

ЗМІСТ

Олексюк Марта, Стражнікова І. В. Екологічне спрямування освітнього процесу

Ладичка Софія, Чопик Ю.С. Соціальні мережі – сучасний спосіб комунікації чи залежність?

Мартинюк Христина, Стражнікова І. В. Сутність поняття «саморегуляція» у наукових дослідженнях

Гуменюк Юлія, Чопик Ю.С. Відеоігри: розваги чи наркотик

Мирина Станіслав, Бондар Н.В. Засоби масової інформації – вибір чи зомбування

Пазяк Мар'яна, Завгородня Т.К. Поняттєво-категорійний апарат дослідження підготовки майбутнього викладача до організації самостійної роботи студентів ЗВО

Чупровська Тетяна, Завгородня Т.К. Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти

Стахів Василина, Салига Н.М. Формування моральної відповідальності майбутнього викладача ЗВО у процесі магістерської підготовки

Габчак Андрій, Чопик Ю.С. Матеріалізація думки, як один з важелів психологічного лікування

Ломянська Лілія, Прокопів Л.М. Сутність, види і структура професійної компетентності викладача

Слободян Андріана, Прокопів Л.М. Сутність, особливості та шляхи підвищення навчальної мотивації студентів у ЗВО

Цьомко Надія, Завгородня Т.К. Підготовка викладача ЗВО до вивчення особистості студента з ООП

Штогрин Ольга, Прокопів Л.М. Основні підходи до розуміння лідерських якостей майбутнього викладача ЗВО

Бабійчук Марія, Нагачевська З.І. Особливості професійної орієнтації у Японії та в Канаді

Щербина Марія, Прокопів Л.М. Ділова культура – важливий елемент педагогічної культури викладача ЗВО

Галярник Михайло, Прокопів Л.М. Основні технології дистанційного навчання у ЗВО

Приймак Олександр, Ковальчук В. М. Формування креативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Олексюк Марта

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Стражнікова І. В.

(Наук.керівн. – д. пед. н., професор)

Екологічне спрямування освітнього процесу

Екологічна освіта спрямована на правила поведження в природі. Останнім часом в світі гостро постає питання екологічного характеру .

Екологічна освіта - це процес виховання населення Землі в усвідомленні та турботі про все довкілля і взаємопов'язаних питань; таким, що має знання, навички, ставлення, мотивацію і обов'язок окремо та спільно працювати над вирішенням поточних проблем та запобіганням появі нових [4].

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [3].

Перші згадки про екологічну освіту були у XVIII столітті. Жан-Жак Руссо вперше описав про важливість освіти яка зосереджена на довкіллі у своєму трактаті «Еміль, або Про виховання». Наступним був швейцарець Луї Агасіс заохочував студентів до «вивчення природи, а не книжок». Вони стали важливими наприкінці XIX - початку XX століття для екологічно навчальних програм з вивчення природи.

В кінці 1960-х – на початку 1970-х роках виник сучасний рух екологічної освіти. Він виник для того щоб вивчити природу та її освіту для збереження природніх ресурсів. Люди почали боятись радіаційних опадів та забруднення повітря.

Перша стаття про екологічне навчання з'явилася у 1969 році, автором якої був James A. Swan (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization., 2014b. Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO.)

Для того щоб покращити екологічну грамотність вчителів шляхом надання природних ресурсів та просування екологічних навчальних програм у 1970 році була створена Національна Асоціація Екологічного навчання [5].

Вперше День Землі відбувся у 22 квітня 1970 року, де піднімалися питання національного навчання про екологічні проблеми, що заклало шлях до сучасного екологічно-освітнього руху. В цьому ж році Річард Ніксон прийняв акт про екологічну освіту, яким було додано до шкільної програми екологічну освіту.

Створенням екологічної освіти та регіональних систем займалися такі вчені Н.Б. Дементьєв, О.В. Попова, Ю.І. Міхальченко та інші. Основні категорії екології як цілісного знання про життя розробили В.Крисаченко та М.Хилько. Також вони розробили структуру та основні принципи функціонування систем. У Сполучених Штатах Америки екологічну освіту запровадили для того щоб: забезпечити широкі контакти дітей з навколишнім природним середовищем; надати можливості для дослідження живих організмів в природному середовищі їх існування; внести вклад у формування екологічно прийнятних стилів поведінки та діяльності в природі; сформуванню сукупності знань про єдність людини, суспільства та природного середовища, про взаємозв'язок локальних, регіональних і глобальних екологічних проблем, про довкілля як системи природних, економічних і соціальних факторів; залучати кожного школяра у вирішення місцевих екологічних проблем. З роками екологічна освіта поширилась по всьому світі.

На даний час екологічне виховання у Західній Європі та Японії починається з трьох років, у Фінляндії – з п'яти років, в Англії, Швеції, Данії у початкових школах. З 1919 року у Швеції діти вивчають у школі такий предмет як «Охорона природи». Діти ознайомлюються з природою найрізноманітнішими шляхами. Основні з них: екскурсії в природу, ігрові напрямки сприйняття природи, творчі дослідження [2].

Організація системи екологічної освіти в Україні відбувається шляхом здійснення формальної екологічної освіти (дошкільні, шкільні, професійні, вищі й післядипломні освітні заклади, навчальні програми яких мають освітній мінімум екологічних знань) та неформальної (бібліотеки, громадські організації, засоби масової інформації, музеї). Провідна роль у цьому процесі належить загальноосвітнім школам і позашкільним закладам, оскільки далеко не всі школярі здобувають згодом вищу або середню спеціальну освіту. Основною метою загальної середньої освіти є формування молодого покоління з високим ступенем екологічної культури та екоцентричним типом мислення та свідомості [1].

Наприкінці ХХ століття знову стала актуальною класична природничо-філософська концепція В. І. Вернадського про єдність суспільства і природи. Піднесення загальнолюдських та екологічних цінностей поставило питання про розвиток системи екологічної освіти (від проблем екологічної етики до інтеграції знань про Землю та людину). Образ екологічної освіти у структурі змісту природничих дисциплін в основному формувався на рівні між предметних факультативних курсів.

Чорнобильська катастрофа у 1986 р., загальнодержавна зміна економічних та політичних орієнтирів, загострення питань природокористування та захисту громадян від наслідків техногенного впливу, стрімкий розвиток інформаційної сфери, втілення різноманітних свобод (слова, совісті тощо) - все це активізувало суспільну філософсько-педагогічну думку. У другій половині 1980-х - на початку 1990-х років у педагогічній пресі СРСР почалася дискусія про роль екологічних знань у формуванні нового суспільства, штучність виділення людини із суспільства та протиставлення їх одне одному, нові екологічні підходи до створення навчального середовища та регламентацію міжособистісних стосунків у шкільному навчально-виховному процесі.

Учені вважали основною вадою сучасної структури ЗО розірваність науки на окремі предмети. На їхню думку, «розчленована, змертва діяльність» у вигляді предметного знання перетворює «загальну картину живого світу у свідомості людини на споживацько-омертвілий світ». Вони висловили занепокоєння традиційною тенденцією до протистояння художньо-гуманітарних та природничонаукових знань у теорії змісту освіти і пропонували створити новий за філософією ЗО, засадами якого є:

- ✓ гармонія людини та природи;
- ✓ індивідуально-особистісне творення Людиною нових рівнів організації біосфери.

Учені визначали основні функції живого знання:

- ✓ збереження - продовження життя біосфери та людини в ній або гармонізація нею свого спілкування з окремими істотами всередині біосфери;
- ✓ гармонізація міжособистісно-соціального спілкування;
- ✓ гармонічна співтворчість усякого життя, починаючи з власного, заради загального життя.

Отже екологічна освіта є невід'ємною частиною освітнього. Адже природа є джерелом пізнавальних, естетичних, комунікативних потреб. Розвиток людини неможливий без взаємодії з природою, вона дає людині все

необхідне для життя: енергію, продукти харчування, матеріали, бере від природи емоційну та естетичну наснагу.

Цілеспрямованість дії людини на природу зумовлює не тільки позитивний вплив, а й призводить і до негативних наслідків. Тому сьогодні вкрай необхідна стратегія охорони довкілля, широке екологічне виховання населення.

Система освіти України має національні традиції щодо формування екологічної свідомості студентів. В Україні активно розвивається законодавча та економічна база регулювання природокористування та природоохоронної діяльності. Тенденція екологізації змісту окремих природничих дисциплін та інтеграції знань на різних етапах освіти проходить стадію узагальнення. Екологічна освіта має базуватися на принципах глобальності, високоморальності та систематичності. Ця освіта стає способом життя людини на сучасному етапі її існування на Землі.

Список використаних джерел

1. Буринська Н. Сучасні підходи до шкільної природничої освіти. *Біологія і хімія в школі*. 1996. № 1. С. 2-3.
2. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. №7. С.3-23
3. Про концепцію екологічної освіти в Україні. Колегія Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001. *Електронний ресурс*. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Екологічна_освіта
4. Міністерство екології та природних ресурсів України (станом на 1978 рік). Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури з 4 листопада 1946 року.
5. Шумілова А. В. Формування екологічної свідомості школярів еколого-освітніми заходами НПП «Слобожанський». *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Екологія»*. Вип. 13. 2015.

Ладичка Софія

*(студентка 2 курсу, лікувальна справа, медичний факультет,
Івано-Франківський національний медичний університет)*

Чопик Ю.С.

(Наук. керівн. – к. пед. н., доцент)

Соціальні мережі – сучасний спосіб комунікації чи залежність?

Tempora mutantur et nos mutamur in illis.

Три мільярди людей в усьому світі, тобто близько 40% населення, користуються соціальними мережами в інтернеті. Ми витрачаємо на них в середньому дві години щодня: публікуємо дописи, обмінюємося фото,

реагуємо на пости друзів. Щохвилини користувачі соцмереж відправляють майже півмільйона твітів та фотографій у Snapchat.

Якщо соціальні медіа відіграють у нашому житті таку велику роль, то дуже важливо усвідомлювати, як вони впливають на нас. Чи не жертвуємо ми заради онлайн-спілкування нашим психічним здоров'ям та гарним самопочуттям і чи не марнуємо ми свій дорогоцінний час? Що кажуть про це наукові дослідження?

У сучасному світі соціальні мережі являють собою об'єднання величезної кількості можливостей, але існує зворотня сторона медалі – завжди є ризик того, що залежність відіб'ється шкідливими наслідками на психіці.

Соціальні мережі збуджують центри задоволення в нашому мозку, що є причиною ризику виникнення значної залежності. Користувач відчуває приємні емоції, кожен раз, коли читає позитивний коментар під своєю фотографією або залишає гарний відгук. Бажання повторного отримання цих емоцій знову примушує нас відвідувати простори соціальних мереж.

Прочитавши коротенький коментар, відповівши, паралельно відкривши новини, там знову натрапив на цікавий пост у спільноті, прочитав, включив аудіозапис, не дочитав, так як увагу відвернули повідомлення від друга, відповівши зайшов на його сторінку, знову читаєш записи. За всім цим криється особливість засвоєння, а саме отримання великої кількості різномірної інформації дрібними порціями за маленький проміжок часу. Важливими передумовами формування будь-якої залежності є швидкість та доступність. Людина інстинктивно шукає найлегші шляхи для досягнення задоволення, нехай ці шляхи неефективні і призводять до шкідливих наслідків.

Перерахуємо основні проблеми, які спричиняє залежність від проведення часу в соціальних мережах:

Зниження тривалості концентрації уваги. Інформація в соціальних мережах засвоюється швидко, спонтанно і маленькими порціями. Такими діями мозок звикає до роботи з інформацією і поступово втрачає здатність тривалий час утримувати увагу на чомусь одному. Розвивається синдром дефіциту уваги та активності. Сприяє цьому спокуса користувача приступити до всього відразу і здійснювати паралельно кілька процесів, таких як спілкування, прослуховування музики, обговорення зустрічей та інше. Це погано позначається на здібностях нашого мислення. Стає важко утримувати тривалий час увагу, наприклад, на читанні книги. Наш розум, слідуючи даній звичці, починає перескакувати з одного предмета на інший. Особливо ця проблема гостро стоїть в контексті підростаючого покоління. Дитяче

мислення набагато «пластичніше» ніж доросле і тому легше може перейняти шкідливі стандарти мислення.

Залежність. Соціальні мережі можуть перетворитися на, свого роду, «жувальну гумку» для мозку. Ми звикаємо постійно отримувати якусь інформацію і якщо цього не відбувається, починаємо відчувати інформаційну ломку. Вона виражається в тому, що нам стає важко розслабитися в тих ситуаціях, коли в мозок надходить мало даних. Адже наш мозок вічно стурбований тим, щоб не переставати жувати цю «гумку» і вимагає нових порцій інформації, так як звук щодня отримувати її із соціальних мереж. Попри заяви декількох дослідників про те, що Twitter викликає більшу залежність, ніж цигарки та алкоголь, нав'язливе користування соцмережами не було внесене до списку розладів психічного здоров'я. Проте соціальні медіа змінюються швидше, ніж вчені встигають їх вивчати. Також звертають увагу на різні типи нав'язливої поведінки в соцмережах. Так, нідерландські науковці нещодавно розробили власну шкалу для виявлення можливої залежності. Втім, якщо залежність від соцмереж дійсно існує, її можна вважати типом загальної інтернет-залежності, яка є офіційно визнаним розладом.

2011 року науковці з Університету Ноттінгема Дарія Кусс та Марк Гріффітс опрацювали 43 попередніх дослідження в цій галузі і дійшли висновку, що залежність від соцмереж дійсно є психічним розладом і потребує професійної допомоги. Більш вразливими до цієї залежності, як вважають вчені, є люди з алкогольною залежністю, екстраверти і ті, хто компенсує соцмережами брак справжніх стосунків [1].

Стомлення та стрес. Працюючи в режимі безперервного потоку інформації мозок сильно втомлюється, організм відчуває стрес. До того ж, під час роботи в соціальних мережах ви дивитесь в монітор, а надлишок такої діяльності сам по собі веде до стомлення, що б ви при цьому не читали. Соціальні мережі – це місце, де ми нерідко висловлюємо своє обурення з приводу будь-чого, від неякісних послуг до політичних проблем. Це дозволяє нам випустити пару, але перетворює нашу стрічку новин на безкінечний потік негативу. 2015 року дослідники Центру Pew Research у Вашингтоні спробували з'ясувати, чи соцмережі насправді звільняють нас від негативних емоцій, чи спричиняють більше стресу. Опитування, в якому взяли участь 1800 людей, показало, що жінки набагато більше, ніж чоловіки, відчувають стрес від соцмереж. Найбільшим джерелом негативу вони назвали Twitter, оскільки він постійно нагадує про неприємні ситуації в житті інших людей.

У 2014 році австрійські дослідники з'ясували, що 20 хвилин, проведені у Facebook, залишали користувачів у гіршому настрої, ніж після перегляду

інших сторінок в інтернеті. Вочевидь, це було пов'язано з тим, що користування соцмережою здавалося їм марнуванням часу, вважають науковці. Дослідники також спробували з'ясувати, як соцмережі впливають на загальний рівень тривожності, сон та концентрацію уваги.

Дослідження, опубліковане в журналі «Комп'ютери та поведінка людини» (Computers and Human Behaviour), встановило, що люди, які користуються сьома та більше соцмережами, мають втричі вищий загальний рівень тривожності, ніж користувачі 0-2 платформ.

Відчуження, зниження інтелекту. Коли багато часу приділяти соціальним мережам, то мозок займається безглуздою і нецільовою активністю, яку не можна назвати повноцінною інтелектуальною роботою. Через те, що інформація надходить швидко і безперервно, він її не встигає обдумати. Емоції не отримують розвитку у відповідь на враження, так як для цього потрібен час і спокій, яких немає в умовах судомного засвоєння інформації. Вчені та психологи давно не в захваті від спостережень за інтернет користувачами, які захоплюються відвідуванням соціальних мереж. Було виявлено, що захоплення людей такими ресурсами, у ряді випадків може стати причиною психологічної кризи і крім цього знизити рівень концентрації уваги. Дослідження, підтвердило: більше половини користувачів соціальних мереж проявляються почуття нервозності, тривожності і іноді неадекватної поведінки. Багато фахівців упевнені, якщо людина схильна до тривожності і неврозів, то соціальні мережі можуть стати останньою краплею, змушуючи людину відчувати себе менш щасливою і більш засмученою.

Інтернет – це середовище з швидкими діями і швидкими реакціями. Зміна подразників привчає мозок працювати саме з цими ненормально маленькими проміжками часу. Але інтернет-середовище – неприродне для нашого мозку, пристосоване в ході еволюції зовсім до інших швидкостей. Більше того, це штучне середовище з її високими швидкостями суперечить природним ритмам природи. Відриваючись від екрана, людина потрапляє у світ, де від нього все ще потрібно чекати. А чекати він розучився. Мозок такої людини перестає сприймати інформацію, отриману в звичайному потоці взагалі. Ось лише деякі патологічні реакції, що виробляються залежністю від соціальних мереж:

- Люди починають усвідомлювати себе тільки через відгуки інших людей, чекаючи часто негайної реакції на кожне нове розміщене фото.

- Люди нарощують кількість «френдів», забуваючи про те, що віртуальна дружба вбиває навички побудови нормальних взаємин.

- Реальне життя починає здаватися таким людям занадто складним, їх свідомість стає дитячою.

Британський вчений дійшов висновку, що соціальні мережі завдають серйозної шкоди здоров'ю. Надмірне спілкування в інтернеті може привести до ослаблення імунної системи, гормонального дисбалансу і порушення мозкової діяльності. Негативний вплив на здоров'я виявляється також у випадку, якщо людина занадто багато спілкується в соціальних мережах і скорочує при цьому живе спілкування з людьми. Зрештою, захопленість таким видом спілкування може призвести до розвитку серйозних захворювань: серцево-судинних хвороб, психологічних проблем і навіть слабоумства. Статистика показує, що висновки британського вченого зовсім не безпідставні. За останні 20 років люди стали в 3 рази менше часу проводити за живим спілкуванням і в 2 рази більше – перед комп'ютером. Це призвело до погіршення здоров'я цілого покоління.

Самооцінка. Жіночі журнали з фотографіями надто худорлявих моделей, до того ж обробленими у Photoshop, вже давно визнані джерелом низької самооцінки у молодих жінок. Але тепер занепокоєння в деяких груп активістів почали викликати й соціальні медіа. Спеціальні фільтри в них, а також освітлення та кут зйомки дозволяють створювати в них малореалістичні світлини. Згідно з опитуванням 1500 користувачів, проведеним благодійним фондом Score, понад половина молодих людей у віці 18-34 років зазначили, що соцмережі змушують їх відчувати себе непривабливими.

Дослідження 2016 року, проведене в Університеті штату Пенсільванія, показало, що перегляд чужих селфі занижує самооцінку, оскільки користувачі порівнюють себе з фотографіями людей у найщасливіший момент їхнього життя. А жінки зазвичай негативно порівнюють себе із селфі інших жінок, виявили дослідники з Університету Стретклайда в штаті Огайо та Університету штату Айова. Утім, на самооцінку погано впливають не тільки селфі інших користувачів. Опитування тисячі користувачів Facebook зі Швеції виявило, що загалом жінки, які проводять багато часу в цій соцмережі, відчують себе менш щасливими та впевненими [4].

Стосунки. Якщо колись під час розмови з другом, він чи вона витягали свій смартфон і починали прокручувати стрічку Instagram, ми, напевно, замислювалися про те, як соцмережі впливають на стосунки. Не меншою мірою це стосується й романтичних відносин. Дослідники з Університету Гвельфа в Канаді спитали 300 користувачів Facebook віком 17-24 років, «чи ревнують вони, коли їхній партнер додає в друзі незнайому людину протилежної статі».

Дослідження показало, що жінки, які проводять набагато більше часу в Facebook, ніж чоловіки, частіше відчують ревності. Дослідники дійшли висновку, що «саме середовище соцмережі сприяє цим почуттям, а також посилює занепокоєння щодо якості їхніх романтичних стосунків» [4].

Заздрість. У дослідженні, в якому взяли участь 600 дорослих, приблизно третина повідомила, що соцмережі викликають у них негативні емоції – переважно розчарування, причиною якого є заздрість. Викликає її невтішне зіставлення свого життя з життям інших людей, і насамперед це стосується фотографій подорожей. Почуття заздрості спричинює так звану «спіраль заздрості», коли люди починають публікувати більше саме таких світлин, які змушують заздрити.

Однак заздрість не обов'язково є деструктивною емоцією. Вона часто змушує нас працювати наполегливіше, вважають дослідники з Мічиганського університету та Університету Вісконсін-Мілуокі. Під час експерименту вони показали 380 студентам фотографії і дописи з Facebook та Twitter, які зазвичай викликають заздрість – повідомлення про покупку коштовних товарів, подорожі та заручини. Але почуття, які вони викликали в досліджуваних, науковці охарактеризували «доброякісною заздрістю», тобто такою, яка надихає на власні досягнення.

Самотність. Дослідження, опубліковане 2018 р. в «Американському журналі превентивної медицини», в якому взяли участь 7 тисяч людей у віці від 19 до 32 років, показало, що ті, хто проводить багато часу в соціальних мережах, вдвічі частіше відчувають себе соціально ізольованими. Їм бракує відчуття приналежності групі, а також взаємодії з іншими та повноцінних стосунків.

На думку дослідників, у таких людей соцмережі витісняють особисті стосунки і змушують їх почуватися самотньо. «Ідеалізоване уявлення про життя друзів та знайомих може спричинити почуття заздрості та хибне переконання в тому, що вони є більш щасливими та успішними. Такі думки дедалі більше посилюють соціальну ізоляцію» [4].

Чи можна користуватися соціальними мережами без шкоди? Незважаючи на вищеописані речі, соціальні мережі не є абсолютним злом, просто потрібно користуватися ними з розумом і у всьому знати міру, як і в багатьох інших речах. Немає нічого поганого в можливості знайомитися з людьми за інтересами, знаходити старих знайомих і реабілітувати минулі зв'язки, мати зручний і доступний інтерфейс для спілкування зі своїми друзями, слухати музику і дивитися відео. Соціальні мережі мають ряд корисних функцій, які дуже полегшують життя і роботу в інтернеті.

Це великий технологічний і культурний прорив у розвитку інтернету. Але, як і з багатьма проривними технологіями, в роботі з соціальними мережами потрібно бути обережним, щоб собі не нашкодити. Обмежте час перебування в соціальній мережі. Не потрібно заходити і перевіряти оновлення щогодини, під час кожної вільної хвилини на роботі чи вдома. Обмежте кількість відвідувань сторінок соціальних мереж, скажімо, до двох разів на день. Якщо ви звикли відвідувати соціальні мережі на роботі у вільні хвилини, то проведіть такий експеримент. Замість того, щоб, як тільки ви звільнилися від роботи, судорожно відкривати браузер і заходити у Facebook, вийдіть прогулятися або просто посидьте хвилин 10 спокійно на стільці з вимкненим монітором. Дайте своєму мозку відпочити від інформації! В кінці дня ви будете почувати себе набагато менш втомленим.

Якщо у вас на роботі багато вільного часу, то краще витратити його на щось більш цінне і потрібне, ніж соціальні мережі. Читайте пізнавальні статті, вчіться новому, адже сучасний інтернет надає стільки прекрасних можливостей щодо отримання будь-якої інформації. Інтернет це не тільки соціальні мережі!

