...є почесним доктором ряду (правильно кількох) університетів*»; «*ряд (правильно багато, чимало, немало, значна кількість) пільговиків*»; «*...нова хвиля тепла, що викличе (правильно зумовить, спричинить) незначне підвищення температури*»; «*Процес навчання, самовдосконалення позитивно відбивається (правильно впливає) на психіці...*»; «*Принципові характеристики... відбиті (правильно відображені) в назві...*»; «*...технології й устаткування дозволяють (правильно дають змогу)... точно відтворювати власні рецептури*»; «*Під час переговорів співрозмовники підкреслили (правильно зазначили, зауважили, акцентували)...*»; «*... соціально-економічні потрясіння і їх наслідки негативно позначаються (правильно впливають) на стані здоров'я людей...*»; «*Як показали (правильно виявили) дослідження...*»; «*Як показують (правильно свідчать) результати опитування...*»; «*...поліваріантність нашого суспільства нерідко породжує (правильно спричиняє, зумовлює) проблеми...*»; «*Вже пізніше (правильно згодом, потім)... співпрацюватиме з газетою «Українські вісті»...*».

До деяких помилок у редакторській практиці сформувалися короткі жарти-повчання, яких навчаємо студентів-журналістів. Такі жарти-повчання добре запам'ятовуються. Зокрема, щодо стилістично неправильного вислову «телефони зустрічаються» наводимо такий жарт: «Йшли телефони, йшли, зустрілися. привіталися і пішли далі». А щодо вислову «зустріти повідомлення» розмірковуватимемо: «І як би то можна зустріти повідомлення? Напевне, треба визначити час, місце і запросити повідомлення на зустріч, як кажуть у Львові, «піти з ним на каву». Компанія і парк не можуть «носити ім'я». Це не Галя, яка «несе воду. коромисло гнеться». Встановлюють пам'ятники. А дні, ціни, контроль, зв'язок неможливо поставити на п'єдестал. Коли на наступних заняттях в аналізованих текстах трапляються помилки у вживанні таких слів, то студенти відразу бачать їх, згадуючи вивчений жарт.

Стилістично неправильні газетні публікації передруковуємо через два інтервали, щоб студенти, працюючи над текстом, могли виділяти помилки маркером, підкреслювати слова, які часто повторюються або правильність вживання яких викликає сумнів, змінювати порядок слів і речень, записувати можливі варіанти, короткі пояснення.

На лабораторних заняттях студенти спочатку читають текст і самостійно виправляють, зосереджуючи увагу, крім мови, на першому реченні публікації, логічній послідовності викладу і на останньому реченні, яке називаємо останнім акордом. А потім ми разо аналізуємо, підсумовуємо, читаємо виправлений варіант. До текстів з невдалими заголовками проводимо міні-конкурс на кращий заголовок.

Отже, виправляючи стилістично неправильні вислови і газетні публікації, акцентуємо на правильному написанні, що застерігає студентів-журналістів від можливих помилок і допомагає будувати стилістично досконалий текст.

СВІТОВІ УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕЙТИНГИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Дмитро Герцюк,
кандидат педагогічних наук, доцент

Динаміка сучасних цивілізаційних процесів зумовлює кардинальну трансформацію всіх сторін суспільного життя держав і народів, інтенсифікацію виробничо-економічних, соціальних, політичних і культурних інтеракцій у всесвітньому масштабі, суттєво загострює проблеми конкуренції і змагальності світових спільнот. Цілком очевидно, що відповіддю кожної країни на виклики нового тисячоліття стане її спроможність будувати нові моделі свого економічного поступу на засадах суспільства знань, модернізації освітньої системи і передусім сфери вищої освіти.

Власне сьогодні, як ніколи раніше, актуалізується візія університету як головного промотора суспільних перетворень, впровадження новітніх технологій, що опираються на високий рівень інтелектуальних ресурсів. З огляду на це конкуренція провідних країн світу за такі ресурси стає одним із ключових чинників, що визначає не лише економіку, але й суспільний і політичний розвиток XXI століття.

В умовах зростаючої ролі університетів як інноваційних центрів суспільства знань дедалі більшого значення набувають глобальні академічні рейтинги, які дають змогу отримати уявлення про стан діяльності ВНЗ, його досягнення, рівень навчального та дослідницького потенціалу тощо і, зіставивши з іншими, засвідчити його професійну репутацію та статус.

Користь від цього є очевидною. Потрапляння університету в рейтингові списки бодай національного

масштабу, не кажучи вже про глобальні ранги, зазвичай стає індикатором привабливості для потенційних вступників, працедавців, створює передумови для поліпшення державної підтримки освітньо-наукової діяльності, інвестиційного клімату загалом.

Практика складання університетських рейтингів налічує вже понад 30 років. Перший університетський рейтинг з'явився у США 1983 року і був надрукований у журналі "US News&World Report". В основу рейтингування американських університетів були покладені такі критерії: оцінка представників адміністрацій інших університетів; співвідношення кількості випускників і кількості першокурсників; результати стандартизованих вступних тестів першокурсників, пропорція між кількістю поданих документів та кількістю зарахованих; якість викладацького складу та їхня заробітна платня; фінансові витрати на підготовку одного студента; оцінення випускниками якості освіти.

Започаткуванню рейтингу передувала розробка у 1973 році класифікації американських коледжів і університетів, відома як класифікація Карнегі. Метою створення кваліфікації було сприяння у проведенні досліджень у галузі освіти та освітньої політики шляхом створення однорідних (гомогенних) категорій коледжів та університетів відповідно до функцій цих освітніх інституцій та характеристики їхніх викладачів та студентів. Її подальші редакції (у 1977, 1987, 1994, 2000, 2006 роках) свідчать про значимість цієї методології для розробки механізмів ранжування навчальних закладів.

Американська ініціатива виявилася вповні життєздатною і стала точкою відліку впевненої ходи рейтингів планетою. Підтвердженням цього є наявність нині більш як у 40 країнах світу одного або навіть кількох національних університетських рейтингів.

З активізацією глобалізаційних процесів на зламі тисячоліть поряд із національними стали активно розвиватися і набувати популярності міжнародні/світові рейтинги університетів. У 2003 році з'явився перший міжнародний академічний рейтинг світових університетів ("Ranking of World Class Universities"), складений Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай). Більше відомий як Шанхайський, цей рейтинг вважають одним із найбільш авторитетних і виважених світових рейтингів вищих навчальних закладів.

Згідно із принципами його побудови рейтинг університетів світового рівня виявляють за такими показниками навчальної і наукової діяльності викладачів, співробітників і випускників: якість освіти, яку визначають кількістю випускників університету, котрі здобули Нобелівську премію або особливі відзнаки у своїх галузях (зокрема лауреати Філдсівської премії); рівень викладачів, який розраховують у двох субкатегоріях: кількість викладачів – лауреатів Нобелівської премії і спеціальних відзнак у своїх галузях; частота цитування праць викладачів у 21 предметній категорії; результативність наукових досліджень, що визначають з огляду на кількість публікацій у провідних академічних журналах світу; своєрідна "академічна щільність" університету, коли результати, набуті за першими трьома критеріями, ділять на кількість постійних викладачів університету.

Щорічно згідно з цим рейтингом визначають 500 кращих університетів світу. Його аналіз засвідчує, що більшість університетів світового класу зосереджені у невеликій кількості північноамериканських і західно-європейських країн. Зокрема, до перших 50 провідних університетів світу, за підсумками рейтингу 2014 р., увійшли 32 університети США, 2 – Канади, 13 європейських (6 – Велика Британія, по два – Франція і Німеччина, по одному –

Швейцарія, Швеція і Данія) і лише три університети (2 – Японія, 1 – Австралія) є винятком.

