

ЗМІСТ

Басараб Н. Учитель у ролі учня. Шляхи вмотивованого підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Драб О., Прокопів Л.М. Особливості формування правової культури майбутнього викладача педагогічного коледжу

Пріцак Ю., Прокопів Л.М. Правова свідомість як компонент правової культури

Сидорко І. Проблема формування емоційної культури майбутніх викладачів ЗВО в освітньому просторі

Габчак А., Чопик Ю.С. Матеріалізація думки – шлях до здорового внутрішнього світу

Стахів В., Салига Н.М. Проблема формування моральної відповідальності майбутніх викладачів ЗВО у науковій літературі

Штогрин О. Історіографія проблеми лідерства у системі підготовки майбутнього викладача ЗВО

Щербина М., Прокопів Л.М. Фактори формування ділової культури викладача ЗВО

Тага Горан Отман, Гаврищук Л.М. Деонтологія у фармації

Ющишин М. Формування культурологічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО як педагогічна проблема

Блонська В., Єгорова І.В. Медіаграмотність як важлива складова інформаційної культури сучасного викладача ЗВО

Слободян О., Чопик Ю.С. Страх послаблює імунітет

Височанська Г., Єгорова І.В. Розвиток творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО як чинник їхньої професійної підготовки

Гупало Н., Стинська В.В. Професійно-менеджерська культура вчителя: дефінітивно-понятійна сутність

Качанівська Т. Ретроспективний аналіз проблеми формування толерантності викладача ЗВО

Крицька Н. Конструювання системи формування управлінських умінь майбутнього викладача ЗВО

Ожгевич С. Професійна майстерність майбутніх викладачів ЗВО як педагогічна проблема

Андріїв М., Єгорова І.В. Психолого-педагогічні засади розвитку емоційного інтелекту як чинника педагогічної майстерності майбутнього викладача ЗВО

Суха Я., Єгорова І.В. Правова культура як важлива складова професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО

Теремко Н., Єгорова І.В. Рефлексія як необхідна складова особистості майбутнього викладача закладів вищої освіти

Ткачук Л. Ціннісне ставлення до особистості як прояв гуманізму у взаєминах між викладачем і студентами

Навроцька М. Професійна ідентичність майбутнього викладача ЗВО як педагогічна проблема

Цьомко Н., Завгородня Т. К. Підготовка майбутніх фахівців ЗВО до роботи в інклюзивному середовищі: історіографічний аспект

Федорів О., Завгородня Т. К. Суть поняття «музично обдарована дитина»

Яновська Г. Проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів ЗВО у науковій літературі

Долинська В., Завгородня Т. К. До питання про професійну компетентність педагогічних працівників закладів позашкільної освіти

Приймак О., Ковальчук В. М. Умови розвитку креативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Бабійчук М. Проблема формування професійно-творчого мислення майбутнього педагога

Лом'янська Л. Проектна діяльність як фактор формування професійної компетентності майбутнього викладача

Миринда С., Бондар Н.В. Праця як основоположник прогресу

Слободян А., Прокопів Л.М. Можливості інноваційні інформаційні технології для реалізації освітнього процесу у ЗВО

Басараб Наталія

*(здобувачка третього освітнього рівня (PhD) II курсу
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту*

*імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет)*

(Наук. керівн. – д. пед. н., професор Т.К. Завгородня)

Учитель у ролі учня. Шляхи вмотивованого підвищення кваліфікації педагогічних працівників

Характер сучасного світу і освіти вимагає, щоб вчителі брали активну участь в безперервному вдосконаленні своїх професійних знань, що триває протягом всієї їхньої кар'єри, професійного розвитку. Завдяки участі в різних формах навчання, творчому підходу до викладання, опрацюванню наукової літератури, власним педагогічним пошукам – педагоги можуть стати ініціаторами та учасниками творчих змін в шкільній реальності. Необхідність підвищення рівня освіти педагогів пов'язується з надією підвищити ефективність освіти в цілому. Відомо, що в сучасних прискорених темпах розвитку науки і техніки, вчителі освітніх закладів не можуть стояти на місці і використовувати тільки знання отримані у вищому навчальному закладі. Сьогодні вчитель повинен бути універсальним. Адже, хто як не він зможе розв'язати протиріччя між реальним змістом педагогічної освіти і вимогами школи, викликами держави.

Етап модернізації освітнього процесу в педагогічних навчальних закладах супроводжується кардинальними змінами у системі підготовки й підвищення кваліфікації учительських кадрів. З одного боку, освіта виступає гарантом забезпечення потреб держави у висококваліфікованих, конкурентоспроможних, різнобічно розвинених фахівцях. А з другого – освіта є засобом розвитку індивідуального, особистісного в людині. Для дорослої людини, дипломованого педагога, розвиток особистісних функцій тісно пов'язаний із самоутвердженням, самоповагою, баченням своїх життєвих та професійних перспектив, усвідомлення своєї суспільної цінності та значущості, де присутня неодмінна участь підвищення професійної кваліфікації в системі післядипломної освіти [3, с. 72].

Специфіка післядипломної освіти полягає в тому, що вона є пріоритетною галуззю в якій об'єктом і суб'єктом навчання виступає особистість, індивідуальність – сформована власним досвідом. Отже, спонукати до самоосвіти тільки зовнішніми факторами (розпорядженнями, наказами, примусом тощо) не можна, оскільки вона належить до суб'єктивної сфери особистості. Рушійною силою, джерелом її є потреба особистості в самозмінненні, самовдосконаленні. Серед найсуттєвіших

об'єктивних причин, що породжують цю потребу, слід назвати вимоги, які висуває суспільство до особистості та освіченості [4, с. 24].

Погоджуємось з думкою Б. Скоморовського, В. Руссола, що у роботі з педагогічними кадрами потрібно дотримуватися особистісно-орієнтованого підходу, який веде до вільного вибору педагогами форм навчання шляхом розвитку і стимулювання освітніх потреб та широкої диференціації пропозицій для їх задоволення: масові, групові, індивідуальні форми методичної роботи, насамперед, на рівні школи, району (міста); включення творчих учителів у пошуково-експериментальну діяльність, розробку навчальних програм, підготовку підручників, апробацію інноваційних ідей та прогресивних педагогічних технологій, не говорячи вже про розгалужену мережу курсів, постійно діючих і тематичних семінарів з найактуальніших педагогічних проблем [6, с. 8].

Не менш важливим і ефективним способом в підвищенні професійної кваліфікації є дистанційне навчання з використанням інформаційних технологій. Варто відзначити, що участь в електронному навчанні все ж залишається під наглядом компетентного викладача – різниця тільки в способі спілкування. В ньому, як засвідчує практика, так само, як і в традиційних формах навчання, можна активно використовувати контакт з учителем (задавати питання, просити поради, консультації і т.д.). Також, під час підвищення професійної кваліфікації за допомогою дистанційної форми навчання Л. Фамілярська виділяє для здобувача знань ряд переваг:

- індивідуальний контакт з викладачем;
- низька вартість в порівнянні з традиційним навчанням;
- економія часу;
- можливість вчитися в зручному для себе місці і темпі навчання;
- доступність навчання для людей з обмеженими фізичними можливостями;
- здатність використовувати знання і досвід професіоналів, які працюють у віддалених центрах підвищення кваліфікації [7].

Всі, вище згадувані, засоби післядипломного навчання у свою чергу сприяють виробленню у вчителів внутрішньої потреби кваліфікаційного вдосконалення особистої відповідальності, зацікавленості в здобутті нових знань, усвідомлене їх засвоєння, а далі й уміння застосовувати їх у різних ситуаціях, користуватися одержаними висновками [6, с. 10].

Проте, І. Дзежговська звертає нашу увагу й на те, що дорослі навчаються дещо інакше, ніж діти. Як саме? Важче. Вони переконані, що наука дається їм з більшими труднощами. Вважають, що у них пам'ять гірша, а їхня заклопотаність сприяє важчому концентруванню уваги під час

засвоєння певного матеріалу. Втім це не завжди правда, оскільки це вже справа індивідуальна, незалежна від віку. Дорослі навчаються по-різному: в різному темпі, різними стилями, керовані різноманітними мотивами. Серед дорослих, як і поміж зовсім молодих людей, можна зустріти осіб, обдарованих хорошою чи навпаки дещо гіршою пам'яттю. Існує чимало чинників, які діють на користь навчання саме дорослих осіб, серед них:

- більшість дорослих беруть активну участь у навчанні з власної волі;
- дорослі проявляють більший інтерес до здобуття знань;
- дорослі більш охочі та свідомі до впровадження у життя засвоєного на заняттях нового матеріалу;
- намагаються узагальнити надані їм знання і використати їх у фахових чи особистих справах;
- присутнє вміння використовувати не тільки знання, які отримано у системі формальної освіти (на студіях, курсах, навчальних програмах), а й ті, котрі походять із різних джерел (щоденна практика в школі, прочитані книги фахові і з різних царин, родинне життя) включаючи творче мислення та життєвий досвід [1, с. 44-45].

Слід наголосити й на тому, що підвищення кваліфікації вчителів – не лише переказування знань. Якби все було так просто, можна було б досягти прекрасних результатів, купуючи учасникам курсів книги. Під час навчання дорослих – як і в навчальному процесі з дітьми, зустрічається багато перешкод. Найчастіше вони виникають через недостатність вимог шкільного середовища. Професійне навчання розглядається швидше, як зовнішній примус, що може стати фактором стресу, розчарування. А це нерідко супроводжує фахове «вигорання», професійне вичерпання, втому. Симптомами цього можуть виступати: нарікання, скарги, опір змінам, поверхневе виконання завдань та інше.

Важливого значення в процесі післядипломної освіти набуває роль мотивуючих факторів постійного зростання професійної компетентності фахівців. Головне завдання яких полягає у виробленні у вчителів внутрішньої потреби кваліфікаційного вдосконалення як основи їх пізнавально-творчої активності шляхом створення обстановки й атмосфери необхідності, зацікавленості та особистої відповідальності.

За переконанням Л. Пуховської, у структурі мотивації найважливіше місце займають:

- потреби (у саморозвитку, професійній самоактуалізації, пізнанні, творчому розвитку тощо);
- мотиви (самореалізація у нових умовах, професійні досягнення, особистісна і соціальна відповідальність тощо);

- стимули (актуальність і новизна проблем, налаштування на професійне зростання у складних умовах, духовно-культурне зростання, престижність тощо) [2, с. 54-55].

Адже, усвідомленість цілей і смислів кваліфікаційного зростання уможлиблює розвиток готовності освітян до позитивного професійного вдосконалення.

Освіта, в свою чергу, також повинна адаптуватися до потреб вчителів. Навчальні курси повинні діяти як ефективний і привабливий спосіб поглиблення професійної кваліфікації вчителів, з врахуванням їхніх інтересів і реальних освітніх потреб. Пропозиції для вчителів мають бути різноманітними, адаптованими до різних рівнів професійного розвитку і професійного рівня, досвіду – щоб кожен міг вибрати із запропонованого щось цікаве для себе в тій чи іншій області. Готуючи програму для навчання «дорослих учнів», а у нашому випадку – педагогів, потрібно враховувати, що:

- учні бажають знати, що саме дадуть їм заняття. Вони приходять, вкладають кошти, витрачають свій час, а в свою чергу хочуть бути переконані, що отримають щось придатне, цінне;

- навчання має бути запроектованим досконало, але трактувати його слід еластично. Інколи потрібно обговорити щось детальніше і довше, а від чогось взагалі відмовитися;

- варто пам'ятати, вчителі під час проходження курсів часто звертатимуться до своїх знань. Не потрібно хвилюватися з цього приводу – це якраз один із шансів обмінятися взаємним досвідом;

- учасники курсів повинні мати відчуття безпеки. Із можливістю вільно висловлювати свої думки, не боячись бути висміяними чи оціненими [1, с. 45].

Усвідомлене засвоєння знань знаходиться у прямій залежності від уміння застосовувати їх у різних ситуаціях, та вже набуті навички певним чином підвищують інтерес, стимулюють мотивацію самоосвіти вчителя, зміцнюючи його віру в себе, свої сили, здібності та можливості [6, с. 8]. Отже, щоб навчати молоде покоління, педагоги самі повинні вчитися, дбати про професійне вдосконалення і особисту майстерність. Святіший отець Папа Франциск зауважив, що для цілісного виховання особистості дитини хороший вчитель повинен використовувати три мови: мову голови, щоб навчитися добре думати, мову серця, щоб навчитися добре відчувати і мову рук, щоб навчитися добре робити [5].

Як засвідчує досвід роботи з підвищення кваліфікації, педагог з високою мотивацією готовий до засвоєння нових ідей, знань, досвіду чітко

бачить сферу їх використання або ж критичного переосмислення, самоосвіти. А вся система підготовки вчителів повинна не тільки визнавати незалежність і індивідуальність вчителя, але й сприяти, підтримувати і розвивати. Таким чином, навчання вже не може бути обмеженим конкретним часом чи умовами. Освіта має бути випереджальною, гнучкою та індивідуалізованою за змістом і технологіями. Вона має готувати людину до життя у світі, що постійно оновлюється.

Список використаних джерел

1. Дзержовська І. Навчання вчителів: підручник для викладача-тренера. Львів: Літопис, 2002. 173 с.
2. Пуховська Л.П., Артющина М.В., Базелюк В.Г., Лушин П.В., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Солодков В.Т. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: *навчально-методичний посібник* / за наук. ред. Л.П. Пуховської. Київ: Педагогічна думка, 2012. 122 с.
3. Протасова Н. Особистісна орієнтація навчання в освіті педагогів. *Рідна школа*. 1999. №1. С. 72-73.
4. Протасова Н. Уміння та навички самоосвітньої діяльності вчителя. *Обрії*. 1998. №2. С. 23-25.
5. Радіо Ватикан. Діалог Папи з молоддю. URL: <http://catholicnews.org.ua/>. (дата звернення 2018 р.).
6. Скоморовський Б., Руссол В. Педагогіка післядипломної освіти: діяльнісний підхід. *Обрії*. 1998. №2. С. 8-11.
7. Фамілярська Л. Аналіз стану і перспективи інформатизації загальноосвітніх закладів Житомирської області. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 4 (24). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

Драб Олександр

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

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Особливості формування правової культури майбутнього викладача педагогічного коледжу

Проблема підготовки професіонала до професійної діяльності належить до найбільш важливих у теорії і практиці педагогіки вищої школи. Здебільшого, її вирішення здійснюється за двома основними методологічними підходами.

З позиції діяльнісного підходу, особистість професіонала вивчається в контексті його «відповідності – невідповідності» вимогам діяльності. Ці вимоги, залежно від особливостей праці, по різному обумовлюють професійну поведінку і соціальну активність особистості у сфері визначеної професії. Згідно цього, висувається положення, що професійна діяльність або діяльність, здійснювана в рамках конкретної професії, розвиває в особистості

не тільки відповідні навички, уміння, окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але й формує особистість у цілому, її професійні риси, професійний тип.

У межах означеного підходу розробляються професіограми різних видів праці, зокрема і педагогічної. Зазвичай, цей підхід спрямований на пошук типового в особистості професіонала. При цьому наголошується на таких особливостях особистості, що відповідають директивним (чи нормативним) вимогам діяльності і є загальновизнаними щодо певної професії (А. Вербицький, З. Курлянд, О. Мищенко та ін.).

Однак, як відомо, вимоги правової культури у професії не залишаються незмінними. Вони набувають змін не тільки в результаті розвитку самого суспільства, але й у результаті внеску в дану професію здобутків її суб'єктів, що розвиваються як професіонали. Засвоюючи певну професійну діяльність, вони починають змінювати, розвивати саму професію у процесі відтворення в цій діяльності власної індивідуальності.

Другий підхід, що переважно розробляється у психології, розглядає правову культуру з позиції індивідуальних особливостей, що виявляються у професійній діяльності. При цьому підході у відношенні «діяльність – особистість» насамперед наголошується на понятті «особистість професіонала», ніж на поняття «професійна діяльність».

Принципи діяльнісного підходу в цьому випадку не відкидаються [229]. Однак правова культура у професійній діяльності майбутнього викладача коледжу розглядається не як жорстко детермінована система у процесі формуванні особистості, а як простір для прояву творчих можливостей індивідуальності. Принциповою рисою даного підходу є те, що він зорієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію особистості, на збільшення ступеня її свободи у професійному самовизначенні, у формуванні якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, у розширенні власних можливостей і сфер їх реалізації.

Не заперечуючи продуктивності кожного з означених вище підходів у цілому, у своєму дослідженні при розгляді психологічних передумов формування правової культури професійної діяльності майбутнього педагога ми будемо спиратися на концепцію становлення професіонала, що розроблена О.П.Санніковою [4]. В її основу покладено не протиставлення, а зближення двох зазначених вище підходів. Крім того, для нашого дослідження важливим є те, що дана концепція вибудовується на базі дослідження процесу становлення особистості у професіях соціономічного типу, що дозволяє екстраполювати її положення у сферу педагогічної професії без будь-яких принципових доповнень і обмежень.

Серед механізмів формування правової культури викладача коледжу як професіонала у професіях соціономічного типу визначають:

- основним змістом діяльності представників означених професійних груп є взаємодія з іншими людьми;
- наявність чітких цілей, в цих професіях і процес, і результат діяльності характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки процес взаємодії між людьми завжди проходить як процес творчий і вкрай індивідуалізований, а результат здебільшого віддалений у часі від моменту безпосередньої взаємодії особистостей [4].

Специфічні особливості професії викладача коледжу, його правової культури висувають підвищені вимоги не тільки до компетентності фахівця, але й до його індивідуальних особливостей, особистісним рисам (морально-етичним, вольовим, моральної відповідальності, самостійності тощо).

