

Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

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

*Випуск 14*

*Виходить з 2002 року*

Львів  
ЛНУ імені Івана Франка  
2015

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

*Рекомендовано до друку  
кафедрою загальної та соціальної педагогіки  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 27.08 2015 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

**М33** **Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки.** – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 14. – 104 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції кафедри загальної та соціальної педагогіки, яка відбулась 05 лютого 2015 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів кафедри за 2014 рік.

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

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2015

**НАУКОВА РОБОТА  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ  
ПЕДАГОГІКИ У 2014 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 2014 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 світові тенденції оцінювання результатів підготовки фахівців, зокрема вчителів в умовах глобальної економіки знань, дидактичні аспекти підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “Бакалавр”, “Магістр” у контексті сучасних євроінтеграційних процесів в Україні, систему їхньої адаптації до навчання та професійного становлення у вищій школі, функції, зміст й структуру педагогічного керівництва викладача у процесі організації пізнавальної діяльності студентів, особливості підготовки соціальних працівників до роботи в спеціальних установах різних типів; *проаналізували* ідеї виховання й навчання молоді у творчій спадщині українських педагогів, історичні аспекти підготовки фахівців з огляду сучасної філософії освіти та перспективи їхнього використання у вищій школі, шляхи й зміст реформування професійної освіти в Україні, методологічні засади та дидактичні підходи до викладання дисциплін

психолого-педагогічного циклу у вищих навчальних закладах, форми взаємодії загальноосвітніх установ з музейними закладами України; *розробляли* шляхи організації підготовки фахівців, зокрема вчителів, у контексті особистісно орієнтованої педагогіки, концепцію посередницької, опікунської діяльності викладача вищої школи, педагогічні умови застосування інноваційних форм організації навчання для формування професійної компетентності студентів, підходи до формування позитивної мотивації вивчення ними психолого-педагогічних дисциплін, сучасні освітні технології, методичні ресурси, адаптовані до навчання у музейному середовищі; *апробовано* концепцію й модель формування культури професійного мислення фахівців, зокрема педагогів у вищій школі, форми організації суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладача й студентів на різних етапах навчального процесу, напрями організації самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі вивчення профільних і педагогічних дисциплін.

У процесі розроблення теми *“Трансформаційні освітні зміни в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз”* (науковий керівник – д-р. пед. наук, проф. Т. Кошманова) *досліджено* цілі, напрями реформування вищої освіти в європейських країнах, головні тенденції розвитку педагогічної освіти в умовах глобальної конкуренції освітніх систем, європейські моделі організації навчального процесу у вищій школі, теорії організації емпіричного навчання дорослих у контексті зарубіжної, зокрема американської андрагогіки, методологію проведення компаративістських досліджень; *проаналізовано* стан й особливості розвитку сучасної університетської освіти Західної Європи та України, шляхи формування компетенцій майбутніх фахівців, організації студентського волонтерства в Україні та за кордоном, зокрема в Польщі, систему підготовки

фахівців для організації освіти дорослих у США та Україні, головні тенденції функціонування українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади, методичні аспекти розробки й впровадження музейно-педагогічних програм та проектів, організації музейних занять у Європейському освітньому просторі, технології конструктивістського компаративного педагогічного пошуку; *розроблено* моделі організації емпіричного навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, теоретичні положення реалізації місії університету в умовах постіндустріального суспільства; упроваджено авторські навчально-методичні комплекси у педагогічних курсах “Вища освіта і Болонський процес”, “Сучасний освітній простір”, матеріали компаративних досліджень у змісті навчального спецкурсу “Освіта і педагогічна думка Польщі”.

За результатами досліджень:

- захищено п'ять кандидатських дисертацій (О. Тинкалюк, С. Різничок, Т. Лещак, М. Крива, М. Дужа-Задорожна);
- подано до захисту дві дисертації (О. Ферт, Ю. Крецька);
- опубліковано 65 статей, в т.ч одна стаття у виданні, яке має імпаکت-фактор (Л. Ковальчук), 22 – в інших зарубіжних виданнях, 19 – у фахових виданнях, 28 тез доповідей наукових конференцій, інші наукові видання (статті в енциклопедіях) – 42;
- видано один випуск наукового альманаха “Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність (ч.7) : / упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк і П. Сікорський; три збірники наукових праць – “Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.). Т. 4. Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні і Польщі (XIX – XXI ст.) / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, І. Мицишин; “Борис Грінченко” /

упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. (Серія “Видатні українські педагоги”; вип. 4); “Костянтин Ушинський” / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. (Серія “Видатні українські педагоги”; вип. 5); матеріали студентських наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки “Актуальні проблеми української освіти” (вип. 5); матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки (вип.13).

Викладачі кафедри активно долучалися й до інших видів наукової роботи: опонування дисертаційних досліджень (доц. І. Мицишин); рецензування кандидатських дисертацій (доц. Герцюк Д.Д., доц. Горук Н.М. доц. Заячківська Н.М., доц. Мицишин І.Я., доц. Цюра С.Б., доц. Караманов О.В.); написано 15 відгуків на автореферати, прорецензовано 4 монографії і посібники.

На громадських засадах при кафедрі діяла навчально-наукова лабораторія музейної педагогіки. Упродовж року у рамках роботи лабораторії було реалізовано такі заходи: здійснено апробацію авторського інтегрованого музейно-педагогічного заняття “Чотири образи Соломії” на базі музично-меморіального музею Соломії Крушельницької у Львові для студентів III курсу філософського факультету (спеціальність “Психологія”) – доц. Караманов О. В.; проведено “круглий стіл” у Львівській національній галереї мистецтв ім. Б. Возницького “Мистецтво й освіта у просторі музею: традиції та інновації” (10 квітня 2014 р.) і “круглий стіл” за підсумками XII Педагогічного марафону “Історичні подорожі у світ мистецтва” (загальноосвітня середня школа № 50 м. Львова ім. А. Макаренка) (11 червня 2014 р.) – доц. Караманов О. В., асп. Васишин М. С.; організація і проведення “Дня школи в музеях міста Львова” (Львівська національна галерея мистецтв ім. Б. Г. Возницького, Національний музей у Львові ім. А. Шептицького,

Львівський історичний музей, художньо-меморіальний музей Івана Труша) (21 березня 2014 р.).

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. Горук Н. М., доц. Заячківська Н. М.; дослідницька установа Global Engagement Fund, скерованої на професійний розвиток викладачів педагогічних дисциплін (Вашингтон, США) – проф. Кошманова Т. С.;
- учасники робочої групи від Львівського національного університету імені Івана Франка у спільному проекті ЄС TEMPUS “Development and Introduction of Multilingual Teacher Education programs at Universities of Georgia and Ukraine” (“DIMTEGU – розробка і впровадження багатомовних викладацьких освітніх програм в університетах Грузії і України”) – доц. Герцюк Д. Д., доц. Заячук Ю. Д. і тренінгу в рамках означеного Проекту (Вільнюський і Латвійський університети, 4-10.04.2014 р.) – доц. Герцюк Д. Д.;
- участь науковців кафедри у міжнародних наукових заходах: V Polsko-Ukraińskie Dni Historyczno-Pedagogiczne “Edukacja dorosłych w Polsce i na Ukrainie na przestrzeni XIX – XXI wieku” (Instytut Pedagogiki Uwr, Вроцлав, Польща, 12 – 13 травня 2014 р. – доц. Герцюк Д. Д., доц. Горук Н. М., доц. Заячківська Н. М., доц. Ковальчук Л.О.; міжнародна конференція “Міжсекторне партнерство задля розв'язання соціальних проблем”, Жешувський університет, Польща, 20 травня 2014 р. – доц. Мицишин І. Я.; 4-я Международная научная

конференція “Музеология – музееведение в XXI веке: проблемы изучения и преподавания”, Санкт-Петербург, 23-25 мая 2014 г. – доц. Караманов О. В.; II Международная научно-практическая конференция “Проблемы современности: человек, культура и общество”, Рязань, 22-24 июня 2014 г.– доц. Караманов О. В.; X Międzynarodowa Konferencja Naukowa “Edukacja — między tradycją a współczesnością”, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 20 – 21 września 2014 г. – доц. Герцюк Д. Д., доц. Заячківська Н.М., доц. Заячук Ю. Д., асист. Калагурка Х. І., доц. Ковальчук Л. О. доц. Караманов О.В., доц. П’ятакова Г.П.; International V4 Alumni Achievement Conference, Budapest, 29 November 2013 (Hungarian Academy of Sciences) – доц. Караманов О. В.

У звітному році помітних успіхів було досягнуто і в організації студентської наукової роботи. На базі кафедри було проведено два етапи між факультетської студентської наукової конференції “Актуальні проблеми освіти, навчання і виховання студентської та учнівської молоді”: I етап – 17 грудня 2013 р. (взяли участь 31 студент); II етап – 23 квітня 2014 р., взяли участь 12 студентів. За результатами конференції підготовлено збірник тез доповідей.

У цілому наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2014 році вирізнялася своєю актуальністю та результативністю.



## **ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ**

**Тетяна Равчина,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Організація навчання як суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів відповідає вимогам розвитку демократичного та інформаційного суспільства, у якому кожна особистість самостійно здійснює вибір необхідних для оволодіння наукових знань відповідно до власних освітніх, професійних потреб та цілеспрямовано й осмислено організовує процес пізнання.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію у вищій школі розглядаємо як двосторонній взаємозв'язок викладача і студентів, які охоплені спільною діяльністю, узгоджено виконують у ній роль рівноправних партнерів, з власної ініціативи виявляють активність, спрямовану на досягнення спільно визначеної мети, відчують інтерес до процесу, усвідомлюють власну відповідальність за його організацію та одержані результати. Організація навчання у вищій школі як суб'єкт-суб'єктної взаємодії означає, що викладач і студент рівнозначно активні й виконують головну роль у цьому процесі, хоча кожен з них виконує своєрідні функції. Роль викладача виявляється у наданні змоги, скеруванні студентів до виконання доцільних пізнавальних дій, забезпеченні умов для саморегульованого конструювання наукових, професійних знань, набуття умінь й навичок, що складають їхній досвід, а також у підтримці кожної особистості та наданні належної допомоги у цьому процесі. Студент як активний суб'єкт навчального процесу осмислено оволодіває знаннями під керівництвом викладача, починаючи з свідомого визначення освітньої мети та закінчуючи рефлексією одержаних результатів. Замість

засвоєння готових знань засобами різноманітних методик запам'ятовування для нього головно розуміти кожен власний крок у навчально-пізнавальній діяльності та творити (конструювати) знання, набувати уміння, що стають його власним надбанням.

Організація навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами у вищій школі охоплює відповідні педагогічні дії, виконання яких потребує професійної компетентності та майстерності викладача:

- організацію діалогу зі студентами як обмін інформацією, практичними діями;
- стимулювання пізнавальної активності, підтримку суб'єктної позиції студентів унаслідок застосування методик, що спонукають їх до самостійного мислення, прийняття рішень, вправлення в діях тощо;
- розвиток самостійного міркування, критичного й творчого мислення студентів шляхом застосування доцільної когнітивної стратегії;
- застосування таксономії питань, що скеровують когнітивні, практичні дії студентів;
- дотримання міри втручання у процес навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- спільне зі студентами моделювання реальних професійних, життєвих (автентичних) ситуацій, що охоплюють необхідні для вирішення актуальні проблеми;
- організація систематичної рефлексії і педагогом, і студентами власних когнітивних, емоційних і вольових дій.

Як бачимо, окреслені вище ідеї засвідчують нерегламентовану, творчу, саморегульовану взаємну активність викладача й студентів, що сприяє їхньому спільному когнітивному, соціальному й особистісному

розвитку, зокрема розвитку як суб'єктів навчального процесу. З психологічної позиції організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає виконання викладачем і студентами не лише зовнішніх дій, а також узгодження педагогічних впливів з внутрішніми чинниками навчально-пізнавальної діяльності студентів. За психологічною природою організація навчально-пізнавальної діяльності студентів як налагодження зв'язку між діями викладача та їхніми потребами, інтересами, набутими знаннями й уміннями не є механічним, одностороннім процесом, а тому спричинює виникнення відповідних проблем. Вони зумовлені суперечностями між: набутим досвідом студентів та новою науковою інформацією; стереотипами студентів та новим змістом, що їх спростовує; контекстами, що супроводжують думки викладача й студентів; напрямом міркування студентів і суттю наукових понять, теорій; думкою викладача та ставленням студентів до неї; ідеями, на які звернена увага студентів, та головними ознаками нових наукових знань.

Для вирішення проблем, що виникають у процесі навчання студентів, та досягнення взаєморозуміння між ними й педагогом, координації їхніх спільних дій викладач потребує відповідної компетентності. Професійні знання й уміння організації навчання як взаємодії (діалогу) викладача і студентів охоплюють: *формування у студентів позитивної установки на оволодіння новою інформацією; забезпечення розуміння студентами наукових ідей, понять; застосування питань для організації діалогу у процесі навчання; організація моніторингу розуміння студентів, зворотного зв'язку й підкріплення їхніх навчально-пізнавальних дій; застосування засобів організації навчання як суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

З метою підготовки студентів до опанування науковими знаннями, практичними уміннями викладач визначає їхню

значущість, окреслює мету як перспективу розвитку досвіду унаслідок оволодіння новим змістом чи діями. Для стимулювання пізнавальної активності та передбачення змісту й напрямку навчальної діяльності студентів викладач актуалізує й виявляє їхній базовий, вихідний рівень наукових знань, практичного досвіду. Водночас він спонукає студентів до пошуку зв'язку між набутими знаннями, досвідом та новими ідеями, поняттями. Для підтримки цілеспрямованості навчального процесу викладач спрямовує розгортання мислення студентів у контексті конкретного змісту нової інформації відповідно до визначеної навчальної мети. Умовою збудження інтересу та розвитку особистісного сенсу навчально-пізнавальної діяльності для студентів є звернення їхньої уваги на реальні явища, події, практичні процеси, що пов'язані із змістом нової інформації та практичних дій.

Для досягнення розуміння студентами наукових понять, явищ і виконання практичних дій викладач:

- структурно-логічно організовує наукову інформацію як систему;
- спрямовує студентів до обговорення виокремлених головних, критеріальних ознак та практичних дій;
- організовує опрацювання студентами нових ідей, понять, виконання дій за окресленими схемами (наведення прикладів і ситуацій; вияв власного бачення; організація дискусії, групової роботи; артикуляція й рефлексія кожної практичної дії);
- спонукає студентів до налагодження зв'язку між ідеями, практичними діями;
- дає змогу студентам робити власні висновки, інтерпретувати власне бачення суті наукових явищ, процесів, самостійно пояснювати й аналізувати процес виконання розумових і практичних дій.

Викладач підтримує суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі шляхом застосування таксономії питань. Він повинен володіти майстерністю постановки питань для цілеспрямованого керівництва пізнавальною діяльністю, тобто для орієнтування студентів на виконання когнітивних, практичних дій, перевірки їхнього розуміння наукових знань, алгоритму виконання діяльності, вияву їхнього особистісного ставлення до процесу пізнання, а також для їхньої підтримки у навчанні. Ставлячи студентам питання під час навчальних занять, викладач повинен, передовсім, визначати намір і дидактичну мету – для чого він це робить і що хоче досягнути. Відповідно до поставленої мети він спроможний ставити різні питання (закриті й відкриті; нижчого та вищого рівня; конвергентні й дивергентні, змістові та процесуальні тощо), що дають йому змогу реалізувати усі педагогічні функції у навчальному процесі. Порядок постановки питань також повинен бути продуманим, щоби цілеспрямовано керувати навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Викладач досягає діалогу у процесі застосування питань, якщо відгукується на відповіді студентів, підтримує, розвиває їх. Ставлячи додаткові питання, він розвиває мислення студентів, їхнє розуміння наукових знань і способів виконання діяльності, допомагає їм у пошуку точної відповіді. З метою залучення кожного студента до навчально-пізнавальної діяльності викладач перефразовує й переадресовує питання. Застосування питань також важливе для моніторингу навчальних успіхів студентів та одержання від них зворотного зв'язку разом із організацією тестових опитувань, самостійної роботи, проектів тощо.

Вагомими умовами організації партнерської, діалогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі є:

- вияв педагогом позитивного ставлення, інтересу до кожної особистості у взаємозв'язку вербальної та невербальної поведінки;
- застосування суджень замість засуджень, критичних оцінок;
- вияв відгуків замість реакцій;
- уникнення викладачем оцінок особистості, здійснення критичного аналізу діяльності, поведінки студентів;
- прояв педагогом відкритості до кожної думки студента без нав'язування власної;
- персоналізація й персоніфікація процесу педагогічного спілкування;
- застосування різних прийомів конструктивного спілкування.

Для ефективної взаємодії зі студентами відповідно до зазначених вище особливостей необхідні такі риси викладача: ентузіазм; теплота міжособистісних стосунків; гумор; надійність; зорієнтованість на успіх, доброзичливість; діловитість; цілеспрямованість; серйозність; організованість; гнучкість; компетентність.

## **ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

**Лариса Ковальчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

К. Ушинський у праці *“Про користь педагогічної літератури”* акцентував на тому, що *“не всякий педагог-практик повинен бути вченим і глибоким психологом,*

посувати науку вперед та сприяти створенню, випробуванню на ділі й виправленню психологічної системи: цей обов'язок лежить взагалі на педагогах, бо це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є таким же необхідним, як для медика вивчення тілесної. Але від кожного педагога-практика можна і треба вимагати, щоб він сумлінно й свідомо виконував обов'язок свій та, взявшись за виховання духовної сторони людини, вживав усіх залежних від нього засобів, щоб ознайомитися якомога ближче з предметом діяльності всього свого життя". Поділяючи думку вченого, зазначимо, що назрілі потреби в підвищенні якості педагогічної освіти вимагають застосування ефективних методологічних підходів до підготовки майбутніх педагогів, оновлення її змісту, впровадження інноваційних технологій тощо. Серед сучасних методологічних підходів одне з провідних місць, на нашу думку, посідає інтегративний підхід, на важливості якого акцентують у своїх працях М. Арцишевська, Т. Гладюк, С. Гончаренко, В. Ільченко, Я-А. Коменський, В. Нічишина, Н. Міщук, С. Ткаченко, К. Ушинський, В. Чайка та інші дослідники змісту педагогічної освіти.

*Мета* нашого наукового пошуку полягає в осмисленні сутності інтегративного потенціалу педагогічних дисциплін та його ролі у системі підготовки майбутніх педагогів.