Услід за Шанхайським рейтингом виникло ще декілька спроб створення таблиця про ранги у глобальному освітньому просторі. Найвідомішою з них стала розробка 2004 року рейтингу THE-QS, або рейтингу Таймс. Проте цей проект проіснував до 2009 року, давши у 2010 р. початок двом новим університетським рейтингам. Один із них – рейтинг світових університетів (THE World University Rankings), розрахований за методикою британського видання Times Higher Education (THE). За участю інформаційної групи Thomson Reuters його вважають одним із найбільш впливових глобальних рейтингів університетів. Аналіз діяльності вищих навчальних закладів здійснюють за такими основними критеріями, як міжнародна студентська і викладацька мобільність, кількість міжнародних стипендійних програм, рівень наукових досліджень, цитованість наукових статей, рівень освітніх послуг та ін.

Щорічно згідно із цим рейтингом визначають 200 провідних університетів світу. Першу десятку рейтингу 2014–2015 років становлять американські і три британські (Оксфорд, Кембрідж та Імперський коледж Лондона) університети. Якщо оцінювати загалом світовий топ-200, то, як стверджують аналітики, простежується тенденція погіршення показників західних університетів, зважаючи на недостатнє державне фінансування, і навпаки зростання динаміки університетів Азії, кількість яких зросла до 24 і є найвищою за всі попередні роки.

Набув популярності ще один університетський рейтинг за версією британської консалтингової компанії Quacquarelli Symonds (QS). Щорічно QS оцінює 3000 ВНЗ, вибираючи із них найкращі. В основу цього рейтингу покладено шість основних критеріїв: академічна репутація закладу, репутація серед роботодавців, співвідношення викладацького складу до

студентів, індекс цитування наукових статей, частка іноземних студентів і частка іноземних викладачів.

Необхідно зазначити, що це один із тих міжнародних рейтингів, де наведені українські університети. У 2011 році вперше в історії національної освіти два українські ВНЗ (Донецький національний університет і Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут” (КПІ) змогли потрапити у топ-700, посівши позиції 600+. У 2014 році вже шість ВНЗ України увійшли до цього престижного рейтингу, два з них потрапило до TOP-500 рейтингу – Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце 421–430) та Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (місце 481–490). Серед інших – КПІ (місце 551–600), Сумський державний університет (місце 651–700), Донецький національний університет (місце 701+) та Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” (місце 701+).

З 2004 року іспанська національна дослідницька рада публікує свій рейтинг Вебометрикс, що оцінює віртуальний потенціал освітніх установ. Рейтинг починався з аналізу 6 000 університетів. Сьогодні аналізують понад 20000 ВНЗ і визначають їхнє місце відповідно до ступеня відображення їхньої діяльності в інтернет-просторі. Свої рейтингові web-місця у 2014 році отримали і 313 вищих навчальних закладів з України (у 2013 році – 306).

Як бачимо, за останнє десятиліття світовий освітній простір збагатився новим модусом інтернаціоналізації освіти – системою міжнародних рейтингів, які за своїм змістом і призначенням стають дієвими інструментами підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, удосконалення якості освіти загалом.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США

Наталія Горук,
кандидат педагогічних наук, доцент

Навчання впродовж усього життя є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної світової освіти, яка ґрунтується на засадах неперервного особистісного і професійного розвитку дорослого населення в умовах динамічних соціально-економічних суспільних змін. Зростання інтересу до неперервної освіти зумовило необхідність вивчення та дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів для навчання і освіти дорослих. Вивчення перспективного зарубіжного досвіду організації навчання спеціалістів у галузі освіти дорослих є актуальним та своєчасним.

У США особливості підготовки педагогічних кадрів для освіти дорослих зумовлені національним розмаїттям і відносною юридичною самостійністю штатів. Постійний приплив іммігрантів з обмеженими знаннями англійської мови і бажанням знайти стаке місце роботи, необхідність забезпечення конкурентоспроможності населення на ринку праці, світові процеси глобалізації, бажання розширити або поновити свої знання, зростання прибутків та збільшення кількості вільного часу громадян є головними причинами необхідності організації додаткової освіти для дорослих.

Підготовку кадрів для навчання дорослого населення забезпечують головно університети і громадські коледжі як основні провайдери вищої і додаткової післядипломної освіти, а також різноманітні громадські, державні та приватні освітні організації, що забезпечують навчання й обмін досвідом викладачів для освіти дорослих. Вимоги до підготовки спеціаліста у галузі навчання дорослих

відрізняються залежно від місця праці: для закладів неформальної і громадської освіти достатньо сертифіката про закінчення середньої школи, громадського коледжу або тренерських курсів, де навчають основ викладання, а для університетів потрібні ступені бакалавра, магістра або доктора. Відрізняються також і форми навчання – очна, заочна, дистанційна, денна або вечірня, з отриманням сертифіката або диплома. Зокрема, у багатьох штатах для викладання необхідно отримати сертифікат з освіти дорослих (Adult Education Certificate) або ліцензію, які дають лише тимчасове право на викладання з можливістю продовження за відповідних умов (наприклад, мінімум три роки викладацького стажу, навчання на здобуття вченого ступеня; складання кваліфікаційних іспитів; підготовка методичних рекомендацій тощо). Деякі штати мають багаторівневу систему підготовки для викладачів освіти дорослих, яка здійснюється на базі ресурсних центрів (Колорадо, Огайо, Вірджинія), курсів для перепідготовки кадрів (Масачусетс) або курсів для викладачів-початківців (Індіана, Меріленд, Тенесі).

Вимоги до викладачів із навчання дорослих у різних штатах також відрізняються. Зокрема, у 27 штатах відділи освіти рекомендують фахівцям з освіти дорослих отримати “Сертифікат викладача для освіти дорослих” (Adult Education Certificate) або особливий дозвіл на викладання, а у чотирьох штатах процес сертифікації ще розробляють. Відомими акредитованими органами, що забезпечують контроль за якістю надання освітніх послуг дорослим, є Акредитована рада з продовженої освіти і навчання (Accredited Council for Continuing Education and Training), Інтернаціональна рада з освіти дорослих (International Council for Adult Education, ICAE), Американське товариство (спілка) навчання і розвитку (American Society for Training & Development, ASTD) та Інститут ціложиттєвого навчання при UNESCO

(Institute for Lifelong Learning, UIL). Проте у деяких штатах країни для викладання дорослим достатньо лише отримати диплом про вищу освіту (Роад Айленд, Небраска), а у десяти штатах не ставлять жодних вимог до вчителів з додаткової чи неформальної освіти.

Незважаючи на такі відмінності у вимогах до фахівців навчання дорослих, майже усі відомі університети США, які мають педагогічні факультети, пропонують здобуття магістерського (рідше докторського) диплома з освіти дорослих. В описах спеціальності зазначено, що диплом дає змогу працювати в галузі навчання і освіти дорослого населення за такими спеціальностями: тренер, учитель, викладач, розробник навчальних курсів, спеціаліст із навчання персоналу, адміністративний працівник тощо.

Вимоги до отримання диплома магістра освіти (Master of Education) охоплюють обов'язкові 30 кредитів, із яких мінімум 6 кредитів за межами спеціалізації і 15 обов'язкових кредитів із переліку курсів магістерського рівня. Захист магістерської роботи не є обов'язковою вимогою. Це залежить від бажання здобувача або від факультету. Захищену магістерську роботу оцінюють 3–6 кредитами.