Якщо будете менше сидіти у Facebook, наприклад, не більше півгодини на день, тоді у вас просто не залишиться часу на всяку безглузду активність, на зразок прокоментувати кожну фотографію, лайкнути будь-яке відео, бути в курсі всіх оновлень друзів. Використовуйте соціальні мережі тільки за цільовим призначенням, тобто як інтерфейс, що дозволяє спілкуватися, обмінюватися думками, дізнаватися про події. Але не зловживайте цими можливостями, уникайте непотрібного і безглузлого переписування, а краще спілкуйтеся з одногрупниками, друзями чи знайомими. Причому не по вайбері, телеграмі та фейсбуці. А особисто, як кажуть очі в очі. Якщо виникли питання, то краще запросити людину поговорити в парк або кафе. Через засилля різних гаджетів, смартфонів з їх програмами спілкування, люди перестануть бачити один одного в реальному часі, а спілкування відбувається виключно через веб-камеру. Коли ви сидите в соціальних мережах, ви вбиваєте свій час, який могли б витратити на щось більш цінне, що принесло б користь вам у майбутньому!

Список використаних джерел:

1. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-42693578>
2. Електронний ресурс. Режим доступу: https://ukrainepravo.com/legal_publications/essay-on-it-law/it_law_berkiy_Social_networks_and_there_involves/
3. Залежність від соцмереж. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.profishspace.com/zavisimost-ot-socialmedia/>
4. Крилаті вислови. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.pinax.com.ua/krylati-vyslovy/latina/>

Мартинюк Христина

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Стражнікова І. В.

(Наук. керівн. – д. пед. н., професор)

Сутність поняття «саморегуляція» у наукових дослідження

Передумовою аналізу системи саморегуляції педагогічної діяльності є тлумачення сутності поняття «педагогічна діяльність». Її, на нашу думку, можна характеризувати як ціннісно-орієнтаційну (трансляція, закріплення, розвиток, особистісні цінності), творчо-перетворювальну (удосконалення методів, засобів, умов тощо), організаційно-комунікативну діяльність (активність контактів, взаємоінформування, емоційний вплив), а відтак і психологічне напруження праці. Ці характеристики педагогічної діяльності відображені у працях С.Вершловського, Н.Гузій, Л.Мітіної, Є.Рогова та ін.

У психологічному словнику зазначено, що слово «регулювання» походить від латинського «regulare» - приводити в порядок, налагоджувати [4, 313]. А от термін «саморегуляція з'явився не так давно. На сучасному етапі розвитку суспільства це поняття використовується в галузях різних наук. Зокрема, у філософії це «саморух», «повернення до самого себе» [9; 10]; у фізіології – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності; у психології – процес регулювання окремих видів людської активності або діяльності, який виникає на певному етапі розвитку самосвідомості й пов'язаний із самопізнанням, усвідомленням своїх прагнень та емоцій [7].

Педагогічні аспекти саморегуляції навчальної діяльності відображені у наукових розробках Г.Щукіної, яка вважає рівень саморегуляції основним показником і механізмом формування особистості [11, 16]. Адже саме процес саморегуляції забезпечують особистісні утворення – активність, самостійність, пізнавальний інтерес тощо. Тому саморегуляція педагогічної діяльності надає їй нові якості завдяки випереджувальному відображенню дійсності і нових форм самопізнання, самооцінки, самоаналізу та самоконтролю. Адже сформованість саморегуляції педагогічних дій розширює внутрішню свободу викладача й забезпечує можливість виявити власну самостійність.

Сутність і зміст категорії «саморегуляція діяльності» розглядаємо в єдності особистісних та діяльнісних проявів як взаємозалежних підсистем.

Словосполучення «саморегуляція педагогічної діяльності» використовується активно в психолого-педагогічній літературі, однак в категоріальному апараті педагогіки ще не достатньо розроблене. Дане поняття у науковий обіг ввів О.Конопкін [3], а конкретизується у низці окремих досліджень.

Загалом визначення сутності саморегуляції у різних понятійних системах свідчить про складність самого явища «саморегуляція педагогічної діяльності», наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій. Тому, феномен саморегуляції педагогічної діяльності розглядаємо в єдності проявів діяльнісного та особистісного, а відтак саморегуляцію діяльності трактуємо як якісну характеристику суб'єкту, що відображає високий рівень компетентності, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними способами вирішення професійних завдань, що призводить до високої продуктивності праці.

На думку Н.Гузій, динаміка розвитку професійної діяльності й особистості фахівця двобічна. З одного боку – діяльність впливає на людину, сприяє формуванню професійних якостей, професійного типу особистості, стимулює потенційні можливості, а іншого – може і блокувати, закріплювати небажані властивості [2, 104-105].

Вивчення результатів досліджень засвідчило, що існують різні підходи до визначення змісту понять «саморегуляція», «професійна саморегуляція», «саморегуляція педагогічної діяльності».

Проблему формування навичок саморегуляції викладача як механізмів самопізнання в процесі педагогічної діяльності досліджували Н.Кузьміна, Д.Ніколенко, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.; важливого значення саморегуляції педагога в процесі спілкування надавали А.Добрич, Т.Яценко; вплив саморегуляційних процесів на формування педагогічного такту вивили Е.Бондаревська, І.Синиця та ін.; особливості прояву педагогічної саморегуляції під час взаємодії суб'єктів визначили Н.Анікеєва, Н.Дьоміна, О.Мороз та ін.; значення саморегуляції у формуванні позитивного ставлення педагогічного працівника до своєї діяльності, умінь до її самоаналізу та самовдосконалення під час освітнього процесу висвітлено у працях Ш.Амонашвілі, І.Волкова, А.Захаренко, В.Шаталова та ін.; шляхи формування системи саморегуляції внутрішніх станів у професійній діяльності педагога, методи і прийоми саморегуляції розкрито у працях Р.Хмельюк; систему прийомів саморегуляції на основі тренування, емоційно-вольових тренінгів досліджували К.Абульханова-Славська, Л.Гессен, В.Рожнов, О.Чебикін та ін., а самооцінку як необхідну внутрішню умову регуляції поведінки й діяльності розглядали Л.Захарова, І.Чеснокова.

Сучасна педагогічна наука трактує проблему саморегуляції як самоздійснення, самоорганізацію особистості у творчій діяльності. Так, у працях В.Андрєєва, В.Загвязинського, М.Нікандрова виявлено взаємозв'язок між процесами творчої діяльності та їх динамікою через самоаналіз різних видів креативної діяльності. Педагогічні аспекти саморегуляції як активної й творчої діяльності в сучасних умовах досліджують І.Бех, І.Зязюн, О.Киричук, О.Коберник, В.Радул та ін.

Отже, саморегуляція педагогічної діяльності це процес, який зумовлений організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та особистісними чинниками, під впливом яких педагогічний працівник може самостійно здійснювати цілепокладання, моделювання умов протікання діяльності, програмування власних педагогічних дій, корегувати їх і самоаналізувати, а також корегувати власні психологічні можливості відповідно до вимог професійної діяльності і на основі цього реалізовувати пізнавальні інтереси, потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості, само організовувати та впорядковувати дії та способи діяльності.

Дотичними до проблеми формування готовності до саморегуляції діяльності як системного утворення є питання цілісної професійно-педагогічної підготовки як системного об'єкту. Класичні моделі педагогічних систем зумовили жорстку регламентацію педагогічної діяльності, її нормативність, ігнорування ініціативи та творчості педагога. Сучасні ж дослідники самоорганізації педагогічної діяльності [1, 317-319] виділяють принципіві характеристики відкритої освіти:

- ✓ нелінійність (знання і досвід на основі послідовності та спонтанності),
- ✓ незавершеність (інформація неповна, є можливості для самоосвіти),
- ✓ суб'єктивність,
- ✓ нестійкість і нестабільність (відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний розвиток особистості, пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями),
- ✓ пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо.

Як наслідок, професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується суперечностями, що зумовлюють перебудову ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність.

Тому саморегуляцію педагогічної діяльності можна вважати динамічною системою, яка функціонує на основі рівноваги суперечливих внутрішніх тенденцій, здатності до самоформування та надбудови в собі нових якостей. У такому випадку свобода викладача це можливість обирати

власну лінію поведінки при різних обставинах, відчувати професійно-моральну відповідальність за власні рішення та дії, що визначаються не тільки знаннями педагогічних законів, уміннями і навичками, результатами мислительної/аналітичної діяльності, а й через розуміння власних психічних процесів, аналіз особливостей свого стилю роботи й власного «Я». однак, приймаючи рішення, він повинен усвідомлювати, що обирає не тільки своє власне буття, але й «пропонує» певний зміст життєдіяльності тому, кого навчає і тим самим не може уникнути відповідальності за результат діяльності, враховуючи аспекти педагогічної реальності, що знаходяться за межами системи професійного мислення.

Таким чином, система саморегуляції діяльності повинна формуватися лише з ініціативи самого педагога, тобто стати самостійними явищем.

Тому підготовка сучасного педагогічного працівника неможлива без урахування загальних законів досконалої людської діяльності на основі теоретичних знань та практичного досвіду. Адже діяльнісна теорія розвитку науки зазнає трансформації, посилення уваги до особистісних параметрів суб'єкта діяльності, його внутрішньої активності.

Відтак наукові положення теорії особистості стали основою для розробки гуманістичного, культурологічного, аксіологічного і суб'єктивного підходів. Так пріоритетним завданням гуманістичної педагогіки є сприяння становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка само формує власний досвід, прагне максимально самореалізуватись, здатна до усвідомлення й обґрунтування вибору рішень у житті і педагогічних ситуаціях; педагогічної культури є прояв сутнісних духовно-творчих властивостей особистості, професійної діяльності та спілкування; аксіологічного підходу – формування сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечуватиме їх трансформацію в особистісно значущі; суб'єктивного підходу – активність, самостійність, ініціативність, творчість.

Враховуюче це, для подолання традиційно сформованої професійної підготовки педагога, зокрема майбутнього викладача ЗВО, її спрямування на особистісний рівень нові концепції сучасної освіти, побудовані на гуманістичній платформі, передбачають реалізацію компетентнісного підходу, орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента в змісті та технологіях його підготовки.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень можна стверджувати, що професійна компетентність педагога як якісна характеристика його діяльності передбачає:

1) усвідомлення своїх спонукань до педагогічної діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі;

2) аналіз й оцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних ЗУН;

3) регулювання на цій основі власного професійного саморозвитку.

Тому проблема професійної підготовки майбутнього педагога, його професійного саморозвитку в нових соціокультурних, економічних умовах є однією з актуальних, гострих і дискусійних. Так, на думку В.Маралова [5], саморозвиток це процес, що розгортається в часі і просторі всього життя, характеризується багатоплановістю та неоднозначністю, а його зміст відображають поняття «самоорганізація», «самовираження», «самоствердження», «самовдосконалення» тощо. Однак вони, на думку науковця, є дотичними, адже їх об'єднує відображення суб'єктом діяльності і характеризують її специфіку. Окремі дослідники під саморозвитком розуміють фундаментальну здатність особистості ставати і залишатися суб'єктом свого життя, формувати власну позицію і переконання, ставити життєві цілі та здійснювати пошук шляхів реалізації.

Людина через відсутність здатності до самопрогнозування, самопобудови, самопроектування в майбутнє, на думку В.Слободчикова, тривалий термін може і не бути суб'єктом саморозвитку – тим, хто ініціює і спрямовує цей процес, тому що цю роль довго і досить часто бере на себе спільнота, в якій він живе і співпрацює [8].

Професійний саморозвиток – це процес створення свого професійного життєвого простору, умов і перспектив його подальшого самовдосконалення. Тому важливим у процесі ПСР є усвідомлення двох складових професійного життя: оточення і власного внутрішнього світу, а внаслідок цього здійснюється сходження з адаптивного типу в реалізації професійних відносин до перетворювального.

Необхідність формування у процесі набуття педагогічної освіти такого феномену як готовність майбутнього педагога до професійного саморозвитку обґрунтувала Олена Пехота [6]. На її думку, готовність педагога до професійного саморозвитку змінює його суб'єктивну реальність, педагогічну діяльність і весь професійний шлях у якісних показниках. А за переконанням Є.Іванової, становлення фахівця можливе тільки за умови сформованості соціально зумовленої життєвої позиції, яка збігається з суспільними та власними інтересами; оволодіння загальними і конкретними знаннями, повнотою їх осмислення і сформованості професійної самосвідомості.

Багато дослідників під професійним розвитком особистості часто розуміють процес її формування як соціальної якості індивіда внаслідок соціалізації та професійного освітнього процесу. А внутрішньою силою такого розвитку є суперечності між особистими потребами та реальними

можливостями. В цьому аспекті ПР є процесом професійної адаптації, індивідуалізації, інтеграції та самоактуалізації. Зокрема, останню науковці вважають основним механізмом розвитку особистості, до якого належать: ефективно сприйняття реальності, прийняття себе та інших, сконцентрованість на розв'язанні проблеми, незалежність і потреба в самотності, свіжість сприйняття, суспільний інтерес, креативність, глибокі міжособистісні стосунки тощо.

Таким чином, аналіз проблеми професійного саморозвитку в психолого-педагогічній літературі та понятійно-категоріального апарату дає змогу визначити сутність, зміст та структуру саморегуляції педагогічної діяльності як нової дефініції опису якісного стану самої діяльності та безпосередньої підготовки до неї в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е., Кульневич С. Педагогика: Личность в гуманистических теории и системах воспитания. Учебное пособие для студ. сред. и высш.учеб.заведений. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
2. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія. Київ. 2004. 243 с.
3. Коноплин О. психологические механизмы регуляции деятельности. Москва, 1980. 256 с.
4. Краткий психологический словарь / под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. москва, 1985. 432 с.
5. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития. Москва, 2002. 251 с.
6. Пехота О. Индивидуальность учителя: теория и практика. Николаев, 1996. 144 с.
7. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтка. київ, 1982. 215 с.
8. Слободчиков В., Исаев Е. Психология развития человека. Москва, 2000. 320 с.
9. Философская энциклопедия. Москва, 1967. Т. 4. С. 327-328.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл.ред.: Л.Ильичев, П.Федосеев, С.Ковалев, В.Панов. москва, 1983. 840 с.
11. Щукина Г. Роль деятельности в учебном процессе. Москва, 1986. 144 с.

Гуменюк Юлія

*(студентка I курсу, лікувальна справа, медичний факультет,
Івано-Франківський національний медичний університет)*

Чопик Ю.С.

(Наук. керівн. – к. пед. наук, доцент)

Відеоігри: розваги чи наркотик

«Люди втягуються у світ відеоігор не просто заради таємного бажання підривати автомобілі та грабувати людей», - каже Скотт Рігбі, автор «Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound». Психолог за фахом, Рігбі провів вісім років, втілюючи свої дослідження у життя

(віртуальне) як дизайнер інтерактивного контенту для Sony, Time Warner та Viacom, де він брав участь в створенні однієї з найбільш захоплюючих ігор на ринку – «Red Planet», «AI: Artificial Intelligence», Frequency» та багато інших. «Сотні мотиваційних досліджень продемонстрували, що всі ми маємо три основні психологічні потреби, які завжди функціонують, будь то на роботі, вдома чи в школі», - пояснює він. «Хороші ігри приваблюють нас, тому що вони розроблені для задоволення цих потреб дійсно, дуже добре» [5].

За словами Рігбі, три основні потреби:

- Компетентність або віра, що ти можеш щось добре зробити
- Автономія або віра, що ти маєш владу вибору
- Спорідненість або віра в те, що ти маєш значення і що для тебе важливі інші [2].

Як ігри задовольняють ці потреби:

- Безпосередність. «Усі ми могли б грати у відеоігри на своїх телефонах чи на комп'ютерах протягом наступних десяти секунд, якщо цього захочемо».

- Цілісність. «Ігри дають нам чіткі шляхи до успіху та досягнень та ставляться до нас справедливо. Гра не говорить про те, що нам не видали зарплатню через політику офісу; натомість гра дає нам нагороду, яку вона обіцяла кожен раз. Ми можемо розраховувати на них».

- Насиченість. «Ігри відкривають нам широкий спектр можливостей, викликів та пригод» - плюс миттєвий зворотній зв'язок, завдяки якому ми відчуваємо себе ефективними.

Саме ці фактори є причинами такого захоплення гравців. Звісно ж, Чудово робити те, що вам подобається. Але чи можете ви занадто далеко зайнятися хобі? І в який момент воно стає залежністю? Це питання, на яке експерти намагаються відповісти щодо відеоігор.

Незважаючи на те, що відеоігри існують вже понад 50 років, дослідження їх шкоди ще на ранніх стадіях. Оскільки питання залежності відеоігор є досить спірним, багато спеціалістів прийшли до різних висновків. Всесвітня організація охорони здоров'я додала «ігровий розлад» до версії медичного довідника «Міжнародна класифікація хвороб» 2018 року. Але посібник Американської асоціації психіатрії DSM-5 цього не зробив (на сьогоднішній день азартні ігри – це єдиний «вид діяльності», вказаний як можлива залежність) [6].

Нові дослідження МРТ дозволяють припустити, що надмірна гра у відеоігри може мати такий же вплив на мозок дітей, як зловживання

наркотиками або алкоголізм, згідно з недавньою статтею, опублікованою «The Telegraph». Дослідники з California State University показали за допомогою МРТ-сканувань, що стріарна система, яка відповідає за систему винагороди, була більш чутливою і меншою у надмірних користувачів, з метою обробляти подразники від ігор [8].

Вперше про шкоду відеоігор масово заговорили після виступу міністра охорони здоров'я США Еверетта Купа 9 листопада 1982 року. В Західному психіатричному інституті клініки Пітсбургу він, відповідаючи на питання присутніх, згадав шкоду від захоплення відеоіграми, які саме переживали пік популярності в США. Він згадав лише про залежність дітей від таких ігор «душею і тілом» і що в них немає нічого конструктивного, але наступного дня в новинах це було подано як нападки на відеоігри взагалі. Насправді погляд міністра був лише відображенням широко поширеного в суспільстві занепокоєння з приводу відеоігор. Батьки, вчителі та чиновники були схвильовані тим, що зали ігрових автоматів стали центрами дитячої злочинності. У медичних журналах з'являлися статті про нові захворювання, пов'язані з відеоіграми, такі як пошкодження зап'ясть через надмірне використання джойстиків і геймпадів. Додатково страхи підживлювалися чутками про підлітків, які вмирали від серцевих нападів після того, як грали багато годин поспіль [9].

У Великій Британії роком раніше член парламенту від лейбористської партії Джордж Фоулкс висловив пропозицію прийняти закон, який давав би місцевій владі право забороняти ігрові зали. Відеоігри він звинувачував у висмоктуванні «кривавих грошей» з «тисяч слабких дітей».

Ключовим в питанні щодо відеоігрової залежності стало 1 грудня 1994 року, коли сенатор від штату Коннектикут Джозеф Ліберман звернув увагу громадськості на поширення жорстоких відеоігор. Хоча виступ акцентувався на проблемах популяризації й ідеалізації через відеоігри насильства, сексизму і расизму, без прямих згадок залежності, саме відтоді, через великий суспільний резонанс, почалися її серйозні дослідження. «Ми більше не говоримо про Pac-Man або Space Invaders, — заявляв Ліберман. — Ми говоримо про відеоігри, які прославляють насильство і вчать дітей насолоджуватися найжахливішими формами жорстокості, які тільки можна уявити». Захоплення відеоіграми пов'язувалося зі сплеском насильства серед підлітків, зокрема з використанням вогнепальної зброї.

Психіатр Джеральд Блок зазначає, що залежність від ігор куди сильніша, ніж від інтернет-порнографії [5]. Британський терапевт Стів Поуп, у статті «Gaming addiction grips youngsters» з газети «Lancashire Evening Post», заявив, що дві години проведені з гральною консоллю співставні з

прийняттям доріжки кокаїну. Як негативні приклади залежності він наводить такі ситуації, коли ігромани відмовляються від друзів, переходять на нездорову їжу, покидають навчання, у них підвищується агресивність, схильність до насильства і ряд інших факторів [1; 10]. Стаття викликала широкий резонанс у пресі і піддалася жорсткій критиці через упередженість характеру і відсутності будь-яких переконливих доказів [2; 11; 12].

Так, найбільшу небезпеку, на думку деяких психологів, являють собою рольові ігри, оскільки сама механіка гри полягає у «входженні» людини в гру, інтеграції з комп'ютером, втрати індивідуальності і ототожненні себе з ігровим персонажем. Дослідник виділяє власні критерії «шкідливих» рольових ігор: по-перше це сила ефекту занурення, а по-друге відсутність елемента азарту або значне зменшення його значення [13]. Вважається, що залежні геймери потребують психологічної допомоги, їх проблеми — нескладене особисте життя, незадоволеність собою, втрата сенсу життя і звичайних людських цінностей. З'являються й інші труднощі — знижений настрій, самопочуття, активність; підвищений рівень тривожності і соціальна дезадаптація [3].

Учений також виділив динаміку розвитку комп'ютерної залежності, розділивши її на чотири стадії:

- Спочатку відбувається процес адаптації (стадія легкої захопленості),
- Потім настає період різкого зростання із грою, швидкого формування залежності (стадія захопленості).
- У результаті величина залежності досягає максимуму, висота якого залежить від індивідуальних особливостей особистості та факторів середовища (стадія залежності).
- Далі сила залежності на певний проміжок часу залишається стійкою, а потім йде на спад і знову ж фіксується на певному рівні і залишається стійкою протягом тривалого часу (стадія прив'язаності).

Фактично, експерти справді вказують на паралелі між поведінковими та речовинними залежностями (азартні ігри, наркотики, алкоголь) протягом багатьох років, підтверджуючи свої результати дослідженнями мозку. Обидві залежності визначаються однаково: як захоплива діяльність, вам важко зупинитися, незважаючи на те, що вона руйнує ваше життя. Обидві провокують надзвичайно схожі зміни в структурі та функціях мозкових ділянок. Люди (будь то діти чи дорослі), які схильні до будь-якого виду залежності, швидше за інших підвищують свій рівень імпульсивності та знижують рівень заходів гальмування, прийняття рішень та когнітивного

контролю. І вони, швидше за все, зазнали психологічних проблем, таких як депресія та тривожність, які часто є наслідком дитячої травматизації. Проте ігри рідко викликають залежність. Саме це відрізняє відеоігри від, скажімо, алкоголю чи азартних ігор. За оцінками експертів [13], лише 0,5% усіх геймерів є залежними від відеоігор. Проте така ж незначна частка людей може стати залежною від будь-яких буденних речей, що приносять задоволення (до прикладу, шопінг чи спорт).

Психіатричні терміни для виявлення психологічних проблем можуть бути корисними для того, щоб змусити нас звернути увагу. Відео ігри є потужними, і вони можуть змінювати поведінку людей. Але, щоб виявити залежність, ми повинні заглибитись – запитати, чого саме не вистачає людям, що змушує їх настільки компульсивно чимось займатись. І це набагато складніше.

Список використаних джерел:

1. Ігроманія. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://www.igromania.ru/news/119205/Dva_chasa_igry_ravny_dorozhke_kokaina.htm
2. Політика ігор. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://www.webcitation.org/65AHj3H1O?url=http://www.gamepolitics.com/2010/05/24/uk-therapist-two-hours-gaming-equals-line-cocaine>
3. Психологія комп'ютерної гри як проблема інтегральної психології особистості. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://flogiston.ru/articles/netpsy/m_ivanov2
Психологія комп'ютерної гри як проблема інтегральної психології особистості
4. American Journal of Psychiatry. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.Ajp.2016.16020224\]](https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.Ajp.2016.16020224)
5. Big Think. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[https://bigthink.com/think-tank/are-video-games-a-drug\]](https://bigthink.com/think-tank/are-video-games-a-drug)
6. Health Imaging. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[https://www.healthimaging.com/topics/neuroimaging/video-game-brain-mri-shows-similar-results-gaming-drug-addicts\]](https://www.healthimaging.com/topics/neuroimaging/video-game-brain-mri-shows-similar-results-gaming-drug-addicts)
7. Scott Rigby. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[http://www.gluedtogames.com/\]](http://www.gluedtogames.com/)
8. The Telegraph. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[https://www.telegraph.co.uk/news/2018/06/12/addictive-video-games-may-change-childrens-brains-way-drugs/\]](https://www.telegraph.co.uk/news/2018/06/12/addictive-video-games-may-change-childrens-brains-way-drugs/)
9. Wikipedia. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [\[https://uk.wikipedia.org/wiki/Відеоігрова_залежність\]](https://uk.wikipedia.org/wiki/Відеоігрова_залежність)
10. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.lep.co.uk/lifestyle/gaming_addiction_grips_youngsters_1_773488 Sponsored by Gaming addiction grips youngsters
11. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.webcitation.org/65AHdb99W>
12. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rockpapershotgun.com/2010/05/27/two-hours-of-gaming-the-same-as-cocaine/>
13. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.webcitation.org/65AHxiMJc>

Миринда Станіслав

*(студент 1 курсу, стоматологічний факультет,
Івано-Франківський національний медичний університет)*

Бондар Н.В.