Ще одна характерна риса професій соціономічного типу полягає в тому, що в них є присутнім, за визначенням Є.А.Климова, «здвоєність предмета праці». Це виявляється в тому, що з одного боку, їх основний зміст складає взаємодія між людьми, з іншого боку – це взаємодія здійснюється на матеріалі конкретної предметної галузі, що жадає від фахівця певних знань, умінь і навичок у даному предметі [2].

Втім, для дослідників психологічним ядром і критерієм виокремлення соціономічних професій в особливу групу є процес взаємодії, при якому вплив на іншу людину виступає метою діяльності. Це дає підстави відносити професію педагога саме до цієї групи. Зрозуміло, що саме в цьому контексті дотримання педагогом у професійній діяльності правових норм набуває суспільного значення і конкретного змісту.

Однак між професіями цієї групи існують і певні розбіжності, що залежать не тільки від специфіки предмета, на матеріалі якого здійснюється та чи інша діяльність, але й специфіки самого спілкування, взаємодії з іншими людьми. Для розуміння цих розбіжностей треба враховувати, що традиційно процес будь-якої взаємодії розглядається як єдність чотирьох перемінних, а саме: особистості самого професіонала; суб'єкта впливу або партнера взаємодії; конкретного змісту взаємодії; простору взаємодії.

При цьому для професіонала як суб'єкта діяльності основним предметом взаємодії може виступати або суб'єкт впливу (наприклад, учень, пацієнт і ін.), або зміст взаємодії (інформація, виробниче чи навчальне завдання тощо).

У першому випадку, до якого, на нашу думку, беззаперечно належить професія педагога, особистість педагога-професіонала як суб'єкта правової культури, його індивідуальні особливості в більшому ступені включаються у

процес взаємодії. Він сам стає одним із засобів досягнення мети професійної діяльності і тому вимоги до особистісних якостей педагога як професіонала більш високі, аніж у інших ситуаціях

З цього приводу вчені наголошували, що немає іншої діяльності, крім діяльності педагога, де в результатах праці так сильно позначаються особистісні якості самого працівника, його світогляд, витримка, його вміння впливати на інших і вести їх за собою [3].

Для визначення правової культури майбутнього викладача коледжу розглянемо механізми становлення особистості як професіонала. Відомо, що зрівноваження потенційних можливостей особистості з вимогами самої діяльності й умовами її реалізації відбувається на рівні свідомості. Саме свідомість виконує регулятивну функцію, що пов'язана зі створенням і прийняттям особистістю рішення відносно діяльності, що має бути виконаною, створенням ідеальних проектів щодо її реалізації і визначенням способів практичного втілення цих проектів [1].

Для того, щоб почати певним чином діяти, особистість повинна мати у свідомості образ або модель того, відносно чого і яким чином треба діяти. Психологічна модель правової культури створюється в майбутнього педагога у процесі вивчення дисциплін психологічного циклу; те, яким чином діяти – виявляється за допомогою вивчення предметів педагогічного циклу.

Отже, правова культура майбутнього викладача коледжу є важливим елементом його професійної майстерності, знань, компетентнісного підходу до справи.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Клімов Є. Уведення у психологію праці. Київ, 2008. 197 с.
3. Поняття і сутність культури. *Українська і зарубіжна культура: навч. посібник*. Київ, 2014. 144 с.
4. Саннікова О. Емоційність у структурі особистості. Київ-Одеса, 2005. 334 с.

Пріцак Юрій

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

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Правова свідомість як компонент правової культури

На сьогодні важливим є розуміння норм права, які є співвідносними з потребами і досвідом кожної особистості певними обставинами ставлення до суспільства. Вони закріплені у законодавчій базі.

У цьому контексті важливою правова свідомість не тільки відображає соціальну дійсність, але й активно на неї впливає. Правосвідомість людей не можливо уявити без їхньої соціальної активності, без поведінки. Саме у поведінці виявляється правосвідомість практично, набуваючи суттєве мотивуюче значення для направлення людських вчинків.

Останнім часом у дослідженнях зростає інтерес до правової свідомості [1, с.6]. До викривлення правової свідомості людини приводить: низький рівень знань, викривлена правова інформація, викривлення цінностей, відсутність мотивації і волі [1, с.9].

Правова свідомість відрізняється від інших форм суспільної свідомості тим, що вона відображає не всі сторони соціального життя, а лише ті, які відносяться до правової сфери і можуть бути врегульовані за допомогою права.

Слід зазначити, що прийняття, навіть найгуманніших і справедливих, законів не може привести до встановлення правової держави, якщо громадяни не будуть знати їх і не будуть дотримуватися вимог нормативно-правових актів. Право регулює суспільні відносини шляхом впливу на свідомість конкретного індивіду. Здійсненню будь-якого вчинку передують механізми психічної регуляції: усвідомлення інтересу, визначення мети, система мотивів і волевиявлення. Весь цей механізм у сфері права опосередковується правовою свідомістю, значить, від рівня і стану правової свідомості у значній мірі залежить дотримання вимог законності.

Останнім часом все частіше у наукових працях постає питання про підміну виховання освітою. На жаль, у більшості випадків на практиці саме цей процес має місце. Для того, щоб вірно усвідомити причини цього явища, потрібно більш детально розглянути поняття правової свідомості і механізм її формування.

Г.Давидов зазначає, що формування адекватного відображення у свідомості людини правових фактів та явищ нашого життя нам необхідне тому, що правосвідомість людини є головним чинником, який впливає на вибір способу поведінки, на її готовність до дій в тій чи іншій ситуації [2, с.7].

Аналіз літератури довів, що під правосвідомістю більшість вчених розуміють сукупність поширених у суспільстві теорій, ідей, поглядів та уявлень, які виражають відношення людей до права, а також до поведінки людей, до цінності суспільних заснувань з точки зору цих уявлень про право [2, с.7].

Деякі вчені розглядають правосвідомість як складова частина ідеологічної основи попередження злочинності, взаємодіє у цій якості з

моральною свідомістю. Реалізація правового регулювання попереджуючої діяльності, як і попереджувальних завдань права в цілому, здійснюється при вирішальній ролі правосвідомості, правової культури членів суспільства. Право як система соціального контролю і регуляції суспільних відносин діє відповідними приписами, санкціями, перш за все, на свідомість людей. Це обумовлює необхідність розглядання з точки зору попередження злочинності ролі суспільної, групової та індивідуальної правосвідомості і тієї її частини, яка пов'язана з внутрішньою готовністю: а) повсякденно додержуватися вимог закону у загально цивільній сфері своєї життєдіяльності і у професійній сфері; б) виконувати цивільний обов'язок участі у боротьбі з антисуспільною поведінкою [5, с.105].

У кожній державі існує кілька систем правосвідомості, бо соціальні класи, групи і верстви населення у своїх поглядах на право пов'язані існуючим економічним і політичним положенням. Зміст правосвідомості обумовлений її оцінним характером. Вона визначає, перш за все, якими повинні бути діючі норми права і практика їх реалізації. Кожен суб'єкт виробляє своє відношення до права і державно-правової дійсності. Розрізняють суспільну, групову та індивідуальну свідомість. Проте, нас цікавить саме індивідуальна правова свідомість. Її специфіка міститься у тому, що вона відображає лише ті явища суспільного буття, які оточують конкретну особу і відображені в її особистісній поведінці.

Правова свідомість передбачає компетентності про право і законність, усвідомлення норм і правил особистості, які сприяють розв'язанню певних проблем.

Серед компонентів правосвідомості науковці визначили компоненти:

- Правові знання (результат емоційно-почуттєвого й абстрактно-логічного усвідомлення інформації, її використання у правовій діяльності).
- Правові оцінки (оцінка права, визнання його цінності, самоцінності).
- Правове цілепокладання (усвідомлення потреби до правоохоронної діяльності, формування правових інтересів, соціально вагомих мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей правоохоронної діяльності).
- Правові установки (схильність до конкретного акту правової поведінки, як готовність діяти у межах правових норм (порушувати їх), як процес самореалізації правових норм і правил) [5, с.27].

Індивідуальну правосвідомість А.К.Івлєв трактує як духовне утворення, яке складається із сукупності правових поглядів, уявлень, переконань, почуттів та емоцій, у відповідності до яких людина оцінює вимоги права, правові явища, визначає до них своє відношення і готовність здійснити визначені правові дії у суспільних або особистих інтересах [3, с.20-21].

Вчений виділяє три головних компонента правосвідомості: пізнавальний, який включає правові погляди, інтереси, переконання та ін.; почуттєво-емоційний; поведінковий [3, с.21].

В.Камінська і А.Ратінов відносять до правосвідомості юридичні знання та вміння, оцінні судження (думки) та поведінкові позиції (рішення).

У структурі правосвідомості, як і в структурі інших мотивуючих сфер свідомо-психічного життя людини, виділяється три рівня: пізнавальний (раціональний), оцінний (емоціональний) і вольовий (поведінковий). Останній – вольовий компонент виводить правосвідомість з пасивного стану, завдяки чому вона знаходить прояв у визначеній діяльності [4, с.43].

Автор вважає, що «активна сутність правосвідомості, її здатність спрямовувати, регулювати і стимулювати поведінку людей у правовій сфері відображають в органічній єдності її компоненти: юридичні знання, виробленні на їх основі оцінки права і готовність діяти у відповідності до них» [4, с.44].

Таким чином, вчені мають спільну думку, щодо компонентів правосвідомості:

- знання права;
- ставлення до права;
- установки та орієнтації у правовій поведінці.

Таким чином, можна зробити висновок, що тільки у єдності виховання і навчання формується високий рівень правосвідомості. Лише поєднуючи освіту і виховання через навчальний процес, викладач може домогтися правомірної поведінки студентів.

Список використаних джерел

1. Волошенко О.В. Правовий нігілізм у пострадянському суспільстві. *Автореф. дис...канд. юрид. наук.* Харків, 2010. 18с.
2. Давидов Г.П. Теоретичні основи відбору змісту правових фактів і явищ для формування правосвідомості учнів. *Формування правосвідомості і поведінки учнів: збірник наукових праць.* 2012. С.6-22.
3. Івлєв А. Правосвідомість і правове виховання молоді. Київ, 2016. 49с.
4. Правове виховання – важливий фактор формування особистості / за ред О. Оксамитної. Київ, 2018. 73с.
5. Сахаров А. Теоретичні основи передбачення злочинності. Київ, 2009 112 с.

Сидорко Ірина

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

(Наук. керівн. - к.пед. н., доцент Н.М. Салига)

Проблема формування емоційної культури майбутніх викладачів ЗВО в освітньому просторі

Серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО. Це стосується і формування його емоційної культури як важливої професійної якості.

Однак сучасна освіта зорієнтована, перш за все, на розвиток інтелекту, на вміння викладача передавати знання студентам, формувати у них відповідні компетентності. На етапі магістерської підготовки магістрів недостатньо приділяється уваги питанню, як саме викладач може впливати не тільки на їхню інтелектуальну сферу, але й емоційну, активізувати до діяльності тощо. Тобто викладач повинен вміти торкнутися емоційного світу студента, вміти встановити емоційний контакт, без якого неможливою стає передача знань, моральних цінностей. Тобто тільки професійних знань сучасним викладачам недостатньо, емоційна культура є необхідною умовою їхньої емоційної виразності та існування позитивних відносин між викладачем та студентами.

Перед сучасними закладами вищої освіти стоїть завдання підготувати висококваліфікованого фахівця, який володіє достатнім рівнем академічних знань, умінь та навичок. Однак робота викладача – це не тільки теоретичні знання, але й розвиток емоційної сфери, позитивної мотивації та ставлення до навколишнього світу, саморозвиток, самовдосконалення тощо.

Особливий інтерес сучасних науковців привертає проблема емоційної культури педагога. Як слушно зауважує І.Анненкова, «перенесення акцентів із системи знань на особистість студента, розвиток його духовних і моральних здібностей зумовлює потребу в педагогічних кадрах з високою емоційною культурою» [1, с.11].

У працях вчених зустрічаються різні тлумачення поняття «особистість». Так І.Білецька слушно зауважує, що «особистість містить у собі сукупність властивих індивідуальних соціальних якостей, які утворились у нього на основі природних властивостей (стать, темперамент і т.п.) у процесі активної взаємодії зі соціальним середовищем (сім'я, школа, інститут) і діяльності (ігрової, трудової, пізнавальної)» [2, с.88].

Аналогічну точку зору висловлює Н.Мойсеюк: «Особистість педагога є синтезом усіх його характеристик, утворюючи структуру, яка визначається і змінюється внаслідок адаптації до професійного середовища, що постійно змінюється. Особистість педагога, як і будь-яка інша, може бути інтерпретована через сукупність, систему певних якостей. Але ці якості мають постійно проявлятися – лише тоді можна говорити про збереження особистістю її попереднього якісного стану» [11, с.66].

Вчений В.Рибалка вважає, що «структура особистості фахівця складається з трьох взаємопов'язаних вимірів: соціально-психолого-індивідуальний, «вертикальний», з притаманними йому підструктурами особистості; діяльнісний, «горизонтальний», що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки; віковий, онтогенетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків та психічних властивостей» [17, с.211].

У свій час К.Ушинський вважав, що «у розвитку особистості є три вихідних компонента: розум, почуття і практична діяльність» [9, с.66]. У сучасній науці вони мають терміни «когнітивний», «емоційний» та «практичний». «Причому, - як зазначає І.Анненкова, - почуття є не просто ланкою у ланцюзі, а органічна частина цілісної особистості, тому що без них неможливий ефективний розвиток розуму і самої практичної діяльності. Вони не просто поєднують розум з практичною діяльністю, а надають їй енергію дії» [1, с.8].

Н.Старинська вважає, що емоції виконують функцію оцінки. «Емоційні переживання, які складаються під час емоцій успіху – невдачі, виступають як допоміжний механізм, котрий оцінює доцільність діяльності, бере участь в її регуляції і коригує протікання з врахуванням фактичних досягнень [18, с.7].

Важливими для нашого дослідження є висновки Т.Циганчук: «Викладач, який ставить перед собою завдання розвинути засобами свого предмету мислення студентів, повинен одночасно формувати відповідну емоційну основу. Інакше забезпечується тільки приріст інтелектуальних навичок, але не формуються власне спонукальні механізми інтелектуальної діяльності» [20, с.5]. Вчений вважає, що пізнання є структурним компонентом емоції, особливим типом знання: «Єдність інтелектуального і емоційного є основою формування емоційної компетентності, емоційної грамотності, емоційного інтелекту» [20, с.8].

Доповнюють дану характеристику висновки К. Ізард: «Емоції є основними утворюючими і контролюючими силами у свідомості та самосвідомості» [6, с.114]. Вчений вказує на той факт, що «людські емоції відбивають потреби людини, стають мотивами і вказують на ступінь або

можливість задоволення потреб, тобто є для людини носіями сенсу» [6, с.177].

І.Матійків зазначає, що «емоційна культура є не тільки важливим компонентом духовної культури, але й складовою частиною професійної культури, один із критеріїв оцінки педагогічної майстерності викладача. Поєднання думок, почуттів, емоцій та ідей допомагають майбутньому фахівцеві сприймати навколишній світ у всьому його матеріальному та духовному багатстві, знаходити в собі найкращі шляхетні почуття, передавати їх своїм вихованцям, спонукати їх до самовдосконалення» [10, с.102].

У працях сучасних вчених (В.Моргун, І.Філіппова, В.Юркевич, ін.) з'являється поняття «емоційний» інтелект. Так В.Юркевич зазначає: «Показники інтелекту не дозволяють прогнозувати життєвий успіх; серед чинників, його визначаючих, показник рівня інтелектуального розвитку не перевищує 20%. Сьогодні все більш суттєва роль надається емоціям. Емоційна здібність – це метазадібність, що визначає, наскільки добре людина може використовувати всі свої інші навички, включаючи і інтелект» [21, с.69].

Е.Помиткін зазначає, що «емоції включені в усі психічні процеси і стани людини, супроводжують будь-які прояви її активності. В емоціях виявляється цілісне ставлення людини до світу, вони тісно пов'язані з центральними особистісними утвореннями, самосвідомістю і особистісною ідентичністю, складають основу мотиваційної системи людини» [15, с.85].

Культуру особистості з її компетентністю пов'язує Л.Копець: «В основу розуміння культури покладено професійну компетентність, що має неабияке значення. Культура – найвищий вияв людської освіченості і професійної компетентності. Саме на рівні культури може у найбільш повному вигляді виявитися людська індивідуальність» [8, с.55].

Ряд вчених вважає, що культура є цілісним феноменом. Зокрема, О.Білецький зазначає: «Неможливо провести межу, наприклад, між актуальною культурою, що становить базову культуру особистості, і емоційною культурою, що є «надбудовою». Безумовно, успішне виконання професійної діяльності потребує динамічного об'єму загальної культури особистості. Загальна культура трансформується через специфіку професійної діяльності особистості (у даному випадку - через емоційну культуру). Такі ж відносні і змінні межі є між підсистемами культури – освітою і наукою, наукою і мистецтвом тощо» [4, с.12].

На умовність виокремлення емоційної культури із структури загальної культури особистості вказує І.Бех: «Виокремлення емоційної культури в

структурі загальної культури особистості, визначення її змісту стосовно професійної діяльності вчителя деякою мірою носить умовний характер. Це можливо лише теоретично, з метою розкриття її сутності, структури, взаємозв'язку компонентів, з'ясування критеріїв та рівнів формування емоційної культури педагога» [2, с.12]. Науковець розглядає культуру «як засіб і ступінь гармонійного, різнобічного розвитку особистості, коли сукупність соціальних якостей стала системною і цілісною, набула ціннісну спрямованість, здатна до самоуправління і саморегуляції і тим самим функціонально забезпечує високу ефективність соціально значущої діяльності» [2, с.13].