Магістерська програма з продовженої освіти та освіти дорослих у Ратгерському університеті штату Нью-Джерсі (Rutgers the State University of New Jersey) передбачає 15–18 кредитів обов'язкових дисциплін (у переліку запропонованих курсів “Вступ до освіти дорослих і продовженої освіти”, “Дорослі і навчання”, “Розробка навчальних програм з продовженої освіти та освіти дорослих”, “Принципи і особливості навчання персоналу”, “Концептуальні засади продовженої освіти та освіти дорослих”) та 3–9 кредитів елективних дисциплін (“Вибрані проблеми освіти дорослих”, “Грамотність і базова освіта в американському суспільстві”, “Продовжене навчання і професійний розвиток”, “Незалежне дослідження з освіти дорослих” та інтернатура). Окремою

вимогою є вивчення предметів за межами спеціальності (6–12 кредитів). Написання магістерської роботи студент обирає самостійно, набравши необхідних 24 кредити з предметів. Успішний захист цієї роботи дає йому 6 кредитів, необхідних для отримання диплома.

Типовими назвами американських магістерських спеціалізацій у галузі освіти дорослих є “Освіта дорослих”, “Навчання дорослих”, “Управління в освіті дорослих”, “Освіта дорослих і розвиток”, “Розвиваюче навчання”, “Англійська мова як іноземна”, “Лідерство та управління”, “Викладання для дорослих” тощо.

Деякі університети дистанційного навчання пропонують лише сертифікат фахівця освіти дорослих, який можна отримати, здобуваючи паралельно магістерський ступінь із педагогіки чи психології. Вимогами для отримання сертифікату є лише 15 кредитів. Типовими предметами, які пропонують студентам дистанційного навчання для отримання сертифікату з освіти дорослих, є “Спілкування і дослідження”, “Досвідне навчання”, “Теорія організації”, “Академічне оцінювання”, “Професійне оцінювання”, “Розвиток і післядипломна освіта”, “Філософія освіти” та інші.

Аналіз діяльності американських університетів, офіційних державних документів і досліджень з питань освіти дорослих засвідчив, що характерними рисами підготовки фахівців освіти дорослих у США є децентралізованість, варіативність, неперервність і наявність необхідних дипломів і сертифікатів. Незважаючи на певну децентралізацію державних вимог щодо викладання дорослим, аналіз свідчить про зростання значущості додаткової освіти для дорослих у США та про посилення контролю з боку держави і місцевих відділів освіти за якістю освітніх послуг.

Застосування американського досвіду підготовки фахівців освіти дорослих у вітчизняних закладах освіти сприятиме забезпеченню освітніх потреб дорослих в Україні, розвитку нових організаційних форм навчання дорослого населення. Однак введення дисциплін “Освіта дорослих” або “Андрагогіка” у перелік педагогічних курсів, що сьогодні простежуємо у деяких вітчизняних педагогічних закладах вищої освіти, не забезпечуватиме фундаментальної підготовки спеціалістів-андрагогів. Лише створення нової спеціальності на факультетах психолого-педагогічного напрямку, а додаткової кваліфікації – у педагогічних і психологічних спеціальностях вищої професійної освіти повною мірою допоможе задовольнити освітні потреби дорослого населення.

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ У ЛЬВІВСЬКОМУ ТА ВРОЦЛАВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТАХ

Галина П'ятакова,

кандидат філологічних наук, доцент

Проблема підготовки магістра філолога є надзвичайно актуальною, оскільки пов'язана з розв'язанням завдань формування кваліфікованого, толерантного, інтелігентного викладача мови та літератури, який би зміг поєднати у своїй діяльності педагога і дослідника.

Сьогодні процес підготовки філолога у вищих закладах України відбувається за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на першому (бакалаврському) рівні. Цей рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної

рамки кваліфікацій і передбачає здобуття філологом теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків, тобто до діяльності вчителя мови та літератури.

Підготовка магістра філології відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і, як зазначено у Законі “Про вищу освіту”, передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних, практичних, знань, умінь, навичок, загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Реформування української системи вищої освіти, входження України у світовий освітній простір поставили перед педагогічною наукою завдання розробки вітчизняних стратегій професійної підготовки філолога шляхом активного залучення ресурсу досвіду європейських університетів у цій галузі без втрати унікальності вітчизняної академічної культури.

Вважаємо, що магістр філології, майбутній викладач мови та літератури у ВНЗ, повинен мати сформовані на високому рівні особистісні риси, порядність, професіоналізм, загальнокультурну підготовку та бути спроможним швидко адаптуватися у новій предметній галузі. Забезпечення досягнення цих рис можливе через індивідуалізацію навчального процесу у вищій школі; диференціацію пошуку; посилення гуманістичного спрямування всього професійно орієнтованого навчання; поглиблення психолого-педагогічної підготовки тощо.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується ще й впровадженням компетентнісного підходу у процес підготовки магістрів філології, тобто підготовки компетентних фахівців, які не лише набувають знання, формують уміння та навички певного рівня, але й

здатні до реалізації їх у своїй професійній діяльності. Зважаючи на ці завдання, потрібно звернути увагу на дидактичний інструментарій, який сприятиме підготовці фахівця такого рівня.

З метою вивчення особливостей дидактичної підготовки магістрів філології в Україні та Польщі у 2013/14 навчальному році було проведено педагогічне дослідження. Базою експерименту обрали окремі інститути філологічного факультету Вроцлавського університету: Інститут польської філології, Інститут англійської філології, Інститут романської філології, Інститут германської філології, Інститут класичних, середземноморських та орієнтальних студій, Інститут слов'янської філології (відділення україністики, русистики, соробістики). Зокрема, було опитано 110 магістрантів. В експерименті також взяли участь 110 магістрантів філологічного факультету (українського, слов'янського, польського, російського відділень) і факультету іноземних мов (англійської, німецької, французької, іспанської, класичної філології) ЛНУ імені Івана Франка.

У процесі проведення експерименту застосовували систему методів науково-педагогічного дослідження: анкетування, бесіда, методи статистичного опрацювання результатів експерименту. Аналіз даних анонімного опитування респондентів за допомогою методів статистичного опрацювання результатів сприяв заповненню прогалин емпіричного дослідження у дидактичній підготовці магістрантів-філологів у зазначених університетах.

Матеріали анкетування надали можливість побачити спільне та відмінне у підготовці магістрантів, у змісті освіти філологів, оцінюванні результатів їхньої праці, різних підходах до самостійної роботи. Було зроблено спробу зрозуміти практику підготовки філологів зсередини, очима майбутніх викладачів мови та літератури, літераторів,

мовознавців, перекладачів тощо. Без оцінювання рівня знань, умінь та навиків випускників за допомогою експериментальних даних намагалися побачити навчальний процес у цілому, проаналізувати дидактичні підходи до вибору організаційних форм, методів, засобів, а також узагальнити дані про впровадження сучасних педагогічних технологій у вищій школі.

Безперечно, формування професійних умінь, навичок майбутнього викладача мови та літератури – складний процес. В європейських університетах розроблено комплексний підхід до поглибленого формування дослідника-мовознавця або літературознавця, оскільки, це – два напрями підготовки філолога-науковця. Саме так відбувається підготовка магістрантів і на філологічному факультеті Вроцлавського університету. Полоністи активно вивчають на магістерських студіях мовознавчі або літературознавчі дисципліни, поглиблюють свої знання про методи, поняття і терміни науки про мову/літературу, чинники, які визначають розвиток наук, а також знання про історію світових науковознавчих досліджень у компаративістському аспекті. Магістранти за бажанням мають змогу добирати ще і педагогічні дисципліни, проходять педагогічну практику, що надає їм можливість у подальшому викладати польську, англійську, французьку мови (за відповідною спеціалізацією) у педагогічних закладах.