(магістр філологічних наук, старший викладач)

Засоби масової інформації – вибір чи зомбування

Засоби масової інформації – система установ та закладів, створених з метою публічного, оперативного розповсюдження інформації про події та явища у світ, країні чи регіоні необмеженого кола осіб, суб'єктів, та зорієнтованих на виконання певних суспільних задач

Засобами масової інформації є: телебачення, газети, радіо, журнали та Інтернет. Згідно із міжнародним стандартом, друкованими засобами масової інформації є періодичні друковані видання (преса) – газети, журнали, бюлетені тощо і разові видання з визначеним тиражем; аудіовізуальними засобами масової інформації є: радіомовлення, телебачення, кіно, звуко-, відеозапис тощо.

Необхідність усебічної передачі соціальної інформації, яка формує масову свідомість, стала однією з головних причин, що викликали виникнення ЗМІ. Інші засоби не в змозі здійснювати оперативну, регулярно та у великому масштабі впливати на думку людей. Основною метою діяльності ЗМІ є вплив на суспільну думку. Успіх у вирішенні цього питання пов'язаний з діалектичним поєднанням вже існуючих поглядів та формуючого впливу на них.

Основними функціями ЗМІ є:

✓ Просвітницька – спрямована на задоволення потреб реципієнта у інформації стосовно певного кола питань або галузі знань. Для розкриття глибинної сутності багатьох явищ та процесів часто потрібні відповідні пояснення, коментарі, тлумачення, оскільки значна частина реципієнтів може бути не підготовленою до сприйняття поданих фактів.

✓ Аксеологічна (порівняльна, оцінююча) функція. Сутність її полягає у порівнянні схожих, аналогічних явищ, процесів, рішень і з'ясуванні на цій основі їх недоліків та переваг. Особливого значення ця функція набуває, коли суспільство опиняється перед вибором одного з кількох варіантів рішень. У цьому разі ЗМІ може спрямувати громадську думку у той чи інший бік.

✓ Контрольно-критична функція – спрямована на здійснення суспільного контролю. ЗМІ виявляють вразливі місця суспільного устрою,

доводять їх до відома громадян, пропонують шляхи подолання певних проблем, контролює діяльність критичних сигналів.

✓ Функція зворотного зв'язку. Сутність її полягає у з'ясуванні ЗМІ, наскільки своєчасно надходить інформація до реципієнта, ефективність її засвоєння та тлумачення.

✓ Футурологічна (прогностична функція). Покликана забезпечувати науковий аналіз перспектив суспільно-політичного розвитку на підставі закономірностей суспільного розвитку [5].

Але потрібно пам'ятати, що жодна з перелічених функцій не реалізується відокремлено.

ЗМІ мають різні можливості та силу впливу, які найбільше залежать від способу їх сприйняття реципієнтами. Найбільш масове та сильний політичний вплив мають аудіовізуальні ЗМІ, насамперед – радіо та телебачення.

Для розуміння ролі ЗМІ у суспільстві потрібно визначити наслідки впливу масових комунікацій на громадськість, серед яких виділяють чотири основних категорії:

➤ Поведінкові наслідки. Людина здійснює ті чи інші дії після того як вона бачить, що хтось веде себе аналогічно. Виконання людиною окремих дій у наслідок впливу ЗМІ на її психологічні установки. Установки включають у себе інтелектуальний компонент чи компонент довіри, але значна частина їх психологічної динаміки має емоційний характер, тому вплив ЗМІ у цій сфері є особливо глибоким. Вірне використання ЗМІ може допомогти спрограмувати цілий комплекс установок по відношенню до того чи іншого об'єкту. Установки програмуються значно легше ніж дії людини.

➤ Когнітивні наслідки. Засвоєння поданої ЗМІ інформації, що змінює напрям розвитку думки людини, її знань та мислення.

➤ Фізіологічні наслідки. Фізіологічні зміни у нашому організмі, що викликає діяльність ЗМІ [5].

Важливо зазначити, що наслідки взаємодії ЗМІ з аудиторією не є чітко відокремленими та спрямованими, навпаки, у більшості випадків цей ефект є кумулятивним, сукупним.

ЗМІ не лише передають те, що знаходиться навколо нас, скоріше, вони конструюють світ, який згодом стає реальністю для споживача. Часто вони зображають цінності, стилі життя та звички, які згодом підхоплюються суспільством. Через деякий час образ світу, сконструйований ЗМІ, може настільки затвердитись у свідомості реципієнта, що він буде нездатен відрізнити його від реальності. ЗМІ створюють для нас реальність у багатьох різних напрямках, спираючись на різноманітні психологічні процеси.

Можливо, ми вважаємо ті чи інші події та питання важливими тому, що саме такими їх подають нам ЗМІ.

Засоби масової комунікації у будь-якому суспільстві виконують важливу інформаційну роль, тобто є своєрідним посередником між владою та населенням. При цьому у процесі функціонування ЗМІ зв'язок між комунікатором та реципієнтом здійснюється у двох напрямках. Іншими словами, здійснюється комунікація – своєрідне спілкування, але не особисте, як у повсякденному житті, а з допомогою масових форм зв'язку, де існують спеціальні технічні канали, з допомогою яких ЗМІ мають забезпечувати виконання інформаційних потреб суспільство.

Політика та мас-медіа тісно пов'язані один з одним: політика є однією з найважливіших тем, а ЗМІ є необхідним елементом здійснення політики. Засоби масової інформації – складова частина політичної системи суспільства. Тому, звісно, що суспільний устрій впливає на формування системи ЗМІ. У той же час ЗМІ здійснюють важливий вплив на суспільство, його стан та розвиток.

Наші уявлення про політичний світ великою мірою є продуктом мас-медіа, вони створюють політичний вимір – основу наших знань та поведінки у політичній сфері. ЗМІ не лише виконують інформативну функцію, але пропагують ідеї, погляди, вчення, політичні програми і беруть, таким чином, участь у соціальному управлінні.

Будь-яка нормальна людина спілкується з навколишнім світом. Незважаючи на, здавалося б, безмежність можливостей, людина все ж є невеликою часткою «сконструйованого системного обміну із зовнішнім середовищем: прийом й переробка інформації здійснюються нею в точній відповідності з особливими властивостями її психіки. Один і той же факт описується й оцінюється різними людьми по-різному» [4].

Але існують певні закономірності роботи каналів проходження інформації – тактильних, візуальних, смакових та ін., не кажучи про складності життя. Кожна індивідуальна картина світу об'єднується надалі зі схожими, потім менш схожими, - в результаті всі уявлення людей про навколишній світ, правила існування в ньому, реакції та переконання і т. ін. формують масову свідомість.

Суспільство здебільшого набирає рис постіндустріального, інформаційного, а оскільки історія людства крім всього іншого є історією боротьби за владу, панування, то в контексті нинішньої ситуації влада опиняється в руках тих, хто має доступ до інформації, ідентифікації внутрішнього світу людини й змістових картин. До такої думки схильний Тоффлер та деякі інші науковці, а той факт, що «за будь-якого політичного

перевороту новий режим захоплює перш за все не королівський палац й не індустріальний центр, а засоби інформації» свідчить, як вважає Г. Енценсбергер, про дедалі зростаюче в наші дні значення індустрії засобів впливу на свідомість [2].

У процесі функціонування засоби масової інформації здійснюють двобічний зв'язок між комунікатором та реципієнтом (тим, хто сприймає інформацію), відбувається своєрідне спілкування – не особисте, а за допомогою масових форм зв'язку. «Зрозуміло, що діяльність ЗМІ має важливі суспільно-політичні наслідки, оскільки характер масової інформації, адресований аудиторії, визначає значною мірою її ставлення до дійсності і напрям соціальних акцій» [10].

Тому ЗМІ не лише виконують інформативну функцію (хоча вона має бути основною), але пропагують ідеї, погляди, вчення, політичні програми і беруть, таким чином, участь у соціальному управлінні. Шляхом формування громадської думки, вироблення певних установок, вони спонукають людину до тих чи інших вчинків. А кому це потрібно – це вже інше питання. «Індустрія свідомості стає найважливішим інструментом політичного панування. І в той же час інструментом приховування цього панування монополістичної еліти» [7].

У процесі динамічної взаємодії та різноплановості й багатоповторюваності цієї взаємодії людина втрачає можливість (та й потребу) бути безпосереднім свідком, учасником всіх зрушень, але «випасти з обійми» ніхто не хоче, а оскільки парапсихологічні здібності притаманні одиницям, тому більшість індивідів отримують найнеобхідніші відомості для орієнтації у повсякденному житті зі ЗМІ. Різноманітні знання світоглядного й ідеологічного характеру цілком задовольняють «інформаційний голод».

Тому не дивно є думка про те, що ЗМІ здійснюють вплив на суспільство, його розвиток. Особливістю масово-інформаційних процесів останнього часу є їхня «демасифікація» - можливість вибору для індивіда тієї інформації, яку він сам хоче отримати, а не яку йому нав'язують ззовні, хоча це й пов'язано з певними труднощами технічного й політичного плану.

Крім того, далеко не кожна людина має талант відділяти зерна від полови в тій інформації, що їй пропонують, тому й існує такий ефект, коли, за виразом Г. Тарда, «під впливом преси в суспільстві створюється колективна свідомість, об'єднана атмосферичною оболонкою, коли певні якості індивідів взаємно позначаються одне на одному, а їх дії зливаються в унісон, спрямовуються загальною течією ідей й пристрастей. Така духовна єдність індивідів породжується одночасністю їхніх переконань, що формуються пресою» [8].

Демократичне суспільство, якщо воно хоче залишитися саме таким, змушене балансувати між двома (як мінімум) крайнощами: з одного боку, без свободи слова не має демократії, з іншого - існує небезпека використання свободи слова для маніпулювання масовою свідомістю, - що є досить актуальною темою для будь-якого суспільства, бо перш за все принижує його почуття гідності та вводить в оману, або кажучи простіше, «пошиває у дурні».

З точки зору соціальної науки маніпулювання - це система засобів ідеологічного й соціально-політичного впливу з метою зміни мислення й поведінки людей всупереч їх інтересами. При цьому люди часто не усвідомлюють, що їх світогляд, потреби, інтереси та в цілому спосіб життя багато в чому залежать від тих, хто ними маніпулює. Виходячи з цього визначення, можемо виділити два основних види маніпуляції: оперативну маніпуляцію свідомістю й поведінкою людей та стратегічну маніпуляцію.

Оперативна (або ситуаційна) маніпуляція полягає в тому, що, використовуючи вже наявні в свідомості людей цінності, потреби, стереотипи, звички, маніпулятор змушує їх сприймати ту або іншу соціальну інформацію так, як йому вигідно, й спрямовує їхні соціально значущі дії у потрібне для себе рiчище. Широкі маси людей діють так, як це спланував маніпулятор: голосують чи не голосують, мітингують, створюють хаос або, навпаки, дотримуються порядку й демонструють велику організованість.

Стратегічна маніпуляція полягає в тому, що на протязі багатьох років в свідомості людей формуються ті цінності, потреби, ідеї, стереотипи, звички, які й самі по собі сприяють підтримці стабільності вигідного маніпуляторіві політичного й економічного ладу й можуть бути використані в оперативній маніпуляції, якщо з'явиться така потреба [9].

В будь-якому разі влада пов'язана з інформацією і спирається на неї. Виходячи з цього, якість цієї інформації та її доступність здійснює суттєвий вплив на характер системи володарювання.

Найбільш відомий та простий засіб владного впливу й контролю над інформаційними процесами - цензура. Держава за допомогою спеціально призначених й відповідальних перед нею чиновників регулює зміст друкованих та інших інформаційних матеріалів. Результатом такого контролю нерідко є настільки значне втручання у діяльність засобів масової інформації, що вона втрачає багато своїх функцій щодо відображення соціальної дійсності [3].

З іншого боку, демократичне суспільство наділяє працівників засобів масової інформації великими правами, але останні несуть і велику

відповідальність перед суспільством. Недопустимим є зловживання свободою слова.

По суті ЗМІ знаходяться в замкненому колі: «виражаючи і формуючи громадську думку, засоби масової інформації, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого - впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки групової дії людей» [11].

Як вже згадувалося, людина сприймає навколишній світ через органи відчуттів, хоча ЗМІ мають справу лише із зором та слухом (на щастя запахи, смаки та тактильні відчуття вони передавати не в змозі). Основні технічні можливості ЗМІ, що оперують цілими просторами: телебачення, преса й радіомовлення. Але навіть цей невеликий перелік може забезпечити, при наявності грошей та бажання, досить сильний психологічний вплив, навіть пресинг.

А для цього потрібно небагато: запустити на екран Кашпіровського і Чумака, вселити в людей впевненість, що вилікуватися можна словом й магічними жестами (й суспільство можна піддати операції, примушування його співати й посміхатися); прищепити людям віру в астрологію (навіщо піддавати майбутнє аналізу й науково обґрунтованому прогнозу – зірки підкажуть); запевнити всіх що існує проблема НЛО та ін. [8].

Безперечно, можливість реалізовувати вплив на населення через ЗМІ мають перш за все представники владних структур і найактивніше вони застосовують ці можливості під час чергових виборів – в першу чергу для того, щоб зберегти свої посади та просуватися далі по службових сходах. Зазвичай їх обслуговує ціла команда, в якій іміджмейкеру належить чільне місце.

Бажання виглядати в очах людей кращим, ніж ти є насправді, взагалі-то є досить природнім, а за умов професійного підходу це питання цілком піддається вирішенню, але при цьому для пересічного громадянина з'являється небезпека бути введеним в оману, загроза чого зростає пропорційно-професійному рівню іміджмейкерів.

Насправді їх праця починається задовго до офіційної дати виборів, а в разі перемоги кандидата не закінчується взагалі, бо імідж – це така нестала річ, яку потрібно постійно підтримувати або вчасно змінювати. Як вже вказувалося вище, ЗМІ є одним із засобів формування необхідного іміджу політика, але засобом найбільш розгалуженим, масштабним та ефективним.

Первинним елементом свідомості взагалі є індивідуальна свідомість, тому, враховуючи її властивості, щоб «зачепитися» за неї, імідж має носити обов'язково особистісний характер. Через ЗМІ при цьому використовуються (у відповідних формах) класичні політичні технології, які спираються на

емоційну модель масової комунікації перш за все на використанні страху та віри замість логічного мислення і переконання.

Це так звані технології «парадигми насильства»: навіювання почуття зовнішньої загрози та пошук внутрішніх ворогів; розподіл соціуму на «ми» та «вони»; обмеження кількості символів у національному обігу; цензура; інформаційна ізоляція; монополія на знання; фактологічне підтасування тощо.

Існує думка, що символна сітка координат не змінюється – змінюються лише назви, що її наповнюють. Для апеляції до масової підсвідомості частіше за все використовуються юнґіанські архетипи: матері, воїна, мудреця та інші. Але при цьому дрібнички, як шкідливі, так і «родзинки», западають у свідомість людей значно легше й закріплюються там на триваліший час, ніж інформація про великі досягнення, які сприймаються як samozрозумілий плін життя.

Важливий вплив на психологію здійснює музичний супровід до картинки та кольорова гама, бо кожний колір налаштовує на відповідну хвилю поведінки, реакції – він фактично створює настрій. Таким чином, можна загострити або пом'якшити інформацію, що надається. Виходячи з каналу сприйняття, розрізняються різні типи поведінки.

Оскільки візуальний канал підлягає фільтрації з боку глядача, тому увага транслятора до нього має бути максимальною. Бо, наприклад, якщо ви даєте відповіді з опущеною головою, це буде розцінено аудиторією TV-каналу скоріше за все як ухильність або невпевненість у собі. Прямий погляд в камеру або на камеру - навпаки, створює враження відкритості й чесності [12].

Психологічно люди готові краще сприймати зовнішньо привабливий образ й до того ж максимально наближений до їх умов існування – так він стає зрозумілішим і немов «ріднішим». Подібні замовлення досить часто виконуються ЗМІ як для влади, так і для спецслужб й бізнесових кіл, які часто стоять за ЗМІ.

На відміну від преси та інших друкованих видів ЗМІ, де інформація подається послідовно, телебачення робить це фрагментарно, тобто подрібною інформацію, створюючи таким чином ілюзорність її оперативності та різноманітності.

Серед інших прийомів психологічного впливу ЗМІ застосовують:

- ✓ прийоми лінгвістичного маніпулювання (слова-синоніми, що передають різні відтінки, а тому й формують різне ставлення);
- ✓ викривлення масштабів подій та часу;
- ✓ звернення до негативних рівнів свідомості;

✓ «метод Геббельса».

Прийоми, притаманні TV: ракурс, освітлення, монтаж кадрів, час; посилення на сфабриковані вияви громадської думки; «ефект вагону з оркестром»; спіраль замовчування та ін.

Як влучно зазначає Б. Багдикян: «Серед вчених політичних наук стало свого роду трюїзмом вважати, що хоча засоби інформації не можуть повідомляти населенню, що воно повинне думати, вони, в дійсності, повідомлять його, про що слід думати» [1].

Отже, за ще одним влучним висловом, «інформація сьогодні сучасний варіант «дволикого Януса» - однією рукою він сіє «розумне, добре й вічне», а іншою кидає в землю зуби дракона, з яких, згідно з легендою, виросте зло» [6].

Єдиним виходом, на нашу думку, є критичне ставлення до інформації, що до нас надходить, та вміле її використання. А ЗМІ можна побажати лише більшого професіоналізму та меншої заангажованості. І тоді сміливо можна просуватися у дійсно «інформаційне суспільство».

Список використаних джерел

1. Багдикян Б. Монополия средств информации. Москва, 1987. С. 41.
2. Вислови, цитати та фрази [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.petrukiv.te.ua/filosofiya/filosof/>.
3. Демидов А. И. Власть в единстве и многообразии её измерений. *Государство и право*. 1995. №11.
4. Донченко Е. Концепция социальной психики общества. *Философская и социологическая мысль*. 1994. № 1-2. С. 125.
5. Засоби масової інформації [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97_%D1%96%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97
6. Копиленко О. Л. Влада інформації. Київ, 1991. С. 14.
7. Любимый Я. В. Современное массовое сознание; динамика и тенденции развития. Київ, 1993. С. 33.
8. Любимый Я. В. Современное массовое сознание; динамика и тенденции развития. Київ, 1993. С. 13.
9. Любимый Я. В. Современное массовое сознание; динамика и тенденции развития. Київ, 1993. С. 58.
10. Політологія / За ред. О. І. Семківа. Львів, 1994. С. 430.
11. Політологія / За ред. О. І. Семківа. С. 438.
12. Почепцов Г. Г. Имидж и выборы. Київ, 1997. С. 29.
13. Сафронов Ф. Именем народа, или мифы идеологии и структуры политического сознания. *Диалог*. 1994. №2. 8

Пазяк Мар'яна

*(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Завгородня Т.К.

(Наук. керівн. – д. пед. н., професор)

Поняттєво-категорійний апарат дослідження підготовки майбутнього викладача до організації самостійної роботи студентів ЗВО

З'ясування поняттєво-категорійного апарату є необхідною передумовою проведення кожного наукового, зокрема й експериментального педагогічного дослідження. Стосовно проблеми нашого дослідження він розроблений на достатньому рівні, але трактування його базових понять і термінів є різним, що потребує відбору найбільш оптимальних підходів до їхнього визначення.

Мета статті полягає у з'ясуванні крізь призму сучасного наукового дискурсу основні дефініції поняттєво-категорійного апарату дослідження підготовки майбутнього викладача до організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти (ЗВО).

У тлумачному словнику української мови самостійність трактується у значенні «самостійний», тобто, такий, що не перебуває під чияюсь владою; не підпорядкований і не підлеглий комусь, а вільний, незалежний, здатний діяти без сторонньої допомоги, керівництва» та є оригінальним [2, с.1291].

У педагогічній літературі поняття «самостійність», як правило, поєднується з терміном «активність», адже будь-яка самостійна дія починається з активності. Утім, на думку В. Лозової, поняття «самостійність» більш широке, порівняно з поняттям «активність»: самостійність передбачає активність, але не зводиться до неї, тому головне завдання педагога, у тому, щоб підняти активність вихованця до рівня самостійності. За думкою вченої активність знаходить вияв у різних видах діяльності, а творча самостійність, своєю чергою, неможлива без пізнавальної потреби, бажання її реалізувати [9, с.22].

Попри розбіжності у трактуваннях поняття самостійність, дослідники сходяться в тому, що вона асоціюється з такими соціально значущими якостями і характеристиками особистості, як: висока соціальна активність; розвинуте почуття особистої відповідальності; пошук сенсу життя; усвідомлена діяльність, що виконується без сторонньої допомоги, долаючи всі перешкоди на шляху до реалізації програми дій; працелюбність і вольове напруження; уміння і бажання жити своїм розумом; ініціативність і

незалежність; критичність розуму і здатність висловлювати свою думку незалежно від суджень інших; прагнення до усвідомленого самоствердження і самореалізації в конкретних діях і вчинках.

Поняття «самостійність» тісно переплітається з термінами «виховання» і «саморозвиток особистості», адже розвиток і саморозвиток особистості постають як процес закономірної зміни свідомості людини. Отже, якщо особа, зокрема, студент, майбутній фахівець, усвідомлює, що знає мало, але відчує, що примножувати свої знання можна самостійно, то він усе життя буде прагнути до вдосконалення.

Самонавчання, самоосвіта, самостійна робота над собою – це незмінні складники самовдосконалення людини. Але для цього їй потрібна мотивація, яка змушує безперервно домагатись вдосконалення своїх знань і досвіду. Втім, формування мотиваційної сфери, пов'язаної з пробудженням інтересу до самостійної роботи, як у загальноосвітній школі, так і закладах вищої освіти відбувається стихійно, відсутня науково обґрунтована технологія керування цим процесом. З цього приводу вчений В. Євдокимов зауважив, що самостійна робота в умовах особистісно зорієнтованої освіти виступає у професійній освіті майбутнього вчителя, зокрема й викладача, як засіб саморозвитку власної унікальності і неповторності. Проблему організації самостійної роботи у ЗВО він розуміє як ключову стратегію побудови якісно нової системи підготовки кваліфікованих кадрів та стверджує, що уміти організувати самостійну роботу студентів у традиційній системі та в системі особистісно орієнтованого навчання – це не одне й те саме [5, с. 75-76].

Теоретико-методологічний аналіз різних підходів до визначення поняття «самостійність» дає підстави визначити її основні компоненти, завдання та педагогічно доцільні етапи розвитку не лише як якості особистості майбутнього фахівця, але і як особливості виховання цієї якості. Їхня підготовка до педагогічного керівництва цим процесом передбачає:

- а) спрямування навчально-виховного процесу у ЗВО на формування мотивації, тобто, усвідомленої потреби в здійсненні самостійної діяльності;
- б) забезпечення цілепокладання і прогнозування можливостей розвитку самостійності студентів в освітньому процесі;
- в) побудову індивідуальної траєкторії розвитку самостійності студента у навчанні та життєдіяльності;
- г) організацію педагогічного процесу з урахуванням основних компонентів самостійної діяльності;
- г) стимулювання саморозвитку і самовиховання студента;
- д) здійснення постійного педагогічного аналіз і корекції педагогічного процесу, що спрямований на розвиток самостійності його суб'єктів тощо.