О.Галус вбачає в культурі фахівця «підсумок якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності і поведінки, здібностей і соціальних почуттів, інтегрований показник творчого початку поведінки і діяльності складається в єдності і взаємодії всіх її складових. Так, тезаурус особистості характеризує її пізнавальну ємність, інтелектуальний потенціал. Діапазон інтересів забезпечує рівень духовних потреб. Світогляд обумовлює соціальну спрямованість особистісної культури. Вміння і здібності задають широту предметно-практичного і теоретичного досвіду особистості. Прийняті особистістю норми й опановані методи діяльності регулюють вчинки і дії. Культура почуттів, яка показує розвиток і гуманістичну спрямованість емоційної сфери особистості, визначає емоційну насиченість її поведінки і діяльності. Культура особистості припускає розвиненість і гармонію всіх компонентів, і їх цілісне формування в діяльності» [5, с.211].

Ідеями культури почуттів просякнуте й педагогічне вчення В.Сухомлинського: «Культура почуттів є особливою сферою духовного життя людини. Без широкого і повного діапазону почуттів не буде повноцінної людини. Століття математики – яскравий крилатий вираз, але він не відбиває усієї сутності того, що відбувається у наш час. Світ вступає у сторіччя людини. Як ніколи ми повинні зараз дбати про те, що вкладаємо у душу людини. Основою успіху вчителя, на його думку, є духовне багатство і щедрість його душі, вихованість почуттів і високий рівень загальної емоційної культури, уміння глибоко проникнути у сутність педагогічного явища» [19, с.243]. Педагог-вчений виділив такі ознаки емоційної культури: «культура відчуттів і сприймань; культура слова та емоційних станів; емоційна сприйнятливність світоглядних і моральних ідей, принципів, істин» [19, с.245].

У контексті нашого дослідження також цікавою є точка зору П.Пелеха: «Емоційна культура є своєрідним підсумком рівня емоційної вихованості особистості, показниками якої є оволодіння власною емоційною поведінкою,

здібністю розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за власні почуття» [14, с.235].

Досліджуючи функції емоційної культури педагога, І.Опанасюк зазначає, що «Найбільш суттєва особливість емоційної культури полягає в тому, що вона має яскраво виражений індивідуально-особистісний характер, тобто вона формується з урахуванням психофізіологічних особливостей особистості. Зовнішній вираз емоцій, наприклад, залежить не тільки від впливів зовні, але й від анатомо-фізіологічних особливостей особистості, від темпераменту, характеру, віку тощо. Друга важлива особливість емоційної культури полягає у тому, що вона пов'язана з процесом впливу на особистість, тобто умінням володіти своїм організмом, керувати своїми емоціями, настроєм, творчим станом, тобто виконує самоцільову функцію. Але ці ж вміння виконують і інструментальну функцію, яка виявляється у процесі впливу вчителя на учнів у взаємодії (спілкування педагога і школярів у різноманітних педагогічних ситуаціях)» [12, с.115].

Розглядаючи проблему функцій емоційної культури, І.Павлова наголошує: «Особливість цих функцій виявляється в тому, що вони проявляються у поведінці миттєво і віддзеркалюють глибинні якості особистості. У різноманітних педагогічних ситуаціях вчитель повинен швидко і точно знайти потрібне слово, надати йому необхідне забарвлення, яскравість, тон, застосувати потрібний жест, вираз обличчя і т.д. Всі ці якості взаємопов'язані і невід'ємні від інших здібностей і вмінь педагога. Саморегуляція психічних станів, керування емоціями розвивають риси характеру, волю, сприяють розвитку культури поведінки, удосконалюють естетичну позицію педагога» [13, с.42].

У контексті нашого дослідження відзначимо, що В. Рибалка також наголошує на функціях емоційної культури, а саме: «Самоцільова функція емоційної культури викладача спрямована на самопізнання і саморегуляцію особистості, створюючи індивідуально-психофізіологічне поле діяльності, а інструментальна – на соціальне поле діяльності особистості, спілкування і взаємодію (вчитель і учень). Ця функція виявляє прямий вплив на особистість педагога, оскільки створює умови для пізнання особистості, її саморегуляції і самовиховання. Інструментальна функція сприяє розвитку комунікативної поведінки у процесі взаємодії. Розвиток соціально-перцептивних здібностей, який відбувається у процесі формування відповідних умінь, створює умови для забезпечення доцільної поведінки вчителя у різноманітних ситуаціях. Ця функція полегшує перехід від соціальної ролі студента до соціальної ролі вчителя» [17, с.118].

О.Резнікова виділяє ще гуманістичну функцію емоційної культури педагога, яка «сприяє не тільки розвитку особистості вчителя, але й розвитку особистості учня, його творчої індивідуальності» [16, с.7].

М.Касьяненко вказує на адаптивну функцію емоційної культури, «оскільки педагог готує своїх вихованців до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, вчить адекватно ситуації виявляти свої емоції, керувати ними» [7, с.36].

Таким чином, емоційна культура виконує гуманістичну, адаптивну, самоцільову й інструментальну функції. Емоційна культура – це поєднання культури, інтелекту та емоцій, за яких особистість здатна якомога точніше, усвідомлювати, розуміти, оцінювати та регулювати свої та чужі почуття, зважати на погляди оточення й будувати взаємини на основі довіри та співпереживання. Формуючи емоційну культуру, особистість не дозволяє емоціям управляти словами та вчинками. Емоційна грамотність впливає на якість спілкування, навчання і навіть здоров'я викладача.

Під емоційною культурою викладача ЗВО ми розуміємо інтегративну якість, що набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: *автореф. дис. ... канд. пед. наук* : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2003. 21с.
2. Бех І.Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження. Київ: Рад. школа, 1994. С.19-22.
3. Білецька І. М. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. № 12. С. 93-100.
4. Білецький О. М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів: *автореф. дис. ... канд. психол. наук*: 19.00.07. Харків, 2013. 20 с.
5. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ. Хмельницький: ГХПА, 2007. 473 с.
6. Изард К. Эмоции человека. Перев. с англ. СПб: Издательство «Питер», 2009. 464с.
7. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: *навч. посібник*. Київ: Вища школа, 1993. 320с.
8. Коpecь Л. В. Психологія особистості: *навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]*. Київ: Либідь, 2019. 336 с.
9. Кравець В. Історія української школи і педагогіки: курс лекцій. *Навч. посібник для пед.вузів*. Тернопіль : Б.в., 1994. 359 с.
10. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: *навч.-метод. посібник*. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

11. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [Бібліотека українських підручників]. – Видавництво 2007р:URT.http://pidruchniki.ws/16930803/pedagogika/kompetentsiya_sut_struktura_osnovni_vidi.

12. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2014. Вип. 19, ч. 1. С. 114-121.

13. Павлова І.Г. Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається. *Наука і освіта*. 2003. № 2-3. С. 41-44.

14. Пелех П.М. Спроба побудувати систему психології особистості. *Питання психології. Наукові записки*. Том Х. НДІ психології МО УРСР. Київ: Рад. школа, 1959. С.233-237.

15. Помиткін Е. Розвиток емоційної складової духовної культури педагога. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 84-93. [http : //nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_1_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_1_11)

16. Резнікова О. А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: *автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07*. Харків, 2010. 22 с.

17. Рибалка В.В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти: *монографія*. Київ: Видавництво «Віпол», 2000. 636с.

18. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: *автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07*. Харків, 2012. 19 с.

19. Сухомлинський, В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибр. твори* : в 5 т. К. : Рад. шк, 1976. Т. 1. 654 с.

20. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів: *автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.01*. Київ, 2011. 20 с.

21. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. *Вестник практической психологии*. № 3. 2015. С.66-71.

Габчак Андрій

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

Чопик Ю.С.

(Наук. керівн. - к. пед. н., доцент)

Матеріалізація думки - шлях до здорового внутрішнього світу

З усіх енергій, що існують у Космосі, наймогутнішою , що володіє як творчою, так і руйнівною силою, є думка. Людина як мисляча істота користується протягом усього життя цією великою силою, не розуміючи ні значення, ні наслідків свого мислення як для неї особисто, так і для всієї Світобудови. Ми володіємо лише тією силою, що намалювали у своїй уяві. Світ навколо нас такий, яким ми його подумки уявляємо. Наші життєві ситуації і навколишнє оточення – це не що інше, як матеріалізація наших думок. Обмеженість думок спричиняє обмеження наших можливостей. Будь-яка думка, що народжується в нашій свідомості, кінець-кінцем, реалізується.

Люди часто цікавляться: «Скільки часу це займе? Скільки часу знадобиться, щоб матеріалізувати машину, стосунки, гроші?» Немає книжки з правилами, де б говорилося: «Це займе тридцять хвилин, три дні або

місяць». Термін багато в чому залежить від нас і від нашої взаємодії із Всесвітом. Всесвіту взагалі не потрібно часу, щоб реалізувати наше бажання. Будь-яка затримка в здобутті бажаного відбувається через те, що ми не відразу досягаємо стану віри, знання і відчуття «це у мене вже є». Нам потрібно налаштуватися на частоту бажаного. Коли ми налаштуємося, воно з'явиться. Все залежить від того, що відбувається у нашій голові. Ми самі визначаємо: «Ось це велика справа, вона займе деякий час, а це маленька — вистачить години». Ці правила встановлюємо ми самі, у Всесвіті їх немає. Ми створюємо відчуття володіння бажаним зараз, і Всесвіт відповідає — чим і яким би це бажане не було. Для Всесвіту не існує часу і розмірів. Матеріалізувати один долар так само просто, як мільйон. Процес один і той же. Єдина причина, по якій одне з'являється швидко, а інше займає більше часу, — наша думка: «О, мільйон доларів — це купа грошей, а один долар — зовсім небагато, один простіше і швидше» [1-3].

Деяким людям простіше працювати з невеликими речами, і ми інколи говоримо: почніть з малого — прочитати одну сторінку нової книги. Зробіть вашим наміром притягнути сьогодні до себе цю книгу, щоб прочитати сторінку. Звісно, це все умовно, але результат... Спробуймо створити і утримувати образ розмови із старим другом, якого ми давно не бачили. Так або інакше, хто-небудь заговорить з нами про цю людину. Він може подзвонити нам або ми одержимо від нього лист. Почати з чого-небудь маленького — простий спосіб побачити дію закону тяжіння своїми очима. Кожна думка народжує дію, яка буде тим сильнішою, чим більше вкладено в неї уявної сили. Ця сила думки видима, відчутна і може бути зважена на вагах. Відомо, що людина під час зосередженого мислення важить більше, ніж тоді, коли вона ні про що не думає. Ця різниця у вазі – факт, відомий нашій сучасній науці, – виявляє сутність думки, показуючи разом із тим її матеріальність. Думка сильна, яскрава, з визначеною метою свідомо послана, створює з ментальної матерії живу просторову істоту – мислеобраз, що буде прагнути здійснити вкладену в нього ідею.

Ми можемо використовувати закон тяжіння, щоб створити своє майбутнє життя вже зараз, навіть до наступної події сьогодні. Прентіс Малфорд — великий наставник, чії книги розповідають про закон тяжіння і способах його використання, — демонструє, як дотепно продумувати свій майбутній день заздалегідь. *«Коли ви говорите собі: «Я збираюся зробити приємний візит або приємну прогулянку», — ви буквально посилаєте попереду вашого тіла стихії і сили, здатні влаштувати так, щоб ваш візит або прогулянка дійсно виявилися приємними. Коли перед візитом, прогулянкою або походом по магазинах ви знаходитеся в поганому настрої*

або опасається яких-небудь неприємностей, ви посилаєте перед собою агентів, які влаштують вам яку-небудь капость. Наша думка або, іншими словами, наш стан розуму завжди працює, завчасно «плануючи» погане або хороше» (Прентіс Малфорд). Багато людей женуться за «часом» і скаржаться, що їм «не вистачає часу». Раз вони так говорять, у них дійсно його не буде — за законом тяжіння. Якщо ми загнали себе в порочний круг думками про недолік часу, прямо зараз заявімо з натхненням: «Часу у мене достатньо!» — і змініте своє життя. Ми також можемо використовувати чекання як час сили, щоб створювати своє майбутнє життя. Коли наступного разу нам доведеться що-небудь чекати, можна потратити цей час з користю: уявити, що ми володіємо всім, чого хочемо. Потрібно робити кожну життєву ситуацію позитивною! Потрібно виробити у себе щоденну звичку зумовлювати кожну подію майбутнього життя за допомогою своїх думок. Посилати попереду себе сили Всесвіту, що б ми не робили і куди б не йшли. Продумаймо заздалегідь, якою би ми хотіли бачити ту чи іншу подію. Тоді ми можемо свідомо творити своє життя [3].

Що ми можемо зробити прямо зараз, щоб перетворити своє життя? Насамперед скласти список всього, за що ми вдячні. Це перемкне потік енергії і почне міняти наше мислення. Якщо до виконання вправи ми фокусувалися на тому, чого ми не маємо, на скаргах і проблемах, то після нього напрям наших думок зміниться. Ми почнемо відчувати вдячність за все, що приносить нам задоволення. Філософ Уоллес Уоттлз стверджує: «Якщо для вас нова думка про те, що вдячність приводить ваш розум в стан більшої гармонії з творчими енергіями Всесвіту, то придивіться до неї уважніше, і ви зрозумієте, що це правда». Вдячність – це кращий спосіб привабити в своє життя більше хорошого і, власне, через це потрібно матеріалізувати все про що ми думаємо і за що вдячні. Як тільки ми почнемо інакше відноситися до того, що у нас вже є, ми почнемо притягувати до себе ще більше хорошого. Ще більше речей, за які можна бути вдячними. Неможливо принести у наше життя більше, якщо ми не відчуваєте себе вдячним за те, що вже маємо. Чому? Тому що думки і відчуття, що випромінюються нами, коли ми не відчуваєте вдячності, — це негативні емоції. Чи це ревності, роздратування, незадоволення або відчуття «недостатності», подібні відчуття не можуть принести нам те, чого ми хочемо. Вони можуть лише повернути нам ще більш того, чого ми не хочемо. Негативні емоції відгороджують нас від добра, яке в іншому випадку прийшло б до нас. Варто бути вдячними за те, що маєте зараз. Коли ми почнемо думати про все, за що ми вдячні у нашому житті, наші думки повернуться до нас у вигляді безлічі нових речей і подій, що вселяють

відчуття вдячності. Нам потрібно лише почати, а закон тяжіння підхопить наші подячні думки і принесе нам ще більше подібних. Ми попадемо на частоту вдячності, і всі чудеса світу належатимуть нам [4].

Чільне місце в законах Всесвіту посідає процес візуалізації. Візуалізація володіє такою могутністю, тому що присутні у нашій свідомості образи себе, що вже отримав бажане, створюють відповідні думки і відчуття. Простіше кажучи, візуалізація — це образи, які могутньо фокусують думки і викликають настільки ж сильні відчуття. Коли ми візуалізуємо, ми випромінюємо найпотужнішу частоту у Всесвіт. Закон тяжіння ухвалить наш сигнал і відправить ці образи до нас — саме такий, якими ми бачили їх в своїй уяві. Подумаймо про винахідників і їх відкриття: брати Райт і аероплан, Джордж Істмен і кіно, Томас Едісон і електрична лампочка, Олександр Грехем Белл і телефон. Винаходи робляться з єдиної причини: людина ясно бачить в свідомості образ свого винаходу. Оскільки він утримує в думках картину кінцевого результату, всі сили Всесвіту приносять відкриття в світ — за допомогою цієї людини. Дослідники стверджують, що коли ми візуалізуємо, коли ми переглядаємо картину в своїй уяві, завжди потрібно концентруватися на кінцевому результаті. Але секрет в тому, що коли ми візуалізуємо собі той чи інший предмет, чи будь-яку ситуацію, ми повинні відчувати емоції щастя, наповнення, радості, достатку, саме тоді наша візуалізація отримує відповідну форму. Саме тоді коли ми відчуваємо такі емоції під час візуалізації, наше внутрішнє бачення перетворюється ніби на відкриті двері, через які почне проявлятися сила Всесвіту. Візуалізувати потрібно щодня, але це ніколи не повинно ставати обов'язком або рутиною. Найголовніше в секреті Всесвіту — позитивний настрій. Нам потрібно бути захопленим, радісним, щасливим, таким, що відчуває себе якнайкраще [3-5].

Ми — творці. За допомогою закону тяжіння ми творимо так само легко, як дихаємо. Незліченні і багатообразні форми Творіння представлені у вигадуваннях найбільших мудреців і лідерів, що будь-коли жили на Землі. Деякі з наставників вигадували історії, щоб показати, як працює Всесвіт. Мудрість, ув'язнена в цих історіях, століттями передавалася від покоління до покоління і увійшла до легенд. Багато людей читають їх, не розуміючи, що в них розкривається найважливіша істина життя. Хотів б навести приклад із всім відомої казки “Аладін”. Аладін підбирає лампу і звідти появляється Джин. Він завжди говорить одне і теж: “Твоє бажання - закон для мене!” Лише уявімо собі: все, що побажаєш, виконується! Тепер візьмемо цю метафору і застосуємо її до нашого життя. Аладдіном стає будь-яка людина, яка просить того, чого хоче. А Джин, готовий виконати будь-яке його бажання, — це сама наш Всесвіт. Різні традиції називають цю силу по-

різному — ангел-охоронець, вище «я», але всі сходяться на тому, що вона є щось більше, ніж ми, люди. Можна дати цій силі, цьому Джину, будь-яке ім'я. Виберемо тільки те, що нам ближче і краще всього працює для нас. Варто тільки пам'ятати: наш Джин завжди говорить нам: “Твоє бажання — закон для мене!” Ця дивна казка пояснює, яким чином ми створюєте своє життя і кожен її прояв. Джин просто відповідає на будь-яке наше бажання. Джин — це закон тяжіння, який завжди наготові і ловить всі наші думки, слова і дії. Він свято вірить, що, якщо ми про щось думаємо, ми цього хочемо! Якщо ми про щось говоримо, ми цього хочемо! Якщо ми щось робимо, ми цього хочемо! Джин — прекрасна слуга, він ніколи не ігнорує накази господаря, тобто наші накази. Ми думаєте про щось — і і джин негайно починає приводити в рух важелі Всесвіту, щоб за допомогою людей, обставин і подій виконати наше бажання [4].