Отже, магістр-філолог повинен формувати свої професійні компетенції та розвиватися як особистість в умовах гнучкої системи навчання, з впровадження інноваційних методик, які здатні брати до уваги інтереси студента, його інтелектуальні та психофізичні особливості.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ Й УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Юлія Тріщук,
асистент

Проблема розвитку й організації навчання обдарованих учнів актуальна як у теорії, так і в практичній діяльності освітніх закладів Франції й України. Науковці обох країн активно досліджують здібності, властивості обдарованої дитини, критерії та різні засоби їхнього вияву у ранньому віці, форми прояву винятковості у зовнішній поведінці.

У французьких та українських наукових дослідженнях виокремлюють поняття “обдарованість”, “талант”, “геніальність”, що характерні для виняткових особистостей, та трактують їх без суттєвих відмінностей. *Обдарованість* визначають як високий рівень здібностей, що формується унаслідок наполегливої праці та поєднує набуте й спадкове. *Талант* розглядають як найвищий рівень розвитку здібностей, що має природне підґрунтя у формі задатків. *Геніальність*, на думку науковців, є найвищий рівень прояву задатків особистості, який виявляється у сенситивний період розвитку, і результат її діяльності є визначним у певну суспільну епоху.

Учені вирізняють різні види обдарованості: соціальну або лідерську; мистецьку (музичну, образотворчу, сценічну); психомоторну, що охоплює винятково спортивні здібності; академічну, що виявляється у здібностях до навчання; інтелектуальну як здатність аналізувати, мислити, порівнювати, узагальнювати факти (у сім’ї така дитина – розумниця, а в школі – відмінник); творчу як прояв нестандартного бачення світу, нешаблонного мислення.

Суттєвою ознакою обдарованості вони вважають підвищену потребу дитини в розумових і творчих діях. Тому обдаровані учні залюбки виконують складні інтелектуальні завдання, потребують спілкування із дорослими. Унаслідок надмірного захоплення певною діяльністю, вияву неординарних, відмінних від інших здібностей вони одержують прізвиська (фізичну характеристику) від однолітків: “очкарики”, “диваки”, “буквоїдки”, “фанати”, “ледарі”, “скромники”, “невротики”. Французькі й українські психологи та педагоги визначають параметри обдарованості: випереджувальний порівняно з однолітками інтелектуальний та психологічний розвиток; демонстрування загальної (здібності до різних галузей діяльності) або спеціальної (музичну, художню, технічну, психомоторну, соціальну та ін.) обдарованості; вияв винятковості у різні періоди розвитку. Згідно з ними вони окреслюють характерні риси обдарованості:

- раннє зв’язне мовлення;
- великий словниковий запас;
- енергійність і допитливість;
- розвинена пам’ять;
- значна самостійність, багато міркувань із приводу конкретної ситуації;
- творче мислення;
- наполегливість у виконанні завдань;
- захоплення образотворчою діяльністю, іграми.

Дослідники також виокремлюють головні риси прояву обдарованості у сфері соціального розвитку особистості: почуття справедливості; наявність особистісної системи цінностей; яскрава уява; почуття гумору; здатність розв’язувати складні проблеми; перебільшення страху. У наукових дослідженнях Франції звертають значну увагу на проблеми обдарованих учнів, які переважно неспроможні знайти контакт із більшістю однокласників і розвивати

власні виняткові здібності у навчально-виховному процесі. Наслідком наявності проблем і відсутності в обдарованих учнів умінь їхнього подолання є прояв агресивних реакцій (непрямої, вербальної, фізичної агресії); неприязнь до школи; ізоляція від однолітків; конформізм; занурення у філософські проблеми (потойбічне життя, релігійні вірування); невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; почуття незадоволеності; гіперчутливість; потреба в увазі дорослих тощо. У середніх навчальних закладах Франції науковці радять проводити психодіагностику школярів для вияву їхньої обдарованості якомога раніше. Згідно з одержаними результатами організовують індивідуальні психолого-педагогічні консультації для обдарованих учнів та їхніх батьків і пропонують на вибір різні напрями навчання для розвитку їхніх виняткових здібностей: спеціалізоване у школах для обдарованих; прискорене; поглиблене; індивідуалізоване у спеціальних класах, групах, асоціаціях, на курсах для обдарованих за додатковими, ущільненими навчальними програмами; інклюзивне у межах звичайного класу загальної школи.

Система роботи з обдарованими учнями у середніх навчальних закладах Франції охоплює:

- забезпечення поглибленого вивчення обдарованими учнями навчальних предметів шляхом широкого ознайомлення із сучасною наукою для розвитку їхніх різноманітних інтересів і потреб;
- стимулювання обдарованих учнів до поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизації, класифікації, перенесення знань у нові ситуації, вияву творчих елементів у навчанні;
- підготовку розвивальних завдань для розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення;

- творче застосування різноманітних методів активного (пошукового, дослідницького) навчання обдарованих учнів;
- забезпечення індивідуального підходу до навчання і виховання учнів, зокрема обдарованих;
- надання винятковим школярам змоги виявляти елементи творчості в навчальній і позашкільній роботі;
- організація ефективної індивідуальної та групової роботи обдарованих учнів на уроках, факультативах, інших видах позанавчальної діяльності;
- залучення обдарованих до надання допомоги своїм однокласникам у навчально-пізнавальній діяльності;
- запобігання явищу переоцінювання обдарованими своїх здібностей, подолання їхніх лінощів через систематичну незавантаженість;
- застосування самостійної роботи, творчих домашніх завдань для обдарованих школярів.

В Україні спеціальна робота з навчання й виховання талановитих дітей розпочалася з 1991 року. Для розвитку здібностей, обдарувань і таланту молоді Закон України “Про освіту” передбачає створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, а також різних типів навчально-виховних закладів, об’єднань. У сучасних умовах функціонує Інститут обдарованої дитини НАПН України, який проводить наукові дослідження у зазначеному напрямі. Однак на практиці в Україні не організовують системне діагностування й виявлення обдарованих учнів, а також не діє цілеспрямована система навчання, виховання школярів із винятковими здібностями.

Загалом у системі освіти України головну увагу зосереджено на організацію позакласної та позашкільної

роботи з талановитими учнями. Таким школярам держава надає належну фінансову підтримку (стипендії, скерування на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітньо-культурних центрів). Для учнів, схильних до наукової творчості, створена Мала академія наук України, в якій працюють науковці вищих навчальних закладів освіти та наукових установ НАН України. Система позакласної та позашкільної роботи учнів з високим інтелектуальним потенціалом охоплює виконання позанавчальних завдань, відвідування різноманітних гуртків за науковими інтересами, участь у масових тематичних заходах – вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічах з ученими тощо. Під час позакласної роботи застосовують індивідуальні форми організації навчання, що передбачають виконання різноманітних завдань, проектів, участь в наукових конференціях, олімпіадах. Учителі налагоджують контакти з позашкільними установами, де займаються вихованці; вивчають інтереси і нахили учнів, допомагають їм обрати профіль позашкільних занять. Проте цілеспрямований розвиток обдарованих учнів в освітніх установах України гальмується відсутністю належної соціально-матеріальної бази, необхідної для виявлення їхніх різнобічних талантів, творчості, а також формалізованою системою навчання й виховання, відсутністю психологічної допомоги винятковим школярам у подоланні комплексу неповноцінності. Особлива відповідальність у розвитку обдарованої дитини покладається на сім'ю.