Досліджуючи зазначену проблему в контексті пошуку ефективних шляхів формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, ми виходимо з того, що **інтегративний підхід** в освіті (за В. Ільченко) — це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів в цілісність. З цього погляду підготовку студентів природничих факультетів класичних університетів ми розглядаємо як інтегровану систему, цілісність якої на макрорівні становлять такі взаємопов'язані *підсистеми*:

- професійна підготовка, яка формує професійну компетентність в галузі певної науки (біології, географії, фізики, хімії тощо);
- професійна підготовка до майбутньої педагогічної діяльності, яка формує професійну компетентність в галузі педагогічної науки і практики.

Аналізуючи інтегративні процеси у кожній з підсистем, враховуємо виокремлені О. Сорокою три *складові*:

- 1) *структурність* (виступає сукупністю процесів, що акумулюють готовність до здійснення інтеграції);
- 2) *ієрархічність* (кожний компонент системи виступає як підсистема, тобто може удосконалюватися і розгалужуватися);
- 3) *цілісність* (обумовлена єдністю і взаємодією компонентів системи як єдиного цілого).

Проведене нами дослідження засвідчує, що актуалізація навчальної інформації, способів її засвоєння та застосування активізує різнорівневі зв'язки як в межах однієї навчальної дисципліни, так і між навчальними дисциплінами, які належать до різних циклів та практичного навчання. Вагому роль у цьому процесі відіграє інтегративний потенціал педагогічних дисциплін.

У дослідженні ми беремо до уваги наведені у “Словнику іншомовних слів” (ред. О. Мельничук) визначення, згідно яких **інтеграція** (лат. *Integratio* — відтворення, відновлення) — це об'єднання в ціле раніше ізольованих частин, **потенціал** (лат. *Potentia* — сила) — це можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані. **Інтегративний потенціал педагогічних дисциплін** розглядаємо як сукупність потенційних можливостей, використання яких в процесі навчання студентів у культурно-освітньому середовищі вищого навчального закладу забезпечує систематизацію, органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємодоповнення,



взаєморегування, взаємозбагачення знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності, ціннісних настанов тощо.

Інтегративний потенціал педагогічних дисциплін (“Педагогіка”, “Основи педагогіки та психології”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіки вищої школи”, “Вища школа і Болонський процес”, “Методика викладання у вищій школі” та ін.) простежується в таких напрямих:

- *поліфункціональність* педагогічних дисциплін (інтегративний потенціал виявляється в реалізації освітньої, виховної, розвивальної, аксіологічної, культуротворчої, соціокультурної, комунікативної, емотивної, адаптивної, регулятивної, сугестивної, перцептивної та інших функцій);
- *багатокомпонентність* процесу навчання (реалізується на рівні цільового, змістового, стимулювально-мотиваційного, емоційно-вольового, методичного, оцінно-результативного, контрольного-регулювального компонентів);
- *різнорівневність* педагогічної взаємодії суб’єктів процесу навчання (виявляється на рівні “викладач ↔ студент”, “викладач ↔ викладач”, “студент ↔ студент”, “викладач ↔ група студентів”, “студент ↔ група студентів” та інших діяльнісних підсистем);
- *багатовекторність* педагогічної взаємодії суб’єктів процесу навчання (виявляється у таких механізмах розгортання педагогічної взаємодії як координація, субординація, співпраця, взаєморозуміння, кооперація тощо);
- *багатокомпонентність* педагогічної діяльності (виявляється у здійсненні викладачем діагностичної, орієнтовно-прогностичної, конструктивно-проектувальної, організаційної, практичної, інформаційної, комунікативно-стимулювальної, аналітико-оцінної,

дослідницько-творчої та інших видів педагогічної діяльності);

- *багатокомпонентність* діяльності студента (виявляється у здійсненні студентом навчальної, пізнавальної, комунікативної, діагностичної, конструктивно-проектувальної, аналітико-оцінної, творчо-пошукової та інших видів діяльності);
- *готовність* викладача до реалізації у процесі навчання інтегративного потенціалу педагогічних дисциплін (простежуються адаптивний, репродуктивний, реконструктивний, креативний рівні готовності).

У контексті підготовки студентів природничих факультетів до майбутньої педагогічної діяльності інтегративний потенціал педагогічних дисциплін знаходить своє вираження у відповідних *формах інтеграції* (за Н. Булгаковою):

- *об'єктивна* інтеграція (поєднання об'єкта вивчення в різних темах, розділах, навчальних дисциплінах);
- *понятійна* інтеграція (розкриття сутності міждисциплінарних понять);
- *теоретична (концептуальна)* інтеграція (формування змісту інтегрованого навчання на засадах систематизуючої наукової теорії або концепції);
- *методологічна* інтеграція (включає методологічні підходи, методологічні принципи та закономірності, методи наукового пізнання тощо);
- *проблемна* інтеграція (розв'язання міждисциплінарних проблем);
- *діяльнісна* інтеграція (ґрунтується на синтезі знань, умінь, необхідних для виконання педагогічної діяльності);

- *практична* інтеграція (розгляд процесів або продуктів, вивчення яких потребує використання знань з різних наукових галузей);
- *психолого-педагогічна* інтеграція (полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими у психології та дидактиці);
- *зовнішня* інтеграція (опис явищ у зовнішньому середовищі).

У підсумування зазначимо, що реалізація інтегративного потенціалу педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх педагогів є одним з ефективних шляхів поліпшення якості педагогічної освіти. У цьому сенсі переконливою є думка К. Ушинського, який у праці “Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології” акцентував на тому, що “ні в чому, мабуть, *однобічний* напрям знань і мислення не такий шкідливий, як у педагогічній практиці”.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА КОНКУРЕНТНІ СТОСУНКИ СИБЛІНГІВ**

**Світлана Цюра,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Характеристика сім'ї як самодостатньої соціальної групи з погляду соціальної педагогіки означає, що функції членів групи, ролі та позиції є синхронізовані та забезпечують базові потреби, простір для розвитку вищих потреб, інтереси та цілі кожного члена групи. Сиблінги (від англ. *Sibling relationships*) – послідовна група братів і сестер нуклеарної сім'ї в сучасному українському середовищі, яка представлена

двома дітьми. Багатодітні сім'ї мають свою специфіку і потребують окремого розгляду. Для педагогічного простору кожної сім'ї проблема налагодження позитивних стосунків сиблінгів є дуже важливою. Конкуренція є такою ж складовою сімейних взаємин, як і будь-яких людських стосунків. Це впливає з однієї із аксіом конфліктології “якщо між людьми виникли стосунки, то рано чи пізно в них сформується площина непорозумінь і міжособистісний простір для виникнення конфлікту”.

Серед особливостей психологічного простору конфлікту сиблінгів, які важливі з огляду на педагогічні цілі та засоби, є такі:

- боротьба за батьківську любов, як за особисту вартість, є для дитини боротьбою за найважливіші базові цінності безпеки, захищеності і прийняття поразки. Вона залишає дитині таке почуття самотності і непотрібності, яке не компенсується ніякими іншими стосунками;
- конкуренція у сфері ресурсів. Сім'я є основним джерелом особистих ресурсів дитини. Боротьба за володіння будь-чим, від аркуша паперу в руках старшого брата до його частини батьківської спадщини, під тиском моральних пріоритетів завжди має ефект “неправильного вибору”, негативності обраної стратегії боротьби та пригнічення любові й дружніх стосунків;
- хоча конфлікти між дітьми мають вроджену базу біологічних інстинктів боротьби за існування, але підсвідомий чи свідомий допуск, дозвіл на конкуренцію, як прийнятну в нашій сім'ї форму поведінки, дають самі батьки (один із них є більш авторитетним) з низки причин, від низького рівня моральності та педагогічного чуття, до осмислених

- мотивацій і цілей з визначенням “улюбленої” дитини, “попелюшки” тощо;
- на ранніх етапах розвитку дитини сім’я є єдиним джерелом розвитку комунікативних стратегій, ролей та позицій, стилів взаємодії, тому основними педагогічними засобами формування позитивної площини стосунків сиблінгів є мікроклімат і рівень соціально-психологічної зрілості самої сім’ї, готовність батьків розвивати свою педагогічну компетентність, бажання до осмисленого реагування на зміни, які викликає народження і розвиток кожного із дітей тощо;
  - досвід ведення конкурентних стосунків, як і стосунків співробітництва, є вагомою складовою особистого досвіду кожної людини. Як і будь-який досвід, він формується не теоретично, а шляхом експериментувань із собою та соціумом, тому чим більше батьки є зовнішнім регулятором міжособистісних відношень братів і сестер, тим більший ризик їх “викривлення” убік від очікуваного позитивного результату;
  - народження другої дитини в сім’ї створює психологічну площину для утворення двох мікрогруп “батьки”, “діти”, що забезпечує умови для більш глибокого і повного розгортання сімейних стосунків, а також дає дітям додатковий простір і досвід соціалізації з людьми, які є для неї ближчими за рівнем інтелекту, особистого досвіду, вікових особливостей та цінностей;
  - атмосфера ліберального виховання, неготовності батьків до відповідальності за функціонування сімейного середовища як позитивного і сприятливого для всіх його членів, несформованості педагогічної вимогливості створює умови для раннього вивчення

дітьми маніпуляцій, хитрощів, використання матеріальних та психологічних ресурсів інших членів сім'ї, а насамперед менш компетентного в цьому плані сиблін

## **УМОВИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Ніна Лозинська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для них особливостей навчання, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту. Протягом початкових курсів створюється студентський колектив, формуються навички та вміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, визначається система роботи з самоосвіти та самовиховання професійно важливих рис особистості – його адаптації.

Актуальність проблеми адаптації стає найвірогіднішою внаслідок її оцінки в різних наукових аспектах. Коротко зупинимося на них.

*Психофізіологічний аспект* проблеми адаптації студентів пов'язаний з тим, що зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові незвичні для них умови, внаслідок чого відбувається злам роками відпрацьованого динамічного стереотипу, а також формування нових установок, навичок і звичок. Успіх складного пристосування студентів перших курсів як до нової системи навчання, так і до специфіки виконуваних ними різноманітних функцій здебільшого визначається станом їхніх індивідуальних психофізіологічних властивостей.

Соціальний аспект адаптації більшість авторів розглядає як активний процес взаємодії індивіда і довкілля, набуття необхідних для життя трудових навичок, знань, норм активного самоствердження людини у житті, як процес засвоєння особистістю основних норм, зразків, цінностей нового середовища. З цього погляду соціальна адаптація наближається до поняття соціалізації.

Професійний аспект трактується як входження людини у професійне середовище та засвоєння його норм і цінностей. На нашу думку, цей аспект можна розглядати як професійну соціалізацію особистості.

Педагогічний аспект адаптації поєднується з особливостями пристосування студентів до нової системи навчання, до необхідності засвоєння більшого порівняно зі шкільним, обсягу знань. Цей аспект передбачає пошук такого змісту, форм і методів навчально-виховної роботи, за допомогою яких можна було б уникнути дезадаптації, прискорити соціально-психологічну і професійну адаптацію студентів.

Конкретизуємо деякі головні поняття, пов'язані з процесом адаптації: процес адаптації, її результат, темп, рівень, стійкість, чинники та ін.

Отже, проблема адаптації студентів вимагає як спеціального теоретичного вивчення процесу, так і експериментальної перевірки системи навчально-виховних заходів, здатних прискорити входження студентів у життя і працю колективу вищої школи, у майбутню професійну діяльність, щоб звести до мінімуму наслідки дезадаптації.

Процес адаптації студента тривалий та складний. Труднощі студента-першокурсника на початковому етапі адаптації різноманітні. Вони зумовлені тим, що у першокурсників домінують ті уявлення про вищу школу і взаємини, які вони отримали у середній школі.

Подальший процес адаптації (другий рік навчання) пов'язаний із закріпленням статусу студента і підготовкою переходу до спеціалізації.

У третьому періоді (третьій та четвертий курси) процесу адаптації студент починає формуватися як майбутній спеціаліст; у нього виробляються професійні установки з'являється потреба критично аналізувати різні види занять, навчальні посібники і навчально-виховний процес вищої школи загалом.

У четвертому періоді адаптації на структурі психологічних та інтелектуальних установок студента особливо позначається перспектива майбутнього.

Слід зазначити, що адаптацію студентів до життя вищого закладу освіти необхідно розглядати як комплексну проблему, розрізняючи в ній окремі рівні і ланки, кожне з яких має свої специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента – як окремого індивіда, й особистостями студентської групи – як колективу.

Отже, одним із основних завдань роботи з першокурсниками є розробка і застосування методів раціоналізації та оптимізації самостійної роботи. Вирішуються питання адаптації випускника школи до студентських форм колективного життя. Зазвичай, у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс – це період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. В житті другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються культурні потреби. Процес адаптації до даного середовища здебільшого завершений.

Третій курс – це початок спеціалізації, закріплення інтересів до наукової роботи. Необхідність у спеціалізації



спричиняє до звуження сфери різносторонніх інтересів особистості.

На четвертому курсі відбувається реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури. Це період найбільшої рівноваги чи не всіх складових адаптації.

П'ятий курс – перспектива швидкого завершення вищого навчального закладу, формуються чіткі практичні установки на майбутню сферу діяльності. Для вивчення головних стратегій адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі доцільно глибше дослідити, як відбувається адаптація на кожному курсі навчання. Період навчання у вищому закладі формує світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій.

Отже, якщо підсумувати отримані напрацювання щодо адаптації студентів до умов навчання у вищому закладі, то можна сформулювати головні напрями для вироблення стратегії поведінки студента.

## **ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Марта Максимець,**  
*асистент*

Досліджуючи проблему професійного становлення вчителя іноземної мови нам вдалося визначити низку умов, забезпечення яких сприятиме, на нашу думку, успішному

входженню молодих педагогів до професійно-педагогічної діяльності. Однією з умов є підготовленість учителя до цієї діяльності. Маємо на увазі рівень теоретичної і практичної підготовки студентів майбутніх педагогів під час навчання.

У наших попередніх дослідженнях ми визначили ті труднощі, з якими зустрічається вчитель початківець на перших етапах самостійної діяльності. У бесідах зі студентами ми виявили головні труднощі, з якими, на думку студентів-практикантів, їм довелося зіткнутися:

- налагодження дисципліни у класі на різних етапах уроку;
- складність у налагодженні контакту з учнями;
- мотивація та стимулювання учнів до навчання;
- страх перед учнівською аудиторією;
- невміння підтримувати увагу учнів упродовж цілого уроку;
- побоювання проявити власну ініціативу у підготовці та проведенні уроку, продемонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності;
- брак власного досвіду активної взаємодії з учнями тощо.

Також наші спостереження за діяльністю студентів під час проведення уроків з іноземної мови засвідчують наявність інших труднощів, зокрема:

- невміння враховувати рівень розвитку учнів відповідно до вікової категорії;
- незнання навчальної програми;
- недостатнє оволодіння методикою викладання навчальної дисципліни тощо.

Можемо впевнено сказати, що ці та інші проблеми виникають не лише у студентів-практикантів, але й у вчителів-початківців, що свідчить про те, що рівень

підготовленості майбутніх вчителів не є достатній для успішного входження у професію.

Це пов'язано також і з недостатнім рівнем професійної компетентності вчителя. Саме професійна компетентність і готовність до педагогічної діяльності є тією основою, на якій базується професіоналізм учителя, його педагогічна майстерність, якої з досвідом може досягнути кожен вчитель за умови постійного саморозвитку, самовдосконалення.

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

Особливо це стосується студентів факультетів іноземних мов. Оскільки, часто, вступивши до вищого навчального закладу, студенти бачать себе в майбутньому перекладачами, екскурсоводами, працівниками іноземних компаній, частина їх мріє проживати за кордоном. Незважаючи на це, значна частина випускників факультету потрапляє на роботу у навчальні заклади різних рівнів (школи I, II та III ступенів, вищі навчальні заклади усіх рівнів акредитації), де їхньою безпосередньої діяльністю є саме педагогічна.

Педагогічна практика має допомогти студентам глибше пізнати реальний навчально-виховний процес, удосконалити їхні теоретичні знання, спробувати діяти як вчитель. Під час практики студенти мають набути перший досвід педагогічної діяльності, зокрема викладання, педагогічної взаємодії з учнями в навчальний і позанавчальний час. У спілкуванні з досвідченими колегами майбутні вчителі мають оволодівати головними професійними вміннями та навичками, вчитися вирішувати типові навчально-виховні завдання.

Педагогічна практика у школі є чи не найважливішим етапом адаптації майбутніх учителів до обраної професії.

Саме від того, як пройде перше випробування студента у ролі вчителя, на нашу думку, залежатиме подальший процес становлення педагога.

Проте хоча студенти і відзначають, що роль вчителя для них нова, цікава, на нашу думку, вони не в повній мірі входять у роль учителя, а лише отримують попереднє уявлення. Щоб процес входження студента-практиканта в образ учителя був якомога повний, тривалість практики повинна бути подовжена, на нього має бути покладена відповідальність за результати своєї діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що саме практична діяльність студентів у навчально-виховних закладах дозволяє їм випробувати себе у ролі вчителя, зокрема, іноземної мови, відчуті “смак” цієї роботи, визначити власні професійні інтереси, переконатися у своїй психологічній готовності до педагогічної діяльності, поглибити психолого-педагогічні знання, збагатити або скоректувати особистісні педагогічні погляди, позиції, сформовані під час навчання.

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

**Марія Крива,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

Однією із педагогічних технологій, що сприяє розвитку творчих здібностей учня є педагогічна (французька) майстерня, розроблена у Франції в 20-х роках ХХ століття психологами П. Ланжевроном, А. Валлоном, Ж. Піаже. Педагогічна майстерня, на думку І. Мухіної, – це форма навчання дітей та дорослих, яка створює умови для

сходження кожного учасника до нового знання і нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття.

Аналізуючи дослідження науковців (І. Мухіної, О. Орлової, Г. Селевко) можна виділити наступні характеристики педагогічної майстерні: діалогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників, співробітництво і співтворчість, пріоритет процесу пізнання порівняно із знаннями, власне розуміння предмету дослідження учнем, рефлексивне осмислення учнями своєї позиції.

У педагогічній майстерні шлях конструювання знань, на думку І. Мухіної, відбувається у такій послідовності: творчий процес – творчий продукт – усвідомлення його закономірностей – порівняння отриманого продукту із досягненнями культури – корекція діяльності – новий продукт. В основі цього методу закладені ціннісні орієнтири освітньо-виховної практики: принцип гуманізації освіти і виховання, принцип індивідуального підходу, підтримка ініціативи та творчості учнів. Майстерня змінює діяльність учня, його смислові установки, бо вибудовується з урахуванням принципу залучення особистості в значущу діяльність.