Я бачу майбутнє безмежних можливостей, безконечного потенціалу. Пригадаймо: ми використовуємо не більше п'яти відсотків потенціалу людського мозку, а результатом правильного розвитку і освіти стануть всі сто відсотків. Тепер уявіть світ, де люди використовують свій інтелектуальний і емоційний потенціал на повну катушку. Ми можемо відправитися куди завгодно. Ми можемо робити що завгодно. Досягти чого завгодно. Зараз на нашій прекрасній планеті починається найдивніша і захоплююча епоха в історії. Скоро ми побачимо і відчуємо, як неможливе стає можливим у всіх областях людської діяльності, як вирішуються будь-які проблеми. Коли ми позбавимося від думок про обмеження і визнаємо, що ми безмежні, ми відчуємо і пізнаємо безконечну велич людства, яке виразиться в спорті, медицині, мистецтві, технологіях, науці і у всіх областях творчості. Таємниця усередині нас. Чим більше ми використовуєте свою внутрішню енергію, тим більше сили ми притягуємо до себе. Ми досягнемо крапки, де нам вже не доведеться цим спеціально займатися, тому що ми самі станемо силоміць, станемо мудрістю, станемо любов'ю, станемо радістю.

«Розум людини може досягнути всього, про що уявляє!»

Клемент Стоун [1]

Список використаних джерел

1. Вислови [Електронний курс] режим доступу: <https://ocheninteresno.com/uk/psychology/materialization-of-thought-or-force-of-attraction/>
2. Габчак А., Чопик Ю. Матеріалізація думки, як один з важелів психологічного /А. Габчак, Ю. Чопик // *Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика № 31*. - Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 49-54.
3. Матеріалізація думки або ж сила тяжіння [Електронний курс]. Режим доступу: <https://ukr.media/science/330666/>
4. Матеріалізація думки [Електронний курс]. Режим доступу: <https://silavmisli.ru/priroda-myslej/materializaciya-myslej.html>

5. Як матеріалізувати свої думки? [Електронний курс]. Режим доступу: <https://tutkatamka.com.ua/nathnennya/psihologiya/yak-materializuvati-svo%D1%97-dumki-poradi/>

Стахів Василина

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

Салига Н.М.

(Наук. керівн. – к.пед. н., доцент)

Проблема формування моральної відповідальності майбутніх викладачів ЗВО у науковій літературі

Моральна відповідальність особистості виявляється під час діяльності. Проте, не маючи внутрішньо розвиненої моральної культури, фахівець не здатен до будь-якої із видів відповідальності. Ця проблема завжди буде однією із найактуальніших та найгостріших, а особливо, коли йдеться про відповідальність педагога перед студентською молоддю. Викладач ЗВО – це людина-приклад, особистість, на яку рівняються сотні вихованців, формуючи свою свідомість, світогляд і те ж саме відчуття відповідальності.

Завдання закладів вищої освіти вимагають підготовки фахівців, які поєднують у собі високий професійний рівень і високі моральні якості. Особливо це стосується тих фахівців, які є провідниками вищої освіти в суспільстві, тобто викладачів.

Моральна культура більш ніж будь-яке інше структурне утворення внутрішнього світу людини визначає соціальну стійкість системи її взаємин із суспільством, з іншими людьми, ефективно впливає на формування свідомості, самосвідомості та професійних якостей. Вона пронизує всі сфери діяльності людини, в тому числі й освітню. Тому формування моральної відповідальності майбутніх викладачів ЗВО на етапі магістерської підготовки є важливим завданням сучасних закладів вищої освіти.

Науково-теоретичні засади формування особистості, її загальної та моральної культури розроблялися у працях К. Байші, Л. Бурдейної, Л. Вовк, І. Грязнова, В. Діуліної, А. Донцова, І. Зязюна, О. Кузнєцової, В. Лозової, Г. Полякової, О. Пометун, А. Ремньової, Н. Рідей, О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Шеремет та ін.

Питання морального виховання молоді досліджуються в працях сучасних науковців – І. Бега, Г. Васяновича, О. Вишневського, І. Лебідя, О. Матвієнко та ін.

Вчені вказують на те, що в сучасних умовах необхідно докорінно переглянути та переосмислити систему професійної підготовки майбутнього

педагога та оновити зміст, форми і методи морального становлення особистості на основі компетентнісного, інтегрованого та проблемного підходів.

Розглянемо ставлення до моралі та моральної культури особистості майбутнього викладача ЗВО філософами, психологами та педагогами. Важливу роль стосовно розуміння сутності моральної культури людини відіграють праці відомого китайського філософа Конфуція.

У своїх бесідах і дискусіях ще давньогрецький філософ Сократ зосереджував основну увагу на пізнанні сутності чесноти. На його думку, передумовою моральності є знання того, що таке чеснота. Справжня моральність, за Сократом, – знання того, що є благо і прекрасне, і водночас корисне для людини, що допомагає йому досягти блаженства і життєвого щастя. Якщо проаналізувати міркування Сократа, що дійшли до нас завдяки його учням, то у центрі всієї його філософії стоять питання про моральні чесноти, моральні якості людини. Власне вчення Сократа – це філософія моралі. Призначення людини він бачив не в пізнанні природи, а в пізнанні себе і у звертанні до власної совісті.

На двох загальних ідеях – самоцінності і людській особистості базується також етична система відомих педагогів, зокрема Я. Коменського, Д. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін. яскраво прослідковується ідея моральності.

Відомий французький громадсько-політичний та культурно-освітній діяч Шарль Роллен (1661-1741 рр.) у своїх працях наголошував на важливості виховання, яке має здійснювати викладач: «Мета педагогів не лише навчити вихованців латинській чи грецькій мові, писати твори та складати вірші, креслити на папері лінії і фігури. Ці знання, я не заперечую, потрібні і корисні, вони заслуговують уваги, але вони є лише засобом, а не метою педагогічної діяльності. Мета викладачів – привчити своїх вихованців до серйозної самостійної праці, примусити їх поважати і любити науки, окреслити їм шлях для самостійного пошуку наукових догм. Мета педагога полягає в удосконаленні розуму і серця – збереженні цноти студентів, у навчанні їх 35 правил чеснот і хороших звичок» [6, с. 16]. А стосовно моральності педагога, Роллен вказує: «Велике щастя для молодих людей – знайти таких педагогів, життя яких було б постійним вихованням, дії яких ніколи не суперечать тим настановам, які вони намагаються привити своїм учням. Не знаю більшого задоволення, ніж за допомогою своїх здібностей учити молодих людей, що з часом стали б досвідченими професорами і своїм талантом приносили б славу університетам та школам» [6, с. 16].

Видатний хірург і педагог М. Пирогов, обстоюючи єдність загальнолюдського і професійного розвитку особистості педагога, стверджував, що кожен викладач лише тоді відповідає своєму призначенню, коли водночас із викладанням виховує особистість. Він зазначав, що «Виховувати — це значить виробляти у вихованця усвідомлення високого людського покликання в житті. Тому необхідно його всебічно розвивати і вчити бути чесною, благородною людиною, яка здатна творчо трудитися на благо всіх... Моральне виховання передбачає формування в учнів таких рис, як воля, наполегливість, завзятість у праці, дисциплінованість, почуття обов'язку та честі. Міцна дисципліна — одна з важливих умов успіху в навчанні. Педагогу слід пам'ятати, що студентів він виховує не лише через викладання, а й через власну поведінку, через особистісні якості» [8, с.65].

Видатні українські письменники, поети, зокрема, Т. Шевченко, І. Франко, М. Коцюбинський та інші, у своїх творах багато уваги присвятили питанням моралі та моральному вдосконаленню людини. Зокрема І. Франко вважав, що бути педагогом – найпочесніший обов'язок, і для виконання педагогічних функцій людині потрібні певні «моральні основи» і «відчуження людської душі». Каменярь підкреслював, що особистий приклад викладача відіграє важливу роль у справі виховання. У своїх творах «Учитель», «Борис Граб» та ін. І. Франко змалював справжніх передових учителів, наділивши їх такими рисами, як людяність, чуйність, правдивість, гуманність [6, с.44].

В оповіданні «Борис Граб» І. Франко порушує питання нерозривного зв'язку фізичної та духовної праці, що заклало основу своєрідній гармонії в стосунках між педагогом та вихованцем. Учитель галицького провінційного міста Міхонський повсякчас дбав про розвиток мислительної діяльності свого учня, надаючи «його думанню й науці живий напрям, вільний від шкільного педантизму й заскорузлості». Учив «ясного думання» на кожному кроці. Власна думка! Власна духовна праця, ось у чім властива ціль гімназії! – повторював він не раз» [6, с.40].

Українська поетеса Л. Українка з-поміж вимог до особистості вчителя найвищими вважала вимоги саме до моральних якостей педагога, бо виховання високої моральності неможливе без власного прикладу вихователя. На думку Лесі Українки, вчитель має бути найпрекраснішою людиною, якій властиві кращі духовні якості: «Справжній учитель той, хто досконало володіє предметом, розуміє своє значення у суспільстві, хто має тверді переконання, велику душевну доброту, глибоко моральна особистість. Ідеал учителя з високими, світлими ідеями добра і справедливості вона втілила в образі Річарда з поеми «У пущі»:
... Якби ти був митцем справдешнім зроду,

ти б чисту мав фантазію і думку,
ти б знав, що в урочистий час роботи
ми не на грішнім світі живемо,
навколо нас тоді країна мрії,
те «царство боже на землі», якого
даремно довго так шукають люди» [9].

Український філософ і педагог П. Юркевич, характеризуючи професію викладача, надає перевагу наявності у нього моральних якостей, ніж професійних: «...Викладач навчає вихованців, повідомляючи різноманітні відомості, але ще більше він навчає їх власним духом і моральним вираженням усієї своєї особистості, досконалістю тих форм, якими користується у процесі викладання» [6, с.40].

Доцільно проаналізувати сучасні наукові дослідження, присвячені формуванню моральної культури майбутніх фахівців. За останні десятиліття здійснено значну дослідницьку роботу з проблеми формування моральної культури особистості у наукових працях з філософії (А. Буров, М. Каган), педагогіки та психології (А. Апольдова, Л. Архангельського, В. Бакштановського, Д. Водзенського, Л. Волченка, В. Лабунець, А. Пінт, А. Гусенова, І. Надольного, А. Титаренка, П. Федосєєва).

Про значення моралі в житті людини сучасний український вчений І. Бех: «Мораль постає як практично-оціночний спосіб ставлення людини до дійсності, вона регулює поведінку людей із позиції ставлення принципового протиставлення добра і зла, належного і бажаного» [2, с.128].

Формуванню моральної культури студентів закладів вищої освіти присвячено дослідження Л. Бурдейної, яка стверджує: «Моральна культура особистості як якісна характеристика морального розвитку розкриває ставлення людини до суспільства, оточення, до себе, до продуктів людської діяльності» [3, с.7]. У процесі дослідження авторкою встановлено, що успішність формування моральної культури студентів забезпечують такі умови: використання концепції знаково-контекстного навчання; впровадження діалогічного спілкування професійного спрямування; залучення студентів до пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної і практичної діяльності. Вчена розробила методику організації навчально-виховної діяльності, що забезпечує розвиток моральної культури особистості студента, яка реалізує сукупність обґрунтованих психолого-педагогічних умов. Суть цієї методики полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу на компоненти моральної культури і передбачає застосування комплексу методів і форм навчально-виховної роботи: дискусія, діалогізація, створення ситуацій морального вибору, етичного оцінювання та співвіднесення з відповідними

моральними нормами та ін. Найбільш вживаними, на думку авторки, є різні види ігор: сюжетно-рольові, імітаційні, інтерактивні, ділові, позиційні [3, с.11].

К. Байші у своєму дисертаційному дослідженні «Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності» робить важливий висновок, що «ефективність педагогічного впливу на розвиток моральних якостей особистості студента забезпечується шляхом спеціально організованої позанавчальної діяльності, а також застосуванням активних методів і форм роботи. Розширення сфери взаємодії особистості з іншими суб'єктами виховного процесу у позанавчальний час і наповнення взаємодії відповідним змістом є однією з оптимальних умов формування її моральної культури»[1, с.121].

Основоположним чинником, що, безперечно, сприятиме ефективному здійсненню виховання моральної відповідальності майбутніх викладачів, є організація педагогічного управління процесом міжособистісної їх взаємодії, коли кожен студент є ініціатором, організатором і творцем цієї взаємодії.

У своїй статті дослідниця О. Лукач, наголошуючи на актуальності формування моральної культури у студентів закладів вищої педагогічної освіти, розкриває педагогічні умови оптимізації цього процесу в системі позааудиторної виховної діяльності. Такими педагогічними умовами автор вбачає: організацію системи виховної позааудиторної діяльності; активізацію морально-емоційної контактності студентів, створення можливостей для прояву ними моральних якостей; запровадження діалогічного підходу у відносини між викладачем і студентами, між самими студентами [7, с.75].

Отже, моральна культура особистості є важливою складовою процесу професійно-педагогічної підготовки педагогів. Бездоганне володіння предметом викладачу закладу вищої освіти потрібно не лише з освітньою метою, але і з виховною, тобто для здійснення ефективного впливу на моральне становлення майбутнього викладача ЗВО.

Моральною культурою майбутнього педагога є цілісність, що включає засвоєні і прийняті особистістю моральні норми, принципи, категорії, ідеали, і водночас виражає її відповідні ставлення до інших людей, до себе, до майбутньої педагогічної діяльності, що в свою чергу породжує моральну відповідальність. Формування моральної культури майбутнього викладача ЗВО розглядається як освітній процес, що відбувається в ході аудиторної та позааудиторної роботи студентів та їх самостійної діяльності над вдосконаленням професійно важливих моральних цінностей, ідеалів, поглядів і переконань.

Список використаних джерел

1. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності: *дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.07. Херсон: ХДПУ, 2000. 193 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124-129.
3. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.07. Тернопіль: ТНПУ, 2005. 20 с.
4. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти – запорука творчої та духовно багатой особистості. Хмельницький: ХНУ, 2005. 238 с.
5. Кондрашова Л. В. Методологічна сфера підготовки творчого вчителя в умовах університетської освіти: *монографія*. Київ: Вид-цтво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015
6. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність як базова концептуальна основа підготовки вчителя у вітчизняній педагогічній думці 60–70 рр. ХХ ст. *Пост методика*. 2008. № 2. С. 39-45.
7. Лукач О. Рівні сформованості моральної культури у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Випуск 39. С. 73–78
8. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: АПН РСФСР, 1953. 752 с.
9. Бібліотека української літератури. <https://onlyart.org.ua/ukrainian-poets/lesya-ukrayinka/lesya-ukrayinka-u-pushhi-2/>

Штогрин Ольга

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент Л.М.Прокопів)*

Історіографія проблеми лідерства у системі підготовки майбутнього викладача ЗВО

Розв'язання проблеми формування лідерських якостей майбутніх педагогів потребує визначення самого поняття «лідерство». Взагалі питання лідерства визначилась багато століть тому.

Дійсно, ще за часи античності провідні мислителі намагалися виділити характерні риси, завдяки яким особистість могла стати видатною історичною постаттю. Так, наприклад, Платон писав, що тільки поєднання природжених лідерських здібностей людини із сформованим у неї філософським складом розуму може забезпечити перетворення її у справжнього володаря, який буде здатним позбавити свою державу зла [5].

Точку зору про те, що лідерство пов'язане із природженими властивостями особистості ефективно впливати на інших людей, вести їх за собою розділяли й інші відомі вчені. Причому багато з них звертали увагу, що суспільна діяльність справжніх лідерів повинна бути спрямованою на благо людей. І. Гете стверджував, що кермач – це людина, яка найбільшою

мірою розуміє загальнолюдські потреби та здатна очолити людство на шляху прогресу [2, с. 376].

Ф. Ніцше визначав лідера як обрану особистість («надлюдину»), що здатна зруйнувати застарілі цінності та створити, запропонувати людям нові прогресивні цінності [3]. А. Адлер розкривав феномен лідерства через реалізацію людиною прагнення до зверхності, втілення нею на практиці думки «про свою богоподібність», що нібито пояснюється минулими переживаннями людської істоти неусвідомленого комплексу власної неповноцінності, який вона відчувала у дитинстві [1, с. 14]. А. Адлер стверджував, що у видатних історичних особистостей вищевказані цільові установки розвинені більшою мірою, ніж у решти людей.

Інший відомий науковець – К. Юнг писав про те, що тільки обрані люди можуть не підкорятися «конвенції» (моральній, соціальній, політичній, філософській чи релігійній), тобто відпрацьованим правилам колективної життєдіяльності. Заперечуючи їх, вони здатні шукати свій власний шлях розвитку. Підносячись над людською масою, яка завжди «чіплялася за колективні страхи, переконання, закони та методи», справжні лідери, на думку К. Юнга, завжди віддавали перевагу «стрімкій та вузькій стежці, яка веде у невідомість» [6].