Головні напрями роботи з обдарованими учнями в середніх освітніх закладах України передбачають:

- застосування позакласних заходів та індивідуальної форми навчання, виконання різноманітних завдань, участь в олімпіадах;

- створення сприятливих умов для розвитку обдарованих учнів на уроках і в позаурочній діяльності, організація психологічної підготовки до наполегливої праці;
- створення соціально-матеріальної бази для виявлення різнобічних талантів і подолання комплексу неповноцінності;
- залучення сім'ї до навчального процесу обдарованих дітей задля розвитку не лише їхніх здібностей, а й виховання правильної соціальної позиції;
- підтримку та заохочення дітей до розвитку їхніх здібностей з боку держави (стипендії, скерування на навчання і стажування до провідних освітніх, культурних центрів тощо).

Отже, у Франції розроблена й вдосконалюється система роботи з обдарованими учнями, що охоплює цілеспрямоване вивчення їхніх виняткових здібностей та організацію різних напрямів навчання й виховання за вільним вибором. В Україні переважно застосовують систему позакласної та позашкільної роботи з обдарованими учнями. Однак на сучасному етапі розвитку освіти проводять наукові дослідження, проектують різноманітні форми, технології організації навчання й виховання талановитих учнів, зокрема в інклюзивних класах.

**ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ
УНІВЕРСИТЕТАХ США
(на прикладі центру викладання та навчання
при університеті Міннесоти)**

**Наталія Долінська,
аспірант**

Особливістю американської освіти є передусім її зорієнтованість на неперервну освіту. Підготовка викладача вищої школи не є винятком. Зважаючи на це, можемо розглядати процес підготовки викладача на дипломному та післядипломному рівнях.

Післядипломна освіта викладача-початківця здебільшого починається з ознайомлення з університетом-працедавцем, його політикою, стратегією, пріоритетами, а також з ресурсами та навчальними засобами. В університетах США значну увагу акцентують на адаптації нових викладачів, створенні комфортних та ефективних умов для їх самовдосконалення та постійного професійного розвитку. З цією метою при університетах успішно функціонують спеціалізовані центри для викладачів, головною метою котрих є полегшити процес ознайомлення початківців з особливостями їхньої роботи, забезпечити досвідчених викладачів необхідними сучасними професійними матеріалами та загалом забезпечити високу якість викладання у вищих навчальних закладах.

Одним із таких центрів є *Центр викладання та навчання (Center for Teaching and Learning)*, що працює при університеті Міннесоти. Метою цього центру є створення такої університетської спільноти, в котрій належне викладання сприятиме трансформації та розвитку особистості студента.

Головні завдання, які ставить перед собою центр:

- ініціювання, розвиток і підтримка проектів та ідей студентів, спрямованих на забезпечення освітньої діяльності університету;
- сприяння партнерству між факультетами, департаментами, кафедрами та студентськими організаціями з метою запровадження та розвитку новітніх та найбільш ефективних методів навчання та викладання;
- поглиблення педагогічних знань університетської викладацької спільноти та покращення ефективності викладання.

Основними напрямками діяльності Центру є робота з викладачами (Faculty and Instructors), аспірантами і докторантами (Graduate Students and Teaching Assistants), в рамках якої виконують декілька проектів. Зокрема, для викладачів діє *Програма для викладачів-початківців*, котра спрямована на розвиток навиків викладання та створення підґрунтя для тривалої креативної та відповідальної педагогічної діяльності. Вона створена для викладачів університету, котрі працюють у закладі один-п'ять років та ведуть мінімум один курс протягом періоду стажування в межах цієї програми. Учасники цієї програми відвідують щомісячні (3–4 год у місяць) семінари/тренінги досвідчених викладачів університету, присвячених методиці та стратегіям викладання. Працюють зазвичай індивідуально та у складі міждисциплінарних груп з одним із методистів (resource teacher).

Окрім того, кожного навчального року Центр ініціює діяльність декількох академічних спільнот, учасниками яких можуть бути лише штатні викладачі університету, котрі за свою роботу отримують оплату (500 доларів). Зокрема, протягом 2013/14 н.р. у Центрі працюють такі викладацькі спільноти:

1. *Спільнота жінок-викладачів (Mid-Career Faculty Women's Community)* – товариство, що проводить гендерні дослідження та вивчає особливості педагогічної діяльності жінок-викладачів університету. Ця спільнота виникла в результаті соціологічного опитування викладачів та студентів університету, котре виявило, що підходи спілкування та викладання жінок- та чоловіків-викладачів кардинально відрізняються, як і очікування студентів від викладачів різних статей. Учасниками спільноти можуть бути лише штатні жінки-викладачі університету, котрі проведуть сім засідань протягом навчального року.

2. *Спільнота викладачів (Mid-Career Teaching Community)* – спільнота для викладачів різних дисциплін, зацікавлених в обміні думками та ідеями щодо сучасних викликів/проблем, котрі стоять перед викладачем університету. Учасники обговорюють власний досвід викладання, а також проводять педагогічне дослідження із сучасної проблематики викладання у вищій школі. Учасниками спільноти можуть стати лише викладачі університету із вченим званням, котрі проведуть сім засідань протягом поточного навчального року.

3. *Спільнота викладачів-іноземців та викладачів-представників кольорового населення (Faculty, Instructors, Internationals of Color Community)* – спільнота для викладачів, які цікавляться проблематикою впливу культурної, національної та расової ідентичності викладача на його професійне життя та діяльність. Кількість учасників – 8-18 осіб, котрі проведуть сім засідань протягом поточного навчального року.

Центр викладання та навчання також пропонує декілька програм для аспірантів та докторантів:

1. *Підготовка майбутнього викладача (Preparing Future Faculty)*. Це програма, що складається з базового курсу *Викладання у вищій школі (Teaching in Higher*

Education) та наступного практичного курсу для фахівців з різних дисциплін. Учасники обговорюють теорії та стратегії навчання та викладання, розвивають власні педагогічні навички, формують портфоліо та працюють з досвідченими викладачами. Метою програми є надати майбутнім викладачам інформацію про особливості навчання та викладання; сформувати реалістичне бачення необхідних умінь та навичок ефективного сучасного викладача; оцінити власні здібності та педагогічний потенціал; забезпечити досвідом співпраці з досвідченим викладачем університету; виявити та сформувати необхідні вміння та навички.

2. *Міжнародна програма (International TA Program)*. Пропонує курси та консультації для викладачів та студентів-іноземців, котрі працюють, стажуються чи навчаються в університеті Мінесоти.

Центр часто організовує семінари, проводить індивідуальні консультації, налагоджує співпрацю між факультетами та університетами, надає інформацію про нові технічні засоби, що з'являються в університеті, а також організовує дискусії та обговорення нових підходів та методів навчання.

Окрім того, Центр виконує важливу бібліографічну функцію: він систематизує та укомплектовує нові надходження професійної літератури та періодики, а також забезпечує доступ до найновіших інтернет-ресурсів.