Поряд із родовим поняттям «самостійність», необхідно визначити такі базові поняття, як «самостійна робота», «навчальна самостійна діяльність», «самоосвіта», «самоконтроль» та ін. В педагогічній науці вони зазнавали значних переосмислень, трансформацій, а, отже, неоднозначних тлумачень.

В «Енциклопедії освіти» поняття «самостійна робота» визначається як планована індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. Поряд з аудиторною, вона є однією з форм і важливою частиною навчального процесу, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час [4, с. 344-345].

З психолого-педагогічного погляду самостійна робота характеризується як така, що: 1) призначена не лише для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи у навчальній, науковій, професійній діяльності та як здатності брати на себе відповідальність, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації тощо; 2) необхідна передусім студентам, які мають намір пов'язати життя з наукою не лише упродовж навчання у ЗВО, а й у подальшому житті [4, с. 345].

Виявлена тенденція щодо ототожнення понять «самостійна робота» та «самостійна навчальна робота». Так, в «Українському педагогічному словнику С. Гончаренка останнє поняття визначається як різновид індивідуальної й колективної навчальної діяльності учня, яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя або під його керівництвом, але без його безпосередньої участі. За думкою автора цей багатоаспектний феномен вимагає активної розумової діяльності, самостійного виконання пізнавальних завдань і застосування раніше засвоєних знань [3, с. 297-298].

Методологічно важливим для нашого дослідження є виокремлення С. Гончаренком основних видів самостійної навчальної роботи за кількома критеріями. Зокрема, за характером діяльності це: а) робота з підручником, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером; б) розв'язування задач, виконання вправ, написання рефератів і творів; в) самостійні спостереження і лабораторні роботи; дослідницька діяльність, конструювання, моделювання тощо. За дидактичною метою самостійну навчальна робота учнів розподіляється на чотири групи: 1) підготовча; 2) тренувальна; 3) узагальнювально-повторювальна; 4) контрольна [3, с. 297-298].

У «Словнику з педагогіки» Г. Коджаспірової і А. Коджаспірова поняття «самостійна навчальна робота» трактується, по-перше, як вид навчальної

діяльності, що передбачає певний рівень самостійності особи, яка навчається в усіх її структурних компонентах (від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю й корекції з послідовним переходом від виконання простих видів роботи до більш складних, які мають пошуковий, творчий характер, постійно корегуються і трансформуються на основі педагогічного управління); по-друге, як засіб формування метакогнітивних здібностей суб'єктів навчання, їхньої готовності до неперервної самоосвіти [8, с. 302].

Поняття «самостійна навчальна робота» відрізняємо від поняття «самостійна робота», яке в педагогічній літературі також не має єдиного тлумачення. Тому, виходячи з доробку українських і зарубіжних учених-дидактів розглядаємо її в усьому розмаїтті і багатоаспектності цього феномену як: а) форму організації навчального процесу (Ю. Бабанський; Л. Бондар); б) певний вид і напрям навчальної діяльності (М. Пентилюк); в) засіб навчання (Л. Мамчур, П. Підкасистий); г) різновид навчальної діяльності (В. Бондар, О. Савченко); ґ) тип навчальної діяльності (В. Козаков); д) засіб оволодіння навчальним матеріалом (Н. Бібік); е) самостійний пошук необхідної інформації (С. Архангельський); є) різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях і в позааудиторний час без безпосереднього керівництва але під наглядом викладача); ж) систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача (О. Малихін); з) багатокомпонентну діяльність, що містить творче сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час лекцій, підготовки до занять, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог); і) метод навчання і самоосвіти (В. Буряк) та ін.

Спираємося на позицію дидактів (Л. Бондар, С. Гончаренко, В. Козаков, О. Малихін, М. Солдатенко та ін.), які самостійну роботу студента поділяють на два основні види: аудиторну (виконується під час аудиторних занять за розкладом) та позааудиторну (передбачає підготовку до аудиторних занять (практичних занять, семінарів тощо); виконання курсових робіт та кваліфікаційних наукових досліджень, проходження практик; підготовку до контрольних випробувань; участь у науково-практичних конференціях і семінарах, конкурсах і олімпіадах тощо).

Важливою особливістю самостійної роботи студентів педагогічних ЗВО є те, що як засіб організації навчального і наукового пізнання студента вона реалізується у двоєдиній якості: а) як навчальне завдання, тобто, як об'єкт діяльності студента, що пропонується викладачем; б) як форма вияву певного способу діяльності з виконанням конкретного навчального завдання

[7, с. 12-14]. Їхнє врахування має принципове значення для розробки експериментальної програми з підготовки майбутнього викладача до організації самостійної роботи студентів.

Поняття «самостійна робота» часто вживається дослідниками довільно, зокрема синонімічно з поняттям «самостійна навчальна робота», «самостійна дослідницька робота», «самостійна діяльність», «самоосвітня навчальна діяльність», навіть «самоосвіта», «самоконтроль» тощо. Тому вони також потребують предметного розгляду.

За думкою М. Князян самостійна навчальна діяльність передбачає цілісну завершену систему дій, що містить позитивну мотивацію й розуміння завдання студентом, самостійне виконання, аналіз результатів роботи, виправлення помилок, самооцінку та оцінку викладача відповідно до визначених критеріїв [6, с. 11].

Виходячи з цього, розглядаємо самостійну навчальну діяльність як багаторівневе і динамічне явище, що реалізує практичну, перетворювальну і науково-просвітницьку функції та формує певні компетентності майбутніх викладачів через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з педагогом.

Самостійна робота не завжди є дослідницькою (наприклад, на рівні відтворювальних або реконструктивних завдань), тому вона відрізняється від понять «самостійна дослідницька робота» «самостійна дослідницька діяльність», які також не завжди здійснюються самостійно. Виходячи з цього, науковці трактують ці два поняття як окремий самостійно-дослідницький вид навчально-пізнавальної діяльності, який дозволяє цілісно і системно реалізувати ціннісний, культурний інтелектуальний, творчий, пошуковий, рефлексивний потенціал майбутнього спеціаліста на суб'єктивному рівні шляхом виконання конкретних науково-дослідних (дослідницьких) завдань. Самостійна дослідницька робота охоплює всі основні форми наукової роботи студентів [5, с. 11-13].

Також існують різні підходи до розуміння поняття «самоосвіта». При цьому, переважає її тлумачення як самостійної пізнавальної діяльності людини, що спрямована на досягнення конкретних особистісно значущих освітніх цілей та задоволення загальнокультурних і пізнавальних інтересів у різних сферах діяльності, як важливих форм і засобів підвищення професійної кваліфікації тощо [4, с. 798].

З появою Інтернету розвинулась така нова форма самоосвіти, як інтернет-самоосвіта. Вона дає змогу знайомитися з навчальною літературою у гіпермедійному варіанті, який забезпечує невербальне спілкування за інтересами та фактично необмежений доступ до інформаційних ресурсів (віртуальних бібліотек, архівів України і світу тощо). Інтернетизація

освітнього простору створює якісно нові умови для удосконалення теорії і практики як самоосвіти, так і для організації всієї самостійної навчальної діяльності студентів [4, с. 798-799].

Наступне з черги важливе для нашого дослідження поняття «самоконтроль» відображає самоусвідомлену регуляцію поведінки і діяльності відповідно до поставлених цілей, вимог, норм, правил у педагогіці. Під ним передусім розуміють інтегративну здатність особи аналізувати і оцінювати власну поведінку та діяльність для перевірки і приведення досягнутих результатів у відповідність із поставленими цілями, суспільно значущими еталонами та зі суб'єктивними вимогами й уявленнями індивіда. Самоконтроль розглядається як невід'ємний регулятивний компонент різновидової (ігрової, навчальної, виробничої) діяльності. Його рівень підвищується, якщо мета є особистісно значущою та існують певні труднощі у її досягненні. Самоконтроль є важливим засобом розумового і морального самовдосконалення особи, що навчається, працює [4, с. 797].

Важливою передумовою успішного самоконтролю є самооцінка, яка реалізується особистістю через зіставлення себе і своїх досягнень із визначеними у соціумі вимогами щодо певних видів діяльності. Якщо самооцінка особистості здатна перебудовуватися під впливом усвідомлення досягнень у діяльності, тоді актуалізується її потреба у самоперевірці і виправленні недоліків [1, с. 196].

Отже, з'ясування сутності базових понять «самостійність», «самостійна робота», «самостійна навчальна робота», «самостійна навчальна діяльність», «самостійна дослідницька діяльність», «самоосвіта», «самоконтроль» та ін. окреслює термінологічне поле дослідження проблеми підготовки майбутнього викладача до організації самостійної роботи студентів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Зб. наук. пр. до 10-ти річчя АПН України. Харків: ОВС, 2002. С. 192-199.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь; ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Євдокимов В. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки: *навч. посіб.* Харків, 2000. 160 с.
6. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: *навч. посіб.* Ізмаїл: Сміл, 2006. 136 с.

7. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ: НМК ВО, 1990. 62 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИЕК «МарТ», 2005. 448 с.
9. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: *навч. посіб.* 2-е вид., доп. Харків: «ОВС», 2000. 164 с.

Чупровська Тетяна

*(студентка другого освітнього рівня II курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Завгородня Т.К.

(Наук. керівн. – д. пед. н., професор)

Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти

Метою діяльності сучасної вищої школи є підготовка висококваліфікованих фахівців та формування професійно-компетентної, соціально активної, креативної особистості. В усіх сферах освіти здійснюється пошук способів модернізації системи професійної підготовки, підвищення її якості на основі використанням інтерактивних технологій.

Водночас формування готовності студентів і викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти вимагає специфічних підходів до побудови процесу навчання, а саме необхідність врахування їхніх вікових і психологічних особливостей соціального досвіду, рольових функцій в організації освітнього процесу тощо.

У цій статті ставимо за мету визначити і схарактеризувати педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти (ЗВО), які були розроблені і реалізовані у процесі організації педагогічного експерименту з формування їхньої конфліктологічної компетентності.

Сучасні вчені (С. Баникіна [1], М. Бургін [2], С. Гіренко [5], З. Дринка [6], М. Рибаківа [8], Є. Тонков [10] та ін.) визначили низку педагогічних умов у досліджуваному нами аспекті, але всі вони мають локалізований характер і потребують систематизації. З означених позицій слід передусім стисло з'ясувати суть поняття «педагогічні умови».

У тлумачному словнику української мови поняття «умова» визначається як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення і створення чого-небудь або сприяє чомусь. До них, як правило, відносять зовнішні і внутрішні обставини; те, від чого що-небудь залежить [3]. У

філософському розумінні умови трактують як зовнішні обставини, що детермінують виникнення певного явища, як результат цілеспрямованої діяльності. Отже, без наявності таких умов (обставин) бажане явище не може виникнути.

Сутність педагогічних умов у розрізі теорії і практики вищої школи розглядається в працях багатьох вчених [4; 7; 9; 11 та ін.]. За основу беремо їхнє визначення як ситуації, за якої компоненти навчального процесу репрезентовані у найбільш оптимальній взаємодії, що дозволяє викладачу продуктивно викладати та керувати навчальним процесом, а студентам успішно навчатися.

Педагогічними умовами формування готовності студентів і викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти слід вважати сукупність заходів у цілісному навчально-педагогічному процесі, що забезпечують досягнення їхньої конфліктологічної компетентності та високий рівень конфліктологічної готовності. Щодо нашого дослідження педагогічні умови розглядаємо як необхідні обставини, створення яких дозволяє підвищити рівень підготовки майбутніх викладачів вищої школи до виконання навчальної і професійної діяльності.

Комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до запобігання педагогічним конфліктам у закладах вищої освіти має бути спрямований на ефективне досягнення цієї мети завдяки наповненню новим змістом процесу навчання та його організації на основі ефективних інтерактивних технологій.

Для реалізації цього завдання визначаємо такі педагогічні умови:

- а) розгляд викладачем студента як самодостатньої особистості, що навчається і має власний життєвий і особистісний досвід;
- б) самоусвідомлення студентом себе як суб'єкта навчальної конфліктологічної діяльності, а в перспективі і професійної конфліктологічної діяльності;
- в) вироблення у студента і викладача чітких уявлень про суть, особливості й співвідношення навчально-конфліктологічної та професійно-конфліктологічної діяльності, які пов'язані між собою та відрізняються одна від одної;
- г) включення у навчальну конфліктологічну підготовку студентів конфліктних ситуацій, які забезпечують розвиток професійної конфліктологічної діяльності та особистісних і професійно значущих якостей фахівця;
- г) включення в навчальний план підготовки магістрантів спеціальності «Соціальна педагогіка» спецкурсу «Основи педагогічної конфліктології»;
- д) розробка комплексу науково-методичного забезпечення для його організації і проведення.

Означені педагогічні умови мають реалізуватися в комплексі, що потребує детального розгляду засобів, чинників і механізмів їхньої врахування у процесі дослідно-експериментальної роботи. Розділяємо їх на дві основні групи для детального предметного розгляду.

До першої групи відносимо стимулювання розвитку у студентів мотивації щодо запобігання та конструктивного врегулювання конфліктів. Для цього у дослідно-експериментальній роботі зверталася важлива увага на подання об'єктивної й оперативної інформації про стан конфліктності в групі, про досвід науковців і викладачів щодо конструктивного вирішення конфліктних ситуацій та стимулювання студентів до компетентного вибудовування відносин з одногрупниками та запобігання виникненню міжособистісних конфліктів у групі.

До другої групи засобів і механізмів реалізації означених педагогічних умов відносимо поетапне засвоєння майбутніми фахівцями конфліктологічних знань і формування у них відповідних умінь і навичок. Ідеться про науково-теоретичні і практичні знання з філософії, психології, педагогіки та осмислення особистого досвіду спілкування в конфлікті тощо. Для набуття готовності запобігати і вирішувати конфліктні ситуації професійного характеру, майбутні педагоги мають знати сутність конфліктів, їхні види, типи, причини виникнення, умови перебігу, а також основи управління ними методикою розв'язання конфліктних ситуацій.

Для вироблення відповідних умінь і навичок було визначено три етапи формування теоретичних знань майбутніх фахівців до запобігання і розв'язання професійних конфліктів. Перший – дедуктивний, що передбачає формування загальних теоретичних знань щодо конфліктних ситуацій з урахуванням понять психолого-педагогічної конфліктології. На цьому етапі студенти вчать: бачити і усвідомлювати конфліктну ситуацію як вираження суперечностей педагогічного процесу; розрізняти об'єктивні і суб'єктивні умови виникнення і перебігу конфлікту; визначати особливості конфліктної ситуації; визначати учасників конфлікту (членів колективу, мікрогруп) з опорою на теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін; розуміти зміст стратегії поведінки у конфліктній ситуації, яка буде найбільш адекватною у кожній із визначених ситуацій.

На другому – конструктивному – етапі акцентовано увагу майбутніх викладачів на вироблення вмінь: а) будувати ідеальні моделі бажаної поведінки в конфліктній ситуації та способи її запобігання і вирішення; б) оцінювати вплив реальних об'єктивних і суб'єктивних умов виникнення й перебігу конфліктної ситуації та запобігання її переростанню у конфлікт; в) обирати оптимальні шляхи запобігання і вирішення конфліктів на основі

аналізу психолого-педагогічної і конфліктологічної літератури, досвіду педагогів і власного досвіду, а також з урахуванням особистісних особливостей конфліктуючих сторін.

Третій – завершальний – етап був спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями знаннями і вміннями з побудови карти конфлікту, проведення контент-аналізу конфліктного протистояння на основі певних параметрів практичних ситуацій, які передбачали різні варіанти запобігання або виходу з конфліктної ситуації. Головний акцент на цьому етапі було покладено на розвиток знань у галузі стратегій і технологій запобігання і регулювання конфліктів у середовищі ЗВО. Майбутні викладачі вчилися виявляти причини виникнення, шляхи та способи вирішення конфліктів, обирати прийоми й методи педагогічного і виховного впливу, моделювали конфліктні ситуації та знаходили варіанти запобігання конфліктам.

Для практичного впровадження означених вище педагогічних умов було розроблено комплекс теоретико-практичних завдань, які мають конфліктологічну спрямованість та формують готовності майбутніх фахівців до роботи зі запобігання і розв'язання конфліктів у ЗВО. На початковому етапі експериментальної роботи студентам пропонувалися репродуктивні завдання, які ілюструють теоретичні положення загальної конфліктології і формують знання про сутнісні ознаки і основні функції конфлікту.

Наступна група – це варіативні завдання, які були спрямовані на розвиток гнучкого мислення, усвідомлення конфліктологічних знань і формування здатності відтворювати засвоєні знання для одержання нових. Вони передбачали вибір теоретичних положень, необхідних для правильного рішення. Саме варіативні завдання допомагали майбутнім фахівцям самостійно знаходити відоме, зіставляти його з невідомим та встановлювати зв'язки між ними. Цей тип завдань сприяв оволодінню прийомами перенесення знань у нові умови, підвищенню активності студентів, забезпечував кращу організацію пізнавальної діяльності.

Третю групу склали узагальнюючі завдання, які передбачають формування теоретичних знань з планування і вибору оптимальних засобів і способів управління конфліктами. Під час їхнього виконання студенти-магістранти мали змогу розвинути творчу уяву, проектувати процес розв'язання конфліктних ситуацій, вибирати засоби й методи, адекватні цілям і характеру конфлікту у ЗВО.

Четверта група – це конкретні завдання, які пропонувалися студентам-магістрам для реалізації означених педагогічних умов. Вони були спрямовані на оволодіння знаннями і навичками медіатора, як учасника конфліктологічного процесу. Ці завдання вимагали від студентів-магістрів

засвоєння нових знань, використання різноманітних засобів і методів їхнього застосування, тому вирішення цих завдань було пов'язане з важливими мислинськими процесами: аналіз і синтез, порівняння і узагальнення тощо. Водночас, вони розвивали теоретичні знання щодо класифікації конфліктів, створення інноваційних способів запобігання і розв'язання професійних конфліктів у ЗВО тощо.

У п'ятій найскладнішій групі запропоновані студентам-магістрам завдання для реалізації вказаних педагогічних умов мали творчий характер, зокрема вони були пов'язані з оцінкою і доказом правильної або неправильної педагогічної дії з виявленням прорахунків, які могли привести або призвели до конфліктів. Ці завдання сприяли формуванню знань і навичок щодо їхнього оперативного застосування у нестандартних умовах саме для запобігання виникненню конфліктів.

Означені групи завдань були представлені у робочій програмі та комплексі психолого-педагогічних навчальних матеріалів з проведення спецкурсу «Основи педагогічної конфліктології» та позааудиторної роботи з учасниками експериментальної групи.

Отже, визначені педагогічні умови та чинники, засоби і механізми їхньої реалізації у своїй сукупності мають справляти позитивний вплив на розвиток мотивації щодо вдосконалення конфліктологічної готовності студентів-магістрів; формування наукових психолого-педагогічних знань і практичних умінь навичок щодо забезпечення безконфліктної взаємодії у навчально-виховному процесі ЗВО та наступній професійній педагогічній діяльності; на вдосконалення необхідних для цього особистісних якостей (ініціативність, упевненість у собі тощо); вироблення практичних умінь і навичок з оперування знаннями в конфліктних ситуаціях, планування майбутньої професійної діяльності щодо запобігання конфліктів у ЗВО; розвиток навичок самоаналізу і самооцінки щодо особистої готовності до запобігання і розв'язання професійних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Банькина С.В. Конфликтологическая компетентность. Астрахань, 1997. 122 с.
2. Бургін М.С. Конфлікти у педагогічних системах: методологічний аналіз Конфлікти в педагогічних системах: зб. доп. наук.-практ. конф. Вінниця: ВДТУ, 1997. С.42-44.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навч. літ., 2003. 316 с.
5. Гиренко С.П. Особенности педагогических конфликтов между педагогами и старшеклассниками и их предупреждение: автореф. дис... канд педагог. наук: 13.00.01. Харьков, 1998. 24 с.

6. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: *автореф. дис. канд. пед. наук*: 13.00.01. Калининград, 2000. 20 с.
7. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: *автореф. дис...канд. псих. наук*: 19.00.01. Київ, 2000. 20 с.
8. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: *кн. для учителя*. Москва: Просвещение, 1991. 128 с.
9. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: *курс лекцій*. Житомир, 2002. 260 с.
10. Тонков Е.Е. Теоретические основы педагогического управления организационными конфликтами: *автореф. дис... д-ра педаг. наук*: 13.00.01. Белгород, 2000. 39 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: *навч. посіб.* Київ: «Академія», 2000. 544 с.

Стахів Василина

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Салига Н.М.

(Наук. керівн. – к.пед. н., доцент)

Формування моральної відповідальності майбутнього викладача ЗВО у процесі магістерської підготовки

Проблема відповідальності окремої особистості перед собою, соціумом, завжди була однією з найгостріших у пізнанні людиною себе і меж своїх можливостей. Особливого звучання ця тема набуває, коли йдеться про відповідальність педагога перед своїми вихованцями. Адже викладачі ЗВО належать до основних соціально-професійних груп, на які суспільство поклато надзвичайно важливі завдання: збереження і примноження культурних надбань суспільства й цивілізації в цілому; соціалізацію особистості на важливому етапі її формування, пов'язаному з професійною підготовкою.

У психолого-педагогічній літературі розглядається широке коло питань, пов'язаних із поняттям «відповідальність». Зокрема, у «Психологічній енциклопедії» відповідальність тлумачиться як внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних учинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті [6, 60-61]. «Енциклопедія освіти» розглядає відповідальність особистості як усвідомлену необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів

їхньої діяльності, визнаючи її спрямованість. Виявляється вона у свідомості, характері, почуттях, різних формах поведінки і свободі вибору [5, 106-107].

В залежності від сфер життєдіяльності людей відповідальність має ряд форм. Під впливом ускладнення суспільного життя, появи різноманітних соціальних інститутів відокремилися такі самостійні види відповідальності: юридична; економічна; моральна; професійна; політична; партійна; екологічна [8].

Моральна відповідальність має широкі горизонти аналізу. Вона постає сферою, у якій поєднуються і моральна оцінка вчинків, і лінії поведінки, і відповідальність за вибір мотивів і форми дії, цілей і засобів її досягнення. Моральна відповідальність педагога – особистісна якість, яка полягає в усвідомленні моральної потреби виконання соціальних норм (зокрема, особистісних), а також здатність індивіда адекватно сприймати справедливую оцінку скоєних вчинків, самооцінювати власні дії з позицій гуманності та чистої совісті.

У перспективному аспекті така відповідальність – це усвідомлення особистістю сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, а також цілеспрямованої, вільної діяльності людини. Педагог навчального закладу морально відповідає за творче оволодіння знаннями, самовдосконалення, самореалізацію своїх сил і здібностей.

У ретроспективному аспекті моральна відповідальність репрезентує відповідальність, що відображає, як правило, соціально-правові дії стосовно особистості за минулу поведінку, вчинки, порушення нею вимог соціально-етичних, правових і професійних норм. У цьому значенні відповідальність відіграє подвійну роль: є способом реагування суспільства, керівництва освіти на негативні дії конкретного педагога і засобом запобігання можливій негативній поведінці цієї або інших особистостей у майбутньому.

Теоретичний аналіз різних аспектів проблеми відповідальності найперше здійснено у працях давньогрецьких філософів, де існували різні підходи до розуміння сутності відповідальності. Так, Демокрит висловив думку про те, що моральна відповідальність є регулятором поведінки людини. Він вважав, що відповідальність не вроджена якість і не Божа благодать, а продукт культури, результат соціалізації та виховання [2].