Розглянемо основні етапи проведення педагогічної майстерні:

- етап індукції передбачає створення емоційного настрою, активізацію підсвідомості, почуттів кожного учня, створення особистого ставлення до предмета дослідження. Це своєрідний поштовх, що викликає позитивне або негативне ставлення до проблеми, явища, події, пробуджує бажання активно включитися у навчальний процес. Індуктор може бути різним – від звуку, слова до образу або будь-якого предмета.
- етап деконструкції – етап розчарування в повноті і досконалості знань. На цьому етапі кожному учаснику надається можливість після перевірки наявних знань

проявити ініціативу у визначенні шляхів пошуку нового знання.

- етап організуючого ядра передбачає наявність різноманітного матеріалу у вигляді предметів, об'єктів, текстів, ілюстрацій, таблиць, схем, фактів, що здатні пробудити фантазію, думку, новий погляд на відомі знання;
- етап творення нового знання відбувається у співтворчості, в пошуку, у зіткненні позицій, словесному і емоційному вираженні;
- етап соціалізації – етап представлення своїх напрацювань, ідей, планів, їх реалізація;
- етап рефлексії – етап осмислення власної діяльності, відображення відчуттів, які виникають у процесі майстерні.

Педагогічні майстерні можна проводити з різних навчальних предметів гуманітарного та природничого циклу. Зокрема, процес творчого засвоєння програмного матеріалу із навчальних предметів природничого циклу пропонує погляд на організацію діяльності учасників майстерні як на дослідження природничих процесів, явищ. Наприклад, можна провести педагогічні майстерні на такі теми з біології як “Будова клітини”, “Склад крові”, “Вода” тощо.

Підбираючи зміст, структуру уроку для проведення педагогічних майстерень, потрібно звернути увагу на такі принципи навчання як дедуктивний і принцип циклічності вивчення матеріалу з постійним його ускладненням. Важливо конструювати завдання для уроку таким чином, щоб під час їх виконання учень зміг висловлювати свої думки, підтверджувати або спростовувати висунуту гіпотезу, робити умовиводи на підставі фактів або теорій. Вчитель повинен залучати учнів до самостійної дослідницької діяльності, стимулювати пошук відповідей на запитання.

Педагогічна майстерня охоплює індивідуальну, парну, групову, фронтальну форми роботи.

Ми погоджуємося з думкою Г. Селевко, який вважає, що важливу роль в проведенні педагогічних майстерень відіграє вчитель-майстер, який організовує пошукову, творчу діяльність учнів, створює атмосферу відкритості, співтворчості у спілкуванні, викликає інтерес до дослідження проблеми, стимулює його уяву. Результатом такої діяльності вчителя є не тільки набуття предметних знань учнем, а й оволодіння способами пізнання, розвиток творчих здібностей, реалізація можливості самооцінки і самокорекції, формування навичок спілкування, імпровізації та самоуправління.

Отже, педагогічна майстерня – це форма спільної діяльності майстра і учнів, яка сприяє процесу творчої самоактуалізації та самореалізації особистості у процесі навчання шляхом відбору відповідного змісту навчальних предметів відповідно до етапів та принципів цієї технології.

## **ТРАКТУВАННЯ “ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ” В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

**Галина П'ятакова,**

*кандидат філологічних наук, доцент*

Визначення поняття педагогічна система, її структури, факторів, що впливають на її розвиток є важливими і сьогодні у період реформування вищої освіти. Традиційно у педагогічній науці схиляються до визначення, яке було зроблено Н. В. Кузьміною у її книзі “Методи системного педагогічного дослідження” (1980 р.), де фактично узагальнено підхід до педагогічної системи як до безліч

взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих.

Ми не будемо применшувати значення праць Н. В. Кузьміної та її послідовників для подальшого розвитку як самої структури педагогічної системи, так і визначення прикладних педагогічних моделей. Проте зробимо екскурс у педагогіку 20-х років, коли у журналі “Шлях Освіти” (травень 1927, № 5) вийшла в світ праця Я. А. Мамонтова “Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження”, та спробуємо порівняти підходи двох вчених до зазначеної проблеми.

Я. А. Мамонтов розглядав “педагогічну систему” як організацію суспільних форм педагогічного процесу в інтересах даного суспільства: “...за лінією педагогічних учень або течій педагогічну систему можна визначити, як систему наукових тверджень, яка витолковує та координує для певної мети основні педагогічні фактори та устанавлює їхній стосунок до даного суспільного середовища”. Вчений також визначив напрямками за якими потрібно вивчати педагогічні системи: теологічний, методичний та суспільно-організаційний.

Перші кроки розробки теорії педагогічної системи Я. Мамонтова, як і у відомих працях 70-х років Н. Кузьміної, дають можливість стверджувати про те, що вченими поняття педагогічного процесу і педагогічної системи не тільки не розрізнялися, а навпаки, ототожнювалися. Факторами педагогічного процесу Я. А. Мамонтов вважав педагога, учнів і дидактичний матеріал. Вчений наголошував, що “організувати педагогічний процес без якого-небудь з цих факторів неможливо”. “Коли будемо вивчати яку-небудь реальну форму педагогічного процесу, завжди і всюди перед нами будуть три згадані фактори: суб’єкт, об’єкт і матеріал, що посередничить між ними”, – наголошував Я. Мамонтов.



Отже, головними факторами (за Мамонтовим) є педагог (викладач) – суб'єкт; учень (студент) – об'єкт та дидактичний інструментарій, що має відповідати певному методичному підходу – технології навчання, які мають бути скоординовані. “Така або інша координація цих основних педагогічних факторів являє собою те, що звичайно називається дидактичною методою. Там, де нема одного з названих факторів, або нема поміж ними живої, активної координації, там нема і педагогічного процесу”, – вказував вчений.

Н.В. Кузьміна у книзі “Методи дослідження педагогічної діяльності” (1970), розглядаючи сторони педагогічного процесу, виділяє викладача як своєрідного посередника й джерело інформації (В); вихованця, учня, студента (С); засоби передачі інформації (d). Важливою стороною педагогічного процесу Н. Кузьміна вважає також зміст інформації (навчально-виховного матеріалу), який є надбанням суспільства та його повноправного представника у навчальному закладі – педагога, має стати здобутком вихованця (А), і ставить його на першу позицію. Дослідниця наголошує на взаємодії цих складових, а також і на самостійному їх існуванні, незалежно одна від одної.

Як бачимо, поступово в різні часи розвитку педагогічної освіти обидва дослідника приходять до розуміння педагогічного процесу як системи. Я. А. Мамонтов виділяє такі структурні компоненти, як напрямок (цілеве установлення, норми поведінки); суспільні форми (система народної освіти); зміст (дидактичний матеріал, програми); технічні форми (метода, облік праці та інші форми педатехніки). Зазначимо, що третім компонентом у теорії вченого вказано зміст освіти, головне значення у якому мають не лише навчальні програми, але й допоміжний дидактичний матеріал як засіб у викладанні дисциплін. Важливим компонентом є і технічні форми, під якими

потрібно розуміти дидактичний інструментарій, облік праці, рівень педагогічної майстерності викладача.

Поступово доповнюється й педагогічна система Н. Кузьміної, яка складається вже з п'яти компонентів, чітко розподілених на структурні та функціональні. До структурних дослідниць відносить *цілі, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів*, визначаючи ці компоненти як базові характеристики будь якої педагогічної системи, “сукупність яких утворює ці системи, по-перше, і відрізняє од всіх інших (непедагогічних) систем, по-друге”. Важливою є думка дослідниці про обов'язковий взаємозв'язок усіх елементів, які є необхідними і достатніми для утворення педагогічної системи. “ При виключенні будь якого з них – немає системи”, – підкреслювала вона.

Функціональними компонентами Н. Кузьміна вважає *гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний*, значення яких у системі важливе через стійкі базові зв'язки головних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів (студентів) через рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок чого, їхню стійкість, життєдіяльність, життєздатність. Виділення функціональних компонентів сприяло створенню на базі п'ятикомпонентної моделі безліч прикладних теорій, концепцій і моделей як особисто Н. В. Кузьміною, так і її учнями та послідовниками, серед них Б. Ананьєв, В. Яқунін, Ю. Тьонніков, М. Мазніченко. З часом Н. Кузьміна уточнює своє визначення педагогічної системи. В книзі “Професіоналізм діяльності викладача і майстра виробничого навчання профтехучилища” (1989 р.) педагогічна система подана як взаємозв'язок структурних та функціональних елементів, підпорядкованих цілям формування в особистості учня готовності до самостійного, відповідального й

продуктивного розв'язку завдань у наступній системі. П'ятикомпонентна модель була змінена на семикомпонентну з включенням двох структурних (оціночний елемент, наступна освітня система) та двох функціональних (оціночний і прогностичний) елементів, що пов'язано з розвитком акмеологічного підходу в освіті.

Важливою сьогодні є розуміння Я. А. Мамонтова, що для вивчення поняття “педагогічна система” потрібно з'ясувати методологічні питання, оскільки педагогічний процес існує в конкретній реальній педагогічній дійсності. Вчений розглядає педагогічну систему через конкретну освіту, (народну) та через педагогічні течії в минулому і теперішньому часі. “І ця, і друга низка доставляє нам конкретний матеріал: на одній лінії фактичний, на другій – теоретичний”. Таким чином, Я. А. Мамонтов вважав, що компоненти педагогічної системи повинні сприяти: 1) науковому вивченню емпіричного матеріалу (педагогічні науки й педагогічні установи як у минулому, так і у сучасності); 2) встановленню закономірних відношень між різнорідними педагогічними факторами; 3) раціональному диференціюванню науково-педагогічного пізнання, тобто створенню наукової системи педагогічних дисциплін. Отже, друге визначення структури педагогічної системи (за Мамонтовим) охоплює педагогічні течії та систему педагогічних установ й організацію педагогічного процесу. Такий підхід вимагає досліджувати не лише загальну соціальну обумовленість педагогічного процесу, єдність його з навколишнім середовищем, а й тісні зв'язки між компонентами структури (між педагогічними факторами: педагог, учень, дидактичний матеріал). Тому методика вивчення педагогічної системи Я. А. Мамонтова складалася з трьох частин: формальної, історичної та критичної.

Творчий шлях Я. А. Мамонтова в науці був пов'язаний з часом розвитку новаторських течій у педагогіці 20-30-х років

XX ст. Розроблена вченим класифікація педагогічних течій увійшла у “Хрестоматію сучасних педагогічних течій”, що була двічі видана Я. Мамонтовим у 1924 році українською, у 1927 р. російською мовами. Проте струнка класифікація була піддана критиці та заборонена, оскільки вчений виступав проти спрощеного аналізу історико-педагогічних явищ, погляди його на педагогічні явища як системні були забуті.

Лише у 60-і роки XX ст. в статтях Ф. Пустової, М.Єршової, Ю. Костюк і сучасних дослідженнях Г.Головко, А. Соколової, О. Сухомлинської, А. Мартинюк було зроблено спробу визначити місце Я. А. Мамонтова в українській педагогіці та надати оцінку його поглядам на педагогічну систему.

## **ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕСТІВ**

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

Тестування є одним із методів діагностичного контролю сформованості знань, умінь і навичок учнів. Головна мета тестування – створення єдиної технології, процедури й інструментарію для об’єктивної і достовірної оцінки навчальних досягнень учнів. Вважаємо, що структура технології тестування повинна відповідати структурі педагогічної технології, в якій Г. Селевко виділяє концептуальний, змістовий і процесуальний компоненти. У відповідності до цієї структури технологія тестування міститиме такі елементи: мета тестування, завдання, принципи створення тестових завдань, види і типи завдань, структура тестів, об’єкти тестування, зміст тестування.

Інструментом тестування є тест. Створюючи тестові завдання з математики, учитель перш за все повинен оволодіти теорією для створення тестів.

Серед вимог до складання тестів з математики виділяють:

- відповідність виду запропонованого завдання поставленій меті, змісту, умовам тестування;
- визначення рівня складності залежно від мети тестування; визначення якими засобами під час тестування можна користуватися, а якими – ні;
- складання інструкції для учнів; можливість апробації частини тестових завдань у процесі групової роботи;
- урахування неправильних відповідей учнів при складанні відповідей для тестових завдань;
- обговорення створених тестових завдань із досвідченими вчителями з метою визначення їх відповідності цілям перевірки;
- визначення коефіцієнта кореляції тесту.

Головною метою тестів як засобів перевірки й оцінювання на уроках математики є адекватне кількісне вимірювання якості математичних знань учнів.

На підставі результатів дослідження, проведеного серед учнів старших класів можемо констатувати, що школярі позитивно оцінюють регулярне проведення через короткі проміжки часу невеликих за обсягом контрольних (самостійних) робіт. Це дає змогу учням побачити свій поступ у здобуванні знань з математичних дисциплін, виявити прогалини у знаннях, виправити можливі «погані» оцінки, визначити певні здібності тощо.

Застосування тестів на уроках математики забезпечує не лише об'єктивну оцінку знань і умінь учнів, але й ефективний зворотний зв'язок, виявляє факт засвоєння учнями знань, дає можливість учителю оптимальніше

організувати процес навчання та при потребі коригувати його.

Перш ніж застосовувати тести на уроках математики, вчитель має визначити мету навчальної теми і конкретного уроку зокрема.

Більшість учителів розробляє і використовує тести для контролю й оцінювання якості знань і вмінь учнів чотирьох рівнів (у відповідності до рівнів засвоєння навчального матеріалу учнями):

- тести на упізнання, розрізнення, співвіднесення (I рівень – перевірка умінь учнів виконувати дії з підказкою);
- тести на підстановку, на конструювання відповіді, тести – типові задачі, що вимагають виконання розрахунків на основі типових правил і алгоритмів (II рівень – виявлення умінь учнів самостійно відтворювати і застосовувати раніше засвоєні знання і уміння);
- тести, які містять нетипові задачі і задачі на прийняття рішень в нетипових ситуаціях (III рівень – виявлення здібності учнів до продуктивних дій евристичного типу);
- тести-проблеми (IV рівень – виявлення умінь творчо використовувати одержані знання).

Переваги використання тестів у процесі навчання математики полягають у високій інформативності; чіткій стандартизації процедури оцінювання, що створює однакові умови для всіх учнів і зменшує вплив на результат сторонніх факторів; простоті і доступності у використанні; однозначності системи обробки та інтерпретації одержаних кількісних показників; репрезентативності завдань. Отже, використання тестів у процесі навчання математики полегшить роботу учителя, забезпечить вимірювання

об'єктивного рівня знань учнів та допоможе підготувати старшокласників до зовнішнього оцінювання.

## **РОЛЬ СПІВПРАЦІ ВИКЛАДАЧІВ ХІМІЧНИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВИХ ВИРОБНИЦТВ**

**Ольга Туриця,**  
*аспірант*

У підготовці майбутніх технологів харчових виробництв у Львівському державному коледжі харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій (ЛДКХПП НУХТ) хімічні дисципліни є базовими для ефективного засвоєння технологічних дисциплін. З огляду на це інтегроване вивчення хімічних і технологічних дисциплін посідає важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю.

Беручи до уваги дослідження Т. Стахмич, слід зазначити, що інтегрований підхід до підготовки кваліфікованих фахівців харчового профілю забезпечує органічну єдність відокремлено предметних знань, усуває другорядний навчальний матеріал та враховує профіль професійного навчального закладу. Інтеграція у межах професійно-орієнтованого циклу предметів професійно-теоретичної підготовки передбачає єдиний підхід до вивчення технологічних дисциплін, зв'язки між елементами знань предметів загальнопрофесійної та загальноосвітньої підготовок. На цьому рівні формується система знань, умінь та навичок студентів як база для засвоєння професійних знань майбутніх технологів харчових виробництв.

Ю. Павлов слушно зазначає, що природа будь-якої компетентності є такою, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями самої людини, тобто за наявності ціннісно-смиислового ставлення і глибокої особистої зацікавленості майбутнього фахівця в конкретному виді професійної діяльності. Професійна компетентність виступає, насамперед, як спосіб поведінки, спосіб життя майбутнього фахівця, в якому інтегруються його пізнавальні й творчі перетворювальні можливості та здібності. Вона набагато ширша знань, умінь і включає їх в себе поряд з прийнятими цінностями та якостями особистості, що забезпечують освоєння заданого переліку компетенцій, включаючи також емоційно-вольову регуляцію поведінкових проявів і досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Оволодіння сучасною особистістю відповідним рівне професійної компетентності можливе за умови системного професійного зростання, розвитку професіоналізму, який розглядається як основний фактор ціннісно-мотиваційної системи та системи діяльнісно-орієнтованих сенсів щодо ефективної праці.

***Професійну компетентність фахівця харчового профілю*** визначаємо як сукупність професійних знань, умінь, навичок, досвіду роботи у харчовій галузі промисловості, індивідуальних здібностей особистості, що забезпечує високий рівень професійного та інтелектуального розвитку. Це інтегративна характеристика особистості, що поєднує особистісні якості та професійні знання й уміння, які забезпечують готовність майбутнього фахівця харчового профілю до ефективної професійної діяльності.

Опираючись на дослідження Н. Микитенко, зазначимо, що міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх технологів харчових виробництв передбачає логічне поєднання й поглиблення системних знань з хімічних і технологічних дисциплін. Знання, в свою чергу, повинні



відображати як пізнавальні, так і діяльнісні компоненти навчання. Пізнавальні компоненти включають не лише систему професійних знань, а й визначають внутрішню і професійну культуру майбутнього фахівця, формують його готовність до свідомої успішної професійної діяльності.

Щоб забезпечити якісну підготовку майбутніх технологів харчових виробництв необхідна співпраця викладачів циклових комісій хімічних і технологічних дисциплін. Така співпраця можлива за умови взаєморозуміння, взаємоповаги та рівноправного партнерства. Вона включає:

- спільні засідання, на яких обговорюються актуальні питання викладання навчальних дисциплін, успішності студентів, розглядаються комплекси навчально-методичного забезпечення для всіх спеціальностей, характеристики етапів занять, оснащення занять, організації самостійної та дистанційної роботи студентів;
- взаємовідвідування навчальних занять, проведення відкритих навчальних занять та майстер-класів викладачів, спеціалістів вищої категорії;
- впровадження в навчальний процес сучасних досягнень педагогічної, хімічної та технологічної науки; застосування сучасних методів і засобів навчання, різноманітних видів контролю;
- пошук нових форм та методів проведення інтегрованих занять з хімічних і технологічних дисциплін;
- залучення студентів до гурткової роботи;
- організація науково-дослідної роботи студентів, зокрема, проведення студентських науково-практичних конференцій;
- проведення інтегрованих виховних заходів;

- урізноманітнення та підвищення ефективності практики студентів на різних харчових підприємствах, у ресторанах і т.д.