Отже, головним завданням діяльності центрів для викладачів при університетах США є покращення якості викладання та сприяння ефективній діяльності викладача. Хоча участь у діяльності таких центрів не є обов'язковою для всіх викладачів, а радше зорієнтованою на тих фахівців, котрі зацікавлені у підвищенні своєї кваліфікації, вважаємо, що їхня діяльність як однієї з форм підготовки ефективного та успішного викладача вищої школи є позитивною та важливою.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПОБУТУ І ВІДПОЧИНКУ ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ У 60–70-х роках ХХ століття
(на прикладі медичних закладів освіти)**

Василь Гуменюк,
здобувач

Аналіз умов, у яких перебували іноземні студенти, що здобували вищу медичну освіту в Україні у 60–70-х роках ХХ століття, передбачає розгляд питань фінансового забезпечення, організації побуту (проживання, харчування), організації дозвілля, канікулярного періоду, транспортних проблем приїзду і від'їзду студентів, які прибували в Україну з різних частин світу.

60–70-і роки ХХ століття – це період розширення соціалістичного табору завдяки новим державам Африканського, Південноамериканського континентів, часткова лібералізація командно-адміністративної системи управління освітою та масового (порівняно із попередніми роками) залучення до здобуття освіти у СРСР іноземних студентів. Україна за кількістю іноземних студентів у її вишах була на другому місці у Союзі.

Ідеологічні потреби і політичні розрахунки поставили умови перебування іноземних студентів у розряд одного із засобів організації пропаганди радянського способу життя.

Соціальний захист і фінансове забезпечення іноземних студентів облаштовували за радянською версією трактування маркетингового принципу “все включено”. Усі питання фінансування вирішувалися на рівні Управління по навчанню студентів, аспірантів і стажерів зарубіжних країн МВ ССО (Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти) СРСР і Головного бухгалтера МВ ССО СРСР. Студенти отримували:

- стипендію у обсязі 90 крб у місяць, якщо вони були громадянами з країн “третього світу”, і 75 – якщо приїхали з європейських країн соціалістичного табору. Стипендію виплачували незалежно від успішності, наявності чи відсутності академічної заборгованості (виняток становили лише особливо резонансні випадки, коли студент протягом тривалого часу, місяць-два після закінчення екзаменаційної сесії, не склав іспит);
- оплату транспортних витрат на проїзд з і до країни проживання;
- безкоштовні путівки у санаторії, бази відпочинку на час літніх канікул та повну оплату екскурсійних маршрутів під час літніх і зимових канікул;
- разові допомоги із ректорського фонду інституту в екстрених випадках.

Виявлено, що матеріальне забезпечення іноземних студентів у межах 90 крб стипендії вирізнялося на тлі типового для того часу середовища фінансового стану населення. Українські (цифри правдиві для всього Союзу) студенти отримувати втричі менше. Зокрема, на 1–4-му курсі стипендія становила 28 крб, а на 5–6-му – 33, підвищена стипендія становила близько 40, а додаткові кошти вони могли заробити у літніх будівельних загонах, а також працюючи у вечірній і нічний час. Стипендію надавали за умов успішного і вчасного складання сесії, наявності вільної стипендії у стипендіальному фонді академічної групи, відсутності прожиткового мінімуму у сім’ї батьків. Ілюструє останню із перелічених умов факт, виявлений у архівних документах Львівського медичного інституту: наприкінці 1968/69 н.р. у результаті перевірки КРУ МФ УРСР 5 студентів інституту були позбавлені стипендії у розмірі 28 крб на підставі того, що дохід на одного члена сім’ї їхніх батьків становив відповідно 86 та 69 крб.

Питання поселення іноземних студентів вирішувалося по-різному. Архівні документи свідчать про практику поселення: компактного у межах одного гуртожитку, поверхів або кімнат; розосередженого, коли іноземних студентів цілеспрямовано поселяли у кімнаті разом з українськими студентами. Перший спосіб поселення був більш популярним серед студентів, оскільки іноземці надавали перевагу розселенню за критерієм земляцтва.

Побутові умови проживання іноземних та вітчизняних студентів у гуртожитках значною мірою залежали від того, наскільки інфраструктура навчального закладу була розвинутою в цілому. Наприклад, описуючи побут київських студентів, дослідники А. Ебель та О. Панчук на підставі матеріалів радянської періодики узагальнюють, що, хоча будівництво трьох студентських гуртожитків Київського університету покращувало житлові умови студентів, однак у них не було ні їдальні, ні буфету, у кімнатах не вистачало елементарних меблів, а у гуртожитку № 7 не вирішеними залишались проблеми з опаленням та водопостачанням.

Виявлено низку архівних документів, які свідчать про випадки звернень іноземних студентів щодо покращення умов проживання і харчування, а також те, як реагували ректорати на подібні звернення. Зокрема, у 1969 році 33 студенти лікувального факультету Львівського медичного інституту 1–4-х курсів, родом із Гани та Кенії, відмовились від переселення у новий гуртожиток, хоч їхні претензії щодо умов проживання (не працювала їдальня і камера зберігання, не була підведена гаряча вода) за вказівкою ректорату були усунені. Ректор відсторонив студентів від занять, доручив деканату іноземних студентів поставити до відома відповідні посольства у Москві, а про вжиті заходи інформувати Міністерство вищої освіти СРСР.

На підставі аналізу архівних та наукових джерел можна зробити висновок, що організацію побуту та відпочинку

іноземних студентів у 60–70-х роках ХХ століття значною мірою зумовлювали ідеолого-політичні цілі і пріоритети, тому на тлі відповідних умов для українських студентів вони були більш якісними, але далеко не вичерпними і достатніми для повноцінного проживання студентів з НДР, Польщі або дітей соціальної і партійної знаті із Африка, Азії і Латинської Америки.

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ “УНІВЕРСИТЕТ” І ТИПОЛОГІЯ ПЕРШИХ СЕРЕДНЬОВІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Теодор Лещак,
асистент

Термін *університет* бере свої корені від латинського *universitas*, що означає “спільнота”. У наші дні ми розуміємо під цим поняттям тип вищого навчального закладу, що охоплює повну або ж майже повну сукупність галузей знань людини. Однак, спостерігаючи за еволюцією лексичного значення слова “університет” протягом століть його вжитку у мовах різних народів, варто зазначити, що його первісне розуміння впливало радше з людського, ніж предметного чинника. Опираючись на термінологію римського права, середньовічні юристи називали університетом організовану (самоорганізовану) спільноту людей чи будь-яку корпорацію (*corpus*, як казали тоді, вживаючи термін римського права). Паралельно вживали ще один термін римського права – *колегія*, хоча з плином часу колегією стали називати окрему спілку вже всередині університетської корпорації. Зрештою, і назву університету вважалося за доречне застосовувати не лише до цілої навчальної установи, але й до певної її складової. Наприклад, у Болоньї та Монпельє функціонувало

декілька університетів, що, втім, не заважало їм вважати себе складовими одного цілого університету.

На початках не було жодних лексичних перешкод, аби місто називало університетом громадян (*universitas civium*) і будь-який ремісничий цех чи громаду, об'єднану за певною соціальною або ж національною ознакою. Таке надто загальне розуміння **поняття університету в епоху середньовіччя** не повинно здаватися дивним з огляду на те, що історично перші, власне навчальні університети зародилися у тій же епосі, що й самостійні міські громади в Італії та західноєвропейські цехи як професійні спільноти. Отже, корпорація, що утворилася на основі спільних наукових інтересів, була лише видовим поняттям, що підпадало під загальне поняття університету як організованої спілки людей.