Виховання повинно здійснюватися через навчання і допитливість. Це не означає, що основне для людини – багато знати, але освіта має бути всебічною. Дуже важливо у процесі навчання і виховання враховувати природу особистості. Батькам, викладачам потрібно формувати відповідальність у вихованців із раннього віку.

Для Сократа моральна відповідальність особистості є невід'ємною характеристикою індивіда, як і добродетель, благо, справедливість. Відповідальність у вихованні та навчанні надає сенсу діяльності особистості: її меті, потребам, інтересам, мотивам, результатам, оскільки, за Сократом, перший обов'язок громадянина – мати глибокі знання, власні переконання, думки. Проте ці переконання не повинні розходитися з вимогами, сформульованими у нормах, законах кожного «поліса». В іншому разі не можна чекати від особистості свідомої, відповідальної поведінки. Обов'язок суспільства полягає у забезпеченні громадян гідними людської сутності умовами життя. Розрив між моральними, правовими нормами суспільства і морально-правовою свідомістю індивідів найбільше заважає виконанню обов'язку, завдає і особистості, й суспільству шкоди, адже людина за таких умов стає безвідповідальною [2].

Проблему моральної відповідальності особистості досліджував і Платон. Спираючись на ідеї щодо світу моральних сутностей, філософ сформулював свою думку так: від ідеї – до дійсності, від належного – до сущого. Цей постулат Платон обґрунтовує на рівні особистості й суспільства. Він відзначає, що у системі формування відповідальної особистості мають бути заборони щодо засобів виховання: виступає за сувору, компетентну і непідкупну цензуру художніх творів, які можна використовувати у виховному процесі. Цензори, на яких покладено морально-правову відповідальність перед законом, державою і народом, мають вилучити ті твори, які руйнують моральні якості молоді [2].

Інший філософ, Аристотель, для аналізу відповідальності застосував метод діяльності, який презентує актуальне буття живої істоти і процес переходу її можливостей до дійсності. Природа живої істоти розкривається саме у діяльності та реальному досвіді спілкування. Однак на саму діяльність, вважає давньогрецький учений, вирішальним чином впливає душа, яка поєднує розумну та нерозумну складові, взаємодія котрих стимулює появу відповідальності. Тобто, відповідальність виникає тоді, коли правильно спрямований розум узгоджується з рухом почуттів, а рух почуттів – з розумом [2].

Крім філософів, питанням відповідальності активно займалися також педагоги. Проблема виховання відповідальності завжди була в центрі педагогічної теорії та практики, і способи її вирішення відображали потреби і рівень розвитку суспільства. Значний вплив на розвиток проблеми відповідальності здійснив мислитель-гуманіст, засновник педагогіки Нового часу Я. Коменський. Спираючись на досвід своїх посередників, він визначив,

що основним у вихованні є формування свідомої, моральної, відповідальної людини [2].

Вихідним положенням відповідальності у британського філософа і педагога Нового часу Дж. Локка є моральний закон природи. Він зумовлює обов'язки людини у моральному і правовому аспектах, формує її моральні зобов'язання, якими керує розум, що узгоджує діяльність людей [2].

Проблема відповідальності розвинулась у німецькій класичній філософсько-педагогічній думці. Так, філософ-педагог І. Кант (1724-1804) не лише сформулював основні цілі виховання, а й діалектично обґрунтував взаємозв'язок освіти та виховання. Він визначив відповідальність як міру обов'язку у складній проблемі виховання: поєднання закону примусу із здатністю користуватися своєю свободою. Відповідальні вчинки людини І. Кант розглянув не лише залежно від почуття і свідомості обов'язку, а й від почуття обов'язку і певної схильності. Вчинок із почуття обов'язку одночасно має усувати вплив схильності і предмет волі, адже навіть найкраща схильність сама по собі «сліпа», нездатна спричинити появу моральної відповідальності як вищої моральної цінності, а лише сприяє її реалізації [7].

Погляди І. Канта високо оцінив німецький філософ Георг-Вільгельм-Фрідріх Гегель (1770-1831). Він наголошував, що суб'єктивне і об'єктивне у відповідальному вчинку особистості не мають протистояти одне одному, визначив відповідальність як соціологічну форму абсолютного духу. На противагу І.Канту, Г.-В.-Ф.Гегель зазначав, що відповідальність розвивається послідовно. Справжня відповідальна діяльність індивіда можлива у вільному суспільстві. Воно пов'язує людей обов'язком і відповідальністю, і чим міцніший цей зв'язок, тим вільніша людина. Однак людина вільніша не в значенні «роблю, що хочу», а в сенсі досягнення суті [7].

Вагомий внесок у розроблення проблеми моральної відповідальності зробили А. Макаренко і В. Сухомлинський.

У працях А. Макаренка викладено сутність понять, якими він оперує у трактуванні відповідальності: «відповідальна залежність», «спільна відповідальність», «сувора відповідальність», «принцип відповідальності», «гармонія відповідальних індивідів», «відповідальний за рішення», «переживання відповідальності», «почуття відповідальності перед колективом». Провідним системо-утворювальним є поняття «відповідальна залежність». Вона виникає, формується і функціонує у різних видах педагогічної діяльності. Водночас персональна відповідальність педагога за виконувану роботу пов'язується з відповідальністю колективу і гармонією індивідів [7].

У практичній педагогічній діяльності В. Сухомлинський надавав важливого значення вихованню моральної відповідальності особистості. Передусім він наголошував на відповідальності керівника навчального закладу, його вмінні управляти колективом, знати всі нюанси педагогічного процесу та ін., а також необхідності не лише моральної, а й правової, матеріальної відповідальності педагога і вихованця. Однією з провідних його думок є обережність у притягненні індивіда до правової відповідальності.

Вітчизняна філософсько-педагогічна думка наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у визначенні змісту моральної відповідальності особистості надає пріоритету аксіологічному підходу. Цінність моральної відповідальності як складової культури полягає в тому, що вона здатна об'єднати, відновити, гуманізувати націю і людство.

Сучасний український педагог М. Сметанський з погляду комплексного підходу розглянув проблему соціальної відповідальності педагога, обґрунтував теоретичні основи її формування, висвітлив проблеми, які потребують розв'язання. Серед умов успішного формування соціальної відповідальності педагога основними він вважає такі:

- створення ситуації зацікавленості особистості у праці та її результатах;
- формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових і діяльнісних компонентів його відповідальності;
- наявність гуманно орієнтованого соціального контролю й об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта [7].

Моральне оцінювання діяльності та поведінки педагога не обмежується оцінкою з боку суспільства, педагогічного колективу і студентів. Педагог як суб'єкт здатний до самооцінки, завдяки чому стає складовою у системі моральних зв'язків. На цьому рівні моральна самооцінка виявляє моральну сутність людини. Чим краще в неї розвинуті вимогливість до себе і самоконтроль, тим більша і перспективніша відповідальність. Розвиток самооцінки як її елемента залежить від низки чинників (соціальна роль педагога, оцінювальний вплив колективу тощо). Самооцінка визначає стійкість моральної відповідальності та підвищує її міру. Мірою моральної відповідальності педагога є змінна величина, яка безпосередньо визначається здатністю і внутрішньою готовністю до здійснення відповідальних дій, а також обставинами, в яких перебуває педагог.

З огляду на сучасний стан науки психологи і педагоги виокремлюють рівень свідомості, внутрішній і зовнішній аспекти моральної відповідальності педагога. Деякі вчені (І. Іванов, А. Кисельов, В. Рудковський) визначають міру відповідальності лише як свободу або як обов'язок. Свобода і обов'язок

у специфічних формах відображають певною мірою аспекти ступеня відповідальності. Вони лише взаємодоповнюють, а не виключають вияву такого феномену, оскільки педагогічне середовище, демократичні відносини загалом дають змогу педагогу добровільно і активно виконувати професійний обов'язок, а отже, добре усвідомлювати свою нову соціальну роль [8].

У суспільстві існують певні очікування від педагога щодо його дій. Такі «запити» характерні навіть для його власної совісті і він повинен дати на них відповідь. Учасники відносин відповідальності мають бути взаємно соціально активними, спрямованими на утвердження інтересів, цінностей і норм суспільства, діяти позитивно. Педагог є відповідальним настільки, наскільки він вільний і здатний впливати на розвиток суспільства, навколишнє педагогічне середовище та студентів. Те, що знаходиться поза сферою свободи, не може бути предметом відповідальності. Отже, міру моральної відповідальності педагога визначають: суспільно-історичні умови діяльності; реальна свобода; можливість вибору певного типу поведінки; мотиви і суспільна цінність учинків; поєднання суцього і належного; особистісні якості (обдарованість, темперамент, воля та ін.).

Педагогічна діяльність потребує не лише морального, а й правового урегулювання взаємин у системі: «педагог-вихованець», «вихованець-вихованець», «педагог-батьки». Безвідповідальність у моральному плані, як правило, проявляється і в правовому, тобто в умовах педагогічної діяльності моральна та правова відповідальності становлять єдність. В освітніх правових актах діалектично поєднані загальні принципи моралі та права. Так, у Законі України «Про освіту» зазначено: «Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки» [8].

У Законі України «Про освіту» (2003) щодо статусу педагога не передбачено вільного вияву ним думок, які б не підлягали правовій відповідальності.

Отже, поняття відповідальність за своїм змістом є досить широким. У загальному розумінні відповідальність – це обов'язок перед Богом, совістю, історією, людством, народом, прийдешніми поколіннями. Вона містить у собі усвідомлення особистістю необхідності власних дій і рішень, врахування інтересів інших людей, соціальних груп, суспільства в цілому, прагнення жити в гармонії з прийнятою системою вищих моральних цінностей. Відповідальність визначає активну не конформістську життєву позицію індивіда. В свою чергу педагог є суб'єктом моральної відповідальності, яка

втілюється у виборі рішення між різними варіантами відповідної дії, а наявність соціально-педагогічних та особистісних суперечностей забезпечує динаміку цієї відповідальності.

Список використаних джерел

1. Васянович Г.П.. Педагогіка вищої школи. *Навчально-методичний посібник*. Л.: Просвіта, 2000. 100 с.
2. Васянович Г.П.. Педагогічна етика. *Навчально-методичний посібник*. Л.: Просвіта, 2004. 344 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава: ППУ, 1994. 191 с.
4. Власова О.І.. Педагогічна психологія. *Навчальний посібник*. Київ: ПАРОПАН, 2005. 400 с.
5. Кремень В.Г.. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 106-107.
6. Степанов О.М.. Психологічна енциклопедія. Київ : «Академвидав», 2006. С. 60-61.
7. Тернопільська В.І. Відповідальність старшокласників: історико-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць за матеріалом Всеукраїнської наукової конференції «Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників»*. Житомир: ЖДПУ, 2000. С. 104-106.
8. Електронний ресурс: Педагогічна етика. https://pidruchniki.com/14730824/etika_ta_estetika/moralna_vidpovidalnist_pedagoga?fbclid=IwAR3XlWSvSicqGGZvnFpy5Zc5J-gQ20kCdtsYO3nSw_KHauEudAX4lQMyOzo

Габчак Андрій

*(студент I курсу, лікувальна справа, медичний факультет,
Івано-Франківський національний медичний університет)*

Чопик Ю.С.

(Наук. керівн. – к. пед. н., доцент)

Матеріалізація думки, як один з важелів психологічно лікування

Кожен з нас існує за рахунок однієї невичерпної сили, ми всі використовуємо в якості орієнтирів одні й ті ж самі закони. Закони Всесвіту такі, що ми з легкістю відправляємося на Місяць, вираховуємо час прибуття з точністю до секунди і зовсім не важливо де ми: у Лондоні, у Новій Зеландії, у Стокгольмі чи Індії, одна сила в основі нашого буття, один закон – закон тяжіння.

Все, що появляється в нашому житті – ми самі до себе це притягуємо. Ми домагаємося це силою думки і не важливо що в нас у голові: притягуються об'єкти всіх наших думок. Подібне притягує подібне – ось суть закону тяжіння, просто в даному випадку ми говоримо про думки. Цей принцип можемо розтлумачити трьома простими словами: думки отримують форму.

Думка – це хвиля – хвиля енергії, яку можна виміряти і якщо кожного разу думати про те, як ми відмінно складемо екзамен, як ми станемо успішними чи знайдемо другу половинку, уявляючи як це відбудеться, ми

випромінюємо енергетичні хвилі і одночасно поширюється магнітний імпульс, який відповідне до нас і притягує.

Є одна проблема: більшість людей думають про речі, яких не бажають і не розуміють чому ці речі знову і знову появляються у їхньому житті. Закон тяжіння не розрізняє наше сприйняття речей, чи це хороше чи погане, хочемо ми цього чи ні, він спрацьовує у відповідь на наші думки, він їх матеріалізує. При появі в людини думки або в процесі довгих роздумів, вона знаходиться в процесі створення реальності і ці думки у щось трансформуються. Закон говорить: «Дається те, що скажете і на чому сконцентруєтесь!». Тобто, якщо ми думаємо про погане, ми створюємо ще більше негативу.

При позитивному настрої ми демонструємо схильність до того, щоб притягувати позитивних людей і позитивні події, але коли ми без настрою, притягуються негативні злі люди і негативні життєві ситуації. Тобто, в кінцевому результаті, ми притягуємо те, про що думаємо й не важливо: свідомо це чи несвідомо – у цьому секрет. Як би це не звучало, але ми все своє життя щось притягуємо: людей, роботу, здоров'я, достаток, борги, радість – це все ми притягуємо немов магнітом. Ми отримуємо те, про що думаємо, наше життя – це фізична матеріалізація думок, які народжуються в нас у голові.

Про це все нещодавно почала говорити квантова фізика. Наука стверджує, що не можна розглядати Всесвіт у роз'єднанні від розуму. Дуже часто люди, розуміючи цей секрет, починають боятися тих негативних думок, які в них можуть проявитися. Ми повинні розуміти дві речі: позитивна думка в сотні разів сильніша від негативної та те, що існує затримка в часі – наша думка не здійснюється моментально, бо через це в нас були б великі проблеми. Така затримка оцінити і подумати про те, що для нас є більш актуально і цим самим зробити новий вибір.

Протягом нашого життя здійснюється лише один шедевр – ми самі, саме тому потрібно ретельно вибирати про що думати і чого хотіти посправжньому. Все, що нас оточує, включаючи те, на що жаліємося, ми самі й притягуємо. Безумовно, про це чути неприємно. Ви скажете: «Я ж не хотів притягнути проблеми на роботі чи в особистому житті», але це так і чим швидше ми це зрозуміємо, тим швидше все почне налагоджуватися – такий секрет, такий закон. Всі події притягуються мовчки, нам здається, що ми нічого не контролюємо. Так склалося, що думки й почуття народжуються на автоматі, але одночасно все на нас навалюється так само, автоматично – результат наших думок.

Розв'язок один – контроль думки. Відслідкувати кожну думку фізично неможливо. За день у нас в голові народжується до шістдесяти тисяч думок.

На щастя, є куди простіший вихід – наші почуття. Саме почуття та емоції показують про що ми думаємо: чи це радість, любов, блаженство, чи це заздрість, страх, зло. Емоції – той дар, який дає зрозуміти що саме ми до себе притягуємо [4].

Всі розуміють, що емоції бувають як позитивні, так і негативні. І насолоджуючись саме приємними почуттями, ми будемо все більше і більше до себе їх притягувати, так само як і ці речі, які їх викликають. Всі наші сьогоднішні думки й почуття беруть велику участь у створенні нашого майбутнього.

Достатньо, прокинувшись зранку, ударитися в мізинець, як весь день зазнає невдач, але мінімальна перебудова емоцій може все змінити. Дуже важливо навчитися відчувати себе здоровою людиною, процвітаючою людиною, відчувати в собі оточуючу любов, навіть якщо її насправді немає, і Всесвіт перебудується під ту пісню, які ми собі співаємо, Всесвіт почне збігатися з нашим внутрішнім світом і матеріалізується. Важко повірити, але правдивість цього факту дивує. Це означає тільки одне – все, що ми б не зробили, можна відіграти, змінивши своє мислення.

Я вважаю, що майбутнє розкриє повністю потенціал людини, її безмежні можливості. Адже ми використовуємо тільки 5% можливостей свого мозку. Уявіть світ, у якому людина повністю проявляє свій розумовий потенціал. Важко уявити, які б можливості відкрилися для нас.

Поодинокі думки не мають величезної сили і надають лише незначний вплив на якість нашого життя, а повторювані думки, притому багаторазово, створюють нашу дійсність.

Це добре видно на прикладі: уявіть, що ваші думки – це сонячні промені. А тепер уявіть збільшувальне скло і рухайте його з боку в бік, пропускаючи через нього світло. Що виходить? Нічого. Світло розсіюється і нічого не відбувається. Те ж саме відбувається і з «разовими» думками, які з'являються у нас в голові.

Тепер уявіть, що Ви тримаєте скло нерухомо на певній висоті і пропускаєте ті ж самі сонячні промені, тим самим сконцентрувавши їх в одному місці. Що відбувається? Правильно, загоряння.

Тобто, якщо Ви обираєте думки, які покращують якість Вашого життя і починаєте на них концентруватися, у Вашому житті починає відбуватися чудо, про яке Ви мріяли.

Подивіться критично на своє життя, які думки сьогодні заважають Вам бути успішним? Можливо, Ви хочете бути чудовим оратором, але постійно думаєте про те, які Ви незграбні, як не вмієте зацікавити публіку, знову і знову прокручуєте в голові картинки невдалих виступів?

А може, Ви прагнете до фінансового благополуччя, але часто скаржитеся на брак грошей, високі ціни, на низьку оплату праці? Це приклади тих думок, які виступають бар'єром у досягненні мети. Відстежте такі думки у себе і замініть їх на ті, які приведуть до бажаного.

На першому етапі варто зрозуміти, що думки мають свою особливу силу і від того, на яких думках Ви сконцентруєтесь, залежатиме ваше майбутнє [3].

Незалежно від обставин, в яких Ви знаходитесь в даний момент, невдалого досвіду в минулому, Ви можете виробити необхідний тип мислення для досягнення успіху в будь-якій області життя. Для цього потрібно лише змінити свої думки і в цьому Вам допоможуть прості техніки.

Інструменти успіху – ствердження. Це найпростіша техніка, яка допоможе Вам впливати на думки, а за ними – на життя. Вона вже протягом століть використовується в релігії та інших областях у вигляді молитов і мантр. Проговорюючи твердження, ви даєте установку мозку, якого роду думки йому створювати.

Наприклад, якщо Ви думаєте про себе, як про невдачу, то Ваш мозок буде шукати події в житті, що підтверджують це переконання. Якщо Ви почнете промовляти твердження «Я успішна, творча особистість і в усьому мене супроводжує успіх», як приклад, то тоді мозок буде шукати підтвердження, які відповідають цим словам.

Все просто. У першому випадку, Ви демотивовані і перебуваєте в пригніченому стані, у другому – впевнені в собі і з легкістю рухаєтесь до мети. Виберіть собі твердження, яке відповідає Вашим бажанням на сьогоднішній день, і промовляйте його про себе або вголос.

При цьому важливо знати:

1. Вибирайте ствердження позитивні. Наприклад, ствердження «Я ніколи не запізнююсь» – неправильне. Чому? Тому, що промовляючи таке ствердження, підсвідомість чує «спізнююся ... спізнююся ... спізнююся ...». Варіант, як: «Я завжди пунктуальний і приходжу вчасно» – буде правильним. Пишіть про те, чого хочете, а не про те, чого не хочете.

2. Твердження робіть короткими, як мантри. Не потрібно писати їх на півсторінки. Пишіть такі, щоб легко було їх повторити кілька разів за день.

3. Якщо не знаєте де взяти хороші твердження, то візьміть їх у людини, яка добилася успіху в цікавій для Вас галузі життя.

Наприклад, Ви шукаєте твердження для того, що ви здорові в певній сфері. Знайдіть успішних, здорових людей в цій області і перегляньте їх біографії, там завжди можна знайти їх спосіб мислення, змодельймо його.

Творча візуалізація. Візуалізація – це створення уявних образів, створення свого майбутнього. Ви як би дивитесь фільм з собою в головній ролі. Уявляєте себе вже з усіма бажаними якостями, речами і навколишніми предметами. Тобто Ви малюєте собі життя, про яке мрієте спочатку в голові, а потім ця картинка приймає форму і стає Вашою дійсністю [2].

Творчу візуалізацію використовують всі успішні люди. Наприклад, Арнольд Шварценеггер регулярно уявляв собі, як виходить на сцену і йому присвоюють титул «Містер Олімпія», до того як це стало його реальністю. У нашому суспільстві є багато людей, які досягли успіху в тій чи іншій області. У них часто просять дати рецепт успіху, але відповіді зазвичай не буває. Це відбувається не тому, що вони не хочуть ділитися своїми знаннями. Секрет успіху зовсім не в тому, що кожен успішний чоловік намагається зберегти свою таємницю. А в тому, що дуже складно досягнути його суть. Його можна сформулювати дуже просто, всього в кількох словах, але дуже важко повірити у ці слова і почати діяти. Але якщо ви по-справжньому приймете їх у своїй свідомості, якщо вибудуєте відповідним чином своє мислення і самосвідомість, і підпорядковані йому свої дії, то успіх обов'язково прийде до вас. Ось ці слова: думка матеріальна. Людина отримує те, в що він вірить. Секрет успіху криється в нас самих [2].

Інакше кажучи, якщо ви вірите в те, що ви невдаха і у вас нічого не вийде, то так і буде. А якщо ви вірите в свою удачу, талант і успіх, то ваші мрії та прагнення здійсняться рано чи пізно. Все це можливо, головне – віра в це. «Рухаючись по дорозі життя, ми самі творимо свій Всесвіт» - Winston Churchill [1].

Список використаних джерел

1. Крилаті вислови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.pinax.com.ua/krylati-vyslovy/latina/>
2. Матеріалізація думки або ж сила тяжіння [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ocheninteresno.com/uk/psychology/materialization-of-thought-or-force-of-attraction/>
3. Матеріалізація думок або як мрії стають реальністю [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://openmind.com.ua/2013/09/23/dreams-come-true/>
4. Як працює матеріалізація думок [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://viv.samopomich.ua/yak-pratsyuje-materializatsiya-dumok/>

Ломянська Лілія

(студентка другого освітнього рівня I курсу
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Сутність, види і структура професійної компетентності викладача

Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, орієнтація на розвиток компетентності, на розробку й реалізацію ефективних механізмів її формування є важливою складовою освітньої політики держави.

Проблеми компетентності викладача знайшли висвітлення в методичних наукових розробках, присвячених питанням підготовки педагога (Т.П. Герасимової, В.П. Корнеєва, В.П.Максаковського, Л.Б. Паламарчук, М.Д. Пістуна, В.Я. Плахути, та ін.).

До цього часу термін «компетентність» є недостатньо усталеним у вітчизняній педагогіці і в більшості випадків використовується інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації і професіоналізму спеціаліста.

Однак розширюється коло питань, для вирішення яких залучається термін «компетентність» (державне управління, кадрова політика, менеджмент, психодіагностика, кваліметрія тощо); термін використовується як синонім компетенції або як протиставлення «психічних властивостей»; не виявлено однозначного тлумачення як самого терміну, так і в частині співвідношення професіоналізму та компетентності. Це зумовлює необхідність уточнити поняття компетентності, визначити сутність і структуру професійно-педагогічної компетентності та встановити прийнятність цього поняття як сутнісної характеристики викладача – і стосовно особистості, і стосовно професіонала.