Співпраця викладачів циклових комісій хімічних і технологічних дисциплін, забезпечуючи міжпредметну та внутрішньопредметну інтеграцію, відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв. Вона сприяє:

- організації інтегрованого вивчення хімічних і технологічних дисциплін;
- системному аналізу реальних професійних проблем та ситуацій, опрацювання на цій основі відповідних змін до змісту навчання;
- застосуванню сучасних технологій навчання;
- системному розвитку професійно важливих якостей у майбутнього фахівця харчового профілю, неперервне зростання рівнів його професійних компетенцій;
- підвищенню рівня знань та вмінь студентів з хімічних та технологічних дисциплін;
- заохоченню та вдосконаленню вмінь самостійної роботи;
- розвитку їхньої пам'яті, уваги, уяви, мислення;
- розвитку індивідуальних здібностей студентів;
- активізації групової та індивідуальної роботи студентів;
- виробленню навичок та набуття досвіду майбутніх технологів харчових виробництв;
- збільшенню інтересу до своєї професії, розвитку творчих здібностей студентів.

Беручи до уваги дослідження Ю. Павлова, зазначимо, що тісна співпраця викладачів циклових комісій забезпечує розвиток таких **видів професійної компетентності** майбутніх фахівців харчового профілю:

- *спеціальної* (володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток);
- *соціальної* (володіння спільною груповою та кооперативною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятними в професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати професійної праці);
- *особистісної* (володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку і самовдосконалення);
- *індивідуальної* (володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю, без перевантажень часу і сил).

Отже, співпраця викладачів хімічних і технологічних дисциплін сприяє ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв, забезпечує успішну та якісну підготовку фахівців харчового профілю.

## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КАРІТАСУ В УКРАЇНІ**

**Ірина Мицишин,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Активна діяльність організацій, що орієнтовані на добротинну діяльність, є показником високого рівня громадянської свідомості, соціальної активності, моральної

зрілості і духовності населення. Тому збільшення в Україні кількості громадських організацій, діяльність яких спрямована в русло соціально-педагогічної роботи, слід вважати позитивною тенденцією суспільного розвитку.

Серед найбільш активних і ефективних організацій, що орієнтовані на благочинність, вирізняється “Карітас України”. Карітас (від лат. “*caritas*” – милосердя, самовіддана безкорисна любов) – це міжнародна мережа благодійних організацій, яка є конфедерацією 165 національних організацій.

Ціль, що об’єднує усі Карітаси – розвиток громадянського суспільства і солідарності, захист людських прав і діяльність у сфері соціальної політики. Місією Карітасу України є розвиток традицій добродійної діяльності та здійснення соціальної роботи, виходячи із християнських морально-етичних цінностей.

Перші організації Карітасу почали виникати в Україні в 1992 р. після здобуття незалежності. У 1999 р. Карітас України став повноправним членом міжнародної конфедерації. Сьогодні Карітас України є унікальною за досвідом і масштабами діяльності національною організацією. В Україні налічується близько 20 регіональних організацій, до проектів залучено близько 1000 працівників і волонтерів. Впродовж останніх років річний бюджет Карітасу України становить приблизно 1 млн. євро.

Основними напрямками роботи Карітасу України є:

- допомога кризовим дітям, молоді і сім’ям;
- опіка дітьми трудових мігрантів;
- реабілітація та інтеграція неповносправної молоді;
- допомога в лікуванні онкохворих дітей;
- домашня опіка для самотніх людей похилого віку;
- консультування по догляду за хворими;
- виступання за реабілітаційного обладнання;
- паліативна медицина;

- профілактика і опіка над людьми, що живуть з ВІЛ/СНІДом;
- лобістська діяльність;
- репатріація і реінтеграція українських мігрантів;
- запобігання торгівлі людьми і надання допомоги жертвам торгівлі людьми;
- підтримка і допомога ув'язненим людям;
- допомога uzалежненим особам;
- допомога у надзвичайних ситуаціях;
- благодійні акції;
- розвиток волонтерського руху.

На організаційно-діяльнісному рівні робота Карітасу відзначається такими якісно відмінними характеристиками:

- комплексний і системний підхід до вирішення соціальних проблем – до уваги береться не одна чи дві наявні в суспільстві проблеми, а їх сукупність, послідовність і потенційні наслідки;
- надання практичної соціальної і матеріальної допомоги людям, що опинились у кризових умовах життя. У той же час працівники Карітасу в Україні застосовують наукові підходи до здійснення соціальної роботи, проводять дослідницьку роботу над проблемами вітчизняної медицини, міграції, безробіття, безпритульності, сирітства і вуличного способу життя дітей, молоді, інтеграції неповносправних осіб та ін.;
- врахування досвіду міжнародної мережі Карітасу;
- партнерство як з українськими, так і міжнародними, закордонними громадськими і благодійними організаціями, державними службами і урядовими структурами;
- широка географічна мережа організацій Карітасу України (близько 20 регіональних організацій у різних

регіонах України), велика кількість кваліфікованих працівників і волонтерів, їх постійне високоякісне навчання, обмін досвідом і стажування в інших організаціях;

- діяльність здійснюється на християнських засадах і цінностях, але незалежно від віросповідання, соціального становища особи, якій надається допомога, її етнічного походження, статі, віку тощо.

Аналізуючи досвід роботи осередку Карітас Київ, його голова Р. Сиротич зауважує, що попри суттєві зміни, що відбулися в соціальній сфері глобальних позитивних змін в галузі надання соціальної допомоги, так і не сталося. Надалі відсутнє сприяння держави, немає розуміння і підтримки діяльності таких центрів на різних рівнях (ресурсному, організаційному тощо). Не змінився рівень забезпеченості громадян й відповідно не надто зросла культура участі у благодійності. Та водночас ставлення людей до благодійності й соціальної роботи стало більш позитивним. Люди частіше усвідомлюють потребу допомагати іншим. Завдяки цьому благодійність перетворюється на внутрішню потребу людини, яка її здійснює. Можна стверджувати про зародження в українських громадян внутрішньої готовності жертвувати власні кошти на допомогу іншим. Люди все частіше готові допомагати, але невеликими сумами на конкретні речі саме тим, кому довіряють. Очевидно такі ознаки свідчать лише про початкову стадію розвитку благодійності в українському суспільстві.

Дуже важливим аспектом оптимізації соціальної сфери є популяризація благодійності. Благодійність не може мати рекламного характеру, але вона має бути популярною серед громадськості. Основним стимулом має стати результат благодійних акцій, а не відзначення їх учасників. Керівники Карітасу переконані, що кожній людині притаманна схильність до добра, але не кожна цю схильність проявляє.

Саме тих, які готові проявити вчинки милосердя і добра, залучають до роботи в Карітасі. Найбільш дієвий шлях залучення волонтерів це популяризація роботи товариства в соціальних мережах, медіа просторі.

Еволюція діяльності Карітасу в Україні пройшла шлях від розподілу гуманітарної допомоги до створення комплексних і послідовних національних програм, які мають чіткі індикатори ефективності, елементи системності. Вирішення соціальних проблем через системний підхід є ефективнішим, бо дає можливість допомагати людям комплексно, однак при цьому не слід недооцінювати адресну допомогу, спрямовану на подолання конкретних локальних проблем.

Діяльність Карітасу є одним із найбільш переконливих зразків, успішної участі громадськості у вирішенні соціальних проблем, подоланні та профілактики кризових явищ. Водночас цінність діяльності організацій соціально-педагогічного спрямування не обмежується лише практичними результатами реалізованих проєктів. Вони стають середовищами де формуються гуманістичні цінності, соціальна відповідальність та громадянська свідомість.

## **ЗАСОБИ ЗАХИСТУ ВІД ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЬСТВА ТА МАНІПУЛЯЦІЙ**

**Наталія Троханяк,**  
*асистент*

Сьогодні потужність інформаційних потоків не стримується ні моральними, ні культурними межами. На людей спрямовується могутній потік інформації, що впливає на суспільну свідомість і відчуття. Інформаційна цивілізація

змінює не просто статус інформації, тобто роль її позитивних наслідків, а й різко розширює негативні можливості. Все більш актуальним стає захист від інформації (а не захист інформації). Новітні технології посилюють небезпеку інформаційного насильства.

Видів насильства нітрохи не менше, ніж галузей людської діяльності. Суть насильства полягає в тому, щоб примусити конкретну людину або співтовариство людей до дій, які суперечать їх власним інтересам. Особлива небезпека інформаційного насильства полягає в тому, що воно викликає постійний і глибокий емоційний стрес, який виникає через невідповідність збереженої в підсвідомості людини на генетичному рівні родової інформації та інформації поточної, котра нав'язується ззовні через свідомість. Найпоширенішими формами інформаційного насильства є:

- фізичне (гучна музика, випромінювання);
- фізіологічне (негативний вплив від поєднання кольорів, 25-й кадр);
- психологічне (страх, розлади, негативна інформація).

Будь-яка людина, якщо вона недостатньо володіє психологічними механізмами і закономірностями захисту, не усвідомлює виразно, що саме з нею відбувається в конкретній життєвій ситуації, надзвичайно уразлива для інформаційного насильства й маніпуляції. Засоби масової інформації нав'язують споживачам своє розуміння життя, формують не лише світогляд, а й дії індивідів. Головна ознака інформаційної атаки – вплив не тільки на свідомість людини, а й на підсвідомість. В результаті виникає відчуття внутрішнього дискомфорту, свідомість людини дестабілізується. Як наслідок – стрес, психоз, неконтрольовані вчинки.

В широкому розумінні *інформаційне насильство* – це інформаційний вплив на людину, що призводить до втрати,



деформації, обмеження або неможливості реалізації таких людських якостей, які становлять особистість людини, тобто свідомість і самосвідомість, свободу вибору, індивідуальність, систему цінностей, світогляд, систему потреб, інтересів та установок.

Отже, *інформаційне насильство* — це впливи, які здійснюють ЗМІ:

- маніпулювання особистістю за допомогою інформації про різні сфери соціального життя;
- масовизація, спрямована на стандартизацію всіх можливих аспектів особистісної життєдіяльності;
- духовна наркотизація, проведена шляхом тотального введення в комунікативний напрям масової культури;
- відчуження свідомості особистості й особистостей одна від одної.

*Основними формами* інформаційного насильства є:

- інформаційний пресинг;
- перекручена інформація;
- недостатня інформація;
- нелегітимна інформація.

Загальними *механізмами* інформаційного насильства є:

- інформаційний тиск;
- спотворення інформації;
- приховування інформації;
- незаконне здобуття інформації.

У визначеній ситуації постає питання про засоби захисту від інформаційного насильства (маніпуляції). Дуже комплексно та узагальнююче представлені два види захисних дій (активні і пасивні) у типології С. Доценка.

#### Дистанціювання з агресором

*Видалення себе*  
втеча, відступ

*Видалення агресора*  
вигнання, знищення, агресія

### Контроль характеру впливу

*Блокування*

*Контрдія*

встановлення бар'єру,  
пошук укриття

контроль над агресором,  
підпорядкування, управління ним

### Блокування інформації

*Про себе*

*Про агресора*

маскування, завмирання

ігнорування або заперечення;

Проте захисна діяльність об'єкта насильства, за цією типологією, можлива за умови усвідомлення ним маніпулювання собою.

Отже, означеним захисним діям повинна передувати активна діяльність мислення: аналіз, зіставлення, систематизація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків під час отримання інформації. Така мисленнєва діяльність може бути ефективною лише при наявності критичного мислення – вмілого, оснащеного, самостійного, здатного протистояти інформаційному маніпулюванню. *Критичне мислення* – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність одержання бажаного кінцевого результату. Це такий тип мислення, який застосовується при рішенні завдань, формулюванні висновків, імовірнісній оцінці й прийнятті рішень. Отже, перш ніж думати чи діяти (не діяти) певним чином, необхідно критично осмислити стимули, що до цього спонукають. Критичне мислення є передумовою селективної позиції особистості, яка пов'язана з готовністю людини обирати зміст та джерела інформації. Ще одним захисним інструментом від інформаційного насильства є позиція творчої активності людини, яка репрезентує активність та свободу як головні риси особистості. Таким чином, сучасній людині, аби не бути об'єктом інформаційного насильства чи маніпуляцій, а натомість бути творцем власного життя та

активним учасником позитивного для себе суспільствотворення, необхідно розвивати критичне мислення (конструктивне, раціональне осмислення почутого, прочитаного, побаченого) та виховувати відповідні особистісні якості.

## **МУЗЕЙ ЯК МІСЦЕ ПАМ'ЯТІ: СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**

**Олексій Караманов,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Музей як місце пам'яті (*memorial museum*) постійно привертає до себе увагу багатьох дослідників, науковців, котрі вивчають питання збереження культурної спадщини, її інтерпретації у сучасних умовах. Оскільки пам'ять – це здатність зберігати й відновлювати у свідомості колишні враження й досвід, ми можемо повертати це минуле шляхом його відтворення, реконструкції та актуалізації.

Фактично музей є опорою *історичної пам'яті* (яка включає різні рефлексії-повідомлення про події минулого) та *колективної пам'яті* (формує групове сприйняття та оцінку історичних подій), а відтак інструментом історичної політики. Історична та колективна пам'ять виступають потужними каталізаторами суспільно-політичних змін, соціальних процесів у різних народів, приналежність до яких формує у конкретної людини відчуття гордості або сорому, радості або суму, упевненості або заздрості, організованості або дезорієнтації. Такі відчуття підкріплюють *артефакти культури* – штучно створені людьми об'єкти (предмети, речі), що мають знаковий або символічний зміст, а також феномени духовного життя суспільства.

Кожен етап історії, що змінює способи комунікації між людьми, пов'язаний з різними історичними перспективами, котрі стосуються пам'яті, адже пам'ять є інтегральною частиною історії.

У процесі комунікації з музейними експонатами людина спирається на свої цінності, переконання, досвід, відчуття, емоції. Важливу роль у ньому відіграє музейна педагогіка, яка формує ставлення до різних музейних образів через індивідуальні психологічні риси й властивості відвідувачів, їх оцінку експонатів та інтерактивний діалог.

У своєму арсеналі музейна педагогіка активно використовує різні технології взаємодії з відвідувачами, які пов'язані з організацією найрізноманітнішої діяльності у музейному просторі, – від ігор та розваг до виконання складних навчально-дослідницьких завдань.

Технологія (від грец. *Τεχνολογια*, що походить від грец. *Τεχνολογος*; Грец. *Τεχνη* — майстерність, техніка; грец. *Λογος* — (тут) передавати) — наука про способи розв'язання завдань за допомогою знарядь праці; наукова дисципліна, що описує, розробляє і вдосконалює зазначені вище способи, процеси та порядок їх здійснення.

Співставляючи різні завдання взаємодії у просторі музею з відповідними технологіями, зазначимо, що *освітні технології* передбачають вироблення загальних стратегій музейно-педагогічної діяльності у межах конкретного музею відповідно до певного задуму, ідеї, проекту, програми. Ці стратегії зорієнтовані на результат та ґрунтуються на відповідних принципах.

*Педагогічні технології* відображають тактику реалізації освітніх технологій, що передбачає додержання чіткого алгоритму діяльності. *Технології навчання* моделюють конкретні шляхи досягнення результату роботи в музеї з урахуванням змісту матеріалу та реалізованих дидактичних форм, методів та прийомів. Зазначені технології

уможливлюють організацію навчання в музеї у самому широкому контексті, апелюючи до перспективи якнайповнішого донесення відвідувачу основної ідеї експозиції, виставки.

Якщо ця ідея стосується історичної пам'яті, слід конкретизувати свій задум для відповідної репрезентації минулого, емоційного забарвлення образів, подій, соціальних явищ, політичних процесів. Важливо стимулювати інтелектуальну активність відвідувачів, їх здатність до аналізу та критичного мислення, а також моделювати різні історичні ситуації. Від цього залежить характер конструювання музейного простору (культурна пам'ять, корпоративна пам'ять, соціальна пам'ять, пам'ять про конкретні події та історичні персоналії).

У той же час в умовах сьогодення музей як центр зв'язків різних часів не може ставати осередком пропаганди, інтерпретуючи музейні експонати з позицій етноцентризму або певної ідеології. "Проживання" і переживання минулого в музеї завжди повинно ставити людину перед вибором, вчити її бути толерантною, емпатійною до інших, не повторювати помилок історії. Відтак, важливо створювати різні "карти пам'яті" відповідних соціальних груп, які відвідують музей.

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МУЗЕЙНОГО ПРОСТОРУ (ДОСВІД УКРАЇНИ І ПОЛЬЩІ)

**Марія Васишин,**  
*аспірант*

Як в Україні, так і в Польщі сьогодні змінюється роль та призначення музеїв, які активно трансформуються під впливом вимог, що висуває до них суспільство та інші соціальні інститути. Відомо, що музеї здійснюють функції збирання, вивчення та експонування пам'яток матеріальної та нематеріальної культури, однак тепер на передній план виходить популяризація серед широкого загалу змісту музейних експозицій, формування освітнього середовища та створення умов для комунікації.

Насамперед зауважимо, що школярі та молодь є найбільш значною аудиторією музеїв України і Польщі, що зумовлює необхідність створення освітніх відділів у музеях, які б займалися проведенням психолого-педагогічних досліджень зазначеної аудиторії та активно співпрацювали з учителями та широкою громадськістю у справі створення сучасних інноваційних програм і проектів.

У зазначеному контексті для нас цікавий досвід роботи музеїв Польщі, які розширюють доступ до музейного контенту через запровадження нових інформаційних технологій. Серед них, зокрема, можна виділити:

1. Освітні платформи (веб-форуми, що містять інформацію про діяльність музею і сприяють спілкуванню працівників музею з відвідувачами);

2. Мультимедійні підручники у системі e-learning (містять зображення найцікавіших музейних експонатів, коротку інформацію про них, цікаві питання і творчі завдання);

### 3. Навчальні фільми.

Цікавою та перспективною ми вважаємо практику створення у музеях Польщі та України творчих майстерень – спеціально відведених приміщень, відокремлених від експозиції музею, які можуть використовуватись під час проведення музейних уроків, лекцій, майстер-класів. У творчих майстернях створюються умови для широкого застосування новітніх розробок в галузі комп'ютерної техніки – електронних навчальних посібників, проекторів, мобільних телефонів, планшетів, гаджетів.