Від корпорації, існування якої було спричинене освітніми інтересами, зазвичай відрізняли навчальний заклад як організаційну навчальну структуру. Коли заходила мова про заснування університету, було прийнято вживати не слово *universitas*, а словосполучення *studium generale*. Однак середньовічне поняття “загальної школи” не варто ототожнювати із сучасним розумінням поняття університету. Ці навчальні заклади не претендували на універсалізм, що передбачав би викладання всієї сукупності наук, адже в багатьох “загальних школах” представництва для певних галузей знання суттєво бракувало. Прикметник *generale* передбачав насамперед розуміння того, що, на противагу іншим школам, цей тип навчального закладу призначався для педагогів і учнів усіх націй, а здобуті тут вчені ступені мали користуватися загальним визнанням у всіх вищих школах західного християнства. На практиці це означало, що випускник, який здобув учений ступінь в одній генеральній школі, набував права навчати скрізь (*facultas docendi ubique terrarum*), тобто у будь-якій іншій загальній школі. З часом у

застосуванні до університету починає траплятися термін *академія* (*academia*), а приблизно з XIV століття йому неформально стали надавати епітет *alma mater*, тобто “мати-годувальниця” або ж “мати-благодійниця”, запозичений з канонічного права та літургійної мови. Оскільки цей термін у католицькому світі означав образ Богородиці як матері, що годує Ісуса, то й стосунки університетів та їх вихованців таким чином переносилися в площину родинних і набували вищого, духовного сенсу.

Поняття університету як спільноти городян на основі спільних інтересів сформувалося на підставі аналогії з упорядкованою внутрішньою структурою ремісничого цеху чи гільдії купців. Університети набули таких самих регульованих форм, як і будь-яка ремісничка спілка: загальні збори учасників під головуванням керівника, чітка дисципліна та ієрархічна градація у середовищі учасників. Ієрархія студентів, бакалаврів і магістрів чи докторів відповідали цеховим градаціям учнів, підмайстрів і майстрів (німецькою – *Lehrling, Geselle, Meister*). Той, хто бажав навчитися майстерності, повинен був приступити до навчання в майстра (*магістра*). Після близько дворічного вивчення початкових основ ремесла майстер пропонував свого учня іншим майстрам для випробування, витримавши яке учень ставав підмайстром (*бакалавром*). Бакалавр продовжував навчатися, але водночас починав під керівництвом свого майстра викладати іншим учням елементи здобутого ним знання, а також братися за самостійну роботу, щоб набути уміння і навички для виконання більш складних завдань. Потім, після близько дворічної діяльності підмайстра (бакалавра, який навчаючи вчився), нове випробування у присутності майстрів надавало йому змогу отримати дозвіл навчати або стати майстром (магістром). У деяких містах, наприклад у Флоренції, навіть ревізія університетських статутів доручалася тій самій

комісії, що контролювала статути міських ремісничих цехів. Отже, у добу середньовіччя університет як колективний організм функціонував пліч-о-пліч з іншими професійними і соціальними корпораціями, вносячи свої барви у строкате міське середовище.

Університет працював на відкритому ринку освіти. Із самого початку студенти мали право вибору як університету, так і викладача та спеціалізації. Безперечно, викладачі також мали право вибору університету. Часто пропрацювавши декілька років в одному університеті, викладач переїздив до іншого, а за найбільш відомими педагогами спрямовувалися і студенти. За таких умов не могло бути й мови про суворий контроль, який існував, наприклад, в монастирській школі. Ця свобода приводила до того, що університети значно швидше реагували на інтелектуальні, професійні та соціальні потреби суспільства.

Ведучи мову про становлення середньовічних університетів, доречно звернути увагу на кристалізацію двох принципово відмінних моделей створення міських освітніх корпорацій. Зокрема, у суспільстві середньовічної Італії панувала ідея, що освіта і наука не мають кордонів, отже, належать всьому світові. З цієї ідеї випливало незаперечне право всіх спраглих до знань збиратися з різних кінців світу в певному місті та створювати тут власну спільноту на противагу місцевій громаді. У деяких містах, як наприклад у Болоньї, таке розмежування набуло більш яскравих рис. Зокрема, імена студентів-чужоземців (*scholarea forenses*) і місцевих студентів (*echolares cives*) під час зарахування до університетської спільноти заносилися в окремі матрикули. Оскільки мандрувати з науковою метою могли не лише студенти, а й педагоги, то в італійських університетах набуло популярності явище переманювання до себе знаних професорів з інших міст. Студенти як працедавці уклали угоди з педагогами, лекції яких вони бажали слухати і під

керівництвом яких бажали займатися (щодо гонорару та аудиторних приміщень). Незабаром керівництво та повна юрисдикція університетської корпорації опиняються у руках спільноти студентів. Учителі опиняються у підпорядкуванні ректора, обраного студентами зі свого середовища. Як бачимо, ідея освітньої корпорації в італійських університетах підкорилася ідеї купецької гільдії як асоціації чужинців. Такий тип університету отримав назву *болонського*. Магістри у Болоньї не лише читали лекції (*magistri legentes*), але й керували навчальним процесом (*magistri regents*). Вони не лише викладали, керували репетиціями, диспутаціями і практичними вправами, але й проводили дидактичні випробування і представляли кандидатів на здобуття вчених ступенів. Однак підпорядковувалися вони не викладачам, а корпорації студентів, яка укладала університетський статут, формувала розклад навчальних занять, здійснювала нагляд за сумлінністю виконання викладачами своїх обов'язків.

Принципово інші підходи у процесі створення університетських спільнот домінували у Парижі, за зразком якого розгорнулася організаційна структура більшої частини інших університетів. Тут все управління університетськими справами перебувало в руках магістрів, тобто викладачів. В університетах *паризького* типу студенти ніколи не володіли правом ані обирати, ані бути обраними на управлінські посади, тож ідея професійної міської корпорації функціонувала тут у своєму первісному вигляді.

Болонський університет називав себе “університетом школярів” (*universitas scholarium*), а Паризький – “університетом учителів” (*universitas magistrorum*). Варто звернути увагу на той факт, що студенти університетів паризького типу (наприклад, Оксфордського чи Орлеанського) не вбачали у своїй спільноті професорського тиску, як і Болонья ніколи не оспівувалася як bastion академічної свободи. Незважаючи на очевидні відмінності

між цими моделями управління, відчуття корпоративних зв'язків між викладачами та студентами університетів обох типів залишалось достатньо міцним, як і між членами будь-якого ремісничого цеху, без огляду на шаблі корпоративної ієрархії.

ДИДАКТИЧНО-ВИХОВНІ ІДЕЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Ф. І. НАУМЕНКА

Христина Калагурка,
асистент

Глибоке та об'єктивне висвітлення постаті Федора Івановича Науменка як педагога неможливе без аналізу його науково-педагогічної спадщини, присвяченої дидактично-виховній проблематиці. Майже весь доробок вченого на дидактичну тематику був опублікований у період 1960–70-х років і налічує близько десятка публікацій, серед яких найпопулярніші дослідження “Про предмет педагогіки і дидактики вищої школи” (1971) та “Актуальні питання дидактики вищої школи” (1974).

За Ф. Науменком, дидактика вищої школи – це дидактика професійної підготовки фахівців, що вивчає головні закономірності навчання, його мету, профіль фахівців, а також визначає дидактичні принципи, зміст, форми і методи навчання у вищій школі. Предмет дидактики вищої школи дослідник окреслив як теорію “професійної підготовки висококваліфікованого фахівця для різних галузей”. Саме тому майже у кожній статті, присвяченій проблемам дидактики вищої школи, Ф. Науменко виокремлював проблему підготовки висококваліфікованих спеціалістів із професійними знаннями, уміннями та

навичками. Процес навчання у вищій школі Ф. Науменко інтерпретував як “спільну дидактично організовану діяльність педагога і студентів”, яка спрямована на засвоєння загальних, професійних умінь та знань.