У тлумачних словниках поняття компетентності трактується так: *компетенція* (від лат. *competo* – прагну, відповідаю, підхожу); коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі знання і досвід у тій чи іншій галузі [4, с. 265]; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [1, с. 345]; *компетентність* – поінформованість, обізнаність, авторитетність [5; 7].

Зазначимо, що знання в певній галузі науки чи багатьох галузях, широка обізнаність, начитаність складають ерудицію людини [6], тому поняття компетентності не зводиться тільки до цих якостей. До складу

компетентності людини потрібно віднести її досвідченість. Досвід виступає і як процес практичного впливу людини на зовнішній світ, і як результат цього впливу у вигляді знань та умінь [4, с. 417].

Наявність у змісті компетентності знань та умінь означає, що вона включає в себе як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти.

Проведений короткий аналіз дає нам змогу зазначити, що компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного застосування у конкретних умовах. Тобто володіння *оперативним і мобільним знанням*.

Проте, компетентність – це не просто знання, а скоріше потенціальна готовність вирішувати завдання зі знанням справи. Інакше, компетентна людина повинна не тільки знати суть проблеми, але й уміти вирішувати її практично. При цьому в залежності від обставин компетентний спеціаліст може застосувати той чи інший метод, що найбільше підходить до даних умов у даний час. Інакше кажучи, спосіб діяльності спеціаліста має бути гнучким. Отже, *гнучкість методу* – це друга важлива якість компетентності.

Крім цього, компетентного спеціаліста вирізняє здатність серед багатьох рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ті рішення, що мають на меті тільки справити враження або викликати здивування (ефектні, але не ефективні рішення; від лат. effectus – виконання, дія та відповідно effectivus – діяльний, творчий). Оскільки мислення, здатне аналізувати, оцінювати та розрізняти, називається критичним (від грецьк. kritike – здатність розрізняти, мистецтво міркувати), то можемо сказати, що професіонал повинен володіти *критичним мисленням*.

Таким чином, зміст поняття *компетентність* включає в себе такі основні суттєві ознаки: *мобільність знань, гнучкість методу професійної діяльності і критичність мислення*.

Проаналізуємо тлумачення «компетенція» і «компетентність», яке використовуються синонімічно, але:

- компетенція – включає сутність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів і які необхідні для якісної продуктивної діяльності відносно них;
- компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до предмета діяльності і самої компетенції.

Компетенція передбачає деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої (включаючи професійну) підготовки того, хто навчається, а компетентність є особистісна якість, яка вже відбулась (характеристика). Тому, формування компетенцій відбувається засобами змісту освіти. Освітня компетенція передбачає не засвоєння учнем нарізно знань та умінь, а володіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісний характер.

Поняття компетентності досить повно тлумачиться М. Головань [2]: компетентність – глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок. Компетентність розглядається як риса особистості спеціаліста, яка характеризує здатність правильно оцінювати ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим необхідне рішення, яке дозволяє досягти практичного або іншого значущого результату. Головною оцінкою компетентності вважається не тільки і не стільки наявність та значний обсяг знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати, коли потрібно, і використовувати у процесі реалізації своїх службових функцій.

Привертають увагу дві особливості цього визначення: 1) компетентність розглядається як риса особистості, тобто вводиться в коло понять її психічних властивостей; 2) за обсягом ця риса особистості значно ширша сукупності знань, навичок, умінь. Таке розуміння компетентності дає підставу для твердження, що «це складне психічне явище, процес поступового росту спеціаліста як особистості і як професіонала, який здійснюється під час його практичної діяльності та самовдосконалення» [3, с. 121].

Питання компетентності безпосередньо пов'язуються із професіоналізмом. Якщо професіоналізм розуміється як вищий ступінь професійного розвитку і стан потенціалу професійного досвіду людини, високий ступінь оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, то компетентність – це ступінь вираження та прояву професійного досвіду людини в межах компетенції конкретної посади. За цих умов зміст поняття «компетентність» відповідає поняттю «професійна компетентність» [6, с. 17].

Професіоналізм і компетентність виступають як дві сторони, дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики людини і як особистості, і як професіонала. Професіоналізм виступає як необхідна умова прояву компетентності, а компетентність – це і показник ступеня відповідності, адекватності професіоналізму і змісту компетенції посади [6].

Таким чином, у терміні «професійно-педагогічна компетентність» органічно поєднуються багатогранні характеристики праці педагога: професійні знання, уміння, навички, професійно значущі особистісні якості. На перше місце сьогодні виступають такі змістовні компоненти компетентності викладача, як критичність педагогічного мислення, здатність до аналізу і самоаналізу, потреба у самовдосконаленні, схильність до творчості і любов до своєї професії. Професійна компетентність викладача не вичерпується вузькопрофесійними рамками. Вона виражається, перш за все, у стійкому ефективному характері праці, у здатності знаходити такі вирішення педагогічних проблем, які забезпечують цілеспрямовану педагогічну дію, що враховує широкий спектр соціальних, моральних, екологічних її наслідків.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
2. Головань М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004. С. 45-50.
3. Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел. Педагогика. 1996. №6. С.3-13.
4. Освітній процес у школі. Рекомендації з організації дослідно-експериментальної роботи. Київ, 2019, 184 с.
5. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ, Наукова думка, 2000. 680 с.
6. Сущенко Т.І. Педагогические условия, способствующие формированию национальной творческой элиты. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. №2. С.62-63
7. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lesicon Publication, 1993. 1150 p.

Слободян Андріана

(студентка другого освітнього рівня I курсу спеціальності «Освітні, педагогічні науки», педагогічний факультет)

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Сутність, особливості та шляхи підвищення навчальної мотивації студентів у ЗВО

Процес вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний та обумовлений декількома важливими факторами. Одним із них є мотивація навчальної діяльності студентів.

Питання формування мотивів до навчання є важливим і невід'ємним елементом професійного розвитку кожного студента.

Над питаннями мотивації працювало чимало зарубіжних науковців: Д. Аткинсон, Г. Келлі, Д. Макклелланд, Р. Мей, Г. Хекхаузен, К. Роджерс, Ю. Роттер, та ін. Для визначення ефективності процесу формування позитивної навчальної мотивації студентів важливими є праці В. Богословського, Л. Василенко, А. Виноградової, М. Алексєєвої, В. Галузяка, С. Максименка, А. Маркової, Т. Матись, М. Мільмана, В. Оконя, А. Орлова, М. Сметанського, В. Шахова, С. Рубінштейна та ін. Мотивацію як сукупність стимулів розглядають Д. Мазоха, Н. Опанасенко, Н. Юдіна. Питання мотивації діяльності студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі при застосуванні різних навчальних завдань досліджують В. Білоус, Л. Горюнова, С. Занюк, В. Козаков, О. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Цимбалюк і С. Цимбалюк, Є. Шматков та ін. Серед сучасних науковців, які займаються вивченням проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці, слід відзначити дослідження В. Галузяка, В. Клачка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької, Л. Божович, В. Ковальова, О. Леонтєва, А. Маркової, В. Ляудіс. Все ж питання мотивації навчання у ЗВО розглянуті недостатньо.

Мета статті – проаналізувати та з'ясувати особливості та шляхи підвищення навчальної мотивації студентів у ЗВО.

Навчальна мотивація є окремим видом мотивації, включеної у діяльність навчання або навчальну діяльність. Вона визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу.

Мотивація пронизує всі основні структурні утворення особистості: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, психічні процеси.

Складна проблема і важливе завдання вищої школи - формування навчальної мотивації студентів, вироблення в них потреби в опануванні професійних знань, умінь і навичок. При мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, пристрасний, наполегливий характер. Тоді він отримує насолоду від навчання, яке викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення своєю роботою, процесом навчання.

Поняттям мотивація в психолого-педагогічних науках позначається процес, в результаті якого певна діяльність набуває для індивіда відомий особистісний сенс, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби особистості [5].

Нам імпонує думка, що мотивація – це внутрішня рушійна сила дій і вчинків особистості, одна з необхідних умов її активного включення в

навчальну роботу. Це сукупність, система взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості [7].

Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі. Поняття «навчальна мотивація» - це як процес так і метод та засіб спонукання студентів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти.

Серед основних методів і прийомів мотивації, а також стимулювання навчання можна виділити такі, як:

- ✓ комунікативна атака;
- ✓ доведення та переконання;
- ✓ сугестія (навіювання);
- ✓ подолання перешкод;
- ✓ делегування;
- ✓ закріплення позитивного враження [3].

Мотивація навчання посилюється, якщо студент бачить зв'язок між засвоєнням знань, збагаченням власного досвіду та вимогами й функціями майбутньої професійної діяльності.

У процесі загального визначення поняття «діяльність» можна зазначити, що «це форма активності, сукупність дій, що викликаються мотивом» [1, с. 35].

А.К. Дусавицький зазначає, що навчальна діяльність студентів можлива, якщо у її основі лежать мотиви, які відповідають прямим продуктам цієї діяльності – теоретичним знанням [6, с. 35].

Такими мотивами є теоретичні за змістом, навчально-професійні інтереси. Вчений вважає, що саме теоретичні (тобто спрямовані на пізнання способу існування предмету чи явища, принципу його пояснення). Якщо такі інтереси відсутні, або вони недостатньо розвинені, навчальною діяльністю студента керують інші мотиви: прагнення отримати вищу освіту взагалі [6, с. 35].

Як зазначає Л. Яруліна, формування ставлення у студентів до навчальних дисциплін базується на сформованій мотивації навчально-пізнавальної діяльності (сюди можна віднести професійний, навчально-пізнавальний мотиви, мотив досягнення успіху) [8].

У навчанні процес мотивації є безперервним, оскільки вивчення будь-якого навчального матеріалу закладає основу для викладання нового. Мотивація не повинна завершуватись при проходженні чергового відрізка навчання, вона має зберігатися і підсилюватися для подальшого навчання.

Виникненню і розвитку в студента мотивації і інтересу до навчання сприяють такі фактори:

- 1) виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння їх сенсу, усвідомлення важливості засвоєних знань для власної життєдіяльності;
- 2) організація навчальної діяльності, яка відкривала б простір для вияву студентів інтелектуальної самостійності, ініціативності, вироблення навичок пошукової діяльності;
- 3) посилення трудності навчального матеріалу (створення проблемних ситуацій), яка спонукає кожного студента до творчої активності;
- 4) різноманітність навчального матеріалу і прийомів навчальної діяльності;
- 5) емоційна забарвленість навчання, привабливість особистості викладача, стилю його спілкування з студентами [2].

Крім того, навчальна мотивація характеризується складною структурою, системністю, спрямованістю, динамічністю, стійкістю і пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

Мотив – одне з найважливіших і разом з тим нечітко визначених понять. Зміст терміна в його початковому значенні (від лат. moveo – надавати руху, штовхати), тобто мотив – це те, що надає руху і є поштовхом.

Мотив як формулювання був запропонований К. Обуховським, А. Левицьким та ін. Однак, мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю, зосередити збуджуючою до здійснення окремих дій.

Мотиви навчання - це причини, що спонукають студента до навчання, його настанови (психологічне налаштування, готовність до пізнавальної діяльності та ін.), пізнавальні потреби й інтереси, які визначають цілеспрямованість, наполегливість та інші вольові якості особистості студента.

Мотив, як підстава до дії, вчинку чи наміру, починається з виникнення потреби особистості і закінчується виникненням конкретного наміру. Є.П.Ільїн трактує мотив як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків [4, с. 97].

Навчально-пізнавальний мотив формується у ході навчальної діяльності студентів, тому важливо, як проходить ця діяльність.

Основними чинниками, які впливають на формування позитивної мотивації до навчальної діяльності є: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, оцінка навчальної діяльності та стиль педагогічної діяльності викладача.

Мотиви навчання є не тільки передумовою успішного професійного навчання студента, вони є також його наслідком. Вони формуються в діяльності, а організовує цю діяльність викладач, ставлення ж студентів до цієї діяльності формуються в ній самій. До навчального матеріалу має бути позитивне ставлення, тобто предмет засвоєння повинен бути цікавим, розуміючим для сприймання.

Отже, мотивація є сукупністю психологічних причин, які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їх спрямованість та активність. Це внутрішня рушійна сила дій і вчинків особистості, одна з необхідних умов її активного включення в навчальну роботу. Це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка.

При формуванні мотивації варто враховувати декілька факторів: по-перше, індивідуальні особливості особистості (чутливість, розвиток інтелекту та вже існуючі інтереси), по-друге, неодмінною важливою умовою формування мотивації до діяльності особистості є авторитет людини (викладача), який впливає на формування мотиву.

Необхідна умова для створення у студентів навчальної мотивації – можливість проявляти у навчанні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніші використовувані методи навчання, тим легше зацікавити предметом студентів. Основний засіб формування стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності. Можна стверджувати, що активним у навчанні буде той студент, що усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній фаховій діяльності, а свою професію усвідомлює, як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

Список використаних джерел

1. Асахова В.М. Нові методи навчання. К., Освіта України, 1998. 247 с.
2. Бойченко, В. Шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності студентів педагогічного університету. *Вісник Львівського університету*. 2009. №25. С.293-299
3. Гилюн О.В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах*. 2012. №1(81). С. 102-104.
4. Ільїн Є.П. Мотивація і мотиви: підручник. СПб. Пітер, 2004. 112 с.
5. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. 40 с.
6. Кузьмінський, А.І. Педагогіка вищої школи. Київ, 2005. 486 с.

7. Малінка О. О. Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

Цьомко Надія

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Завгородня Т.К.

(Наук. керівн. – д.пед. н., професор)

Підготовка викладача ЗВО до вивчення особистості студента з ООП

Процес вивчення студента з особливими освітніми потребами під час здійснення освітнього процесу, зокрема в інклюзивному середовищі, актуалізує широке коло педагогічних та психологічних проблем, пов'язаних із пізнанням особистості, як індивіда, з його особливостями.

Проблему інклюзивного навчання студентів закладів вищої освіти у своїх дослідженнях розглядають такі вчені як І. Томаржевська, О. Хорошайло, М. Чайковський, Г. Гребенюк, В. Скрипник, С. Літовченко, Н. Мірошніченко. Зазначені науковці досліджують психологічний супровід студентів з інвалідністю та їх навчання, виховання в них духовно-моральних цінностей, реабілітаційно-адаптаційний супровід інвалідів із вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах, психологічний супровід адаптації першокурсників з особливими потребами, психолого-педагогічний супровід навчання осіб із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах, а також інтеграція молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище [5].

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні аспектів підготовки викладача ЗВО до вивчення особистості студента, оскільки саме це є основною передумовою психолого-педагогічного супроводу та співпраці під час здійснення інклюзивного навчання у вищій школі.

За статистикою, з 2,5 мільйонів студентів вітчизняних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації – 8 тисяч складають люди з особливими потребами [8]. Тому й у ЗВО має реалізуватися інклюзивна освіта.

А. Колупаєва стверджує, що *інклюзивна освіта* – (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б

відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [2, с. 49].

За Концепцією розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 №912, *інклюзивне навчання* – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [4].

Звісно, готовність викладача до здійснення інклюзивного навчання студента з ООП є результатом вивчення його особливих освітніх потреб. За дослідженням С. Альохіної готовність педагога до роботи в інклюзивному середовищі – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основ психології та корекційної педагогіки [1].

Особливі освітні потреби є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство, і кожна держава. Однією з важливих проблем для студентів-першокурсників із особливими освітніми потребами є їх інтеграція у колектив студентів, а також пристосування навколишнього середовища до їх потреб. Така інтеграція у соціальне середовище передбачає організацію роботи з соціально-психологічної реабілітації та психологічної підтримки осіб з ООП у вищих навчальних закладах.

Інтеграція студента з інвалідністю в інклюзивне освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації. Перш за все, таким студентам потрібно:

- інтегруватися у навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань;
- ознайомитися зі структурою навчального закладу, його традиціями;
- соціалізуватися у колективі студентської групи;
- пристосувати до ритму студентського життя і навчання свій організм, розкрити свої здібності і таланти.

На жаль, багатьом студентам із особливими освітніми потребами в навчальному закладі не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів через те, що вони не вважають за потрібне повідомляти когось про свою хворобу. Деякі студенти занадто гостро сприймають інвалідність і не хочуть, щоб через їхню ваду на них навішували ярлики. Вони вважають, що з своїми проблемами впораються самостійно. Часто деякі студенти з інвалідністю покладаються на методи, що їм допомагали до цього часу. Але, оскільки темп навчання у вищому навчальному закладі швидший, ніж у

школі, і доводиться виконувати більшу кількість завдань високої складності, додаткова допомога таким дітям, безумовно, знадобиться.

Під час вивчення особистості студента з ООП, а також при психолого-педагогічному супроводі слід використовувати такі методи:

- вивчення документації;
- метод анкетування;
- метод бесіди;
- аналіз результатів діяльності;
- метод спостереження;
- метод експерименту;
- метод тестування [3].

Із вище зазначених методів пропонуємо приклад бесіди викладача зі студентом з ООП.

Підготовка: Насамперед потурбуйтеся про те, щоб під час розмови не переважали емоції. Протягом першої бесіди краще не запитувати, чи дійсно студент переживає кризу. Починати розмову потрібно з дійсно існуючого факту: нагадування про погіршення результатів навчання або зміну в поведінці, про конфлікт, який виник. Важливо також з'ясувати, в якому стані перебуває студент.

Під час першої бесіди наше завдання «розговорити» студента. Отже, слідуйте даним порадам:

1. Створіть атмосферу, в якій студент почуватиметься спокійно й упевнено.
2. Говоріть лише те, що потрібно сказати. Не розмовляйте на теми, які не стосуються справи. Поясніть студенту, що інформація, яку він вам довірив, не буде використана проти нього.
3. Будьте відверті зі студентом, ставте запитання чесно, відкрито. Слухайте уважно.
4. Сконцентруйтеся на видимій поведінці та реальних зовнішніх обставинах.
5. Уникайте порад, адже інколи вони можуть бути неправильно витлумачені, але коли студент їх потребує, то, звісно, радьте!

Проведення бесіди:

- Як ти відчуваєшся?
- Чи я маю рацію, хвилюючись за тебе?
- Що тобі найбільше подобається під час навчання в університеті?
- З чим часто виникають труднощі?
- Чи хотів би ти щось змінити у цій ситуації?

- Чи є в тебе якась проблема? Чи готовий ти зараз обговорювати цю проблему?

- Чи можу я тобі чимось допомогти?

Як ми вже зазначали, доцільним під час вивчення студента з ООП є метод анкетування, тому пропонуємо діагностику В. Стефансона для визначення міжособистісних стосунків в групі.

Дана методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність (вивляється у внутрішньому прагненні індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей), незалежність, комунікабельність (свідчить про контактність, прагнення до емоційних проявів в спілкуванні як в групі, так і за її межами), некомунікабельність, прийняття чи уникнення «боротьби» (демонструє прагнення добиватися або уникати взаємодії, зберігати нейтралітет в групових конфліктах, схильність до компромісів). Провести методику ви зможете, відсканувавши QR-код та перейшовши за посиланням [6].



Безперечно, вивчення особистості студента з ООП має бути побудоване на таких принципах:

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до студентів та батьків, де в центрі стоять особистісні особливості дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов;
- принцип гуманізації – усебічна повага до студента, до кожного члена сім'ї, віра в них, формування позитивної «Я-концепції»;
- принцип комплексності – психологічну допомогу можна розглядати тільки в комплексі, в тісному контакті психолога з куратором групи, вихователем гуртожитку, викладачами, адміністрацією, батьками;
- принцип діяльнісного підходу – психологічна допомога здійснюється з урахуванням провідного виду діяльності (у навчальній діяльності). Крім того, необхідно орієнтуватися також на той вид захоплення, який є значимим для людини.

Вивченням особистості студента з ООП у вищій школі займається також і практичний психолог, який здійснює певні етапи, щоб пізнати студента, а опісля здійснювати психологічний супровід. Розглянемо конкретніше дані етапи:

1. Психодіагностичний етап: діагностика рівня розвитку: виявлення індивідуальних особливостей розвитку; рівня розвитку психічних процесів; діагностики соціальної зрілості, стилю взаємодії педагогів і батьків; тестування та анкетування педагогів та батьків на предмет готовності до здійснення інклюзивного навчання; вивчення особливостей сім'ї, в якій виховується студент.

2. Оформлення документації для здійснення психолого-педагогічного супроводу студента з особливими потребами: психологічна картка індивідуального супроводу студента; картка реабілітації.

3. Розробка та затвердження індивідуальних програм навчання і розвитку з рекомендаціями для кураторів, педагогів і батьків, розроблених за участі різних фахівців (лікаря, психолога, соціального педагога).

4. Моніторинг результативності, який передбачає застосування таких методів: дидактичного – вивчення результативності різних сторін навчально-виховного процесу; виховного – визначення ефективності виховного процесу, системи стосунків його учасників; соціально-психологічного – спостереження за системою колективно-групових взаємин, психологічного стану студентів та їх батьків; медичного – відстеження динаміки стану здоров'я студента, який має особливі потреби.

5. Розробка шляхів корекції можливих негативних наслідків: спланувати форми, методи, прийоми роботи з студентами та їх батьками; індивідуальні та групові психолого-педагогічні програми супроводу, які виявляють відповідні проблеми; відстеження результативності впроваджених змін [3].

Так, після реалізації вище зазначених етапів можна здійснювати психологічний супровід студента з ООП. Що являє собою даний супровід? Отже, це:

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу студентів, викладачів, працівників;
- соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку студентів, прогнозування змін освітньої ситуації та визначення її основних тенденцій;
- проектування і соціально-психологічна корекція розвитку студентів у навчально-виховному процесі.
- соціально-психологічна і педагогічна реабілітація студентів із особливими потребами.
- консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу [7].

Саме завдяки вивченню особистості студента з ООП психолого-педагогічний супровід буде реалізований на високому рівні.

Отже, в процесі здійснення інклюзивного навчання в ЗВО, а саме психолого-педагогічного супроводу студента з ООП, головне – вивчити його особливості, пізнати його як особистість, для того, щоб співпраця та освітній процес були ефективними.

Список використаних джерел

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*, 2011. №1. С. 31-54.
2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія – соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*, 2017. № 2. С. 47-50.
3. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти: *метод. рек.* Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. С. 38-44.
4. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : *навчально-наочний посіб.* Харків: Факт, 2015. 40 с.
5. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : *монографія.* Київ: Університет «Україна», 2015. 436с.
6. Методики для дослідження особливостей особистості студента, його міжособистісних стосунків, здібностей, навчальної діяльності та професіоналізації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5454168/page:4/>
7. Психологічний супровід навчання у ВНЗ осіб із обмеженими можливостями [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://uu.edu.ua/psihologichniy_suprovid_studentiv_z_invalidnistyu
8. Студенти з особливими потребами. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://kpi.ua/616-4>

Штогрин Ольга

(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)

Основні підходи до розуміння лідерських якостей майбутнього викладача ЗВО

У XXI ст. система освіти знаходиться на етапі перетворень, пов'язаних з новими вимогами до її організації і змісту з боку суспільства, змінами самих суб'єктів освітнього процесу. Це вимагає від педагога бути завжди «активним учасником» суспільних взаємодій. Формування лідерських

якостей було розкрито в наукових роботах А. Бойко, І. Зязюна, Л. Кондрашової, В. Лозової, Г. Троцько та інших.

Для формування лідерських якостей майбутнього викладача ЗВО вкрай необхідний є професіоналізм. Проаналізуємо його детальніше.

На думку науковців, макроструктура професіоналізму містить такі складові: особистісно-психологічна підготовленість та спеціальна підготовленість. Перша група пов'язана з такими властивостями особистості: професійний компонент сприйняття світу та ставлення до світу (виявляється у вибіркового ставленні до професійної життєдіяльності); професійно-групова інтегрованість (характеризується професійним самовизначенням та професійною ідентичністю); професійна мотивація соціально-психологічних характеристик (створення відповідних соціальних цінностей та спонукань); професійна культурність (підготовленість до виконання професійної діяльності із врахуванням усіх її моральних, соціальних та правових аспектів); професійна самосвідомість (професіональна Я-концепція).