Важливим є застосування ще й навколо музейного простору, що значно розширює й доповнює освітні можливості музеїв різних профілів. Так, наприклад, у музеях мистецького профілю можемо проводити заходи природничої чи краєзнавчої тематики у формі музейних фестивалів, сіті-квестів, музейних подорожей, природничо-історичних реконструкцій.

Зазначені вище форми музейної комунікації ґрунтуються на принципі інтерактивності, що зумовлює активну взаємодію відвідувача із музейним середовищем, історичною пам'яткою, музейним педагогом та іншими відвідувачами. Ця взаємодія реалізується у формі діалогу й передбачає:

- формування сучасної музейної інфраструктури;
- застосування медіа-технологій у музейному просторі;
- створення міждисциплінарних програм і проектів для різновікових категорій відвідувачів;
- встановлення “зворотнього зв'язку” з відвідувачами (проведення опитувань музейної аудиторії, розробка методичних рекомендацій)

Таким чином, інтерактивний музейний простір створює умови для детальнішого розуміння змісту музейних експозицій, заохочує відвідувачів до безпосереднього спілкування з музейними творами та іншими відвідувачами через висловлення думок, вражень, спостережень, асоціацій.

Головне завдання музейних працівників в інтерактивному музейному просторі – організувати й забезпечити ефективний процес міжособистісної комунікації. Це дає змогу реалізувати культурно-освітні завдання музею, удосконалити форми і методи роботи з аудиторією, отримати інформацію про інтереси та потреби відвідувачів.

## **ДОСЛІДНИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: СВІТОВИЙ ДОСВІД І УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ**

**Дмитро Герцюк,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сьогодні в освітньому глосарію твердо усталилося таке поняття як “дослідницький університет”. Тракується як провідний вищий навчальний заклад, що має вагомні наукові здобутки, провадить дослідницьку й інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм. І хоча активна фаза становлення дослідницьких університетів у європейському і світовому вимірі припадає на останню чверть ХХ ст., витoki їхнього зародження сягають початку ХІХ ст. У 1810 р. німецький реформатор Вільгельм фон Гумбольдт заснував Берлінський університет, поклавши в його підвалини два основоположні принципи: автономію й академічні свободи викладачів/студентів і нерозривну єдність процесів викладання і наукових досліджень. Саме у цьому університеті стало формуватися особливе середовище, де панув дух науки, творчості, свободи.

Ідея привнесення у академічну площину активного науково-дослідного дискурсу згодом поширилася й на інші університети і стала візитною карткою їх успішності і



престижності. Особливо активно ця справа розвинулася на американському континенті. Гумбольдтська модель розвитку університету тут була доповнена новими підходами, що на загал збагатили предметне поле діяльності університетів, розширили інституційні площадки для проведення науково-дослідної роботи. На сьогодні дослідницькі університети США – це потужні центри найбільш сучасних, ринковозорієнтованих наукових досліджень, дієві центри реальної інтеграції науки і освіти в стінах університетів шляхом залучення до проведення досліджень викладачів і студентів.

Якщо узагальнити досвід діяльності американських дослідницьких університетів, то можна виокремити декілька характерних особливостей їхнього функціонування. Передусім, мова йде про першочергове забезпечення фінансування із державного бюджету фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Саме дослідницькі університети у реалізації державної стратегії і політики в науковій галузі відіграють вирішальну роль. Державна підтримка спрямована на дослідження та розробку нового наукового знання, що має на меті створення нових продуктів, сучасних технологій і кінцево сприятиме підвищенню продуктивності праці, національної конкурентоспроможності загалом. Для прикладу, із загального обсягу фінансування університетської науки у 2009 р., кошти федерального бюджету склали 60%, а ще біля 7% припадало на кошти штатів і місцевих бюджетів. Серед пріоритетних напрямків державного асигнування університетських наукових досліджень упродовж останнього десятиліття виділяються витрати на науково-дослідні роботи у галузях біології і медицини, нанотехнологій та інженерії, інформаційних комунікацій, космосу, національної безпеки та оборони, охорони природи тощо.

Суттєво, що для американських університетів отримання бюджетних коштів здійснюється на конкурсній основі. Найбільш потужними грандодавцями виступають Національний науковий фонд (NSF), Національне управління з аеронавтики і дослідження космічного простору (NASA), Національний інститут здоров'я (NIH), Національний інститут харчових продуктів і сільського господарства (NIFA), Оборонне національне агенство (DARPA), Агенство передових досліджень у галузі енергетики (ARPA-E), Управління морських досліджень (ONR) та інші агентства, фонди, установи та організації.

Цікаво, що за підсумками абсолютного обсягу освоєння за рік університетами науково-дослідницьких фондів, NSF публікує відповідний рейтинг університетів. Власне університети, які входять у першу сотню даного рейтингу, вважаються дослідницькими і виступають фокус-групою для подальших наукометричних досліджень. На цю групу університетів припадає більше 80% всіх федеральних асигнувань на університетську науку, що свідчить про їхній незаперечний науковий авторитет. За останні 10 років незмінним лідером рейтингу залишається університет Джонса Гопкінса (Johns Hopkins University) у Балтіморі (штат Меріленд) із річним дослідницьким бюджетом 2.1 млрд. дол. (2011), з яких 1,56 млрд. дол. – це кошти федерального уряду. “Підтримка досліджень... допомога окремим вченим, які просувають різні галузі науки та допомагають суспільству, в якому вони живуть”, – саме так означив місію цього університету його перший президент Д. Гілман ще під час відкриття закладу у 1876 році і яка до цього часу залишається незмінною. Крім університету Джонса Гопкінса, більше мільярда доларів державної підтримки на розвиток наукових досліджень у своєму кошторисі мають такі ВНЗ США, як Каліфорнійський технологічний інститут і Массачусетський технологічний

університет, більше 500 млн. дол. – Колумбійський університет у Нью-Йорку, Стенфордський та Чикагський університети, Вашингтонський університет у Сіетлі, Мічиганський університет в Енн-Арборі, Університет Пенсільванії у Філадельфії, Університет Каліфорнії в Лос-Анджелісі.

Зауважимо, що роль держави у розвитку і стимулюванні наукових досліджень, крім потужної фінансової підтримки, прослідковується і в інших напрямках – створенні відповідної наукової інфраструктури, забезпеченні законодавчої бази, формуванні динамічного ринку для багатьох високих технологій і продуктів. Все це уможливорює висновок про високий рівень відповідальності держави за формування інноваційної економіки, інтегрування науки і освіти як умови розвитку суспільного прогресу.

Суттєвою характеристикою ефективності діяльності дослідницьких університетів у США є наявність висококваліфікованого кадрового потенціалу, дієвої системи ступеневої підготовки майбутніх фахівців, значної кількості програм післяуніверситетської підготовки. Освітньо-наукове середовище дослідницького університету у США – це місце формування національної еліти.

Варто підкреслити і вагоме значення дослідницьких університетів у США як центрів впливу на регіональний науково-технічний і соціально-економічний розвиток. Провідні університети притягують у місця свого розташування не тільки студентів, але і кращих вчених, спеціалістів, які активно включаються в економічне, соціальне і наукове життя того чи іншого регіону. Невід'ємними атрибутами сучасного дослідницького університету у США стало створення за їхньою допомогою і навколо них різноманітних інноваційних компаній, бізнес-парків, банків, формування венчурних фондів та ін., що

сприяє підвищенню підприємницької активності регіонів, їхнього статусу та престижу.

Яскравим критерієм привабливості американських дослідницьких вишів є високий відсоток залучення до освітньої і наукової роботи іноземних фахівців. За даними Національного наукового фонду США, кількість іноземців, які отримали докторську ступінь і планують залишитися у США зростає з 45,1% у 1990 р. до 73,8% у середині першого десятиліття XXI ст. Починаючи з 1990 р., більше половини американських лауреатів найпрестижнішої Нобелівської наукової премії з теоретичних і технічних дисциплін склали вчені іноземного походження.

З початком XXI ст. намітилася тенденція виходу напрямків діяльності дослідницьких університетів за національні рамки, посилення їхньої інтеграції для вирішення світових проблем. Так, у 2005 р. був створений Міжнародний альянс із 10 дослідницьких університетів Європи, Азії і США, що означив такі грані співпраці, як вирішення проблем глобальної безпеки, зміни клімату на планеті, здоров'я, старіння і довголіття населення, сталого розвитку міст та ін.

Досвід діяльності дослідницьких університетів у США є вартісним для української системи вищої освіти. Сьогодні основні концепти дослідницького університету закріплені в Законі України "Про вищу освіту", багатьох нормативно-правових документах, прийнятих Україною в контексті виконання завдань Болонської декларації. Очевидно, що для повноцінної реалізації засад кооперації освіти і науки необхідні подальші рішучі кроки щодо реформування української вищої освіти, забезпечення державної підтримки фундаментальних та прикладних наукових досліджень, зміцнення в українському соціумі переконання пріоритетності розвитку університетського сектору науки.

## РОЛЬ ВНЗ У ФОРМУВАННІ “ЕЛІТИ” ЯК ФАКТОРУ СУСПІЛЬНОГО ПРОГРЕСУ

**Наталія Яремчук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Актуальною та дискусійною темою у сучасних українських засобах масової інформації є аналітична оцінка діяльності влади, виконання нею своїх професійних обов'язків та відповідальність за їхнє дотримання. Аналіз різних управлінських процесів та відповідних результатів дають у підсумку висновок про відсутність у її представників професіоналізму, бюрократичну заангажованість, нездатність та невміння щось створити та змінити. Апеляція до дій “влади”, “еліти”/”псевдо еліти”, “тих, хто у керма управління державою” (цю низку можна продовжувати) підштовхує до пошуку розуміння “Хто може очолити місію суспільного прогресу?” і, що є запорукою формування особистостей та спільнот, які вони утворюють.

Усе це спонукало до наукового аналізу явища “еліто-творення”, яке у своєму змісті має вплив на визначення стратегії розвитку держави, нації, людства. Відповідно, тема наукового пошуку відображена у формулюванні: “Роль ВНЗ у формуванні “еліти” як фактору суспільного прогресу”. Таке дослідження є межовим у розрізі філософської, політологічної та соціологічної складових, але формування і роль еліти дозволяє розглянути цю проблему через призму педагогічних знань.

Кожному етапу суспільного розвитку відповідає своя форма “еліти” – аристократія, гербова аристократія, рицарство, дворянство, імперіалістичні еліти. Відповідно до таких еволюційних трансформацій зміст поняття “еліта” більше відповідає історичній епосі, що формує складність у трактуванні самого терміну. Вважається, що еліта – це:

- група осіб, яка займає провідне або керівне становище у будь-якій галузі людської діяльності: політичній, економічній, військовій, науковій, культурній, спортивній тощо;
- приналежність до вищої влади чиновників, що володіють формальною владою в організаціях та соціальних інституціях (Т. Рай);
- особи, що посідають високе становище в суспільстві і у зв'язку з цим справляють вплив на соціальний прогрес (Л. Дюпре).

Грунтовна інтерпретація цього поняття відображена у аксіологічній (ціннісній) концепції еліти (Х. Ортега-і-Гассет) – носій вищого рівня культури та цивілізованості, творець та охоронець таких цінностей як свобода, справедливість, правовий порядок (стабільність), культурна самобутність, добробут тощо; прошарок суспільства, згуртований на основі турботи про спільне благо, який володіє винятковими інтелектуальними здібностями та беззаперечним почуттям відповідальності.

Власне аксіологічна теорія еліти відповідає запитам сучасного “відкритого”, громадянського суспільства, де за демократичною моделлю управління найвищою цінністю є людина. Відповідно, особистісні характеристики (інтелектуальні, моральні, культурні; виховання, освіченість, професіоналізм, управлінські та організаторські здібності, креативність, активна суспільно-практична діяльність) будь-якого представника суспільства та “соціальні ліфти”, які допомагають підійматися соціальною ієрархією (принцип меритократії), можуть забезпечити формування нового прошарку еліти, який відповідав би вимогам сучасності.

Оскільки еліта – це генератор суспільних перетворень, то прогрес в епоху “суспільства знань”/”інформаційного суспільства” (поч. ХХІ ст.) повинна забезпечити “інтелектуальна еліта” (спільнота видатних дослідників).

Оперуючи інформацією, знаннями та науковими розробками як виробничими ресурсами, вона безпосередньо може вплинути як на економічний розвиток держави, вказуючи на інвестиційно прибуткові наукові галузі, так, і приносити нематеріальні (духовні) дивіденти. Цю думку вдало аргументує Дж. Шумпетер, констатуючи необхідність існування в політичній системі субеліти (або недержавної еліти), незалежної від центрів впливу наводячи приклад академічної та університетської еліти в США та Європі. Її присутність, як організаційно-структурний елемент суспільства, завжди був помітним, проте розширення меж функціонування стає актуальним сьогодні.

В. Кремень зазначає, що інтелектуальна еліта повинна виконувати низку функцій, що мають принципове значення для суспільства, а саме: інтеграційну, трансляційну, ціннісно-нормативну, інноваційну, пізнавальну, консультативну, комунікативну, контролюючу. Проте в українських реаліях представлені тільки ціннісно-нормативна, консультативна, інтеграційна та інноваційна функції. Зважаючи на це, необхідні зміни, які б забезпечили позитивну тенденцію у розширенні можливостей інтелектуальної еліти, зокрема перегляд впливу ВНЗ на її формування.

Місія сучасного ВНЗ (університету) спрямована на збереження, передачу і створення знань, науки і культури, розвиток незалежного пошуку наукової істини через автономію розуму, підготовку та перепідготовку фахівців, забезпечення експертних оцінок розвитку суспільства, формування інтелектуального капіталу суспільства, створення й поширення цінностей, які застосовуються не тільки в науці, а й в усіх сферах суспільного життя. Відповідно його функціонування слід розглядати як діяльність суспільно-освітньої інституції, освітній простір якої формує успішну, здатну до конструювання особистої

ідентичності людину, із творчим потенціалом, розвинутими здібностями, цінностями свободи. Створюючи умови для розвитку та саморозвитку студентів, їхнього неперервного навчання, ВНЗ удосконалює не тільки свій потенціал, а й безпосередньо сприяє розвитку усього суспільства. Такі тенденції сприяють становленню ВНЗ (університету) як ключової ланки у суспільстві, що постійно навчається.

Світові рейтинги ВНЗ (університетів) подають перелік передових вищих навчальних закладів у яких є потенційні можливості та ресурси формувати еліту загалом, та інтелектуальну зокрема, глобального та національного масштабу. Проте українські реалії дозволяють оцінювати вітчизняні ВНЗ в межах лише національних рейтингів, що безумовно впливає на процес “елітотворення”. Така ситуація безумовно не дозволить “виростити” Гарвард у завтрашньому дні, а “нову еліту” за декілька років, але створити ґрунтовні передумови для цього можливо. Виявивши особливості формування еліти (інтелектуальної еліти) та виокремивши роль ВНЗ у цьому, можна сформулювати відповідні умови:

- розвиток вищої освіти високої якості;
- забезпечення можливостей для розвитку інтелектуальних здібностей студентів із подальшою їхньою професійною самореалізацією у науковій діяльності;
- підвищення авторитету інтелектуальної праці у суспільстві;
- формування “суспільства інтелекту”;
- створення наукових шкіл, товариств, які б забезпечили згуртованість “інтелектуальної еліти”;
- забезпечення функціонування механізму “соціальних ліфтів”;



- розроблення критеріїв для ідентифікації еліти в умовах постіндустріального суспільства;
- можливість безпосередньої взаємодії інтелектуальної еліти із політичною владою у прийнятті рішень стратегічного значення;
- активне залучення ВНЗ (університетів) у суспільне життя міста, регіону через надання допомоги у науковій експертизі та наукових знаннях місцевим громадам для задоволення відповідних суспільних потреб;
- залучення ВНЗ (університетів) до поширення демократичних цінностей та формування їх у громадян.

Таким чином, пошук шляхів формування еліти (інтелектуальної еліти) приводить до аналізу вищої освіти, зокрема, діяльності ВНЗ (університетів) в умовах постіндустріального суспільства.

## **ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США**

**Наталія Горук,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Одним із видів навчання дорослих, що базується на високому рівні самосвідомості та відповідальності особистості, достатньому життєвому досвіді та комп'ютерній грамотності є проектна діяльність. Навчання шляхом створення проектів (project-based learning) широко застосовують у формальній і неформальній освіті дорослих США (напр. на тренінгах, у дистанційній освіті, курсах професійного вдосконалення та перекваліфікації тощо) з

метою формування умінь самоуправління навчальною діяльністю, розвитку самоосвітньої компетентності та формування соціальної зрілості.

Проектна діяльність як вид навчання дорослих у США передбачає генерацію, формулювання і розробку ідей, задумів і проектів у широкому соціальному значенні. На відміну від традиційного методу проектів, вона спрямована на створення проектів не лише з навчальною метою, оскільки вони впливають із потреб соціального життя людини, її особистого досвіду, обираються або формулюються дорослими учнями або педагогами не в процесі навчальної діяльності, а з допомогою навчання. Освіта, таким чином, виконує службову роль у створенні проекту, стає засобом для його ініціації, набуваючи життєвої і професійної значущості, а не лише навчальної.

Американські дослідники проектної діяльності порівнюють її із навчанням шляхом участі (*participatory learning, learning by doing*) або знанням у дії (*knowledge in action*). Філософською основою “дієвого” навчання є ідеї бразильського педагога Пауло Фрейре, який стверджував, що зміст навчання повинен бути тісно пов'язаним із соціальним контекстом життя учнів, а знання набувають значущості лише у зв'язку із реальними обставинами життя людини. Як один із засновників критичної педагогіки, Фрейре наголошував на важливості зв'язків навчання із соціально-політичним контекстом життя учнів.

В гуманістичній педагогіці проектну діяльність популяризували психологи-гуманісти Карл Роджерс та Абрагам Маслоу, які розглядали проектне навчання як засіб для розвитку особистості та її самоактуалізації. Гуманістичні проекти зазвичай спрямовані на розвиток творчості, духовності та самовираження особистості засобами мови і літератури.