Можна зауважити: усі вищевикладені теорії об'єднує той факт, що їхні автори недооцінювали роль соціального фактору у формуванні лідерства. Тому вони не вважали можливим цілеспрямовано розвивати в особистості лідерські якості.

З початку ХХ століття значний внесок у дослідження вищезгаданого феномену було зроблено в рамках теорії управління. Починаючи з 1930-х років лідерство розглядалося як менеджмент. Поступово сформувалася перша в історії – теорія великих людей (теорія рис, «харизматична теорія»). Відповідно до неї вважалося, що існує певний набір властивостей людини, який автоматично робить її лідером і, як наслідок, ефективним керівником [4, с. 167].

Пізніше було проведено декілька сотень наукових досліджень з метою конкретизації системи якостей, завдяки яким людина автоматично стає лідером. Однак ученим так і не вдалося виділити одностайно визнану систему таких рис, бо висновки різних досліджень значною мірою суперечили між собою. Так, наприклад, аналіз, зроблений К. Бердом, показав, що у списках різних досліджень 65% якостей було названо тільки в одному з них, 20% – у двох, 10% – у трьох і тільки 5% – у чотирьох та більше списках.

Наступною концепцією лідерства за часом виникнення стала теорія середовища. Відповідно до неї, лідерство розглядалося як функція оточення, тобто специфіка його виявлення залежала від особливостей конкретного часу, місця та обставин. Прихильники цієї концепції стверджували, що вказаний феномен не зводиться до системи конкретних лідерських якостей. Вони вважали, що лідерство визначається єдиною вимогою: відповідністю конкретним умовам середовища. Так, Є. Богардус феномен лідерства пов'язував з особливостями певної групи людей та специфікою тих проблем, які вони повинні вирішувати. За Х.С.Персоном, сутність лідерства розкривається з двох позицій: кожна ситуація визначає особливі вимоги до особистості лідера; якості особи, які визначаються ситуацією як лідерські, насправді виступають результатом минулих лідерських ситуацій [4, с. 168].

У 50-х роках ХХ ст. формувалися особистісно-ситуаційні концепції, в яких враховувалася одночасно як і роль особистісних якостей лідера, так і умови його дії. Р. М. Стогділ зробив висновок, що можливості успішного впливу лідера на інших людей, структура його лідерських якостей повинна співвідноситися не тільки з особистими якостями, а й з «діяльністю та завданням його підлеглих» [8]. Інакше кажучи, ефективність дій лідера визначалася наявністю у нього конкретних рис характеру та водночас правильною для конкретної ситуації манерою поведінки у взаємодії з іншими людьми.

У процесі подальшого розвитку теорії менеджменту, науковцями було доведено, що наявність у керівника певних морально-вольових, інтелектуальних, організаційних та інших якостей, а також оволодіння ним різними стилями поведінки є важливими передумовами для можливості ефективного керування людьми, однак їх наявність не можна вважати достатньою умовою для такого управління. Було зазначено, що існують й інші фактори, які істотно впливають на ефективність поведінки лідера. Наприклад, виявилось, що оптимальність вибору залежить від конкретних умов ситуації. Таким чином, стверджувалося, що під час організації взаємодії лідер повинен враховувати не тільки специфічні особливості людей, але й усі інші істотні додаткові фактори, які впливають на цю взаємодію. У науковій літературі ті з факторів, що несприятливо впливають на діяльність лідера, здобули назву нейтралізаторів, а ситуативні фактори, які взагалі роблять вплив керівника непотрібним у конкретній ситуації – заміників [7, с. 509]. Вищевказаний підхід в теорії лідерства здобув назву ситуаційного.

Пізніше в рамках ситуаційного стилю оформився адаптивний стиль керівництва. Відповідно до нього, управління повинно характеризуватися значною гнучкістю, яка забезпечується через своєчасну зміну стилю

керівництва залежно від специфіки ситуації. Інакше кажучи, стверджувалося, що стиль поведінки керівника повинен мати адаптивний характер. Розкриваючи його сутність, К. Аржирис писав, що цей стиль «орієнтується на реальність» [8]. Серед науковців, які зробили вагомий внесок у розробку цього наукового напрямку в теорії лідерства, можна назвати таких відомих вчених, як Ф. Фідлер, П. Херсі, К. Бланшар, Т. Мітчел, Р. Хаус, В. Врум, У. Йетон та ін.

Запропонований вище екскурс в історію дає підстави стверджувати, що достатньо довгий час у розвинених зарубіжних країнах концепції лідерства головним чином розвивалися в рамках теорії менеджменту, а поняття лідерства та керівництва (управління) в них ототожнювалися. Пізніше у використанні цих термінів з'явилися істотні відмінності.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології. *Психологія особистості у працях зарубіжних психологів*. СПб. , 2012. С. 36-51.
2. Гете І. Вибрані твори. URL: <https://krytyka.com/ua/users/redaktsiya-krytyku>.
3. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. *Збірник творів в 2 т.* Т. 1. URL: <http://lib.ru/NICSHE/zaratustra.txt>
4. Ольшанський Д. Основи політичної психології. Єкатеринбург, 2001. 496 с.
5. Платон. Держава. Твори: в 3 т. Т. 3. Ч. 1. URL: http://plato2005.platoakademeia.ru/TEXTS/PLATO/new/Platon3_1.pdf
6. Юнг К.Г. Становлення особистості. URL: [http://royallib.com > book > yung_karl > stanovlenie_lichnosti](http://royallib.com/book/yung_karl/stanovlenie_lichnosti) Kathryn B. M. Management, Von-Hoffmann Press, Inc, 1991.– 638 p.
7. Stogdill R. M. «Personal Factor Associated with Leadership A Survey of Literature», *Journal of Psychology*, vol. 25, 1998. P. 35-71.

Щербина Марія

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

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)

Фактори формування ділової культури викладача ЗВО

Відповідно до сучасного законодавства, українська освіта зазнає кардинальних змін заради підвищення рівня своєї якості та конкурентоспроможності, з метою пришвидшення інтеграції України в інтернаціональний освітній простір. Беручи це до уваги, стає особливо актуальною, проблема підготовки компетентних викладачів з високим рівнем ділової культури, які зможуть забезпечити становлення якісно нової системи освіти. Варто підкреслити, що в умовах розширення інноваційно-інформаційних напрямів, важливого значення набуває формування особистості фахівця, становлення його ділових якостей, що розкривають

особистісний потенціал у державно-політичній, суспільно-громадській, виробничій сферах тощо.

Кожен період розвитку людини має свій тип культури. Таким же чином можна охарактеризувати кожну сферу життєдіяльності людини. Англійський етнограф Е. Тейлор дав дуже вдале визначення цього поняття. Культура – це складна цілісність, що включає в себе знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї, здібності і звички, яких людина набуває і досягає як член суспільства [2, с. 123].

Культура стала важливим засобом сприймання дійсності. Таким чином вона відбивається у внутрішній і зовнішній практичній діяльності людей. Наслідком внутрішньої діяльності стають мотиви, ціннісні орієнтації, а також визначаються технології майбутніх дій. Пізніше це проявляється у зовнішній діяльності людини. Тому інколи визначення «культура» застосовують у вузькому значенні слова в контексті етичних норм, правил, звичаїв, традицій, тобто духовного значення культури для людини. Натомість культура організації являє собою рівень правової та економічної культури підприємництва, ділових стосунків з клієнтами, партнерами, між працівниками і т.д.

Термін «культура» у контексті ділового спілкування можна визначити як комплекс уявлень та моральних норм, які у процесі професійної діяльності врегульовують взаємини та поведінку людей.

В освітньому процесі основним способом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність педагога як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, котра постійно змінюється і збагачується.

Культура професійної діяльності характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-кваліфікаційних обов'язків. Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду; соціальної активності особистості [7, с. 47].

У підготовці викладача вищої школи особливе місце посідає формування педагогічної культури, оскільки звання «педагог» набуває свого справжнього сенсу тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура». Лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й

широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога.

Так, для викладача ЗВО невід'ємною складовою професіоналізму є його ділова культура. Вона включає в себе культуру ділового спілкування, моральну культуру, культуру мови та мовлення, культуру спілкування, етику ділового спілкування та ін.

Культура ділового спілкування виступає важливим чинником у формуванні відносин між колегами, між керівниками та підлеглими, між конкурентами. Адже саме культура ділового спілкування може визначити подальший розвиток та напрям їх ділових відносин [4, с. 35].

Ділове спілкування передбачає високий рівень налагодження комунікації, вміння слухати і чути, для подальшої ефективної взаємодії між співрозмовниками. За будь-яких обставин основними принципами ділового спілкування є: емоційна стриманість, увага до співрозмовника, візуальний контакт, зосередженість на розмові, уникнення суперечок, конфіденційність розмови, позитивна реакція на партнера, уникнення поспішних висновків, зайвих порад, моделювання і дотримання лінії поведінки, прогнозування можливого конфлікту, аналіз особистих і професійних якостей партнера. Культура ділового спілкування також передбачає: здобуття довіри співрозмовника; ставлення до нього не як до суперника, якого потрібно обманути, а як до довгострокового партнера [3, с. 25].

Вміння правильно сприймати свою аудиторію, володіти ораторським мистецтвом, характеризують викладача як професіонала. Особливо важливо вміти взаємодіяти з аудиторією, долати бар'єри у спілкуванні, знаходити психологічний підхід до студентів.

Культура ділового спілкування викладача передбачає високу етичну культуру, вміння не просто вирішувати ділові проблеми, але й бачити в співрозмовнику цікаву особистість. Варто зазначити, що культура ділового спілкування базується на загальних етичних нормах.

Етика ділового спілкування 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, запо-бігання обману та невиконання взятих зобов'язань. У деяких зарубіжних корпораціях і фірмах навіть розроблено кодекси честі для службовців. Доведено, що бізнес, який має моральну основу, є вигіднішим і прогресивнішим [1, с. 45].

Загалом у діловій культурі виокремлюють два рівні. Перший рівень – ціннісний. Він може виступати культурним аспектом і передаватися як

традиція. Саме він забезпечує етичну сторону ділових стосунків. Його сприймають як належну посадову поведінку, актуальні норми, що регулюють практичну діяльність. Другий рівень – ментальний. Його пов'язують з такими ситуаціями, коли звичні ділові цінності і норми стають неефективними. У країнах з високим рівнем економічного розвитку ділова культура є добре сформованою, орієнтованою на творчість, незалежність і взаємодію [6, с. 42].

Отже, ділова культура викладача є частиною його педагогічної культури. Вона включає в себе моральні норми й поведінку, мовлення й мовні норми, ділове спілкування, спілкування на етичних засадах. Перед викладачем поставлено багато складних завдань, які визначають ступінь його професіоналізму.

Саме тому необхідною складовою професійної компетентності майбутніх фахівців є культура професійного спілкування. У першу чергу, вона реалізується у професійних ситуаціях і виявляється в адекватній мовленнєвій поведінці, висококультурній інтерактивній взаємодії фахівця у ситуаціях, що пов'язані з виконанням певних професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділового спілкування. Київ, 2000. 192 с.
2. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк, 2004. 480 с.
3. Гах Й. М. Етика ділового спілкування: *навч. посібник*. Київ: Центр навч. літератури, 2005. 160 с.
4. Зубков М. Г. Сучасне ділове мовлення. Харків, 2008. 448 с.
5. Герчанівська П. Е. Культура управління: *навч. посіб.* Київ: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2005. 152 с.
6. Етика та психологія ділових відносин. Харків, 2004. 114 с.
7. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. №4. 62 с.

Тага Горан Отман

*(студент 5 курсу, спеціальність фармація,
факультет підготовки іноземних громадян,
Івано-Франківський національний медичний університет)*

Гаврищук Л.М.

(Наук. керівник – магістр фармації)

Деонтологія у фармації

Слово «фармація» походить від єгипетського слова «фармакі», що означає «той, що дарує зцілення або безпеку». Уперше цей напис було знайдено під зображенням єгипетського бога Тота. Звідси пішло грецьке слово «фармакон» - ліки. Пізніше це слово увійшло в інші мови [1; 4;6].

У сучасному значенні термін «фармація» поєднує комплекс наук і практичних знань, які трактують питання пошуку, добування, обробки, виготовлення, вивчення, стандартизації, зберігання та відпуску засобів, препаратів і матеріалів, що використовуються в медицині та ветеринарії з лікувальною та профілактичною метою. У комплексі з фармакологією фармація є наукою про ліки. До напряму «Фармація» належать такі споріднені дисципліни, пов'язані зі знаннями про ліки: фармакогнозія, технологія ліків, фармацевтична хімія, токсикологічна хімія, фармакологія, організація та економіка фармації, історія фармації [1;6].

Рівень розвитку фармації в різні історичні періоди визначався матеріальними умовами життя суспільства, ступенем розвитку виробничих сил. Історія фармації тісно пов'язана з розвитком медицини, природознавства, хімії, філософії.

Лікування та лікознавство виникли ще на ранніх стадіях розвитку первіснообщинного ладу. Використовуючи в їжу рослини, поряд із їстівною цінністю визначали їх лікувальну дію. Це був неусвідомлений збір інформації, яка з часом почала збиратися у жінок під час матріархату, коли жінка була відповідальною з сім'ю в цілому. Недарма в народних епосах фігурують жінки: у стародавніх єгиптян - Полідамна, у греків - Агамеда і Артеміда, у чехів - Каза та ін [1;4].

Фармацевтична деонтологія вивчає принципи поведінки фармацевтичного колективу, направлені на максимальне підвищення корисного лікування і відхилення шкідливих наслідків неповноцінної медичної роботи.

Термін «деонтологія» (від грец. deon – повинність і logos – наука) було введено на початку минулого століття як найменування науки про професійну поведінку людини. Деонтологія – наука про повинність [2;3].

Фармацевтична деонтологія, так само як і медична, являється частиною загальної етики (від грец. ethos – звичай, вподобання, характер). Вона розглядає питання вподобань, моралі фармацевта, включає сумісність норм, його поведінки, почуття професійної честі і совісті фармацевта.

Протягом всієї історії розвитку фармації люди, які займалися лікуванням хворих, користувалися певними етичними нормами. Вже в античній медицині сформувався кодекс потрібних і моральних норм, якими лікар повинен був користуватися, в той же час суміщаючи в собі дві спеціальності – лікаря і фармацевта. Більший розвиток ці принципи отримали у творах основоположника лікарської етики Гіппократа (460-377 р.р. до н.е.), особливо у його знаменитій «Клятві». Цей документ з яскраво вираженими гуманістичними ідеями багатьох століть був мірилом високих ознак медичної

професії, а деякі положення його не втратили свого значення і в наш час. Вплив «Клятви Гіппократа» відбився також на першому російському Аптекарському указі (1789), в якому говорилось що: «Аптекар як добрий громадянин, повинен бути чесним, совісним, в будь-який час бути присутнім і виконувати свою роботу, яка є його обов'язком» [1;6].

Великий внесок у розвиток медицини і фармації зробили індійські лікознавці. Історичні свідчення того часу - це книги «Аюверда» («Знання життя») та збірка законів Ману. Відомий вислів Сушурти: «В руках неука ліки - отрута і за своєю дією можуть бути порівняні з ножом чи вогнем, у руках людей розуміючих вони подібні напою безсмертя» [4].

Фармацевтична деонтологія має свої напрямки: взаємовідносини фармацевтів з покупцями, фармацевта з лікарем, фармацевта з хворим, фармацевта з фармацевтом.

Фармацевта повинні відрізнити такі особливості, як велика любов до хворого, контроль над собою, недопустимість помилок у роботі, постійне устремління до підвищення рівня знань по медицині, вміння застосовувати ці знання в своїй практичній діяльності, постійно підвищувати знання населення в області наукової медицини (роз'яснення про шкідливість самолікування, роль ліків та ін.).

Взаємовідносини фармацевта і хворого. Аптечні працівники у своїй професійній діяльності постійно спілкуються з хворими і їх родичами. Складність взаємовідношення фармацевта з хворими заключається в тому, що в аптеку звертаються всі, тоді як до лікаря тільки хворі по його спеціальності. В спілкуванні з людьми, які приходять в аптеку потрібно врахувати, що психіка хворого легко ранима, він заклопотаний своєю хворобою, легко подразнюючий, більше того хвилюється і переживає. Враховуючи це, працівник аптеки повинен вести розмову ввічливо, тактично і з співчуттям, враховуючи корисні рекомендації про те, що хворих потрібно обслуговувати терпеливо, скромних – турботливо, сердитих – з уважністю, грубих – стримано, спокійно, холоднокровно. Звертаючись до хворого, фармацевт повинен знати, що, крім ліків хімічного, рослинного і тваринного походження, є також «душевні» ліки. Обов'язок турбуватися за здоров'я хворого вимагає від провізора і фармацевта особливого почуття і уваги до нього [2;3].

Чуття аптечного працівника – це не тільки мораль, в ній таїться велика лікувальна сила, яка прискорює позитивну дію лікарських засобів.

Велике значення має зовнішній вигляд, одяг, взуття; по чому, наскільки акуратний провізор, фармацевт, можна судити про аптеку в цілому. Досліджено, що неакуратність в одязі, обслуговування і часто призводить до

браку в роботі. Під акуратністю розуміють також своєчасний прихід на роботу, вірність даному слову, яке взято як обов'язок.

Головне завдання деонтології – це точне приготування, строгий контроль і видача лікарських засобів по призначенню. На ефективність лікування психологічний вплив вказує і зовнішній вигляд лікарської форми, оформлення. Погана упаковка, невизиваюча етикетка, знижують зцілюючу силу ліків. Називаючи склад і вживання ліків, провізор зобов'язаний пояснити хворому правила вживання і зберігання лікарських засобів, особливо якщо вони призначені для дітей, похилого віку людей або вписані вперше [3;7].