Система базових компонентів професіоналізму включає: професійну спрямованість (наявність в цілемотиваційній структурі особистості професійних спонукань до застосування усіх своїх сил в обраній професії); морально-психологічну підготовленість до професійної діяльності (знання та внутрішнє сприйняття моральних норм поведінки та діяльності, пов'язані з професійними цілями та способами роботи); розвинені здібності (професійні, ділові та ін.).

Спеціальна підготовленість містить: професійну освіченість (систему комплексних, загальнонаукових та спеціальних, теоретичних та прикладних, фундаментальних та практичних знань, поглядів, переконань, вмінь; професійну майстерність (систему професійних знань, вмінь та навичок); професійно-психологічну підготовленість (можливість ефективно діяти в складних умовах професійної діяльності, здатність обирати оптимальну позицію та спосіб поведінки та ін.) [3].

Вибір необхідних для викладача лідерських якостей здійснювався нами із врахуванням наведеної вище структури професіоналізму.

Однак для визначення оптимальної, класифікації лідерських якостей, необхідних для викладача, доцільно спочатку розкрити сутність поняття «якість особистості».

У науковій літературі якість визначається як «найбільш істотна властивість, яка надає будь-якому феномену визначеність» [4, с. 63]. Відомі психологи (В. Мерлін, К. Платонов та ін.) тлумачили якості особистості як усталену сукупність її властивостей.

Учені визначили різні класифікаційні групи якостей особистості. Так, наприклад, В. Мерлін виділив такі групи якостей: біохімічні, загальносоматичні (наприклад, анатомо-морфологічні), нейродинамічні (так названі властивості нервової системи), психодинамічні (зокрема, особливості темпераменту), психічні властивості (змістовні) (в них виражаються змістовні стосунки особистості), соціально-психологічні властивості (наприклад, соціальні ролі). Причому Л. Виготський, В. Мерлін, розкриваючи різницю між психолого-динамічними (формально-динамічними, формальними) та змістовними психічними якостями, пояснювали, що перші з них не пов'язані з будь-яким соціально значущим змістом ситуації, вони тільки визначають енергійність психічної діяльності людини. Якості другої групи, навпаки, є собою сукупністю індивідуальних ознак та властивостей, які формуються в соціальному середовищі та відображають взаємодію людини із суспільством [2].

В. Зінченко дотримується класифікації груп якостей, яка відрізняється від вищеописаної. Зазначена класифікація містить такі групи: психодинамічні, функціональні та змістовні. Сутність першої та третьої групи якостей вже була нами проаналізована. Функціональні якості – це ті якості, які дозволяють людині своєчасно реагувати на усі зовнішні зміни, адекватно пристосовуватися до навколишнього середовища [2].

Зауважимо, що значний внесок у дослідження якостей особистості зробив К. Платонов. На його думку, всі вказані якості можна розподілити на дві основні групи: структурні та системні (інтегральні). Автор пояснював, що характерною ознакою системних якостей є те, що вони виступають «продуктом якостей систем більш низького рівня» [4, с. 59].

Поширеною є класифікація, яка містить такі групи якостей: соціальні, соціально-психологічні та психологічні. Перша з них включає якості, які характеризують міжособистісні відносини, припустимі для особистості форми спілкування (наприклад, здібність до співпереживання, емоційного відгуку та ін.). Друга підгрупа формується в процесі взаємодії членів колективу та виступає результатом його впливу. Кожна людина демонструє своє індивідуальне, виборче ставлення до впливів конкретної спільноти залежно від власних цінностей, переконань, ідеалів, причому вона може змінювати власні думки під тиском думок іншої людини. До цієї підгрупи науковці відносять також якості комунікабельності, здібності до спілкування тощо. Третя класифікаційна підгрупа якостей визначає соціальну поведінку особистості. Серед цих якостей можна назвати такі, як відповідальність, схильність до взаємодопомоги, доброзичливість, вимогливість та ін. На думку вчених, психологічні якості визначаються на рівні її поведінки. У

цілому автори вказаної наукової роботи звертають увагу на те, що якості особистості можна формувати тільки в рамках єдиної, цілісної виховної системи. Причому необхідною передумовою ефективності цього процесу є чітке визначення та формування центральної, стрижневої якості, яка буде пронизати усю систему якостей особистості [1].

На підґрунті аналізу ми розуміємо лідерські якості, як різновиди соціально-психологічних якостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення людини до людей і суспільства взагалі та виявляються в її суспільній поведінці та вчинках. Причому, на нашу думку, формування лідерських якостей повинно стати стрижневим напрямком у підготовці майбутнього вчителя, бо вказані якості пронизають усі компоненти зазначеної підготовки. Визначення провідних лідерських якостей для майбутнього викладача здійснювалося нами на основі системи педагогічної підготовки, запропонованої І. Харламовим.

Вважаємо, що реалізація діагностичного, орієнтовно-прогностичного, конструктивно-проектного, аналітико-оціночного та дослідно-творчого компонентів підготовки майбутнього викладача забезпечується через формування у нього інтелектуально-креативних якостей як важливого компоненту лідерських якостей.

На основі аналізу наукових праць нами було виділено лідерські якості, необхідні для здійснення професійної діяльності викладача. Детальніше вони подані в табл. 1

Таблиця 1.

Характеристика лідерських якостей викладача

Назва якості	Критерії сформованості
швидкість	достатньо високий темп розумових реакцій в цілому, формулювання нових ідей та пропозицій
гнучкість	здатність своєчасно відмовлятися від застарілих стереотипів мислення, адекватно реагувати на зміни в своїй життєдіяльності
аналітичність, критичність	вміння всебічно аналізувати кожну ситуацію, встановлювати ієрархію діючих факторів, правильно розбудовувати стратегію та тактику своїх дій відповідно до результату аналізу
продуктивність	здатність до породження різноманіття нових ідей, пошуку альтернативних варіантів вирішення питань
точність, послідовність	вміння реалізовувати на практиці первісний задумок
ерудованість, компетентність	широта та глибина кругозору, високий рівень знань та вмінь у професійній сфері діяльності
самостійність	здатність не піддаватися умовлянням, навіюванням, не виправданам порадам з боку оточуючих людей

Як видно таблиці, до групи лідерських якостей ми включили й специфічно лідерські якості (наприклад, рішучість, активність, дієвість та ін.), так і ті, які традиційні моральні якості: правдивість, гуманність тощо). Визначення нами вищевказаних груп лідерських якостей було обумовлено тим, що професійна діяльність викладача має високу соціальну значущість.

Отже у підготовці викладача формування лідерських якостей повинно включати і розвиток специфічно лідерських якостей, і тих, які виступають необхідною передумовою для результативного праці педагога.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/leaderstvo>
2. Ільїна Н., Мисник С. Загальна психологія: *теорія та практикум*. Київ, 2017. 352с.
3. Коропецька О. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості. Київ, 2017. 438 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: «Наука», 1986. 255с.

Бабійчук Марія

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Нагачевська З.І.

(Наук.керівн. – д. пед.н., професор)

Особливості професійної орієнтації у Японії та в Канаді

Що я можу і хочу робити після закінчення навчання? – одне з найбільш болючих питань випускників загальноосвітньої школи. Лише біля 20% учнів знають свої сильні та слабкі сторони і розуміють у якій галузі вони будуть найбільш продуктивні. Це призводить до того, що економіка стабільно поповнюється фахівцями, які за своїми нахилами, здібностями, станом здоров'я не відповідають обраній професії, не можуть конкурувати на ринку праці та стають клієнтами служби зайнятості. Економічні, моральні втрати суспільства, батьків і самої особистості від цього великі (допомога від безробіття, кошти на перенавчання, психологічний дискомфорт та ін.)

Станом на сьогодні рівень безробіття в Україні становить 9,2% (більше півтора мільйона) [5], тоді як у Японії рекордні – 3,1% [7], а в Канаді – 5,8% [2]. У цих державах він пов'язаний із якістю проведення профорієнтаційної роботи, оскільки при правильній її організації кількість незайнятих громадян зводиться до мінімуму.

У даній статті висвітлені особливості профорієнтаційної роботи в Японії та Канаді, які мають показову систему освіти, підпорядковану сучасним професійним вимогам.

Для нашого дослідження важливими є положення праць із проблем системи професійної орієнтації молоді у країнах далекого зарубіжжя сучасних дослідників таких як: Н. Балацька, Б. Вульфсон, О. Джуринський, І. Калюжна, Г. Левченко, Н. Костенко, О. Матвієнко, В. Соловей, Ю. Романовська та ін.

Метою статті є дослідження основних тенденцій розвитку професійної підготовки молоді у Канаді та в Японії.

Дослідження проблем організації професійної орієнтації учнів та працевлаштування випускників закладів освіти України, а також вивчення матеріалів Державної служби зайнятості показують, що в останні роки відмічається стійка тенденція до зростання невідповідності між потребами ринку праці та професійними інтересами тих, хто обирає майбутню професію чи вже шукає роботу.

Опитування сайту work.ua 2018 року показало, що в Україні більше половини громадян працюють не за своєю спеціальністю – 54,8%, при цьому 9,9% не працюють за фахом через малу затребуваність професії. Інші 32,4% кажуть, що просто не знайшли роботу за фахом. 19,4% українців не працюють за фахом, тому що їм не подобається вибрана спеціальність, а 11,3% взагалі ніде не працюють [6]. Очевидно, що значний вплив на ці показники мають заклади освіти. Відсутність чіткої стратегії у профорієнтаційній роботі з молоддю, яка має поєднувати комплекс заходів із професійного виховання, завдає шкоди економіці України. В закладах освіти приділяється увага навчальному процесу, засвоєнню учнями нових знань, але в недостатній мірі пізнанню себе та своїх нахилів. Декількох виховних заходів недостатньо для того, щоб зрозуміти, у якій галузі особистості буде доцільно реалізовувати здобуті знання та навички, разом із задоволенням власних бажань і можливостей.

У розвинених країнах профорієнтаційна робота з молоддю розглядається як найважливіша частина соціальної та економічної політики держав. Це основний інструмент підвищення якості робочої сили, який забезпечує професійну та географічну мобільність, що є найважливішою умовою ефективності економіки [2]. Удосконалення профорієнтаційної роботи в Україні неможливе без звернення до світового досвіду. Реформуючи систему профорієнтації в руслі нових вимог, потрібно вивчати позитивні та негативні уроки інших країн, щоб використовувати їх, не повторюючи

помилки та враховуючи позитивні результати. Серед розвинутих країн профорієнтаційна робота у Канаді та Японії заслуговує на особливу увагу.

Стосовно Канади, то робота з учнями тут починається в ранньому підлітковому віці, але не замикається в стінах школи і стає більш різноманітною за формою. Центр ваги переноситься у спеціально створені для цієї мети установи – центри державної служби зайнятості. Стержнем реформ первинної професійної орієнтації в школах є посилення її взаємозв'язку з реально існуючими потребами в робочій силі. Одне з основних завдань створених державних інституцій – вивчення поточного і перспективного попиту на робочу силу на місцях й управління процесом їх підготовки.

Важливим для вибору майбутньої професії і підготовки до самостійного трудового життя вважається підробіток протягом літніх канікул. Відомості про можливості влаштування на роботу можна отримати в інформаційних відділах центрів сприяння найму. У Канаді налічується понад 400 постійно діючих центрів державної служби зайнятості, які збирають і поширюють інформацію про вакансії, консультують з питань профорієнтації, працевлаштування та професійного навчання.

Але головну роль у працевлаштуванні учнів відіграють тимчасові центри, співробітниками яких є старшокурсники і недавні випускники коледжів і університетів, що проходять короткий курс підготовки з допомогою консультантів служби зайнятості. Вони укладають контракти з різними державними і приватними організаціями, домовляючись про терміни, обсяги й оплату робіт. При цьому іноді оплата повністю або частково здійснюється за рахунок державних коштів, що виділяються на спеціальні програми працевлаштування молоді в літній період.

Водночас при великому розмаїтті форм профорієнтації найважливішою формою пізнання «світу професій» – для молоді стають самостійні заняття у спеціалізованих центрах професійної орієнтації («центри вибору»). Це особливий тип установ, які обладнані автоматизованими інформаційними системами, відеотехнікою, електронними екзаменаторами. Працюють вони головним чином за методом самообслуговування. Прийшовши в такий центр, молоді люди можуть отримати інформацію у вигляді тексту на екрані дисплея і короткого фільму про близько 4000 професій. Надана у вигляді поточних оцінок і дворічних прогнозів, така інформація сприяє тому, щоб професійні інтереси визначалися з урахуванням нагальних потреб держави [7].

Варто зазначити, що створення автоматизованих «центрів вибору» вимагало чималих витрат, що пов'язано не тільки з установкою відео – та

комп'ютерної техніки, а й із науково-організаційною підготовкою. Протягом декількох років на замовлення Федерального міністерства зайнятості та імміграції Канади розроблявся новий «словник професій» – новий не тільки за їх найменуваннями, але, головне, за принципом класифікації, яка раніше будувалася за галузевою та професійно-кваліфікаційною приналежністю, а зараз в основу покладено зміст трудових функцій та вимоги до знань і навичок працівників. Вказані також суміжні спеціальності та можливі варіанти працевлаштування, що особливо важливо в умовах широкого розповсюдження «наскрізних» професій, тобто таких, які застосовуються в різних галузях і виробництвах. Паралельно був укладений перелік індивідуальних професійних інтересів і схильностей, психологи внесли зміни і уточнення в набір тестів для оцінки професійної придатності.

Як показала практика, значні витрати на автоматизовані «центри вибору» професій виправдали себе. Широкий спектр представлених професій, оптимальна за обсягом і змістом, дохідливо викладена інформація, цікаві форми її подачі, висока пропускна здатність «центрів вибору», що працюють за методом самообслуговування, – все це піднесло професійну орієнтацію на якісно новий рівень і виявилось запорукою зниження рівня безробіття в Канаді [4].

Проте матеріали дослідження підтверджують, що найкраще підготовлена й освічена робоча сила знаходиться в Японії. Такий успіх пов'язаний із суттєвими особливостями профорієнтації, у якій на першому місці знаходяться національні цінності, усталені традиції та неформальні правила поведінки.

Головною особливістю системи профорієнтаційної роботи в Японії є методика запропонована професором Ш. Фукуямою, яка вже не одне десятиріччя поспіль застосовується в японських школах. Названий на його честь «F-тест» (або «анкета Фукуями») передбачає глибокий самоаналіз і збір інформації про професії, з яких учень планує обрати власну. Серед принципів, покладених в основу тесту такі:

- здатність до самоаналізу й самооцінки: учень повинен добре знати і вміти визначити свої особистісні риси та схильності, професійні здібності, рівень інтелекту й фізичної підготовленості, на підставі чого він може отримати якомога обширнішу інформацію про професії, серед яких хоче вибрати «свою»;
- вивчення змісту обраного фаху: формально або в «абстрактному сенсі», на основі отриманої інформації уявний професійний вибір

завершується, бо порівняння інформації про себе та про вимоги, що пред'являються роботою, дають змогу прийняти відповідне рішення;

- «практичні проби», які забезпечують перевірку здійсненого вибору з допомогою власного трудового досвіду, випробування своїх інтересів, здібностей в реальних умовах професійної діяльності [5].

Саме останній принцип, на нашу думку, є найсильнішим аспектом діагностичного та виховного прийому, запропонованого Ш. Фукуямою, оскільки безпосередній розвиток підлітка забезпечується його самодіяльністю у професійних умовах. Реалізація цього підходу в японських школах передбачає цілковито самостійне, повне виконання обсягу роботи, із покладанням усієї відповідальності за її результати на самого учня.

Щороку учні 7-9-х класів японських шкіл обирають роботу з 16 фіксованих галузей праці. Вони достатньо реально відображають специфіку ринку праці в Японії та передбачають його взаємодію з людиною, природою, технікою, знаковими системами чи художніми образами. Таким чином, за три роки школярі осягають до 48 таких професійних випробувань. Всі результати обов'язково фіксуються у F-тесті. Дані про кожного школяра заносяться до комп'ютера, обробляються та систематизуються. На основі цієї інформації учителі можуть пропонувати окремим школярам чи цілому класу додатково попрацювати чи скористатися іншими професійними програмами.

Серед студентів університетів, починаючи з 2-3-го курсів, «кадровики» також проводять профорієнтаційну роботу, підшуковуючи фахівців для своїх компаній. Потенційні працівники проходять відповідне тестування, медичне обстеження та приймаються на роботу під час студентських канікул. Вони запрошуються на лекції керівників і фахівців компанії, ознайомлюються з новаціям у виробництві та прогнозами на майбутнє, набувають практичні навички та проходять обов'язковий курс адаптації тривалістю не більше двох місяців, упродовж роботи новачка «занурюють» у справи установи, її завдання та місії. Крім того, до 35 років за кожним молодим спеціалістом закріплений куратор – керівник середньої ланки, який є випускником того самого університету. Такий наставник буває у свого підопічного вдома, знайомиться з його сім'єю, друзями й оточенням, вивчає його інтереси та захоплення. Відповідальність за трудову діяльність новачка покладається на куратора [1].

Як засвідчують опрацьовані джерела, основною «трудовою» концепцією Японії є «гнучкість робітника». Вона передбачає універсальність фахівця і його роботу на різних посадах, причому на кожній – не більше трьох років. Для цього працівник має здобути освіту щонайменше з двох

спеціальностей і підвищувати свою кваліфікацію упродовж усього життя. Таким чином неперервна освіта є невід'ємною складовою трудового процесу японського фахівця. На думку науковців, саме концепції професійної освіти і зробили Японію країною економічного дива.

Підхід до організації та проведення профорієнтаційної роботи у Канаді та Японії відрізняється, але кожен із них продуктивно працює на своїй «території» з урахуванням потреб ринку праці. Аналіз її особливостей і способів уможливорює відбір і впровадження найефективніших профорієнтаційних ідей у нашій державі з обов'язковим урахуванням національних потреб та можливостей. У зазначеному контексті пріоритетними вважаємо такі завдання: удосконалення законодавчої бази профорієнтаційної роботи; узгодження роботи центрів зайнятості закладів освіти, закріплення за кожною школою консультантів із профорієнтації; створення при центрах зайнятості центрів професійної орієнтації для учнів загальноосвітніх шкіл; налагодження співпраці між закладами освіти і роботодавцями; відповідна профорієнтаційна підготовка педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Вискребенцева М.В. Професійна підготовка молоді в країнах далекого зарубіжжя: Німеччина, США, Японія Велика Британія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* 2013. № 30. С. 112-113.
2. ІА «СУРАБОТА» Безробіття в Канаді знаходиться на рекордно низькому рівні. URL :<https://news.eurabota.ua/uk/>
3. ZN,UA У Японії зафіксовано рекордно низький рівень безробіття за останні 20 років. URL: https://dt.ua/WORLD/u-yaponiyi-zafiksovano-rekordno-nizkiy-riven-bezrobittya-za-ostanni-20-rokiv-192314_.html
4. Організаційні та методичні особливості профорієнтації школярів в західних країнах. Конспект лекції URL: https://studme.com.ua/103102085338 /psihologiya/tehnologii_proforientatsii_shkolnikov.htm
5. Рівень безробіття в Україні. URL: <https://index.minfin.com.ua/ua/labour/unemploy/>
6. Стало відомо скільки українців працюють за фахом. URL: <https://news.finance.ua/ua/news/-/429938/stalo-vidomo-skilky-ukrayintsiv-pratsyuyut-za-fahom> (дата звернення 14.07.2018).
7. Толстогузов С.Н. Опыт профориентационной работы за рубежом. *Образование и наука*. 2015. № 1. С. 151-152.
8. Янцур М.С. Профорієнтаційна підготовка педагогів у розвинутих країнах світу. *Наукові записки РДГУ*. 2016. №14. 135с.

Щербина Марія

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)

Ділова культура – важливий елемент педагогічної культури викладача ЗВО

У концепції Нової української школи перед освітянами поставлено таке завдання: «формування освіченої, творчої особистості і становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини...». Це стратегічне завдання зумовлює необхідність забезпечення культурного і духовного розвитку особистості самого педагога. Сучасний педагог має бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі і доброго серця.

Про початок культурної історії людства намагалися розповісти вже давні міфи. У міфах кожного народу є легендарні герої, які вчать людей оволодівати культурними досягненнями. Так, Прометей навчив людей користуватися вогнем, хоча надалі доля його склалася трагічно. Подібні міфи були покликані формувати ідеал людини, здатної до самопожертви в утвердженні добра, правди, істини, а отже, виконували виховну функцію. Представники давніх цивілізацій мали свої поняття для позначення того, що ми нині розуміємо під культурою. У Стародавньому Китаї термін «вень» (культурність, цивілізованість, писемність) був одним із центральних. Ідеалом вихованої й освіченої людини була «благородна людина», яка була гуманною у стосунках із ближніми, знала священні книги, ритуали, вміла себе поводити відповідно до них, була мудрою та справедливою, шанувала старших (предків, правителів, чиновників, батьків, старшого брата). У Стародавній Греції поняття культури ототожнювалося з пайдеєю. За визначенням Платона, «пайдея» означала керівництво щодо зміни сутності людини завдяки навчанню, освіті, вихованню відповідно до традицій суспільства [4, с. 122].

Поняття «культура» виникає у Стародавньому Римі і походить від латинських слів «colo», «cultio», що означає обробіток, «colore» – обробляти, вирощувати, а пізніше – поклонятися та вшановувати богів чи предків. Поступово поняття «культура» поширюється на такі сфери людської діяльності, як виховання, навчання [2; 3; 5].

Наведемо деякі міркування щодо педагогічної культури викладача, що висловлювалися видатними діячами культури, ученими минулих часів і сьогодення. Відомий філософ Г. Сковорода, маючи покликання до педагогічної справи, вважав, що вихователь, а отже, й педагог, повинен не тільки навчити знаходити істину, пізнавати явища природи, а насамперед – прищепити благородні почуття, такі, як любов, дружба, вдячність [2].

Український педагог О. Духнович у творі «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» писав, що викладач «дзеркало, в котре молоді юнаки, дивлячись, бачать свою процвітаючу добродієність» [2, с. 23].

У педагогічній теорії К. Д. Ушинського центральне місце посідає особистість викладача. Він підкреслював: «Учитель... може виховувати і навчати доти, допоки сам працює над своїм вихованням і освітою», «У кожного наставника важливе не тільки уміння викладати, але також характер, безпосередність і переконання» [3, с. 78-79].

У науці під спілкуванням розуміють процес взаємодії між людьми, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, вміннями і навичками, а також результатами діяльності. Успішним вважають таке спілкування, за якого нам вдалося досягти очікуваного результату: отримати потрібну інформацію, допомогу, інколи просто дружню пораду, підтримку або задоволення від спільно проведеного часу. Спілкування є основою всього, що робить людина. Якщо в житті більшості людей спілкування забирає до 70 % часу, то в роботі викладача — навіть до 80 %. Для сучасного викладача — людини, що працює з людьми, здатність до ефективного спілкування життєво необхідна і є однією з найважливіших навичок, якими він має володіти.

Ділове спілкування — це насамперед обмін важливою інформацією, під час якого всі учасники переговорів досягають своєї мети. Люди, як правило, починають спілкуватися з якогось приводу. При цьому їхні дії пов'язані з предметом спілкування, який визначає його сутність, дає змогу визначити його спрямованість. Існує, наприклад, спілкування інтимне, професійне, ділове та ін. Предметом нашого аналізу є ділова культура та ділове спілкування педагога [6, с.230].