Поетапне створення проекту із обґрунтуванням його мети і значущості, розподілом завдань, збором та аналізом інформації, презентацією результатів, їх оцінкою та остаточним осмисленням якнайповніше готує дорослих до здійснення самодирективного навчання, головними умовами якого Д. Гаррісон вважає: 1) створення співробітницького навчального клімату; 2) аналіз і критичні рефлексії власного досвіду, його соціального, економічного і політичного контексту; 3) вивчення і врахування компетенцій учасників навчання; 4) діагностика потреб учнів з урахуванням їх соціального контексту; 5) формулювання навчальних цілей та запланованих результатів; 6) самостійне керування навчальним процесом; 7) рефлексії та оцінювання результатів навчання.

Важливими характерними умовами використання проектного навчання в освіті дорослих є: забезпечення мотивації учіння; ставлення до учня як до суб'єкта власної навчальної діяльності з відповідними вимогами та потребами; розуміння знань як інформації, що може мати випадковий, безсистемний, суперечливий характер, тому завдання учня – доповнити їх і сконструювати на цій основі власні уявлення про світ; співробітництво та взаємодія з іншими людьми (викладачем, партнерами, експертами) для отримання, обміну та генерації необхідних знань (інформації); розуміння освіти і навчання як процесу інформаційного обміну з оточуючими, творення знань в ході життєдіяльності людини впродовж усього життя.

Прикладами соціальних проектів у неформальному навчанні дорослих США є створення інтернет-форуму для тих, хто хоче продовжити іншомовне спілкування на курсах іноземної мови, або розробка бізнес-плану для громадської організації впродовж вивчення курсу “Основи підприємницької діяльності”, створення батьківської асоціації для покращення співпраці між школою і громадою

на тренінгах по ефективному батьківству чи дослідження інтернет-сайтів для створення певного інформаційного буклету. Цінність проектної діяльності у її спонтанності, оскільки група має можливість обрати проект, близький до своїх потреб і проблем, розробити його і представити результати ширшій громадськості. На відміну від традиційного методу проектів, проектна діяльність розвиває тісні зв'язки з громадою та формує соціальні вміння учасників навчання: вчить ефективно спілкуватися, знаходити необхідну інформацію, делегувати обов'язки або брати на себе відповідальність, розвиває вміння співпрацювати в команді.

Хоча в створенні проекту Інтернет, засоби масової інформації та бібліотеки часто стають основними джерелами для пошуку необхідних ресурсів, як інтелектуальних, так і матеріальних, не варто недооцінювати ролі вчителя. Його функції звужуються до ролі гід, фасилітатора, помічника, який, однак, вправно поведе до обраної мети, допоможе оминати прогалини у навчанні, вміло і вчасно поставити необхідні запитання, зарадить виникненню конфліктів у групі, допоможе подолати зневіру чи невпевненість, вчасно візьме на себе роль лідера або зуміє при потребі перекласти її на учасників навчання.

Особлива цінність проектної діяльності не в підготовці особистості до повноцінного життя, а у її розвитку в процесі оволодіння новими способами вирішення проблем і конструювання нових знань, що здобуваються шляхом взаємодії з іншими та критичного осмислення цих знань. Результатом проектної діяльності є низка метакогнітивних умінь: самоконтроль, самооцінка, самокорекція та орієнтування в сучасних джерелах інформації, серед яких провідне місце займає Інтернет.

## ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Ореста Клонцак,  
*аспірант*

На сучасному етапі демократичних освітніх змін організація взаємозв'язку навчальної і громадської діяльності в університетах США набула широкої популярності та стала складовою системи освіти. Програми академічно-громадського навчання почали запроваджувати у систему освіти США після підписання у 1990 р. Дж. Бушем закону про національну та суспільно корисну діяльність (The National and Community Service Act). У 1993 році президент Б. Клінтон підписав закон, який продовжив фінансування діяльності студентів-волонтерів, а також забезпечив для них зв'язок з громадськими закладами. Ці законодавчі заходи дали змогу державним органам освіти поєднати громадську роботу і студентське волонтерство з навчанням згідно з освітніми програмами.

Протягом останніх років в системі університетської освіти США спостерігається тенденція до активного застосування академічно-громадського навчання. Відомо, що у 2008 році академічно-громадське навчання застосовували у системі професійної підготовки фахівців у 42% коледжів та університетів США; у 2010 році цей показник зріс до 64%, а у 2012 році становив уже 68% (серед досліджених 557 коледжів та університетів США). Важливо відзначити, що академічно-громадське навчання було інтегроване у навчальний план принаймні однієї з дисциплін у 51% університетів США у 2010 році. У 2012 році цей показник зріс до 62%. У цьому ж році в університетах США збільшилось фінансування програм академічно-громадського

навчання; студентів в більшій мірі забезпечили перевезенням від університетів до місць, де вони займаються відповідною громадською діяльністю; підвищився контроль обов'язків студентів під час громадської діяльності; навчальні заклади забезпечили студентів часом, необхідним для виконання громадської роботи; підвищився показник додаткових винагород студентів за участь в академічно-громадському навчанні. Наведені дані свідчать про те, що тенденція застосування академічно-громадського навчання в університетському середовищі США зростає. В сучасній системі університетської освіти США академічно-громадське навчання застосовується вже не як метод навчання, а як освітня стратегія, яка входить до навчального плану дисциплін.

Організація взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти США охоплює чотири стадії:

- детальна розробка програми громадської діяльності студента (визначення чіткої мети, завдань, критеріїв оцінювання);
- виконання громадської діяльності у єдності з досягненням навчальної мети;
- рефлексія студентами навчально-громадської діяльності (письмовий опис та обговорення проектів навчально-громадської діяльності з критичною оцінкою одержаних результатів);
- оцінювання набутих професійних і соціальних знань, умінь студента (якщо студент успішно виконав роботу в громаді, проте не здобув нових навичок та знань, він не одержує оцінки, оскільки оцінювання відображає результат навчання, а не кількість чи якість виконаних громадських робіт).

Важлива роль у процесі організації академічно-громадського навчання належить рефлексії, яка є

невід'ємним елементом цієї освітньої стратегії. Рефлексія – це міркування, осмислення, самоаналіз студентами своєї діяльності у системі взаємин зі світом, у якому вони живуть. Рефлексія є інструментом організації академічно-громадського навчання; розвиває творче й критичне мислення; дає змогу студентам зрозуміти й оцінити, що вони зробили, чому навчилися, і як їхня діяльність вплинула на суспільство в загальному.

Поєднання академічного навчання з громадською діяльністю характерне для викладання різноманітних дисциплін для усіх ступенів підготовки майбутніх фахівців, зокрема молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів. Академічно-громадське навчання застосовують у таких університетах США як Американському, Джорджтаунському, Каліфорнійському, Мічиганському, Принстонському, Стенфордському, університетах штатів Меріленд, Небраски, Флориди тощо. Проте, важливо зазначити, що програми академічно-громадського навчання можуть варіюватися залежно від особливостей кожного вищого навчального закладу США. Приміром в Мічиганському університеті (University of Michigan) академічно-громадське навчання інтегроване у процес вивчення таких дисциплін, як:

- медицини – студенти надають професійні послуги різним громадським організаціям з метою вияву впливу довкілля на здоров'я населення, а також чинників, що підвищують рівень здоров'я людей;
- педагогіки – студенти співпрацюють з учнями в державних школах для підвищення своєї майстерності як майбутніх педагогів;
- іспанської мови як іноземної – студенти проводять заняття з іноземної мови в латиноамериканському середовищі, вдосконалюючи водночас рівень власних знань та вивчаючи культурні особливості іншої нації;

- соціології – студенти вивчають соціологічні теорії та поняття, співпрацюючи з дітьми, ув'язненими та іншими особливими групами населення;
- психології – студенти виконують різні види діяльності у громадських організаціях, вивчаючи вплив спільноти на розширення прав та можливостей сімей, громад;
- механічної інженерії – працюючи в невеликих групах, студенти самостійно, або від імені громадської організації розробляють певний механічний продукт тощо.

Для того, щоб краще зрозуміти суть академічно-громадського навчання, розглянемо приклад організації цієї освітньої стратегії у контексті вищої освіти. В рамках програми академічно-громадського навчання Колорадський університет в Боулдері (The University of Colorado at Boulder) обрав 60 студентів для участі у програмі “Курс президентського лідерства” (President Leadership Class), залучивши їх до різних видів громадської діяльності. Студентам надавалась додаткова стипендія у розмірі 500 доларів на семестр. Спочатку впродовж трьох семестрів вони щотижня відвідували лекції, які охоплювали важливі питання організації академічно-громадського навчання в межах даної програми (розвиток особистих лідерських навичок; етика лідерства; вирішення громадських, глобальних проблем тощо), за що отримали три академічні кредити. Впродовж останнього четвертого семестру студентам виділили 12-15 годин в тиждень для виконання різних видів громадської діяльності, зокрема – навчати студентів з фізичними вадами кататись на лижах; проводити заняття з маркетингу для новостворених некомерційних організацій; надавати допомогу із законодавчих питань на державному рівні. Під час виконання цих завдань студенти змогли проявити свої знання, особисті лідерські навички,



вміння працювати в спільноті, а також отримали кінцевий четвертий академічний кредит.

Організація процесу академічно-громадського навчання у Стенфордському університеті (Stanford University) відбувається іншим шляхом. В цьому університеті діє спеціальний центр, який відповідає за належне застосування програм академічно-громадського навчання “Haas Center for Public Service”. Щоквартально кожна з кафедр Стенфордського університету пропонує студентам курс академічно-громадського навчання, надаючи їм змогу співпрацювати з місцевими школами, громадськими організаціями та державними органами. Станом на 2013-2014 навчальний рік центр, який займається підтримкою академічно-громадського навчання в Стенфордському університеті, пропонує такі курси, які інтегровані в наступні навчальні дисципліни:

- педагогіка (курс присвячений розробці навчальної програми – студенти розробляють навчальні плани дисциплін, беручи до уваги тематику програм, різноманітність можливостей студентів тощо; навчання дітей дошкільного віку – надаючи дітям додаткові заняття з математики, студенти повинні звертати увагу на рівень знань дітей, рівень їх пізнавального та соціального розвитку, доступність та зрозумілість викладання теми для даної аудиторії);
- медицина (дослідження проблеми харчування на території затоки та ознайомлення місцевих мешканців з правилами здорового харчування);
- історія (дослідження проблеми іміграції населення, включаючи в Сполучені Штати Америки та вплив цього процесу на формування американської нації та національної ідентичності в ХХ ст.);
- інженерія (вивчення рівня розвитку та шляхів використання допоміжних технологій, які

покращують життя людей з особливими потребами та літніх людей).

Отже, на сучасному етапі академічно-громадське навчання активно застосовується в університетах США та входить до навчального плану різних дисциплін, таких як педагогіки, історії, медицини, соціології, інженерії тощо. Специфіка програм академічно-громадського навчання, шляхи їх застосування та перевірки знань студентів відрізняються залежно від університету. У багатьох університетах діють центри, які спеціалізуються на розробці та проведенні відповідних проектів і програм.

## **СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ**

**Юля Тріщук,**  
*асистент*

З 70-их років ХХ ст. уряд Франції звертає значну увагу на цілеспрямовану організацію навчання і виховання обдарованої молоді у середніх навчальних закладах. Видана низка офіційних документів, що закликають науковців, учителів шкіл вирішувати проблеми вияву ранніх особливих здібностей учнів, обґрунтовувати й реалізувати на практиці науково-теоретичні підходи до розвитку обдарованих, шукати й застосовувати різноманітні шляхи, форми організації взаємодії з ними в освітніх установах.

Головною педагогічною парадигмою у Франції є людиноцентрована, гуманістична концепція, що визначає організацію процесів навчання й виховання усіх учнів незалежно від їхніх здібностей, культури, віку тощо. В

сучасних умовах, згідно із діями уряду, школа повинна бути “повернена лицем” до кожною дитини, що означає відкрити двері для всіх без вибору, надати шанс кожному, забезпечити рівноправні умови для розвитку учнів, реалізації їхніх потреб та одержання задоволення від навчально-виховного процесу в школі. Як і в інших країнах, у Франції особистість учня розглядають як суб’єкта процесів навчання й виховання, головного актора в освітньому закладі. Школу визначають як місце свідомого набуття учнями знань, умінь і навичок, розвитку соціальних рис, забезпечення психологічно сприятливого середовища, а також одержання успіху у різних видах діяльності, задоволення від спілкування й співпраці з учителями, ровесниками, розвитку власних здібностей. На думку французьких дослідників, школа не повинна підштовхувати учнів до засвоєння знань, соціальних норм, а зобов’язана поважати й розвивати їхні навчальні стилі, потреби, інтереси, ритми та здібності. Вони наголошують, що середня школа повинна не давати знання, а допомогти оволодіти методами здобування знань, опанування уміннями практичної діяльності й самовдосконалення.

Аналіз французьких наукових досліджень дає підстави окреслити головні ідеї людино центрованого підходу до педагогічної взаємодії з обдарованими у закладах середньої освіти Франції:

- учень – це центр організації педагогічної взаємодії, головний актор навчально-виховного процесу, яким керує вчитель;
- школа – це заклад, де дозволено кожному виявляти свій дар та талант;
- діяльність школи спрямована на задоволення потреб та інтересів, розвиток позитивної, внутрішньої мотивації школярів;

- навчально-виховний процес – це не змагання, а співпраця вчителя й та учнів, що ґрунтується на засадах довіри, поваги й відкритості;
- навчально-виховний процес охоплює індивідуальні та колективні форми діяльності учнів;
- завдання педагога – це сприймання особистості учня таким, яким він є, пошук розуміння його потреб та інтересів;
- діяльність учителів зосереджена на досягненні колективного й індивідуального успіху школярів;
- організація навчально-виховного процесу ґрунтується на взаємодії вчителів, психологів, батьків та учнів.

Окреслені ідеї вважають визначальними й провідними в організації роботи з винятковими школярами, не зважаючи на те, які напрями й форми навчання й виховання учнів зазначеної категорії застосовують в освітніх закладах.

У Франції великого значення надають створенню спеціалізованих шкіл чи класів, щоби допомогти кожному обдарованому учневі виявити й розвинути свій потенціал. Головну причину організації спеціалізованого навчання талановитих учнів вбачають у труднощах їхньої взаємодії з ровесниками і неспроможності розвивати свої особливі здібності у масових школах. Французькі наукові дослідження засвідчують, що вчителі у звичайних школах переважно не готові працювати з обдарованими учнями, вважають, що вони спроможні досягати успіху у різних видах діяльності самостійно, оскільки визначаються високим рівнем розвитку; нездатні допомагати обдарованим у подоланні дисгармонії (диссинхронії) між випереджувальним розвитком одних функцій та відставанням інших; не завжди можуть налагодити контакт учнів класу з винятковими школярами.

Як зазначають французькі дослідники, спеціалізований підхід до навчання й виховання обдарованих відкриває для

них великі перспективи усвідомлення й вдосконалення власних розумових чи інших здібностей, досягнення успіху у школі. Спеціальні класи чи школи створюють на вимогу батьків школярів з прискореним рівнем розвитку або асоціацій для цієї категорії молоді. Ці класи символізують визнання своєрідних потреб обдарованих і мають за мету не зібрати подібних за рівнем розвитку учнів, а зменшити їхнє відчуття відмінності, несхожості порівняно з іншими. У спеціальних школах чи класах працюють педагоги, які професійно підготовлені до взаємодії з учнями прискореного розвитку. У такому середовищі, на відміну від традиційного, обдаровані школярі мають змогу вивчати за вибором предмети (астрономію, східні чи класичні мови, релаксаційну терапію, філософію, хореографію, театральне мистецтво тощо), відвідувати гуртки, факультативи, проводити індивідуальні наукові дослідження, брати участь у діалогах, дискусіях з наукової, етичної, естетичної проблематики, що слугують розвитку їхніх пізнавальних потреб, виняткових здібностей, соціальних рис, а також підвищують мотивацію навчання й соціальної поведінки.

Ідея навчання в спеціальних класах чи школах спричинює значну дискусію у Франції та має своїх прихильників і супротивників. Цей підхід до освіти обдарованої молоді критикують, оскільки вважають, що за таких умов дитину чи молоду людину віддаляють від суспільства, навіть сім'ї, гальмують процес її соціалізації та соціального розвитку. Отож частина науковців, вчителів відстоює ідею навчання й виховання обдарованих учнів у звичайних школах чи класах за умови якісної підготовки вчителів та створення відповідного продуктивного освітнього середовища.

У Франції поширений досвід організації навчально-виховного процесу, під час якого здійснюється поділ учнів на групи за здібностями ("сильні", "середні", "слабкі" учні).

Критерій диференціації учнів становить рівень їхнього розумового розвитку та спроможності оволодіння шкільною навчальною програмою (грунтовний, базовий, мінімальний рівні). У старшій середній школі Франції, у якій навчання профільне, учні відповідно до їхніх здібностей вивчають освітні програми різного рівня складності – “поглиблену”, “звичайну”, “полегшену”. Навчання у групах учнів з відмінним рівнем розвитку й наявності труднощів в освітніх програмах є гнучким і не має жорстко окреслених меж, як за спеціалізованим напрямом. На сучасному етапі створюють “різномірні” (“гетерогенні”) класи, в яких школярі різних груп вивчають навчальну програму за індивідуальним темпом. Зазначимо, що в основу диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу (створення груп відповідно до різного рівня розвитку учнів) у середній школі Франції покладено принцип врахування індивідуального ритму розвитку кожної особистості.

Впродовж останніх десяти років актуальною у Франції, як і в інших європейських країнах, стає інклюзивна освіта, що передбачає організацію взаємодії учнів з різними потребами й рівнями розвитку в звичайних класах середньої школи. Згідно з державним Законом від 11 лютого 2005 року, у французьких середніх школах почали створювати інклюзивні класи, що охоплюють одночасне навчання й виховання учнів з прискореним і нормальним рівнем розвитку, а також школярів з обмеженими можливостями. На думку деяких дослідників, інклюзивна освіта значуща й важлива для розвитку обдарованих, оскільки сприяє формуванню у них умінь організації соціальної взаємодії з ровесниками, а також спонукає їх до поглибленого вивчення навчальних предметів, впливає на виховання соціальної мотивації навчання та умінь саморегулювання власної діяльності, поведінки. Однак, деякі науковці вважають, що обдаровані учні не мають достатньої змоги розвивати власні

здібності в інклюзивних класах, оскільки постійно надають допомогу іншим школярам, які водночас маніпулюють їхньою підтримкою.