З огляду на визначену Ф. Науменком роль дидактики вищої школи, їй повинні відповідати наступні принципи: принцип зв'язку навчання з життям; принцип наступності (взяття до уваги потенціальних можливостей кожного студента); принцип наочності навчання із широким використанням найновіших технічних засобів; принцип емоційності; принцип організованості й вимогливості.

Без перебільшення можемо констатувати, що провідною ідеєю, яка червоною ниткою була протягнута через сторінки дидактичних праць Ф. Науменка, стала проблема ролі педагога у вищому навчальному закладі. Вищу школу він називав своєрідною творчою лабораторією у підготовці фахівців своєї справи, тому, на думку вченого, безпосередню роль у цій справі відіграв викладач. Педагогічна аксіома найперше полягала в тому, що педагог вищої школи і навчав, і виховував студентів.

У дослідженнях Ф. Науменко чітко окреслив, яким має бути педагог вищого навчального закладу. Найперше це висококваліфікований науковець у галузі свого фаху і педагог-дидакт, що вміє майстерно поєднувати свою наукову і педагогічну діяльність, на високому науковому рівні читати лекції та шукати найбільш педагогічно досконалі засоби і методи в роботі зі студентами. Важливим аспектом у викладацькій діяльності, за дослідником, також було те, що кожен викладач у процесі навчання повинен активізувати пізнавальні сили усіх студентів та удосконалювати власну методику викладання.

Особливої уваги Ф. Науменко надавав творчій праці педагога вищої школи, що спонукала готувати кваліфікованих фахівців та новаторів думки. Аби стати

педагогом-майстром, доводив Ф. Науменко, не є достатньо інтуїції і таланту, адже вони є дієвими лише тоді, коли викладач володіє педагогічною майстерністю. Педагогічну майстерність він розглядав як високу фахову наукову кваліфікацію, ґрунтовну обізнаність викладача з педагогікою і спеціальною методикою.

Педагогічні знання, на думку Ф. Науменка, мають доповнюватися знаннями “технології” того матеріалу, з яким педагогові вищої школи доводиться працювати, тобто знати загальні основи психології, педагогічної психології, а також володіти знаннями з анатомії, фізіології центральної нервової системи людини, соціології.

Ф. Науменко дуже критикував викладачів та їхню так звану “педагогічну мудрість”, яка головно зводилася до сухого передання студентам лекційного матеріалу. Вчений дуже негативно ставився до схем, у яких студент був лише “об’єктом”, котрому потрібна тільки сума готових знань. Викладача вищої школи він розглядав не носієм інформації, а педагогом, який працює з аудиторією майбутніх фахівців-учителів і готує їх до роботи у школі з дітьми. Дослідник був певен, що кожен викладач, використовуючи свою стратегію у поданні матеріалу, мав прагнути ставати зразком для наслідування для своїх вихованців.

Педагог-фахівець своєї справи також працює над вдосконаленням організації навчального процесу. А цьому, за Ф. Науменком, передують: а) зближення викладача і студента у співпраці на основі індивідуалізації навчання; б) вміння бачити у кожному студентові особистість з її творчим потенціалом; в) прагнення проводити заняття таким чином, щоб робота студента була активною у процесі опанування знань, умінь і навичок; г) спонукати студентів до пошуку знань, відповідей на запитання, до дискусій; д) формувати навички для самостійної роботи над собою, потреби до постійного удосконалення своїх знань. “Це той

магістральний шлях в організації педпроцесу, ідучи яким, ми зможемо підготувати кваліфікованого фахівця самостійної думки, творчих поривань, дійового характеру мислення”, – писав Ф. Науменко.

На підставі аналізу вимог до педагога вищої школи, які запропонував Ф. Науменко, доходимо висновку, що завданням кожного викладача було спонукати та заохочувати студентів до розвитку творчого мислення, самоосвіти, творчості, набування виробничих умінь та навичок, формування навиків до самостійної роботи та потреби до постійного удосконалення своїх знань.

ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова діяльність кафедри у 2013 р.: здобутки і перспективи	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Теоретико-методичні аспекти організації навчального процесу у вищій школі.....	9
<i>Світлана Цюра.</i> Принципи порівняльних педагогічних досліджень	14
<i>Надія Заячківська.</i> Роль самостійної роботи студентів класичного університету в процесі вивчення педагогічних дисциплін	18
<i>Лариса Ковальчук.</i> Рефлексія педагогічної діяльності як проблема дослідження.....	22
<i>Наталія Яремчук.</i> Педагогічна рефлексія як складова професіоналізму викладача вищого навчального закладу	27
<i>Ольга Біляковська.</i> Педагогічний імідж сучасного вчителя	30
<i>Тетяна Кук.</i> Методологічні підходи до формування еколого-валеологічної культури майбутніх хіміків в умовах університетської освіти.	34
<i>Марта Максимець.</i> Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя іноземної мови.....	37
<i>Марія. Крива.</i> Особливості організації проблемного навчання на уроках природничого циклу.....	41
<i>Ольга Туриця.</i> Творча компетентність як складова професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв	44

<i>Ірина Мицишин</i> . Кількісний та якісний вимір соціального сирітства в Україні.....	46
<i>Ніна Лозинська</i> . Підготовка соціального педагога в умовах університету.....	50
<i>Олексій Караманов</i> . Навчання в музеї: від академічної до неформальної освіти	54
<i>Марія Василюшин</i> . Особливості впровадження концепції “storytelling” у просторі музею	56
<i>Наталія Троханяк</i> . Проблема медіазалежності сучасної молоді	58
<i>Марія Ріней</i> . Стилістично неправильні вислови і газетні публікації як матеріал для лабораторних занять із “Практичної стилістики української мови”	61
<i>Дмитро Герцюк</i> . Світові університетські рейтинги як інструменти підвищення якості освіти (+ 5 с.).....	64
<i>Наталія Горук</i> . Проблема підготовки фахівців освіти дорослих у США	69
<i>Галина П’ятакова</i> . Особливості дидактичної підготовки магістрів філології у львівському та вроцлавському університетах	73
<i>Юлія Трищук</i> . Організація навчання обдарованих учнів у середніх освітніх закладах Франції й України: порівняльний аналіз	77
<i>Наталія Долинська</i> . Діяльність центрів для викладачів при університетах США (на прикладі центру викладання та навчання при Університеті Мінесоти)	83

<i>Василь Гуменюк. Організація побуту і відпочинку іноземних студентів у 60–70-х роках ХХ століття (на прикладі медичних закладів освіти).....</i>	<i>87</i>
<i>Теодор Лецак. Генези поняття «університет» і типологія перших середньовічних університетів.....</i>	<i>90</i>
<i>Христина Калагурка. Дидактично-виховні ідеї у педагогічній спадщині Ф. І. Науменка.</i>	<i>95</i>

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Випуск 13

Виходить з 2002 року

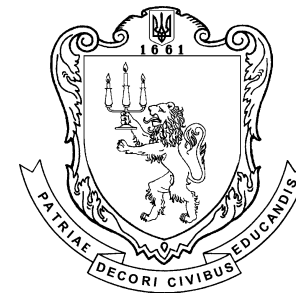
Редактор *Марія Ріней*
Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 5.9.
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
2014