Лікар повинен підтримувати авторитет провізора, а провізор – авторитет лікаря. Лікар повинен пам'ятати, що написаний розбірливо рецепт – це не тільки скорочення затрат в аптеці, але й попередження можливої помилки при видачі хворому тих лікарських засобів, яких йому лікар не назначав. Взаємовідносини лікаря і провізора повинні бути чесними, провізор не повинен приховувати помилок лікаря. Помилки можна допуститись тільки про неправильному скороченні в рецепті назви препарату [3;7].

При грубому порушенні правил виписування (або оформленні) рецепту провізор повинен узяти його у хворого, поставити штамп «Рецепт не дійсний», зареєструвати у журналі реєстрацій неправильно виписаних рецептів і дати знати про це головному лікарю ЛПЗ. В усіх випадках порушення правил, виписування рецепту головний лікар повинен прийняти строгі адміністративні міри щодо підпільних. Фармацевти не повинні обговорювати помилки, допущені лікарями, а лікар – прописувати ліки, які відсутні в аптеці на даний час.

Велике значення у взаємовідносинах провізора і лікаря надається інформаційні роботи аптек. Лікарі повинні знати кількість і асортимент лікарських засобів, які є в аптеці, знайомитися з інформаційними матеріалами про кількість в аптеках готових лікарських форм і широко використовувати їх у своїй практичній діяльності.

Така взаємодія у роботі провізора і лікаря виключає можливість приписування хворим лікарських засобів, які відсутні в аптеках. Українські лікарі фармацевти повинні діяти в інтересах населення.

Взаємовідносини між фармацевтами. Основою для створення доброзичливої атмосфери в аптеках являється добросовісна працю по зберіганні і укріпленню здоров'я українських людей, про що свідчить професійна підготовка її робітників, дисциплінованість, відповідальність.

Відносини включається декілька аспектів і насамперед відносини до роботи, а через неї – до населення в цілому, до колективу аптеки. Грані взаємовідносини створюють виконання плану товарообороту.

Спокійна ділова атмосфера, дружелюбність і чесність, співчуття, взаєморозуміння, відповідальність за колектив в колективі за кожного його члена знижують втомленість і позитивно відбивається на психологічному стані робітників аптеки.

Мікроклімат колективу характеризується кількістю взаємної потреби і суворим правилам не скривати помилок, які можливі із-за неувважності або у зв'язку з неправильною організацією продовольчого процесу, незнання технології, хімії [2; 3].

Признання помилок – основний обов'язок нормальної роботи. Самокритика і відкрита принципова критика – ознака зрілості і здорового морального складу колективу.

Повагою в аптеці користуються насамперед ті фармацевти, які постійно підвищують свою кваліфікацію, беруть участь у фармацевтичних кружках, конкурсах, семінарах, конференціях, у роботі наукового спілкування фармацевтів. Для професійного обов'язку велике значення має читання наукових статей, спеціальних журналів, книг [3;7].

Професійна діяльність фармацевтичних працівників стосується галузі охорони здоров'я, тому кожен фармацевтичний і медичний працівник має бути знайомий як із загальною, так і з професійною етикою і деонтологією. Від цього значною мірою залежить здоров'я, настрої людей, морально-психологічний клімат у колективі.

Фармацевт – це людина, яка носить знання, досягнення науки. Він зобов'язаний систематично поновлювати свої знання, повинен не тільки прекрасно знати свою роботу, але й любити її. Тоді він дійсно виконить свій обов'язок, буде робити все можливе для зменшення захворюваності, продовження життя людей, підвищення їх працездатності.

Список використаних джерел

1. Верхратський С.А. Історія медицини. Київ: Здоров'я, 1964.
2. Етичний кодекс фармацевтичних працівників України. Харків: НФаУ: Золоті сторінки, 2010. 16 с.
3. Мнушко З. М. Менеджмент та маркетингу у фармації. Ч. II. *Маркетинг у фармації: підручн. для студ. ВНЗ.* 2-ге вид., доп. та перероб. / З. М. Мнушко, Н. М. Діхтярьова ; за ред. З. М. Мнушко. Харків: НФаУ: Золоті сторінки. 2010. 512 с.
4. Ковалинський В.В. Київські мініатюри. Книга п'ята. Київ: Купола, 2006. 460с.
5. Крилаті вислови. *Електронний ресурс.* Режим доступу: <http://www.pinax.com.ua/krylati-vyslovy/latina/>
6. Сятиня М.Л. Історія фармації: навч. посіб. для вищ. навч. закл. Львів, 2002. 660с.
7. Толочко, В. М. Етика фармацевтичної діяльності: метод. рек. для підготовки та проведення практ. занять з курсу «Управління та економіка фармації» в системі

Ющишин Марія

*(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук. керівн. - к.пед. н., доцент Н.М. Салига)*

Формування культурологічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО як педагогічна проблема

В останнє десятиліття великого значення набув культурологічний підхід до осмислення процесів виховання і освіти, при якому гуманітарний аспект виступає на перший план. Реформи в царині вищої освіти висувають особливі вимоги до педагогічних працівників, професійний рівень яких визначається багатьма чинниками, у тому числі і культурологічною компетентністю.

В основі культурологічної компетентності — розвиток особистості. Німецький педагог ХІХ ст. А.Дістервег розробив основні принципи розвиваючого навчання: самодіяльність; природо відповідність; культуровідповідність, згідно з якою викладання базується на основі досягнень науки та культури. А. Дістервег вважав, що «принцип культуровідповідності покликаний узгоджуватись з природою дитини і формувати його с опорою на її індивідуальні особливості; сприяти розвитку дитини із врахуванням своєрідності тої нації, до якої він належить; виховувати дитину згідно загальнолюдським цінностям та меті» [6, с.132].

Головним завданням, яке стоїть перед закладами вищої освіти, на сьогоднішній день є підготовка викладача, здатного сприймати твори мистецтва, з високими культурними потребами, тобто «раціоналізм повинен замінитися культурологічним просвітництвом» [2, с.86].

Учений В.Андрущенко зазначає, що в сучасних умовах відбувається «зміна освітньої парадигми з когнітивної на компетентнісну, збільшення обсягу знань, якими має володіти випускник навчального закладу, інформатизація процесу навчання та європейська інтеграція вітчизняної освіти вимагають від науковців і методистів розробки нових способів розв'язання сучасних освітянських проблем. Європейська педагогіка знаходиться нині у стані конструктивного пошуку, формування нових моделей і підходів до підготовки педагога, компетенції якого відповідали б вимогам часу» [1, с. 37].

Новою галуззю знань сьогодні є культурологія, тобто «світоглядна дисципліна, що доповнює філософію, визнається як сучасна основа гуманітарних наук, з появою якої починає формуватися поняття «культурологічна освіта» та з'являється новий напрям – культурологічний» [3, с.28].

Поняття «культурологія» трактується сучасними вченими як «комплексна гуманітарна наука, яка охоплює всю сукупність знань про культуру і містить в собі філософію культури, теорію культури, історію культури, культурну антропологію, соціологію культури, прикладну культурологію, історію культурологічних навчань» [9, с.211].

Особливо гостро проблема культурологічної підготовки постає у підготовці фахівців у царині вищої освіти. Саме вона забезпечуватиме «формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, буде підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [2, с.87]. Через це проблема формування культурологічної компетентності майбутнього викладача ЗВО сьогодні є особливо актуальною.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що різнобічність наукових поглядів щодо тлумачення культурологічної підготовки зумовлена неоднозначністю позицій у цій сфері, за яких процес культурологічної підготовки майбутніх педагогів розглядається не тільки як шлях оволодіння особистістю певною професією, але і як спосіб залучення її до сучасної культури» [13, с.87].

С.Яблоков характеризує педагога як носія культурних цінностей. «Безперечно, - зазначає вчений, - в освітньому процесі одним із головних засобів передачі є своєрідна, неповторна індивідуальність педагога як носія культури, тому в новій освітній парадигмі на передній план висувається культуротворювальна функція, підвищуються вимоги до вчителя, рівня його професійної діяльності, до змінення самого типу педагогічного мислення. Необхідною умовою орієнтації освіти на виховання Людини культури – інтеграція освіти до культури та культури до освіти» [16, с.7].

О.Горбула вважає, що «культурологічна підготовка забезпечує зумовленість культурологічних знань та вмінь особистісною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій студента, що сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до переходу у професійній діяльності від педагогіки знань, умінь і навичок до педагогіки розвитку і творчості» [3, с.36]. До культурологічних знань вчений відносить «знання про загальнолюдську і загальнонаціональну культуру, історію, реалії та традиції країни, основні культурно-освітні відомості; усвідомлення своїх культурних

потреб, інтересів і здібностей. До культурологічних умінь – уміння здобувати та аналізувати культурологічну інформацію з будь-яких текстів; використовувати національно-культурні матеріали у навчально-виховному процесі та в позаурочній роботі, проводячи їх ціннісно-орієнтаційний аналіз; використовувати культуро-орієнтовані форми і методи навчально-виховного процесу, що сприяють більш ефективній культурологічній підготовці, виділяти змістові доміанти, що забезпечують культурологічну спрямованість особистості/ Кожен педагог є одночасно викладачем предмету і вихователем, а тому він не має забувати, що учнів та студентів виховують не тільки у процесі навчання, а його особистісні якості, відношення до своїх обов'язків та зразки поведінки» [9, с.132].

На нерозривній єдності «особистісно орієнтованого і культурологічного підходів у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців акцентує увагу вчених Г.Васянович. Культура є основним джерелом розвитку єдності особистісного, загального та професійного. Три галузі людської культури – наука, мистецтво й життя – набувають єдності лише в особистості» [2, с. 45].

О.Кравченко слушно зауважує, що «людина може знаходитися в культурі і залишатися поза нею, може бути таким самим пустим місцем, як для неї культура, дивитися на неї сліпими очима, проходити крізь неї як крізь пустоту, не «забруднившись» та не залишаючи не ній своїх слідів» [7, с.92]. Тому завдання закладів вищої освіти полягає в тому, щоб не залишити майбутніх викладачів ЗВО «поза культурою».

Низка вчених (М.Галенко, Л.Настенко, Л.Хомич, Т.Шахрай та ін.) вважає, що культурологічна складова повинна обов'язково бути присутня у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. «Зміст кожного навчального предмета, - зазначає М.Галенко, - є частиною людської культури. Вихованці мають усвідомити, що бути культурним – цікаво, престижно та вигідно, а прагнення високої духовності варте, щоб стати сенсом життя. Адже серед аксіологічних орієнтирів обов'язково будуть присутні й професіоналізм, і різноманітні компетентності. Дуже важливо, щоб молодь ставила перед собою мету бути Людиною Культури. Це залежить не лише від макросоціуму, а й значною мірою від здатності самих учасників педагогічної системи до самоорганізації, саморозвитку» [4].

Т.Винник вважає, що «проблеми, які виникають у процесі формування культурологічної компетентності, полягають у тому, що молода людина, закінчивши загальноосвітній навчальний заклад, уже має за плечима відповідний багаж життєвих та освітніх компетентностей, але ще не визначилася в їх застосуванні. Тоді виникають суперечності, які допомагають

зорієнтуватися, створити самого себе, саморозвиватися та самовдосконалюватися. Оскільки вік студентства 17-22 роки, то тільки у стінах ЗВО майбутній фахівець може повною мірою набути культурологічного розвитку, прагнення до самовдосконалення. Саме тому на викладачів гуманітарних та культурологічних дисциплін покладається відповідальність за успіх цього розвитку» [с.46]. Вчена робить висновок, що «сутність культурологічного підходу у процесі навчання у закладі вищої освіти полягає: у визнанні особистості студента як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї в педагогічному процесі; – взаєморозумінні та взаємодовірі між учасниками як суб'єктами педагогічного процесу; – орієнтації майбутніх фахівців у моральних, естетичних, екологічних, правових, професійних та інших цінностях; – індивідуалізації процесів оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі навчання та виховання» [3, с.35-36].

педагогічні умови виділяє О.Гречановська, реалізація яких сприятиме ефективності формування культурологічної компетентності, як от: «спрямованість професійної підготовки на формування культурологічної компетентності; комунікативна колективна діяльність майбутніх викладачів у процесі; забезпечення єдності основних складових культурологічної компетенції майбутнього педагога; використання оптимального поєднання форм, методів і засобів у навчальній та навчально-професійній діяльності» [5].

На думку української дослідниці у галузі культурології О. Шевнюк, «культурологічний підхід визначає контекст сучасних принципів організації змісту навчання. Відповідно система навчання має стати відтворенням ситуації зростання особистості в культурі й разом з культурою, повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні» [15, с.77].

Інтеграція сучасної вищої освіти до європейського освітнього простору вимагає від викладача професійної активності, високого культурного рівня. Як слушно зауважує Т.Усатенко «відображенням цих змін є культурологічний підхід, який проблемами педагогічної освіти вважає опанування викладачем загальною та професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій. Адже опановуючи загальною та професійно-педагогічною культурою викладач реалізує у своїй практиці культуротворчі функції освіти» [14]. Культурологічний підхід в освіті, на думку вченого, «це бачення освіти через призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуропровідному освітньому середовищі» [14].

О.Гречановська визначає культурологічний підхід як «сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через систему системоутворюючих понять («культура», «культурні цінності», «полікультурність» та ін.)» [5].

Актуальність та доцільність культурологічного підходу на сьогодні Т.Іванова визначає так: «... без сучасних культурологічних знань дуже складно сформувати у студентів уявлення про загальну культуру, соціальну адекватність у швидкозмінливих параметрах способу життя і ціннісних орієнтирів сучасного суспільства. Розвинути в них національну, професійну, психологічну культуру, толерантність, розуміння і повагу законів і норм суспільного буття як власної країни, так і інших держав і народів, а також сформувати необхідний пієтет перед культурними традиціями як загальнонаціонального масштабу, так і освоюванні професії» [6, с.134].

Вчений С.Яблоков відзначає, що «у формуванні особистості педагога є два головних аспекти – професійний і культурний. Вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, а культура є підґрунтям формування особистості викладача, який, зі свого боку, здатний виховувати особистість. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно та широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема» [16, с.12].

Реформуванням системи вищої освіти вимагає компетентнісного підходу, так як «компетентність майбутнього викладача визначає спектр його особистісних якостей (когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексивну, оцінну, світоглядну, поведінкову тощо); по-третє, компетентнісний підхід дозволяє зберегти гнучкість та автономію в архітектурі навчального плану, водночас, він потребує зміни методів оцінки навчання та методів забезпечення якості» [16, с.13].

Як слушно зауважує М.Галенко, «ці перетворення в освітній сфері необхідно пов'язати з переходом до культуротворчої функції освіти і педагогіки, яка повинна спрямовуватись на формування педагога як «людини культури» [4].

Вчені пишуть про недостатній культурний та духовний рівень сучасної молоді. «Нині однією із причин дефіциту духовності, - зазначає О.Кравченко-Дзондза, - в суспільстві ХХІ століття вважається відчуження культури від особистості. З одного боку, освіта не використовувала культури як засобу морально – духовного розвитку особистості, а з іншого – особистість не відчувала потреби в опануванні культурних цінностей [7, с.93].

Підготовка сучасного викладача ЗВО вже визначається не тільки теоретичними фаховими знаннями, але й культурологічною компетентністю. Вчені Н.Стеценко та Т.Чикалова зазначають: «Педагог ХХІ століття повинен відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, розбиратися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних пріоритетах своєї та інших націй; уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними еталонами й образами різних народів. Явище розширення кордонів міжнародної співпраці країн істотно загострило суспільну потребу у фахівцях зі сформованою культурологічною компетентністю, оскільки діяльність людини в сучасному глобалізованому, поліетнічному світі передбачає її взаємодію з культурою інших народів на різних рівнях, майже у всіх сферах. Тому в умовах сьогодення однією з найбільш актуальних педагогічних і соціальних проблем є формування культурологічної компетентності особистості» [12].

О.Панкратова зазначає, що «становлення культурної людини – це процес активного, ціленаправленого розвитку та саморозвитку в напрямку осягнення, примноження культурних цінностей. Перш за все, діяльність культурної людини характеризується вмінням «звертатися» до культури та в культурі, здібностями відновлення та примноження культури, а також до самовиробництва в культурі. Тому сьогодні формування культурологічної компетентності у студентів вважається одним із важливих проблем у підготовці кваліфікаційних працівників, професіоналів» [11]. Вчена робить важливий для нашого дослідження висновок, що «одним із основних шляхів ефективного вирішення завдань підготовки висококвалікованих спеціалістів є формування у них культурологічної домінанти, виховання відповідальної особистості, яка прагнула б змінити на краще життя і життя своєї країни. Виховати викладача-інтелігента можна тільки за умови створення особливого культурного середовища навчання й виховання, що пов'язано з духовноморальним, культурно-естетичним насиченням змісту всього педагогічного процесу» [Там само].

М. Галенко вважає, що у ряді професійних компетентностей майбутніх педагогів ключову роль відіграє культурологічна компетентність, яка на думку вченого, «є інтегрованою якістю, яка виражається через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах компоненти духовної та матеріальної культури; вміти не тільки доцільно ними оперувати, а й передавати вихованцям; усвідомлювати

себе та кожен особистість як носія певної етнокультури; уміння бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв; формувати національно свідомого громадянина» [11].