Визначимо головні напрями організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, що сприяє розвитку обдарованих учнів:

- забезпечення зовнішнього середовища навчання (широкого спектру навчальних матеріалів, літератури, творів мистецтва, технічних засобів для організації проектної роботи, задоволення інтересів учнів);
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у групах за вибором (кооперативного навчання, взаємонавчання у гетерогенних, гомогенних групах);
- залучення учнів до визначення правил поведінки, взаємодії у групах, спільноті;
- надання учням права вибору у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності;
- забезпечення компактності навчального плану – застосування різних видів діяльності, пов'язаної й не пов'язаної з навчальним предметом, темами;
- стимулювання учнів до вияву творчого мислення ;
- застосування системи оцінювання індивідуальних навчальних досягнень учнів (спостереження, оцінки групи, портфоліо, круглих столів).

## РОЛЬ АСЕРТИВНОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Надія Заячківська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

Сучасне суспільство вимагає від педагогічної освіти підготовки такого вчителя, який би був авторитетом для учня, своєю особистістю показував приклад гідної поведінки вільної людини, що володіє не тільки глибокими знаннями, вміннями та навичками, високими моральними рисами, але й тими психологічними якостями, які сприяють повноцінному існуванню особистості як суб'єкта активності. Для такої особистості характерна здатність самостійно ставити цілі, обирати шляхи свого розвитку, адекватно аналізувати свої дії та вчинки.

Проблему асертивності як соціально-психологічне явище розглядали у своїх працях В. Волкова, Г. Суходольський, В. Шадріков та ін. Асертивність у контексті проблем життєдіяльності особистості привернула увагу таких науковців, як Г. Балл, О. Донченко, І. Кон, Н. Побірченко, Л. Сохань, Т. Титаренко. Заслужують на увагу дослідження зарубіжних науковців, присвячені проблемі асертивності: М. Баркера, Дж. Беєра, С. Бішопа, . Каппоні, Т. Коробкової, А.-М. Круль-Фієвської, В. Погожельського, С. Стаута.

У науковій психолого-педагогічній літературі знаходимо різне визначення поняття „асертивність”. Воно запозичене з англійської мови і є похідним від дієслова “assert” – утверджувати, заявляти, доказувати, наполягати на своєму, відстоювати свої права. Основним правом кожної людини є право бути собою, яке можна виразити як право на становлення і захист власної “психологічної території”.

Термін “асертивність” у вітчизняній психології почали активно використовувати, починаючи з 90-х рр. ХХ ст. Він



означав особистісну рису, що визначалась автономією, незалежністю від зовнішніх впливів та оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку.

Асертивна поведінка дозволяє людині висловлюватися чітко та однозначно, діяти впевнено, поводити себе порядно, уникати маніпулювання навколишнім оточенням, розбиратися в собі та інших, вміти наполягати на своєму. Це дає можливість визначитися (ким я є?), дозволяє відчувати власну відмінність від навколишнього світу, є опорою та безпечним видом захисту, створює можливість для різного роду взаємодії, взаємовпливів між людьми (*напр.* емоційного, духовного тощо). Саме асертивність забезпечує впевнену адекватну поведінку, психологічний баланс особистості. Концепція асертивності передбачає, що кожна людина має певні індивідуальні права, зокрема, право на визнання і повагу. Пізнання власних прав допомагає змінити уявлення про себе саму і завдяки цьому змінити ставлення до інших людей та довкілля. Саме тому дуже важливо, щоб людина чітко визначила власну психологічну територію і стояла на позиції захисту своїх прав у міжособистісних контактах. Якщо вона цього не зробить і дозволить, щоб інші особи визначали їй роль, яку вона має виконувати в житті, то таким чином вона втратить право бути сама собою.

Протилежністю асертивної поведінки є неасертивна (пасивна) поведінка. Вона полягає у відмові від вираження самого себе, щоб уникнути конфронтації з кимось із відмінними цінностями, щоб комусь сподобатися, здобути чийсь прихильність. Особи, які виявляють схильність до поступливої поведінки, не вірять у те, що вони мають право на власні переконання, погляди і відчуття. Вони як би відкидають той факт, що всі люди рівні та що до кожної людини потрібно ставитися на рівні з іншими. З огляду на це, не знаходячи відповідної опори у власних пізнавальних структурах, вони втрачають здатність захищати власні права

і протистояти несправедливому ставленню до них інших людей. Метою пасивної поведінки є уникання суперечок, конфліктів та ситуацій, які могли би викликати упередження або гнів зі сторони інших осіб.

Сучасна школа має готувати учнів до життя з усіма його проблемами та викликами. Учитель поряд з батьками є людиною, яка протягом тривалого періоду часу через свою поведінку передає дитині знання та вміння, що стосуються суспільного функціонування людей, процесу спілкування з іншими, вміння налагоджувати контакти, реалізувати плани і наміри. Спостерігаючи за способом спілкування вчителя та батьків, дитина матиме наочний приклад, який пізніше використає у своєму житті.

Педагог, який працює зі своїми вихованцями, повинен уміло та успішно застосовувати головні принципи асертивності. Для цього вже у вищому навчальному закладі студентів необхідно навчати використанню комунікативних прийомів, в основі яких – взаємна повага, пошана до іншої людини, доброзичлива наполегливість, культурна вимогливість. У такому спілкуванні обидва співбесідники мають поводити себе гідно, не принижуючи ані себе, ані того, з ким він спілкується. При цьому вчитель бере на себе більшу відповідальність, оскільки його поведінка має виховний характер. Розв'язуючи педагогічний конфлікт, учень бачить варіанти поведінки в певній ситуації, відповідно закладаються основи його поведінки в майбутньому. Це має надзвичайно велике значення, оскільки, на думку дослідників, проблеми порушення взаємодії між людьми, особливо між старшим і молодшим поколінням, неправильне ставлення людини до самої себе та оточення стають все частіше предметом досліджень лікарів-психологів.

У підготовці студентів до застосування асертивності в педагогічній діяльності доцільно використовувати тренінг

асертивності. На таких тренінгах варто ознайомити їх з поняттями “агресія”, “покірність”, “асертивність”, методом брейнстормінгу з’ясувати, які існують почуття, чи можна їх поділити на хороші та погані, за допомогою інсценізації “програвати” вираження різних почуттів словесно та невербально. Працюючи в групах, можна ефективно формувати вміння краще розуміти себе та інших, почуття власної гідності та поведінку сильної особистості, а також набувати вмінь розв’язувати конфлікти мирним способом.

У роботі зі студентами на тренінгу з асертивності необхідно дотримуватися певних правил:

- говорити про поведінку людини, а не про саму людину;
- зосередитися на своїх спостереженнях, а не на висновках про людину;
- використовувати опис, а не оцінювання;
- описувати поведінкові прояви, використовуючи категорії “більше” або “менше”, а не “так” чи “ні”;
- зосереджувати увагу на поведінці у конкретній ситуації “тут і зараз”, а не на поведінці взагалі “десь і колись”;
- ділитися враженнями та інформацією, а не давати поради;
- звертати увагу на місце і час;
- думати про те, *що* сказано, а не про те, *чому*.

Необхідно пам’ятати, що педагог повинен навчити учнів відверто висловлювати свої думки, почуття, позицію, переконання, не ігноруючи почуттів і поглядів співрозмовників. За таких умов вони здобудуть вміння контролювати ситуацію. Важливо також порушити проблему емпатії, тобто усвідомити учням, що почуття інших людей так само повинні мати для них значення. Потрібно це враховувати та діяти таким чином, щоб не порушувати

почуття гідності іншої людини. З огляду на це, поряд із тренінгом асертивності буде доцільно використовувати вправи, спрямовані на формування вмінь входити у становище іншої людини.

Отже, основи правильної та збалансованої поведінки необхідно закладати з дитинства, розвивати їх під час навчання у школі. Таким чином у системі підготовки майбутнього вчителя проблема асертивності має непересічне значення, оскільки асертивна поведінка в комунікативному процесі - оптимальний варіант спілкування вчителя та учня, батьків і дітей. Це матиме велике значення у процесі формування самостійної та відповідальної особистості, яка здатна самостійно вирішувати психологічні, освітні, виробничі та інші проблеми.

## **МАКАРЕНКОЗНАВЧІ ДОСЛІДЖЕННЯ Ф. І. НАУМЕНКА У 1940-Х РОКАХ**

**Христина Калагурка,**  
*асистент*

Дослідження життєвого і творчого шляху видатного українського педагога зі світовим іменем А. С. Макаренка стало для Ф. І. Науменка багатолітньою справою. Увесь доробок вченого з цієї тематики широко представлений у монографічних дослідженнях, статтях і розвідках, що вирізняються своєю науковістю, фаховістю і новаторським підходом.

Науковий інтерес до постаті А. Макаренка у Ф. Науменка з'явився ще за життя новатора. Найперше увагу дослідника привернула його оригінальна педагогічна концепція, а також неоднозначність її оцінок серед

дослідників минулого. Незважаючи на теоретико-практичні педагогічні досягнення А. Макаренка у 1920-30-х роках, його концепція ще за життя піддавалася критиці, а в освітянському середовищі мала місце й дискусія щодо доцільності її впровадження.

Розбіжності та оцінки щодо макаренківської системи продовжилися й після смерті новатора. Яскравим доказом є і дискусія, яку на сторінках періодичного видання – “Учительской газеты” в 1940 році почав російський педагог Н. Лялін. Ця подія особливо підсилила інтерес Ф. Науменка до спадщини А. Макаренка і зіграла провідну роль у зацікавленні такою проблематикою.

Період 1939-1944 рр., коли вийшли перші макаренкознавчі дослідження Ф. Науменка, сучасні макаренкознавці С. Карпенчук та М. Окса окреслюють як “етап, який в історії педагогіки характеризується визначенням ролі спадщини А. С. Макаренка в педагогічній науці і практиці”.

З різних джерел відомо, що у 1940 році в Ставрополі, де на той час Ф. Науменко працював директором місцевого педагогічного інституту, у методичному збірнику “На допомогу вчителю” побачила світ його публікація під назвою “Педагогічний досвід А. С. Макаренка”. В цій статті автор вперше зробив спробу викласти педагогічний досвід новатора як цілісну виховну систему. Науковець підкреслив велику заслугу А. С. Макаренка в тому, що він теоретично обґрунтував і втілював на практиці основні позиції системи перевиховання.

Після повернення у 1944 році в Україну, дослідник не полишив намірів продовжувати вивчати життя і творчість А. Макаренка. Власне з його іменем пов'язане створення потужного макаренкознавчого осередку у Львівському університеті, що став відомим далеко за межами України.

У 1948 році науковець успішно захистив кандидатську дисертацію на тему “Педагогічний досвід А. Макаренка”. Ця робота належала до числа перших макаренкознавчих наукових праць, захищених в середині минулого століття. Здійснене дослідження отримало позитивний відгук у наукових колах. Дисертаційне дослідження складалася з семи розділів, в яких проаналізовано творчий шлях А. Макаренка, його роль в системі виховання особи, а також розкрито аспекти трудового та сімейного виховання в спадщині педагога. У висновках дисертант подав загальну оцінку педагогічної спадщини А. Макаренка і показав його як новатора радянської педагогіки. Отже, можна стверджувати, що вже перші напрацювання вченого з цієї проблеми мали вагому роль для започаткування і подальшого розвитку макаренкознавчого напрямку у тогочасній педагогічній теорії і практиці.

Порушені в дисертаційному дослідженні макаренкознавчі проблеми знайшли своє продовження в інших наукових працях Ф. Науменка, опублікованих наприкінці 1940-х років. Загалом, тоді дослідник вбачав проблему в тому, що в наукових періодичних виданнях здебільшого аналізували проблеми різних ділянок навчання та виховання, не акцентуючи на макаренкознавстві, інтерес до якого зростав лише у ювілейні роки.

Очевидно, тому для Ф. Науменка як науковця в той час було особливо актуальним здійснити ґрунтовне розкриття й дати оцінку концептуальних позицій спадщини А.Макаренка, що давало неабиякий поштовх для подальшого розвитку теорії і практики науки.

На велику увагу заслуговує праця вченого у співавторстві з Г. Паперною “Новатор радянської педагогіки”. Наукова цінність монографії найперше полягала в україномовній першості про великого новатора. Не менш важливим був зміст роботи. В ній автори дослідили

передумови формування світогляду новатора, визначили його риси і якості, які вплинули на нестандартний підхід до роботи з важкими дітьми. Зокрема, мова йде про його наполегливість і безупинне самовдосконалення, високу вимогливість до самого себе. В праці також було розглянуто практичну і теоретичну діяльність А. Макаренка, яка, за висновками авторів, відповідає тогочасним вимогам суспільства. До наукового обігу вперше залучені і матеріали з приватного архіву А. Макаренка – неопубліковані статті, свідоцтва, атестати, свідчення очевидців, що доповнювали й уточнювали вже відоме про життя і діяльність видатного педагога.

Донести до студентської аудиторії ім'я і творчу спадщину педагога-новатора поставив за мету Федір Науменко, підготувавши у 1949 році навчальний посібник “З життя і діяльності А. С. Макаренка: Стенограма лекцій”, де в контексті вивчення всього життєво-творчого шляху А. С. Макаренка, розкривав і доводив суб'єктивні оцінки його системи виховання, що були і за життя і по смертю. Ф. Науменко назвав ці звинувачування несправедливими і запропонував власну думку: “[...] А. Макаренко як новатор “без страху” повів впевнено шляхом морального життя радянської людини своїх дітей, поставивши перед колишніми безпритульними “велику [...] вимогу: будьте справжніми людьми!”.

Серед перших наукових досліджень вченого варто згадати невелику статтю “Гордість радянської літератури і педагогіки”, приурочену до ювілею педагога, в якій автор змістовно окреслив напрями діяльності А. Макаренка, відзначив зразково створені ним виховні установи. Успішно реалізовані попередні наукові задуми спонукали вченого до підготовки колективного збірника наукових праць під назвою “А. С. Макаренко”. У 1949 році з ініціативи Ф. Науменка було підготовлено і видано першу книгу

збірника під назвою “А. С. Макаренко”, де опубліковано спільний доробок Ф. Науменка та його колеги і соратниці О. Паперної “Великий педагог сучасності” та “Стягнення і заохочення як метод виховання свідомої дисципліни в працях і в практиці А. С. Макаренка”. Численні позитивні відгуки на цю працю спонукали вченого продовжити розпочату справу. До 1985 року світ побачили одинадцять однойменних книг.

У перших макаренкознавчих дослідженнях Ф. Науменка, опублікованих впродовж 1940-х років, було розкрито невідомі факти з життя новатора, підтверджено універсальність його системи, а також закладено підґрунтя для втілення цих ідей на практиці.

## **ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД ТА СТУДЕНТСТВО ЯК СКЛАДОВІ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ФОНІ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ ХІХ ст.**

**Теодор Лещак,**

*кандидат педагогічних наук, асистент*

У ХІХ ст. розвиток університетської освіти й науки в європейських країнах, особливо в Німеччині, гостро ставив перед вищими навчальними закладами Австрії питання про підготовку викладацьких кадрів. В університетах Західної і Центральної Європи у даний період було сформовано структуру вчених ступенів: бакалавр, магістр і доктор. До бакалаврів належали вчителі нижчих чи підготовчих курсів до середньовічних університетських факультетів: богословського, юридичного й медичного, магістрів – викладачі названих факультетів, докторів – професура.



Присвоєння вченого ступеня доктора відбувалося після закінчення університетського курсу на підставі спеціального іспиту, друкованої книги чи публічного диспуту.

Педагогічний персонал Львівського університету на середину XIX ст. включав наступні категорії викладачів: професори (звичайні та надзвичайні), приват-доценти, асистенти, лектори, супленти і ад'юнкти. Професори були трьох типів: ординарні (звичайні), екстраординарні (надзвичайні) та почесні. Право викладання в університеті або доцентуру ("*venia docendi*") можна було отримати лише після здобуття звання доктора, проходження габілітації та затвердження австрійським Міністерством народної освіти і віросповідань.

Габілітація була віховим етапом викладацької кар'єри і включала декілька етапів, а саме – апробація опублікованої наукової праці, складання колоквиуму зі спеціальності і проведення пробної лекції перед спеціальною комісією на засіданні ради факультету. Попри те, що офіційно габілітація не зобов'язувала до викладання в університеті, доцент позбавлявся "*venia docendi*", якщо протягом наступного академічного року він не читав жодних лекцій. Рада факультету також могла за згодою Міністерства доручати доценту викладання конкретної дисципліни. Професорські посади присуджувалися з огляду на статус навчальної дисципліни, яка викладалася – обов'язкової (звичайної) або надзвичайної (необов'язкової, факультативної), причому окремо для кожного предмету. Таким чином, викладач одночасно міг бути звичайним професором однієї навчальної дисципліни і надзвичайним другої. Кількість кафедр в університеті відповідала кількості професорів, тобто професор уособлював собою кафедру. Він читав лекційний курс та проводив практичні заняття, і лише окремі з професорів мали при собі помічників в особі асистентів.

Важливе місце в структурі професорсько-викладацького складу Львівського університету до середини XIX ст. посіли приват-доценти – вчене звання позаштатного викладача в університетах та інших вищих навчальних закладах тогочасної Європи. Ними могли бути особи, які мали науковий ступінь принаймні магістра, професори інших університетів або особи, котрі були відомі у країні своїми науковими працями та забезпечили належний рівень своїх пробних лекцій. Приват-доценти зазвичай вели необов'язкові навчальні курси в університетах.

До навчально-педагогічної праці у Львівському університеті залучалися також викладачі нижчої наукової кваліфікації – лектори. Вони викладали, як правило, мови та одержували платню, як і приват-доценти, з університетських фондів. Здебільшого ці посади за сумісництвом займали директори львівських гімназій. Специфічною категорією педагогічного персоналу Львівського університету були так звані супленти, або заступники викладачів. Вони не працювали постійно в штаті Львівського університету, оскільки не складали кваліфікаційних іспитів. Їх допускали до викладання, як і асистентів, у якості допоміжних наукових співробітників лише тоді, коли штатні професори не могли виконувати своїх функцій, скажімо, через хворобу, від'їзд у службових справах тощо.

Кількісний склад викладачів Львівського університету постійно зростав: якщо в 1850/1851 н.р. тут працювало всього 27 викладачів, то вже у 1913/1914 н.р. – 169. Серед них – 4 почесні професори, 83 ординарні та екстраординарні; 66 приват-доцентів; 16 лекторів і суплентів, 70 асистентів. Найбільше викладачів працювало на філософському факультеті.