Змістом ділової культури є «діло», з приводу якого виникає і розвивається взаємодія. У літературі є різні описи його специфіки. Виокремлюються такі характеристики ділової культури та спілкування: співрозмовники є особистостями, значущими одне для одного, вони взаємодіють з приводу конкретного діла, а основне завдання такого спілкування — продуктивна співпраця. На думку деяких учених, спілкування слід вважати діловим, якщо його визначальним змістом виступає соціальне

значуща спільна діяльність. Інші вважають, що ділова культура — це усний контакт між співрозмовниками, які мають для цього необхідні повноваження і ставлять перед собою завдання розв'язати конкретні проблеми.

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять «однією мовою» і прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила ділових взаємовідносин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням способів та засобів взаємовпливу, взаєморозуміння [5, с.28].

Етика ділової культури базується на таких правилах і нормах поведінки партнерів, які сприяють розвитку співпраці. Передусім йдеться про зміцнення взаємодовіри, постійне інформування партнера щодо своїх намірів і дій, запобігання обману та невиконанню взятих зобов'язань.

Професійне спілкування формується в умовах конкретної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості, є важливою частиною, засобом цієї діяльності. У професійній культурі спілкування можна виокремити загальні норми спілкування, що зумовлені характером суспільного ладу і ґрунтуються на здобутках минулого і сучасного. Водночас ця культура має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, що їх вибирає суб'єкт у певних ділових ситуаціях щодо конкретних людей.

Так, культура поведінки, культура мовлення і мови, культура спілкування в житті найчастіше постають у єдності. Проте людина, ввічливо та доброзичливо звертаючись до інших, може вживати слова, порушуючи граматичні правила. Іноді її дії начебто відповідають нормам поведінки, прийнятим у цьому суспільстві, однак успішно спілкуватися вона не може, тому що не розбирається у психології, психічному стані людей, особливостях їх темпераменту, характеру тощо [4, с.300].

Тому вона і не може знайти такі способи і засоби спілкування, які б найбільшою мірою відповідали ситуації. Культуру спілкування найчастіше плутають з культурою мовлення. Дослідження генезису спілкування показали, що воно передує мовленню, тобто з наукового погляду це, безсумнівно, різні феномени. Культура мовлення — це здатність використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби [2, с.140].

Стиль ділового спілкування — прояв різних рівнів міжособистісного партнерства, в результаті якого можна задовольнити інтереси одного або двох партнерів. Ділове спілкування відрізняється від п'яти інших видів, описаних А. Добровичем.

Найчастіше спілкування починається зі слухання. Люди слухають своїх співрозмовників по-різному. Уміння слухати допомагає зрозуміти партнера, отримати від нього вичерпну інформацію, зробити спілкування комфортним для співрозмовника. Повноцінне продуктивне слухання має бути активним, тобто потребує певних свідомих зусиль, що з часом стають навичками. Таке слухання має забезпечити для того, хто говорить, певні сигнали, які повідомляють співрозмовнику: «Вас чують». Існують деякі прийоми, правильне застосування яких допомагає викликати прихильність до себе, наблизити, завоювати довіру іншої людини. Ці прийоми не допоможуть завжди бути успішними. Вони — лише перші, однак обов'язкові кроки до ефективності в спілкуванні [2, с.140].

Ділове спілкування стає тим ефективнішим, чим краще в ньому пов'язуються всі засоби (і вербальні, і невербальні) із дотриманням ділового етикету. Так, люди, особливо під час першої зустрічі, звертають увагу на зовнішній вигляд одне одного. Тому одяг ділової людини має бути охайним, відповідати конкретній ситуації. Що і як одягати на зустріч залежить від того, відбудеться вона вдень чи ввечері, влітку чи взимку, буде офіційною чи дружньою. Звичайно недоречними на діловій зустрічі будуть відкрита сукня, сильні парфуми, надто яскравий макіяж [3, с.50]

Отже, ділове спілкування – це перш за все комунікація, тобто обмін інформацією, якою діляться колеги і ділові партнери, воно має індивідуальний характер і проявляється у різних способах, які обирає суб'єкт спілкування в конкретних ділових ситуаціях щодо своїх колег, партнерів чи конкурентів. Ділове спілкування повинно відбуватись згідно з прийнятими в суспільстві правилами і спрямоване на встановлення контактів та підтримку зв'язків між представниками різних ділових кіл. Такі правила фіксуються, оформлюються у вигляді протоколу (ділового, дипломатичного), існують у формі усталених етикетних вимог, загальноприйнятих норм соціальної поведінки, у вигляді обмежень спілкування у часі тощо.

Культура ділового спілкування є цілісною системою елементів, яка охоплює: культуру мовлення, культуру почуттів, культуру поведінки, зовнішню культуру, етикет.

Культура спілкування та етика ділових відносин проявляється під час соціальної взаємодії – форми соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей і соціальних спільнот. Головна особливість соціальної взаємодії полягає в тому, що вона є процесом впливу індивідів один на одного. Тобто, у процесі взаємодії відбувається вплив свідомості, інтересів, потреб, поведінських установок однієї людини на іншу та навпаки.

Соціальні взаємодії за формами прояву є більш складними, ніж соціальні дії. До складу соціальних взаємодій входять окремі соціальні дії, статуси, ролі, відносини, символи тощо.

Отже, розвиваючись та оволодіваючи різними засобами спілкування (як вербальними, так і невербальними), людина самовдосконалюється і підвищує культуру своєї поведінки і спілкування.

Список використаних джерел

1. Андреев М. В.. Теорія та методика навчання та виховання. Харків, 2008. № 20. С. 3–9.
2. Бандурка О. М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ: навчальний посібник. Харків. Вид-во НУВС, 2001. 200 с.
3. Бендерез Н. Н. Творчество как составляющая педагогического мастерства учителя. веб-сайт. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури. Київ, Центр навчальної літератури. 2003. 316 с.
5. Горбунова В. В. Етичні дилеми в педагогічному спілкуванні. Житомир-Київ, 2007. С.28–33
6. Куриляк В. Є. Міжкультурний менеджмент. Тернопіль, 2004. 239 с.

Галярник Михайло

(студент другого освітнього рівня II курсу спеціальності «Освітні, педагогічні науки», педагогічний факультет)

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Основні технології дистанційного навчання у ЗВО

Технології дистанційного навчання – це технології активного спілкування тьюторів і студентів з використанням телекомунікаційних каналів та індивідуальної роботи студентів із певною частиною навчального матеріалу, поданим в електронному вигляді.

Проблеми дистанційної освіти аналізуються ученими. Особливості дистанційного навчання студентів вивчені Л. Васильченко, В. Кухаренко, А. Сиротенко; визначення умов ефективного впровадження системи ДН в освітній процес (О. Андреев, М. Бухаркіна, В. Кінелєв, Є. Полат та ін.).

Все ж, незважаючи на намагання опрацювати проблеми дистанційного навчання студентів, тут є чимало суперечностей.

Сучасними педагогічними технологіями, які використовуються для дистанційного навчання вважають: навчання в співпраці, дискусії, метод проектів, метод портфоліо, ситуаційний аналіз, рольові та ділові ігри та ін. [2, с. 29].

Педагогічні технології дистанційного навчання забезпечують адаптацію освітнього процесу до індивідуальних особливостей слухачів, звільняють викладачів від частини операцій з подання навчальної інформації та контролю знань, сприяють розробці об'єктивних методів контролю знань.

Серед важливих технологій дистанційного навчання виділяють інформаційні технології – це створення на основі телекомунікаційних зв'язків навчальних презентаційних матеріалів.

Розрізняють такі інформаційні дистанційні технології: інтерактивні (мультимедіа, електронні тексти, розробки тестових матеріалів), неінтерактивні (друковані матеріали, комп'ютерні носії), відеоконференції. За характером комунікації інформаційні технології ДН класифікуються на певні типи: самонавчання, де студент самостійно опрацьовує освітні ресурси, проводить самонавчання, аналізуючи Інтернет, бази даних, гіпермедіа; навчання «один з багатьма» - роль студента є пасивною у комунікації з тьютором. До основних форм навчання тут відносять: відеолекції, електронні лекції, електронні хрестоматії, навчальні симпозиуми тощо; навчання «один на один» - це індивідуальний підхід викладача до запитів студента через електронну пошту, вайбер, телеграм; «навчання багато з багатьма» - передбачають активність студентів в інформаційному просторі, через чати. Проаналізуємо їх детальніше.

Технологія мультимедіа (multimedia) - це сучасна комп'ютерна технологія, що дає змогу поєднати у комп'ютерній системі відео зображення, графічне зображення й анімацію (мультиплікацію). Таке подання інформації забезпечує паралельне сприйняття інформації. Американські дослідники дійшли висновку, що використання засобів мультимедійних технологій дає змогу підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу. Важливим у мультимедіа є синкретичне навчання.

Сучасні освітні комп'ютерні програми (електронні підручники, комп'ютерні задачники, навчальні посібники, гіпертекстові інформаційно-довідкові системи – архіви, каталоги, довідники, енциклопедії, тестуючі та моделюючі програми-тренажери тощо) розробляються на основі мультимедійних технологій.

Важливим засобом дистанційного навчання є електронний підручник. У ньому весь матеріал поданий у вигляді мультимедіапрезентації, структурованих кадрів, мультимедійних додатків, гіпертекстів [5, с. 117]. Дидактичні характеристики підручника повинні гарантувати студенту набуття ним певного рівня підготовки [3, с. 70].

Електронний мультимедійний навчальний посібник (ЕМНП) – навчальна програмна, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання. «На відміну від звичайного (паперового) підручника, - електронний підручник має і повинен володіти більшим інтелектом, оскільки комп'ютер у змозі забезпечувати певні аспекти діяльності викладача (у разі необхідності робити підказки, ретельно виявляти рівень знань тощо)» [1, с. 71-81].

Перевага електронних навчальних посібників у мобільності, доступності у зв'язку з розвитком комп'ютерних мереж, адекватності. З іншого боку, вони потребують систематичного оновлення предметного змісту.

Важливим є педагогічний сценарій – проект майбутнього комп'ютерного курсу, що визначає його структуру і зміст, розробку супутніх дидактичних матеріалів. Педагогічний сценарій - це передусім опис способів управління та контролю процесу навчання.

Засоби самонавчання є базою для здійснення студентами самоконтролю та самокорекції своїх навчальних досягнень. У віртуальному середовищі Moodle до них можна віднести тести, лекцію, пояснення, глосарій. Засіб тестів дозволяє викладачу створити набір тестові завдання, які можуть бути таких видів: запитання в закритій формі (множинний вибір); альтернативний – студенти вибирають між «правильно» і «не правильно»; коротка відповідь – студенти відповідають словом або короткою фразою, причому може існувати декілька правильних відповідей, кожна з яких оцінюється різною кількістю балів; числовий – студенти друкують відповідь у числовій формі; відповідність – студентам надається список завдань і список відповідей, після чого їм необхідно вибрати правильну відповідь; текст – студентам потрібно написати письмову відповідь на запитання та ін.

Крім того, технології дистанційного навчання можуть бути класифіковані за своєю визначальною функцією на: презентаційні, технології доставки, технології взаємодії. Презентаційні технології включають: книги та друковані матеріали, електронні тексти та публікації, комп'ютерні навчальні програми, мультимедіа, телебачення, радіо, віртуальну реальність і моделювання, електронні підтримувальні системи. Технології доставки - це такі електронні носії, як радіотрансляція, аудіокасети, телетрансляція, відеокасети, цифрові відеодиски, Інтернет, інтранет. Технології взаємодії включають: телеконференції, електронну пошту, групову мережу [6, с. 79]. За умов дистанційного навчання навчально-методична література переймає на себе функції викладачів ЗВО.

Основна мета використання комп'ютерних моделей – формування практичних навичок, підвищення професійного рівня та забезпечення безпеки при проходженні в різноманітних нестандартних ситуаціях.

Електронний лабораторний практикум забезпечує імітацію процесів, які відбуваються в досліджуваних реальних об'єктах, або моделювання експерименту, який не можливо здійснити в реальних умовах [160, с. 117].

Навчальні тренажери – інтерактивні віртуальні моделі, які моделюють реальні характеристики процесів та явищ [283, с. 237].

Електронна комп'ютерна чи мультимедіа дошка – засіб віддаленого спілкування, взаємодії навчальною інформацією тьютора й слухачів. Електронна дошка як проекція звичайної аудиторної дошки, де викладач має змогу викласти матеріал, подати його у вигляді схем, графіків, діаграм, аудіо- та відео файлів, векторних анімацій, може запропонувати індивідуальний матеріал кожному слухачеві [4, с. 141].

Комп'ютерні тестові системи забезпечують, з одного боку, можливість самоконтролю користувача, а з іншого – полегшують роботу викладача під час контролю [5, с. 117]. Основу комп'ютерної тестової системи становлять бази тестових завдань).

Під час дистанційного навчання освітній процес реалізується за рахунок таких організаційних форм: конференція – заняття у вигляді відкритого обговорення матеріалу, яке орієнтоване на розуміння взаємозв'язків; презентація – колективне заняття викладача зі студентами; самостійна робота над проектом – індивідуальна або колективна діяльність студентів, спрямована на отримання досвіду набутих знань для вирішення професійних проблем; дослідні проекти – колективна, індивідуальна робота студентів під керівництвом викладача, спрямована на глибоке засвоєння навчального матеріалу; контроль у вигляді іспитів, тестів тощо – індивідуальна робота студентів, спрямована на перевірку знань та вмінь; самостійна робота з навчальним матеріалом – індивідуальна робота студентів з навчальним матеріалом; тьюторіал – колективна діяльність викладачів (тьюторів) та студентів у вигляді відкритого заняття з використанням методів інтенсивного навчання.

Отже, дистанційне навчання – новий підхід у навчанні, який активно вимагає не стільки засвоєння інформації, скільки вміння ефективно використовувати здобуті знання на практиці, що приводить до формування інформаційної компетентності. Воно відповідає сучасним вимогам світу до освіти і має певні переваги перед традиційною системою навчання.

Список використаних джерел

1. Віткін Л. Система якості ВНЗ: використання інструментів управління проектами. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*. 2018. № 5 (24). С. 57-62.
2. Владимірова Л.П. Педагогические технологии Интернет-обучения школьников на профильном уровне. *Современные педагогические технологии Интернет-обучения*. М., Информатика», 2008. С. 28-34.
3. Іщенко Т.Д. Особливості організації дистанційного навчання в аграрній освіті. *Наука і методика*. 2015. № 3. С. 67-72.
4. Козловский Е.О. Интерактивные обучающие модули в системах дистанционного обучения. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2018. Вип. 2. С. 140-143.
5. Круглик В.С. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. Вип. 2. С. 114-119.
6. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. *Дистанційний курс: навч. посіб.* Х.: НТУ «ХП»: Торсінг, 2018. 320 с.
7. Сук А.Ф. Мультимедиа как средство гуманизации дистанционного технического образования. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі* : зб. наук. пр. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2018. С. 235-241.

Приймак Олександра

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)*

Ковальчук В. М.

(Наук.керівн. – к.пед. н., доцент)

Формування креативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Сучасні процеси модернізації системи освіти в Україні активізували педагогічні пошуки, посилили увагу до проблеми розвитку креативних здібностей студентів починаючи з початкової ланки. Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки студентів вищих навчальних закладів, які полягають у тому, що набуття тільки спеціальних професійних знань вже не є достатнім для того, щоб бути конкурентоспроможним фахівцем.

Необхідно розвивати такі здібності особистості, що найбільшою мірою розкривають її індивідуальність і творчий потенціал. У сучасному суспільстві у професійної діяльності креативність виступає як один з провідних факторів успішності людини. Креативність стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя і є запорукою успіху людини у професійній діяльності. Креативність є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і

відмовлятися від стереотипів. Тому головною метою вищої освіти сьогодні стає підготовка компетентного, кваліфікованого випускника, який здатний не тільки застосовувати на практиці знання, вміння і навички, а й приймати оригінальні та нестандартні рішення в ситуаціях, що виникають у професійній діяльності. Розвиток творчої активності, здібностей, потреб та інтересів студентів – важлива умова їх підготовки до життя у стрімкому динамічному світі, у якому пріоритетними стають здатність генерувати ідеї, ефективно діяти у нестандартних ситуаціях, відходити від шаблонів і стереотипів, створювати нове на засадах гуманності.

Мета статті – розглянути наукові погляди на визначення понять «творчість» і «креативність», розуміння креативної компетентності у контексті формування творчого потенціалу особистості. Значна увага приділяється сутності творчості і розвитку креативного потенціалу.

Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне — актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

На думку С. Л. Рубінштейна, творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, які, в свою чергу, мають суспільну значимість. Безумовно, продукти творчої діяльності молодших школярів не мають суспільної значимості, вони відзначаються лише певними елементами новизни і носять скоріше за все суб'єктивний характер. Звичайно, елементи новизни, які студент вносить у свою діяльність, мають досить відносний характер, проте вони є передумовою динамічності тих знань, якими володіє дитина. З розширенням цих знань з'являється можливість більш високого рівня прояву новизни, оригінальності [3].

Розвиток творчості в студентів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті. Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки із занепаду, впровадження нових технологій – усе це потребує докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині

можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і вищих закладів.

Креативність сьогодні виходить на перший план у життєвому просторі молодого покоління. Креативність часто прирівнюють до геніальності й вважають природним даром. Проте практика показує, що це є хибна думка. Зарубіжні вчені (А. Маслоу, Д. Дюфо, Е. Боно, Е. Фром, Дж. Гілфорд), стверджують що креативне мислення – це навичка, яку може розвинути кожний [1].

Секрет креативності в умінні генерувати дрібні ідеї у великий проект. Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Вчений вважав, що «креативність» - це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [1].

Одне з найперших визначень креативності надав американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством».

До трактування поняття «креативність» спостерігаються різні підходи, зокрема: по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень усвідомлення проявів креативності, а також джерела та умови розвитку. Незважаючи на різноманітність підходів, ми можемо визначити низку спільних поглядів учених щодо аналізованого феномена. Так дослідники розглядають креативність як:

- загальну здатність до творчості (Л. Єрмолаєва-Томіна,
- властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Неґкі, Е. Торренс, Є.Гергель);
- здатність особистості виходити за межі заданої ситуації,
- процес прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко, К. Szmidt);
- обов'язкову характеристику представника педагогічної професії (О. Антонова, С. Сисоєва, О. Куцевол, І. Подорожна, А. Шадріна, І. Гриненко, О. Дунаєва, А. Морозов, В. Фрицюк).

Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мисленневих операцій – конвергенцією і

дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися [2].

Дж. Гілфорд зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Учений виділив спочатку чотири, а згодом шість основних параметрів креативності:

- 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Пізніше Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення і постановки проблем;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [2].

За теорією креативності Р.Стернберга розвиток творчої активності особистості забезпечується наявністю таких взаємопов'язаних компонентів:

- 1) здібності, які поділяються на синтетичні (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), аналітичні (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), практично-контекстуальні (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування);
- 2) знання, спираючись на які людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовувати теоретичні відомості на практиці;
- 3) мислення (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки);
- 4) особистісні якості, серед яких найважливішими є уміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати;

- 5) мотивація, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі;
- 6) оточуюче середовище, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявитися і розвиватися.

Незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, концептуальної ясності щодо поняття «креативність» немає.

Щораз частіше використовується в науковій літературі поняття «креативність» як синонім до слова «творчість».

Проблема творчості стала в наші дні самою актуальною, тому що саме творчі люди створюють нове, неповторне у всіх сферах людської діяльності.

Слово творчість в останні десятиліття входить до множини найбільш вживаних слів фахівцями різних галузей. Але, як свідчить практика, використовується воно не завжди коректно.

Творчість визначається як діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що володіють новизною і суспільною значущістю, тобто в результаті творчості створюється щось нове, до цього що ще не існуючого. Поняттю «творчість» також можна дати і ширше визначення. Філософи визначають творчість, як необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості.

Творчість — це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності.

По суті справи, творчість – це «здатність створювати будь-яку принципово нову можливість» (Г.С. Батіщев). [3]

Поняття природи творчості пов'язане з питанням про критерії творчої діяльності. Творчість можна розглядати в різних аспектах: продукт творчості – це створене; процес творчості – як створено; процес підготовки до творчості – як розвивати творчість.

Пояснюючи свою позицію з питань творчості, відомий психолог Л.Виготський зазначав, що «творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою річчю зовнішнього світу або побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині».

Творчість характеризується як вища форма діяльності особи, що вимагає тривалої підготовки, ерудиції і інтелектуальних здібностей. Творчість є основою людського життя, джерелом усіх матеріальних і духовних благ.

«Творча особистість – це людина, здатна проникати в суть ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату. Саме це мав на увазі Т. Едісон, коли казав, що винахід – це 10 відсотків натхнення і 90 поту». Як зазначає В. Моляко, основними методами вивчення творчості є методи спостереження, самоспостереження, біографічний метод (вивчення біографій видатних людей, творців у певних галузях науки, культури, техніки та ін.), метод вивчення продуктів діяльності, тестування, анкетування, експериментальні методи, хоч застосування останніх пов'язане зі значними труднощами, оскільки будь-який творчий процес є оригінальним, єдиним у своєму роді, такий, що не відтворюється точно в тому самому вигляді при повторному спостереженні.

Щоб діагностувати і систематично формувати творчу особистість у процесі навчання, треба знати її властивості, творчі риси її характеру. Вчені-дослідники виділяють такі основні властивості творчої особистості: сміливість думки, схильність до ризику; фантазія; уявлення та уява; проблемне бачення; вміння долати інерцію мислення; здатність виявляти суперечності; вміння переносити знання і досвід у нові ситуації; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення; здатність до самоуправління.

Окрім репродуктивної діяльності в поведінці людини присутня творча діяльність, результатом якої є не відтворення вражень, що були у його досвіді або діях, а створення нових образів або дій. У основі цього виду діяльності лежать творчі здібності [5].

Творчі здібності є сплавом багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається до цих пір відкритим, хоча зараз існує декілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Творчі здібності – це індивідуальні особливості людини, які визначають успішність виконання ним творчій діяльності різного роду.

Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і воля, потрібна «мотиваційна основа».

Креативність і творча діяльність є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості [4]. Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності.

Нам близький підхід К. Батовріної, Л. Виготського, О. Куцевол, В.Дружиніна, О.Кононко, І. Подорожної, Л. Пузеп, які визначають креативність як здатність до творчості:

- яка проявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості;

- людини, щоб реалізувати свої креативні потреби досягнення і
- створення нового оригінального продукту своєї діяльності, рівень креативних домагань як показник складності цілей, які ставить перед собою людина в процесі творчої діяльності.

Творча діяльність, є більш складною за своєю сутністю, доступна тільки людині. Є велика «формула», яка підіймає завісу над таємницею народження творчого розуму: «Спочатку відкрити істину, відому багатьом, потім відкрити істини, відомі деяким, і нарешті відкрити істини, нікому ще невідомі»? Мабуть, це і є шлях становлення творчої сторони інтелекту, шлях розвитку винахідницького таланту.

Висновки. На основі аналізу сучасних досліджень із питань розвитку креативності особистості можна зробити висновки про те, що креативність є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, тому що від механізмів, які сприяють розвитку креативності залежить активність особистості й результативність.

Креативність не є вродженою характеристикою індивіда. Вона вважається такою якістю особистості, що може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання. Основними такими умовами є розвиток особистості, мотивація до творчої діяльності та свобода індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія]* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С.14-41.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / пер. с англ. Э. А. Голубевой. *Психология мышления* / ред. А. М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1965. С. 443-456.
3. Здібності. Творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. Житомир. 2007. 319с.
4. Андрієвська В. В. Креативність. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 432 с.
5. Розуміння, розум, творчість/ Натощак О. та ін. Київ. 2006. 112с.