Вчена Л.Султанова досліджує проблему культурологічної підготовки педагога, під якою вона розуміє «систему змістово-педагогічного та організаційно-методичного забезпечення процесу засвоєння студентами культурологічних знань і вмінь, детермінованих гуманістичними ціннісними орієнтаціями, ефективність функціонування якої досягається за умов гармонійної цілісності, взаємообумовленої єдності її структурних і змістових компонентів; культурологічної спрямованості, підвищення культуромісткості змісту педагогічної освіти» [8, с.85]. Вчена вважає, що «культурологічна компетентність викладачів набуває в сучасних умовах особливого значення, оскільки саме вони мають бути носіями культури. На цій основі починає формуватися підґрунтя благополуччя свого народу, яке визначається рівнем адекватного усвідомлення людьми цінності своєї культури, духовного надбання. Саме тому обов'язковою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців є культурологічна компетентність» [8, с.91].

Аналогічної точки зору дотримується і Г.Васянович: «Стратегія виховання молоді в дусі збереження, примноження національного спадку й залучення до загальнолюдських цінностей вимагає високої загальної (духовної, комунікативної, філософської, політичної, культури самоосвіти, самовиховання та ін.) та педагогічної культури вчителя як компетентної особистості, яка є носієм та транслятором національної культури, вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще власне життя й становище своєї країни. Ефективне виконання поставлених перед новітньою мовною освітою завдань передбачає оновлення змісту, форм і підходів до підготовки фахівця-філолога, здатного до якісної професійної діяльності» [2, с.16-17].

Нам імпонує визначення В.Андрущенка, що «культурологічний підхід до підготовки викладачів повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість» [1, с.323].

Теоретичний аналіз проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх викладачів дозволяє зробити висновки, що сучасні науковці у своїх дослідженнях велику увагу приділяють саме культурологічному аспекту в освітньому просторі закладів вищої освіти. У процес формування культурологічно компетентного викладача має бути

закладено у проект його професійної підготовки, побудований на засадах системності, послідовності, відповідності особливостям професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту. *Статті. Нариси*. Київ: Знання України, 2004. 738 с.
2. Васянович Г. П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: *монографія*. Львів: СПОЛОМ., 2008. 464 с.
3. Винник Т. О. Культурологічна підготовка студентів ВНЗ в інформаційному суспільстві. *Інформаційні технології в освіті: [зб. наук. праць / ред. кол.: Співаковський О.В. (гол. ред.) та ін.]*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2015. Вип. 25. С. 27-37.
4. Галенко М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *URT*. <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12gamsfs.pdf>
5. Гречановська О.В. Формування культурологічної компетентності у студентів втнз засобами культурно-дозвіллевих заходів. *URT*. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle>
6. Іванова Т. В. Культурологічна підготовка майбутнього вчителя. Київ: ЦВП, 2005. 282 с.
7. Кравченко-ДзондзаО. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок*. №8(163). 2018. С.90-94.
8. Культурологічна складова професійного розвитку педагога. *Зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай*. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 126 с.
9. Культурологія: теорія та історія культури: *навчальний посібник / [За ред. І. І.Тюрменко, О. Д. Горбула]*. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
10. Настенко Л. Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти*. Київ, 2002. 20 с.
11. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. *URT*. <http://pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok>.
12. Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності *UTR*. <http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/2188/%D082..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
13. Машкіна С.В., Усатенко Т.П., Хомич Л.О., Шахрай Т.О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. *Монографія*. ПООД НАПН України, 2016. 168 с.
14. Усатенко В. М. Теоретичні аспекти дослідження феномена організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу. *URT*. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/cgiirbis_64
15. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: *Монографія*. Київ, НПУ ім.М.Драгоманова, 2003. 232 с.
16. Яблоков С. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: *автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти*. Вінниця, 2016. 21 с.

Блонська Вікторія

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

Єгорова І.В.

(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)

Медіаграмотність як важлива складова інформаційної культури сучасного викладача ЗВО

Люди живуть у світі, де медіа відіграє важливу роль у житті кожної людини, формуючи власну думку, модель поведінки. Велике значення медіаграмотність має для молодого покоління, яке значну частину часу проводить у медіа просторі. Постійне використання медійної інформації та відсутність контролю за змістом інформації ставить споживачів у залежність від думки автора.

У статті розкривається сутність понять «медіаграмотність», «медіа компетентність». Визначено необхідність впровадження медіаграмотності у сучасний освітній процес. Проаналізовано причини оперативних змін у підготовці майбутніх викладачів ЗВО, стан розвитку медіаграмотності студентів ЗВО та доцільність її впровадження в навчальний процес вищої школи, необхідність формування медіа грамотності у дорослих, молоді та дітей. З огляду на це стає актуальним питання підготовки викладачів, які зможуть грамотно та цілеспрямовано інтегрувати медіаосвіту в навчальні дисципліни.

Мета статті - визначити особливості підготовки майбутніх викладачів до впровадження медіаграмотності, розкрити умови формування медіакультури викладачів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалії ХХІ століття, бурхливий розвиток новітніх засобів комунікації зумовили появу та введення у науковий обіг терміну «медіа грамотність». Г.Онкович вважає, що медіаграмотність дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумі, оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми та сприяє забезпеченню знання, того як:

- 1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіа текстів, їх політичні, соціальні, комерційні й культурні інтереси, їхній контекст;
- 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що поширюють медіа;
- 4) відбирати медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів та знаходження зацікавленої в них аудиторії;

5) мати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для створення медіа продукту [4,с.10].

Особливе значення проблема медіаграмотності набуває у процесі роботи викладача із студентами. Засоби масової інформації та інтернет, формуючи у студентів реально-віртуальну картину світу, несуть особливу, специфічну загрозу для психіки молодшої людини. Тому важливо, щоб кожен викладач був медіа грамотним та зміг навчити молодь безпечно користуватись медіаресурсами, зокрема інтернетом, розвивати здатність критичного мислення, аналізувати факти, подані у медіа-матеріалах.

Медіаграмотність майбутнього викладача передбачає знання закономірностей сприйняття й розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, психіку, якість стосунків та цінностей особистості; використання медіаграмотності для аналізу медіатекстів, формування вмій і навичок пошуку інформації; інтерпретації та критичного аналізу медіа текстів; створення власних медіатекстів, адекватних завданням і умовам комунікації.

Медіаграмотність спрямована також на забезпечення професійно-педагогічної комунікації викладача на формування навичок роботи з комп'ютерними мережами, зокрема з інтернетом.

Передбачається, що медіа грамотний педагог здатний:

- заохочувати і розвивати в студентів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа;

- використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли студенти зможуть самостійно шукати медіа інформацію, щоб відповідати на різні запитання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі, у нових галузях знань;

- допомагати студентам розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел медіа інформації, щоб дослідити проблему та потім зробити узагальнені висновки;

- організовувати проведення дискусій, де учні зможуть навчитися толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки;

- підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань;

- заохочувати учнів міркувати над їх власним медійним досвідом [2,с. 43].

Щоб підготувати майбутніх викладачів до використання медіатехнологій у навчальному процесі, нам варто визначитись із основними показниками медіакомпетентності.

Звідси, складниками медіакомпетентності вважаємо такі:

- знання дидактичних можливостей та сучасних тенденцій розвитку різних мультимедійних технологій;
- орієнтація в інформаційному потоці і вміння оперативного аналізу цього потоку;
- знання методів проектування електронних дидактичних засобів та вміння працювати з ними в навчальному процесі;
- розуміння дидактичних властивостей різних медіа засобів, їх можливостей щодо розвитку особистості слухачів;
- уміння здійснювати обґрунтований вибір мультимедійних засобів для реалізації педагогічних цілей;
- уміння проектувати педагогічні цілі й завдання з урахуванням освітнього ресурсу електронних дидактичних засобів;
- знання особливостей сприйняття медіа-текстів;
- володіння навичками аналізу змісту медіа-текстів;
- здатність самостійно створювати медіа-тексти;
- уміння розробляти методики проведення комп'ютерних лабораторно-практичних занять;
- уміння готувати конспекти лекцій, презентацій, фрагменти відеосупроводу в аналоговому й цифровому форматі, електронні навчально-методичні комплекси;
- уміння здійснювати роботу з електронною поштою (e-mail);
- уміння проводити адміністрування Webсайту (Web-сторінки), віртуальні консультації, відео-конференції [3, с. 127].

Покликання викладача — навчати студентів самостійно опрацьовувати, диференціювати, оцінювати й систематизувати інформацію. Оскільки мас-медіа активно втручаються в освіту, змінюючи технології навчально-виховного процесу, викладачі зобов'язані мати розвинуті навички роботи з мультимедіа. Завдання викладача полягає в тому, щоб організувати для студентів середовище, яке сприяло б спільному пізнанню нових можливостей та формувало медіакомпетентність студентської молоді.

Німецькі дослідники виділяють наступні складові медіакомпетентності:

- пізнавальна складова, що стосується знання, розуміння й аналізу медіа та запропонованої ними інформації;
- моральна складова: медіа повинні розглядатися й оцінюватися в етичному напрямі. Це стосується не тільки медіазмісту, а й етичних аспектів виробництва медіа, їх соціальної сумісності, а також передбачуваних впливів на особистість;
- соціальна складова: соціальний вплив медіа на різні категорії населення та соціальні групи суспільства;

— ефективна складова: медіа повинні виконувати функцію спілкування й отримання задоволення;

— діяльнісна складова: уміння користуватися медіа, самостійно й активно організувати роботу з ними [1, с.333]

Систематизовану структуру медіакомпетентності, розробив німецький педагог В. Вебер:

— По-перше, це дві форми діяльнісно-орієнтованого аналізу медіа: відбір і використання того, що можуть запропонувати медіа, та розробка свого власного медіапродукту.

— По-друге, в аспектах змісту обидві форми включають: знання та аналітичні здібності, пов'язані з креативними можливостями, на яких засновані різні види медіа; передумови для ефективного використання медіа; економічні, соціальні, технічні, політичні умови, які пов'язані з виробництвом і розповсюдженням медіапродуктів [1, с.333].

Сучасний фахівець повинен володіти високим рівнем професійної культури, що проявляється у здатності творчо мислити, постійній орієнтації на пошук і новизну, використанні науково технічних знань для розв'язання технічних проблем.

Все вищесказане дозволяє зробити припущення, що введення у курси навчальних дисциплін медіа грамотності у процесі підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності є нагальною потребою освіти, оскільки саме викладач є представником сучасної культури в соціумі студентів. Особливостями підготовки майбутніх педагогів до впровадження медіаграмотності є їх обізнаність у цій сфері, вміння ефективно використовувати у навчанні існуючі та власні медіаресурси, розвиток творчого потенціалу, вміння проводити інтерактивні навчальні заняття, здатність швидко оновлювати програму відповідно до ресурсів та засобів медіаінформації, які постійно змінюються.

Педагог, занурений в середовище, яке підвищує його рівень медіакомпетентності, оволодіває навиками вивчення, аналізу, інтерпретації медіатекстів, вмінням створення самостійного медіапродукту. Тільки таким чином, долучившись до світу медіа, він може сприяти формуванню медіакультури своїх учнів.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко А. О. Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 137. С. 330-333.

2. Мороз В.О., Левківський К.М., Іванов В.Ф., Даниленко В.І., Мележик В.П., Волошенюк О.В. Медіаосвіта (медіаграмотність). *Навчальна програма* (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників). Київ, 2011. 102с.

3. Овсянникова К. Ю. Педагогічні умови формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів філологів: обґрунтування проблеми. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер: Педагогіка.* 2014. № 1. С. 124-127.

4. Онкович Г. Віртуальний інтегрований простір знань і засоби медіаосвіти. *Педагогічні науки.* 2010. №. 2. 116с.

Слободян Олег

*(студент 1 курсу, лікувальна справа, медичний факультет,
Івано-Франківського національного медичного університету)*

Чопик Ю.С.

(Наук. керів. - к. пед. н., доцент)

Страх послаблює імунітет

«Існує два важелі,
якими можна рухати людей,-
страх і особистий інтерес»

Наполеон Бонапарт [2]

Страх – внутрішній стан, що обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха. Якщо розглядати боязнь з точки зору психології, то це вважається негативно забарвленим емоційним процесом. Проте боятися не завжди погано. Побоювання оберігає нас від небезпек, необдуманих вчинків, які можуть загрожувати нашому життю. Страх є частиною інстинкту самозбереження. Але важливо, щоб людина керувала цією емоцією, а не навпаки. Проте який вплив страх має на фізіологію людини?

Німецькі вчені з'ясували, як вплив страху змінює функцію ДНК у людей. Група експертів з центру ім. Гельмгольца в Мюнхені й інституту психіатрії ім. Макса Планка довели, що почуття страху здатне впливати не тільки на мозок людини, але і на її імунітет. Це вплив здійснюється шляхом зміни метилування генів ДНК. Вчені порівняли дані своїх пацієнтів з інформацією, отриманою про широку групу людей, і визначили важливі взаємозв'язки. Виявилось, що ті, хто страждає від симптомів страху відрізнялися посиленням метилування гена ASB1- майже на 50% вище норми. Від функції цього гена залежить формування клітин в різних тканинах, включаючи мозок і кров, тобто і функція імунної системи. Якщо буде порушена структура даного гена, то відповідно, зміниться структура білка, який кодується даним геном. Отже, формування клітин мозку і крові буде порушено і дані клітини будуть не життєздатними, тому ефективність імунітету знизиться. Звичайно, якщо страх не буде довготривалим чи надміру стресовим, то шкідливий вплив не буде мати небезпечних наслідків, а, напевно, й взагалі не відбудеться [1; 3].

На сайті NHS Public Access була опублікована робота, у якій експериментальними методами на гризунах було досліджено вплив стресових ситуацій (часто страх є причиною стресових реакцій організму на подразника) на імунітет і протилежну дію, тобто залежність сприйняття стресу від імунних реакцій і загалом імунної системи. Результати дослідження показали, що вплив травматичного та / або гострого стресу як у мишей, так і у людини призводить до погіршення імунної функції, що, в свою чергу, може впливати на супутні мозкові процеси. Крім того, останні дослідження на мишачих моделях імунодефіциту дозволяють припустити, що адаптаційний імунітет може грати роль під час травматичного впливу стресу і, що порушення функції лімфоцитів можуть сприяти підвищенню сприйнятливості до різних психогенних стресорів. Як відомо, патологічні реакції на стрес внаслідок травматичної події пов'язані з поєднанням генетичних та екологічних факторів, що визначають сприйнятливість чи стійкість до розвитку загострених реакцій на страх. Недавні дослідження свідчать про те, що порушення імунної функції може бути центральним механізмом, що визначає сприйнятливість або стійкість до розвитку цих реакцій з більшою частотою захворювань на дезадаптивну реакцію серед осіб, які мають наявні запальні стани. Крім того, ряд досліджень показали безліч імунних порушень, поряд із специфічними епігенетичними модифікаціями генів, пов'язаних з імунними реакціями, у людей, які страждають на такі стани, як посттравматичний стресовий розлад. Цей зв'язок між стресовим впливом та імунною системою виявляється двонаправленим, при якому травматичний вплив стресу пов'язаний з більшим ризиком розвитку значної кількості хронічних запальних станів. Незважаючи на суттєві докази, що впливають на імунну систему в патологічних реакціях на стрес, специфічні механізми, що пов'язують травматичний стрес та імунну функцію, залишаються недостатньо вивченими.

Обговорюючи дану тему, не можливо не впустити з уваги ситуацію, яка з стосується всього світу і змусила мобілізувати людей у боротьбі проти хвороби. Мова йде про пандемію коронавірусу. Перш за все, дана стаття не має на меті розкритикувати методи, які спрямовані на зупиненні поширення даного вірусу. Але варто зазначити, що страх деяких людей є невинуватим. Багато відомих лікарів підтверджують дану думку. Зокрема відомий інфекціоніст, медик, професор мікробіології з Німеччини Sucharit Bhakdi в інтерв'ю пояснює, що віруси зустрічаються у всьому світі, як у тварин, так і в людей. Вони завжди поряд з нами. Як правило, ці віруси не грають з медичної точки зору жодної важливої ролі, так як викликають легкі

симптоми грипу, нежить, чи невисоку температуру. Якщо є людина похилого віку з якимись уже попередньо набутими захворюваннями, то, вірогідніше за все, вона в зоні легкого ризику [5].

Проте зараз з'явився один із різновидів даної групи вірусів і окутав весь світ в страх. Чому так вийшло? Коронавірус був виявлений в Китаї і розповсюдився по цілому світу. Імовірно він супроводжується з підвищеною смертністю, ніж було очікувано від попередніх вірусів (віруси даної групи існували й раніше). Одночасно з цим прийшов сигнал SOS із Італії, де спостерігається така ж картина, як і в Китаї. Але важливо підмітити, що в інших регіонах світу, імовірно, професор робить акцент на цьому слові, імовірно випадки смертності від 4 до 6 відсотків від цього вірусу не були зафіксовані. Наприклад, в Південній Кореї смертність близько 1 відсотка, в Англії – 0,3 відсотка.

Далі медик пояснює, що вірус вбиває не сам, а лише разом з іншими хворобами. Відповідно, не можна стверджувати, що це випадок був спричинений саме цим вірусом. Саме тому він стверджує, що смертність в Італії **ЙМОВІРНО** 4-6 відсотків.

Мікробіолог каже, що те, що відбувається навколо цього коронавірусу не тільки не правильно, але і небезпечно. Справа в тім, що люди впускають багато інших факторів, які грають важливу роль. Наприклад, що об'єднує північну Італію і Китай? Відповідь звучить так: високий рівень забруднення повітря і в тому і в іншому регіоні. Адже Італія це своєрідний Китай в Європі. Легені людей, які живуть у цих забруднених регіонах набагато слабші в плані здоров'я. Професор стверджує, що деякі міри є занадто жорстокими у даній ситуації і не мають такої потреби [4].