Неоднорідною була структура львівського студентства. Протягом усього XIX ст. розрізняли юридичний статус його наступних категорій: звичайні студенти (ординарні),

надзвичайні студенти (екстраординарні) та вільні слухачі. Ординарні студенти становили більшість і були випускниками класичних гімназій. Екстраординарними вважалися студенти, які закінчили реальні гімназії і вчительські семінарії. Вільними слухачами були зазвичай жінки.

У другій половині XIX ст. за кількістю студентів Львівський університет втратив позиції серед австрійських університетів. Так, у 1885 р. тут навчалося 1101 студент, тоді як у Віденському університеті – 5057, чеському університеті Праги – 2035, німецькому університеті Праги – 1496, Граці – 1215, Кракові – 1138. І лише в університетах Інсбрука і Чернівців це число було меншим, відповідно 863 і 245. Однак слід зазначити, що у наступні роки прослідковувалася тенденція до зростання у Львівському університеті контингенту студентів. У 1890/1891 н.р. це число складало вже 1255 осіб, 1900/1901 н.р. – 2060, 1913/1914 н.р. – 5871.

Загалом, варто зазначити, що XIX століття позначилося для львівського академічного середовища ще більш тісним інтегруванням у європейську систему вищої освіти через приналежність до освітньої системи Австрійської держави. Така інтеграція відбувалася, зокрема, через уніфікацію принципів формування викладацького і студентського складу університету та організаційних умов його кадрового наповнення

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДОБУТТЯ ІНОЗЕМНИМИ  
СТУДЕНТАМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ  
У 60-х – початок 90-х рр. ХХ століття**

**Гуменюк Василь,**  
*здобувач*

До педагогічних умов здобуття освіти іноземними студентами відносимо безпосередні та супутні обставини організації навчально-виховного процесу, педагогічне середовище академічної групи, факультету, закладу освіти. Вихідні положення педагогічної системи вищої школи, принципи, зміст базувалися на пріоритеті ідей соціалістичного розвитку, принципах колективізму і керівній ролі комуністичних та робітничих партій і СРСР як лідера соціалістичного табору. Зберігаються ідеологічно доцільне залучення студентів (за рекомендаціями відповідних урядів та організацій) та одноадресність підготовки фахівця. Відповідно до цього посилюється зв'язок навчання з практикою медичної допомоги та медико-санітарних умов регіону походження студента. На початку 60-х рр. зміст підготовки іноземних і радянських студентів суттєво не відрізнявся, але необхідність враховувати фахові та соціально-політичні запити зростала.

До основних нормативних документів, що започатковували зміни у організації і спрямованості навчально-виховного процесу в радянських ВНЗ, у т.ч. і медичних, цього періоду відносимо ті, відповідно до яких змінювалися:

1) сфера медичних послуг, функції працівників охорони здоров'я та зміст медичної освіти – “Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про охорону здоров'я” затверджені Законом СРСР від 19 грудня 1969 р. та Положення про державний санітарний нагляд в СРСР,

затверджене постановою Ради Міністрів СРСР № 361 від 31 травня 1973 р. Програма виробничої практики, затверджена МОЗ СРСР від 1.03.1976 р.; Інструкція про виробничу практику студентів медичних і фармацевтичних інститутів, затверджена МОЗ від 11.01.1976 р.

2) система вищої освіти – Положення про Міністерство освіти СРСР (постанова Ради Міністрів СРСР № 7 від 7 січня 1969 р); Постанова Ради Міністрів УРСР № 964 від 21 червня 1960 р. “Про стан і заходи по поліпшенню науково-дослідної роботи та впровадження в народне господарство закінчених наукових робіт вищими учбовими закладами Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР”, – яка зробила обов’язковим елементом діяльності вищої школи наукові дослідження, а не тільки ідеологічну роботу; Постанова Ради Міністрів УРСР № 884 від 22 серпня 1964 р. “Про організацію виробничої практики і роботи студентів старших курсів вузів Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР”, що систематизувала вимоги щодо термінів, порядку проходження та змісту виробничих практик; Постанова Ради Міністрів УРСР № 115 від 17 лютого 1978 р. “Про вдосконалення планування підготовки спеціалістів і поліпшення використання випускників вищих і середніх спеціальних учбових закладів у народному господарстві»; Постанову ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР “Про дальший розвиток вищої школи і підвищення якості підготовки спеціалістів” (1979); Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР № 1863 від 30 серпня 1954 р “Про покращення підготовки і розподілу спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою”;

3) організація навчально-виховного процесу у ВНЗ – “Типова програма внутрішнього розпорядку вищих навчальних закладів”; “Положення про факультет вищого навчального закладу”; “Положення про кафедру вищого навчального закладу”; “Положення про курсові іспити і

заліки у вищих навчальних закладах”; “Положення про науково-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів”; “Типові правила внутрішнього розпорядку у студентських гуртожитках вищих навчальних закладів МВ ССО СРСР”. “Положення про виробничу практику студентів вищих навчальних закладів СРСР”, затверджене Наказом МВ і ССО СРСР № 600 від 18.07.1974 р;

4) організація навчально-виховного процесу для іноземних студентів – Розпорядження Міністерства охорони здоров’я УРСР від 22.10.1965 року про стан ідейно-виховної і навчальної роботи зі студентами-іноземцями; Постанова ЦК КПРС від 17 вересня 1974 року “Про заходи по дальшому покращенню підготовки у радянських навчальних закладах спеціалістів для зарубіжних країн”.

## **СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АДМІНІСТРУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ США**

**Наталія Долінська,**  
*аспірант*

Рівень організації та адміністрування вищої школи США вирізняють її з-поміж існуючих світових освітніх систем. Американські коледжі та університети, як державні так і приватні – це незалежні, автономні заклади, котрі отримали дозвіл на своє відкриття від уряду штату, для того, щоб служити загальному благу. Згідно зі статутами університетів, вони функціонують незалежно від будь-яких державних установ. В інших країнах, як правило, університети підпорядковуються освітнім відомствам, а також отримують фінансування з державного чи місцевого бюджету. Вищі навчальні заклади США, особливо, приватні, мають декілька джерел фінансування: оплата студентів за навчання,

благодійні пожертви, подарунки, гранти, допоміжні підприємства.

Такі особливості американських університетів мають значний вплив на їх академічну діяльність. Опікунські ради надають вагомої влади президентам університетів та керівникам навчальних підрозділів. Посади президентів університетів США, так само як і викладачів, носять корпоративний характер – вони не є чиновниками чи державними службовцями. Існуючий підхід до працевлаштування в американських університетах звільняє викладачів від прямого втручання державних установ у навчальний процес та, загалом, діяльність університетів. На відміну від своїх колег у централізованих системах освіти, вони самостійно визначають зміст та програми навчальних курсів, вимоги для вступу та отримання дипломів і т.п.

Одним із найбільш потужних факторів, котрому американська вища школа завдячує свій престиж та популярність – це її зорієнтованість на закони ринкової економіки. Протягом трьох століть коледжі та університети змагалися за студентів та викладачів. Така конкурентна культура та здатність університетів знаходити свою нішу на ринку праці спричинила формування двох основних підходів до побудови академічної кар'єри американського викладача: конкурентне ринкове середовище як дієвий фактор підвищення викладацького фаху, з однієї сторони, з іншої – зростання важеля оплати праці науково-педагогічних працівників в цих конкурентних умовах. Завдяки сегментному підходу до фінансування університетів, сьогодні вони створюють значну конкуренцію бізнесу, індустрії та державним установам, пропонуючи вигідні умови співпраці фахівцям у перспективних галузях.

Ринковозорієнтована модель американського суспільства зумовила виникнення широкого спектру вищих навчальних закладів у порівнянні з іншими країнами. Освітня система

США представлена значною кількістю різноманітних закладів освіти, котрі мають свої цілі та завдання, очікування та ресурси. Серед більш ніж трьох тисяч чотирирічних університетів – одні пропонують широкий спектр спеціальностей у різноманітних галузях, інші – різні типи академічних ступенів: відомий PhD, магістратуру та бакалаврат у всіх галузях від історії мистецтв до зоології тощо. Невеликі експериментальні коледжі, в котрих навчається лише кілька сотень студентів, існують пліч-о-пліч з величезними державними університетами з більш ніж 50 тисячами студентів. Найдавніші університети США, засновані після Morrill Act 1862 року, існують паралельно з новітніми муніципальними коледжами. Одні університети є суто технічними, інші – гуманітарними, ще інші – настільки загальноосвітніми, що готують студентів практично за всіма спеціальностями. Євангелістські коледжі межують з католицькими та радикально (відверто антирелігійними) атеїстськими. В одних – через їхнє розташування і традиції – навчається дуже незначна кількість кольорових студентів, а інші, як наприклад, історично чорні коледжі та університети – позиціонують себе як навчальні заклади виключно для таких студентів. На відміну від США, у Європі та Азії, традиційно, всі університети схожі між собою. У країнах із централізованою системою освіти можна спостерігати певну диверсифікацію університетів лише протягом останніх 20 років. Однак, ці зміни відбуваються майже виключно через появу приватних або технічних, чи вузько-спеціалізованих навчальних закладів.

Ще однією визначальною рисою системи вищої освіти США є загальноприйнята політика працевлаштування викладачів. Значною мірою завдяки “Заяві про принципи академічної свободи та теньор” (Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure), опублікованій 1940 року Американською асоціацією професорів університетів,



академічна кар'єра базується на принципах планування та послідовності. Це стосується, в першу чергу, пожиттєвих посад/теньюру, коли випробувальний період викладача завершується всебічним оцінюванням його професійної діяльності в університеті, внаслідок котрого приймається рішення про надання викладачеві теньюру чи посади з можливим отриманням теньюру в майбутньому. Хоча система теньюру сьогодні зазнає значної критики, теньюр був і залишається найбільш бажаним досягненням викладачів коледжів та університетів США.

Загалом можна стверджувати, що існуючі у США глибокі академічні традиції, побудовані на дотриманні академічних прав і свобод, розгалужена освітня інфраструктура власне і виступають запорукою успішності і престижності американських університетів.

**ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ  
ІЗ “ПРАКТИКУМУ З УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ”  
ЯК ПЕРШІЙ ЕТАП САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
СТУДЕНТА-ЖУРНАЛІСТА**

**Марія Ріпей,**  
*асистент*

Соціум потребує творчих, професійно свідомих і компетентних журналістів, справжніх професіоналів, конкурентоспроможних, ерудованих, із високою професійною культурою спілкування.

У процесі підготовки студентів-журналістів до професійно-творчої діяльності важливе значення має виконання ними творчих завдань, які розвивають їхнє творче

мислення, сприяють формуванню особистості майбутнього журналіста.

Чимало творчих завдань виконують студенти-першокурсники факультету журналістики із дисципліни “Практикум з українського правопису”. То по-дитячому наївно, то вже зовсім по-дорослому першокурсники викладають свої думки і зачитують їх перед одногрупниками. Потім ми редагуємо їхні роботи, виокремлюємо типові помилки, аналізуємо, як можна поліпшити їхні тексти. А стимулом до якнайкращого написання для кожного студента є видання факультетської стінгазети (найцікавіших, найоригінальніших текстів).

Одне з перших таких завдань – твір-роздум на тему “Перші дні в університеті. Ось уривки із деяких з них:

*Недавно я переступила поріг Франкового університету і поки що навіть не вірю, що здійснилася моя мрія.*

*У вересні відбулося освітянське віче на підтримку української мови. Я пишаюсь тим, що ми змогли вийти з гордо піднятою головою і заявити, що наша мова не гірша, ніж інші.*

*На факультеті журналістики вирує життя. Ми зустрічаємося з відомими людьми. До нас приїжджали відомі журналісти: Андрій Шевченко та Діана Дуцик. Зокрема, Андрій Шевченко як приклад наводив випадок про напад військового угруповання, коли журналіст заздалегідь не повідомив про це, бо йому пообіцяли посаду головного редактора. Як наслідок загинули сотні людей. Напевне, і я колись опинюся перед вибором. Та сподіваюсь, що не завдам нещастя людям. Нехай мене покарають.*

Катерина Садловська

*Я пройшла пекло ДПА, ЗНО, творчих конкурсів. Усі ці страшні слова залишилися позаду. Переповнена неймовірними емоціями від знайомств із викладачами і*

*студентами. Уже з першого дня навчання ми зрозуміли, що всі є однією великою сім'єю, лише взаємна підтримка допоможе здійснити будь-які мрії.*

Марія Федусів

*Пам'ятаю теплий вересневий ранок. Майбутні студенти знайомилися. Та людей було так багато, що запам'ятати імена усіх було просто неможливо. Бувало, що з однією і тією ж дівчиною знайомились декілька разів. Усі захоплено спостерігали, як почесні професори виходили у красивих мантіях. Це було незабутнє видовище. Потім усі першокурсники промовляли слова присяги, були посвячені у студенти. Перші дні у Львівському університеті запам'ятаються на все життя.*

Ірина Ухіна

*Усе здавалося сном. Та ось я стою у натовпі збентежених і розгублених першокурсників. Мої кроки були впевнені, бо я точно знала, куди йду і що на мене чекає. Мене вразила традиція, яку підтримують студенти університету, – у святкові дні одягати вишиванки. Сподіваюсь, що університет стане для мене справжньою домівкою.*

Юлія Турелик

*Львівський національний університет – це чудова платформа для реалізації всіх планів. Варто на повну використовувати кожен шанс, кожную можливість виявити себе. Нові знайомства, цікаві зустрічі, неординарні викладачі.*

*Університет зустрів мене помпезним першовересневим святом і калейдоскопом вишиванок. Та і будні тут не менш насичені, адже я обрала найкращу спеціальність і справді кращий навчальний заклад. Переповнена “двійка”, постійні*

*переходи з головного корпусу до університету... Проте ніхто не обіцяв, що буде легко. Натомість запевняли, що буде цікаво. Головне – це вдалий старт.*

Ніна Сукач

*Сидячи в аудиторії, усвідомлюю, що всі ми (сьогодні одна група, друзі) згодом станемо конкурентами. Комусь навчання дається легко, а комусь ні. Одні встигають, іншим важко, але вони намагаються не відставати. Хай освіта, яку ми здобуємо, дасть нам те, про що кожен мріє, щоб ніхто ніколи не пошкодував про те, що був студентом Львівського національного університету імені Івана Франка.*

Іванна Федько

Отже, виконання студентами-першокурсниками творчих завдань із “Практикуму з українського правопису” сприяє їхній творчій самореалізації, розвитку творчої індивідуальності, набуттю навиків грамотного написання журналістських текстів. І важливо, що це відбувається із першого семестру навчання студентів-журналістів, адже проблема підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності набуває особливої актуальності.

## ЗМІСТ

<i>Дмитро Герцюк.</i> Наукова робота кафедри загальної та соціальної педагогіки у 2014 році .....	3
<i>Тетяна Равчина.</i> Професійна майстерність викладача вищої школи у контексті організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами.....	9
<i>Лариса Ковальчук.</i> Інтегративний потенціал педагогічних дисциплін у системі підготовки майбутніх педагогів .....	14
<i>Світлана Цюра.</i> Особливості педагогічного впливу батьків на конкурентні стосунки сиблінгів .....	19
<i>Ніна Лозинська.</i> Умови адаптації майбутніх вчителів до професійної діяльності .....	22
<i>Марта Максимець.</i> Підготовленість учителя до професійно-педагогічної діяльності .....	25
<i>Марія Крива.</i> Педагогічна майстерня як засіб формування творчої особистості учня.....	28
<i>Галина П'ятакова.</i> Тракткування “педагогічної системи” в контексті розвитку педагогічної науки.....	31
<i>Ольга Біляковська.</i> Оцінювання якості математичних знань учнів за допомогою тестів .....	36
<i>Ольга Туриця.</i> Роль співпраці викладачів хімічних і технологічних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв.....	39
<i>Ірина Мицишин.</i> Основні напрями та специфіка соціально-педагогічної діяльності карітасу в Україні.....	43

<i>Наталія Троханяк. Засоби захисту від інформаційного насильства та маніпуляцій.....</i>	<i>47</i>
<i>Олексій Караманов. Музей як місце пам'яті: сучасні технології навчання.....</i>	<i>51</i>
<i>Марія Василюшин. Шляхи формування інтерактивного музейного простору (досвід України і Польщі).....</i>	<i>54</i>
<i>Дмитро Герцюк. Дослідницький університет: світовий досвід і українські реалії. ....</i>	<i>56</i>
<i>Наталія Яремчук. Роль ВНЗ у формуванні “еліти” як фактору суспільного прогресу .....</i>	<i>61</i>
<i>Наталія Горук. Проектне навчання в системі освіти дорослих США .....</i>	<i>65</i>
<i>Ореста Клонцак. Технологія організації процесу академічно-громадського навчання в університетах США .....</i>	<i>69</i>
<i>Юля Тріщук. Сучасні теоретичні підходи до навчання й виховання обдарованої молоді у закладах середньої освіти Франції .....</i>	<i>74</i>
<i>Надія Заячківська. Роль асертивності в системі підготовки майбутнього вчителя .....</i>	<i>80</i>
<i>Христина Калагурка. Макаренкознавчі дослідження Ф. І. Науменка у 1940-х роках.....</i>	<i>84</i>
<i>Теодор Лещак. Викладацький склад та студентство як складові академічного середовища Львівського університету на фоні загальноєвропейських тенденцій ХІХ ст. ....</i>	<i>88</i>
<i>Гуменюк Василь. Педагогічні умови здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти у 60-х – початок 90-х рр. ХХ століття.....</i>	<i>92</i>

<i>Наталія Долінська.</i> Структурно-організаційні особливості адміністрування вищої школи США .....	94
<i>Марія Ріней.</i> Творчі завдання із “практикуму з українського правопису” як перший етап самореалізації студента-журналіста.....	97

МАТЕРІАЛИ  
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ  
КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Випуск 14*

*Виходить з 2002 року*

Комп'ютерна верстка *Наталія Король*

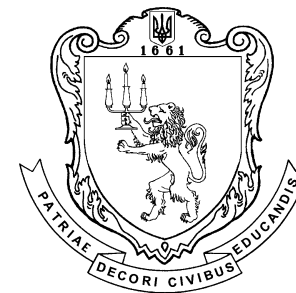
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 6.0.  
Тираж 50 прим. Зам.

Малий видавничий центр факультету педагогічної освіти та  
Педагогічного коледжу 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  
2015