Чи являється даний вірус причиною смерті у людей похилого віку? Відповідь чітка: на даний момент в Німеччині реєструється близько 30 смертей в день імовірно від корона вірусу. Але варто підмітити, що в звичайні дні, за статистикою, в Німеччині помирає дві тисячі двісті людей віком від 65 років. Із цих двох тисяч людей близько одного відсотка можуть мати вірус із групи коронавірусів. Можна зробити висновок з думки німецького професора, що дана проблема з вірусом є перебільшеною. Щодня помирало і помирає набагато більше людей від вірусних чи інших захворювань і ніхто не панікує з цього приводу. Наприклад, від туберкульозу щоденно помирає від трьох тисяч людей, за рік на планеті від цієї хвороби гине два мільйони, від пневмонії щоденно помирає близько двох тисяч людей на планеті (за даними ВООЗ).

Як страх причетний до цієї ситуації в світі? Адже складається таке враження, що ЗМІ націлено залякує людей. Український медик Василь

Чайка пояснює це так. Людина знаходиться у регіоні, де є хворі на коронавірус. Весь час вона перебуває у тривозі за своє здоров'я, тим паче, коли всі говорять про смертельну небезпеку хвороби. Людина вважає, що вірус знаходиться в повітрі, хоча вірус при тривалому перебуванні у сухому середовищі гине, а найчастіше передається при тісному контакті з хворим. Так як за хвилину ми здійснюємо 12-16 дихальних рухів, то мозок сприймає кожен вдих, як ризик заразитися. У момент страху наша центральна нервова система, а саме головний мозок сприймає цю інформацію, як сигнал, що навколо організму недостатньо корисного повітря. Відповідно, мозок хоче збільшити насичення корисним повітрям організму. Так як альвеоли він розширити не може (альвеоли — кінцева частина дихального апарату легень, основний функціональний елемент легень, через стінку якого здійснюється газообмін), мозок дає команду на розширення просвіту дихальних бронхіол (бронхіоли — кінцеві гілки бронхіального дерева, що не містять хрящів і переходять у альвеолярні ходи легень).

Яким чином організм може збільшити просвіт у бронхіолах? На слизовій оболонці бронхіол з'являються мікроерозії, тобто зменшення епітелію. Мозок це оцінює як збільшення подачі корисного повітря. Це біологічний принцип виживання, так влаштований наш мозок, він приймає команду правильну, для того, щоб ми вижили. В період стресу, страху виділяється адреналін, норадреналін і ми не відчуваємо болю, тому під час мікроерозій не спостерігається больовий синдром. Проте проходить час, людина залишається здоровою, заспокоюється. Мозок сприймає це як «небезпеки немає» і подає команду на припинення розширення бронхів. Організму потрібно повернути просвіт бронхіол у нормальний стан. Тобто потрібно відновити зруйнований епітелій.

Як відбувається відновлення епітелію? У місцях ерозій виникає набряк. В уражене місце потрапляють фактори захисту, «будівельний матеріал». У цей момент виникає перший симптом: піднімається температура тіла, щоб обмежити патологічну дію будь-якого вірусу чи бактерії, адже в повітрі завжди є мікроорганізми. Даний момент ми спостерігаємо при порізі шкіри, навіть якщо це асептичний розріз, то заживання рани завжди супроводжується набряком. У цей момент людина знову починає боятися, вона впадає в паніку і вважає, що захворіла даним вірусом. Тепер людина переживає страх не через те, що може заразитися, вона боїться, що вже заразилась, хоча це не так. Головний мозок розуміє цей страх як «ворог» проник в організм. У зв'язку з цими емоційними переживаннями виділяється знову ж таки адреналін і норадреналін. Через це частково блокується робота нирки, зокрема клубочків, і можна спостерігати зменшення об'єму добової

сечі. В організмі збільшується вміст води. Набряк починає збільшуватися до розмірів, коли перекриває просвіт бронха. Саме в цей момент спостерігається наступний симптом – задишка. Якщо уникнути страху, то нічого подібного б не відбулося і даний процес людина б з легкістю пройшла, вважаючи його за легку застуду. Але в стані стресу, ці симптоми загострюються. Найчастіше ці симптоми зустрічаються у людей похилого віку, тому що просвіт бронха у молодих більший [1; 3].

Також існує інша думка, стосовно цього. Просвіт бронхів розширюється за рахунок гладкої мускулатури. І в момент стресу виділяються вище згадані гормони, які впливають на цю мускулатура і виникають спазми. Спазми також призводять до симптому задишки.

Можна зробити висновок з вище перерахованих фактів і думок, що страх і паніка мають негативний вплив на імунітет і на здоров'я людини. Звичайно, берегтися потрібно, це безперечно. Проте створити в своїй уяві смертельну хворобу і через це залякати себе, чим ми самі собі ускладнюємо теперішній стан, також не варто. Потрібно керувати своїми емоціями, не піддаватися маніпуляціям, аналізувати і звіряти з іншими джерелами отриману інформацію і робити висновки, приймати правильні рішення. Якщо захворіли – не заганяйте себе негативними думками, налаштовуйтеся на одужання і мисліть позитивно. Старайтесь уникати повсякденних стресів, це допоможе підтримувати імунітет на нормальному рівні його функціонування.

Список використаних джерел

1. Взаємозв'язок страху з імунітетом на прикладі коронавірусу взято з каналу на YouTube Василя Чайки: <https://www.youtube.com/watch?v=7obVE2C8Y4s>
2. Вислови, цитати та фрази. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://www.petrukiv.te.ua/filosofiya/filosof/>.
3. Вплив страху на гени, страх пригнічує імунітет: https://www.segodnya.ua/ua/lifestyle/food_wellness/uchenye-chuvstvo-straha-vliyaet-na-immunitet-cheloveka-1062051.html
4. Наукова стаття про вплив стресів на імунітет і вплив вмісту лейкоцитів на імунітет взята з сайту NHS Public Access: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3989422/>
5. Інтерв'ю з професором. *Електронний ресурс*. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=pBD_5Qqmvro

Височанська Ганна

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

Єгорова І.В.

(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)

Розвиток творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО як чинник їхньої професійної підготовки

Одним із багатьох факторів, що визначають ефективність діяльності викладача ЗВО є його творчий потенціал. Адже сутність вищої освіти вбачається, в першу чергу, у формуванні культури мислення, розвитку творчих здібностей студентів на основі глибокого розуміння історії культури та цивілізації й усього культурного спадку людства. Вища освіта покликана випускати спеціаліста, готового до постійного саморозвитку та самовдосконалення. І чим багатшою буде його особистість, його внутрішній світ, тим яскравіше він проявить себе у професійній діяльності.

Сучасний підхід до розуміння парадигми розвитку вищої освіти включає в себе надбання історії та сучасної педагогіки, соціальне проектування, менеджмент системи освіти, інноваційні підходи до викладання та учіння тощо, дає можливість простежити напрям розвитку новітньої системи вищої освіти в Україні; окреслити цілі, структуру системи, принципи її організації та управління, що, у свою чергу, стає інструментом реформування та адаптації системи вищої освіти до швидкоплинних змін життя. Таку методологію можна назвати творчо-гуманістичною, оскільки центром її є людина, її духовний розвиток, система цінностей. Крім того, нова парадигма, покладена в основу освітнього процесу, наріжним каменем вбачає саме формування моральних та вольових якостей особистості студента, творчої свободи особистості.

Мета статті – розкрити сутність та структуру поняття творчий потенціал та виробити критерії щодо навчально-методичного забезпечення дисциплін спеціальності «Освітні, педагогічні науки» на предмет їх релевантності щодо розвитку творчого потенціалу студентів.

Одними із ключових характеристик процесу навчання студентів у закладах вищої освіти є усвідомлення власних мотивів, цінностей, «перезавантаження» в сфері внутрішніх пріоритетів, повної відповідальності за взаємодію з, вже не «завуальованим» з боку батьків, оточуючим світом, поява можливості глобального життєвого вибору, а також розкриття в собі принципово нових здібностей, потягів, думок та бажань, стосовно самореалізації та самоактуалізації в подальшому. Особливо свідомим для

студента є вибір перспективи подальшого навчання в якості студента-магістра, оскільки здебільшого засвоївши чотирьохрічну освітньо-професійну підготовку, в людини з'являється чітке розуміння власних вмінь, здібностей, потреб та бажань, щодо певної сфери – в даному випадку, в сфері надання освітніх послуг закладів вищої освіти. Тому помітна кількісна різниця в числі студентів-магістрантів, відносно юних абітурієнтів. Щодо перших, то процес їхнього подальшого становлення, як майбутніх викладачів закладів вищої освіти, характеризується поглибленим засвоєнням тонкощів обраної сфери, включаючи фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну та науково-практичну підготовку. Педагогічний наставник, перебуваючи у постійній взаємодії з магістрами, повинен створити такі педагогічні умови, які б сприяли розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців та стимулювали їх в процесі діяльності. В арсеналі студента-магістра є великий обсяг засвоєного теоретичного матеріалу, практичних умінь та навичок, механізмів, позицій та стратегій щодо подальшої професійної діяльності. В сучасних умовах розвитку освітнього простору, одним із важливих завдань другого рівня вищої освіти є активізація творчого потенціалу майбутніх викладачів, шляхом максимальної орієнтації на творче начало та виділення креативного підходу як одного із сучасних напрямків навчання, що забезпечать підвищення їхньої ефективності.

Творче начало особистості проявляється у постійному прагненні розвиватися, рухатися вперед, досягати досконалості. Звідси поняття *творчого потенціалу* передбачає поєднання двох дефініцій, таких як «потенціал» та «творчість». Розглядаючи поняття «*потенціал*» ми завжди розуміємо його як певні існуючі, наявні сили, запаси, скриті до певного моменту резерви, що включившись у дію дадуть конкретний результат. Розглядаючи «творчість», ряд дослідників (Е. Фромм Г. Олпорт та ін.) характеризують її як специфічну здатність людини, що виступала в ролі творця – дивуватись, пізнавати, відкривати та осмислювати нові горизонти цього світу [3]. Творчість, з точки зору Д.Б. Богоявленської, виступає ситуативно нестимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. На думку дослідниці, творчий тип особистості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: пілотам-випробувачам, художникам, музикантам, винахідникам [1]. Тому *творчим потенціалом особистості* можна вважати сукупність її здатностей, станів та можливостей, набір засобів та прийомів, направлених на вирішення творчих завдань. Творчий потенціал особистості відображає здатність людини до перетворень у будь-якій з соціальних форм життєдіяльності. Його визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її

можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, яка має суспільне значення. При цьому результати такої діяльності, оцінені залежно від значущості досягнутої новизни, можуть слугувати показником рівня використання творчого потенціалу особистості. Творчий потенціал характеризується й здатністю людини до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у самому собі. Формування і ступінь реалізації цієї здатності визначаються рядом зовнішніх і внутрішніх чинників, оптимальністю їх поєднання і узгодженістю в життєдіяльності особистості. Проблема творчого потенціалу особистості складна та багатогранна. Над її розробкою у різних аспектах працювали філософи: Ф.Г.Шеллінг, Л. Фейєрбах, Г.Ф. Гегель, М. Хайдеггер, Й. Хейзінг, О.Шпенглер, В. Вернадський; психологи: С.Л. Рубінштейн, Я.А.Пономарьов, Д.Б.Богоявленська, А.В. Морозов, Дж. Гілфорд, Е.П.Торренс, С. Медник, Р.Мей, А. Маслоу, К.Роджерс. Дослідженню педагогічного аспекту розвитку творчого потенціалу творчості присвятили свої роботи В.А. Кан-Калік, Н.В.Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєва, Л.О.Хомич.

У 1995 році, В.Моляко та О.Музика, орієнтуючись на проведені ними дослідження та дослідження інших фахівців (О.М. Матюшкін, В.Д.Шадріков, Е.О.Голубєва, Д.Б.Богоявленська, Е. де Боно, Ю.Д. Бабаєва та ін.), представили загальну структуру творчого потенціалу, яка може визначатися такими основними складовими:

- 1) задатки, схильності, підвищена сенситивність відносно чогось;
- 2) інтереси пізнавального характеру;
- 3) критичність мислення, потреба у пізнанні нової інформації, вміння виділяти проблемні питання;
- 4) високий рівень сприйняття та обробки інформації, прямі та непрямі асоціації;
- 5) схильність до порівняння, пошуку відмінностей, аналітичності;
- 6) загальноінтелектуальні прояви, вміння раціонально діяти, приймати рішення та оцінювати ситуацію ;
- 7) емоційність, емпатія, емоційна суб'єктивність;
- 8) працелюбність, націленість на отримання результату, вміння концентруватись, послідовність, швидке вирішення задач;
- 9) креативне спрямування з мінімальними часовими затратами щодо здатності комбінувати, зіставляти, порівнювати, прогнозувати, продукувати.
- 10) інтуїтивізм – чуттєвий пошук розрішення проблемних ситуацій, завчань і т.д.;
- 11) блискавично швидке засвоєння знань, умінь та навичок на високому рівні, відповідно до сфери діяльності та поставленого завдання;

12) здібність до продукування власних шляхів вирішення проблемних ситуацій, вироблення власного стратегічного стилю дій [2, с. 15].

Так С. Сисоева виділяє такі *психолого-педагогічні умови творчого розвитку особистості магістра*: забезпечення реалізації студентами їх творчих ресурсів та можливостей у навчальному процесі закладів вищої освіти: під час лекцій, на практичних заняттях, у процесі проходження практики, у поза аудиторній роботі тощо; сприяння самовизначенню кожного студента через створення ситуації вільного вибору; залучення студентів до різних видів громадської діяльності; створення атмосфери творчості, партнерства та співробітництва у студентському колективі; демократичний стиль спілкування між студентами і викладачами; створення умов для професійно-педагогічної самореалізації студентів під час дозвілля; сприяння підвищенню загального культурного рівня студентів; позитивне оцінювання творчої навчальної та практичної діяльності студентів; забезпечення матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу [5, с. 218].

Р. Серьожнікова вважає, що формування творчого педагогічного потенціалу буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: науково-методичне забезпечення професійно-творчого становлення майбутніх фахівців; творче управління процесом навчання студентів; наявність творчого освітнього середовища; оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток суб'єктної активності і педагогічної рефлексії майбутнього викладача [4, с. 10].

Саме тому, під час професійної підготовки в сучасних закладах вищої освіти, зокрема у процесі підготовки студентів магістратури, викладачі повинні оволодіти вмінням забезпечити творчу спрямованість кожного навчального предмету. Проведений нами аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін спеціальності «Освітні, педагогічні науки» на предмет їх релевантності щодо розвитку творчого потенціалу студентів дозволив нам, шляхом теоретичної обробки джерельної бази, віднайти оптимальні критерії, згідно з якими розроблені викладачем програми навчальної дисципліни та навчально-виховні плани, повинні:

- сприяти детальному, поглибленому вивченню найбільш важливих проблем, ідей і тем, які інтегрують навчальні знання із структурами мислення;

- навчитись здійснювати таке творче викладання навчального предмету, яке забезпечить засвоєння базових знань, умінь та навичок і буде забезпечувати розвиток продуктивного мислення, а також формування навичок його практичного застосування, що буде сприяти переосмисленню одержаних знань та генеруванню нових ідей;

- оволодіти вмінням забезпечувати таку організацію навчально-виховного процесу, яка буде поєднуватись з можливістю учнів самостійно одержувати нову інформацію, розвитком вмінь самостійного набуття знань, що буде сприяти формуванню в них потягу до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення;

- вміти заохочувати ініціативу та самостійність в процесі навчання, виховання і розвитку; навчитись створювати атмосферу психологічної свободи та незалежності, але разом з цим щоб зберігались взаєморозуміння, взаємоповага і взаємодопомога (якщо цього потребують обставини);

- навчитись створювати умови, які є сприятливими для розвитку свідомості й самосвідомості учнів, розуміння ними взаємозв'язків, взаємозалежностей з іншими людьми, природою, культурою тощо;

- оволодіти вміннями вправління та тренування тих особистісних якостей та задатків, що сприяють подальшому розвитку творчої особистості учнів [6].

Розвиток творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО включає в себе і організацію роботи в колективі виконавців, прийняття оптимальних нестандартних рішень при наявності різноманітних підходів, знаходження компромісу між різноманітними сценаріями діяльності при любых видах завдань. Звідси, розвиток творчого потенціалу студентів, майбутніх викладачів закладів ЗВО створює міцне підґрунтя у процесі структурування знань, озброює дієвими знаннями та вміннями для розвитку здатності до орієнтування та активності у тих змінах, що відбуваються повсякчас у нашому світі.

Отже творчий потенціал суттєвим чином впливає на формування системи ціннісних орієнтацій студентської молоді, що проявляється у відборі постійно циркулюючої інформації, її оцінці, критичному осмисленні та творчому мисленні. Що, зрештою, дозволяє стверджувати, що особистість із розвиненим творчим потенціалом, швидше засвоює знання, оволодіває вміннями та навичками.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Ж. : Рута, 2006. 320 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009. 448 с.
4. Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. 2009. 48 с.
5. Сисоева С. О. Педагогічна творчість: монографія. Київ: Каравела, 1998. 150 с.

6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: *навчальний посібник*. Київ: ІСДОУ, 1994. 112 с.

Гупало Наталія

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

Стинська В.В.

(Наук.керівн. – д. пед. н., доцент)

Професійно-менеджерська культура вчителя: дефінітивно-понятійна сутність

Глибокі соціально-економічні, духовні зрушення, що відбуваються в Україні, зумовили потребу в фахівцях високої педагогічної культури, які спроможні вільно орієнтуватися в сучасних соціальних умовах, самостійно розв'язувати різноманітні завдання в нестандартних умовах. Підготовка вчителя, здатного до ефективного здійснення педагогічної діяльності, пов'язана з формуванням професійно-менеджерської культури як важливого складника його педагогічної культури, що зумовлено загальними тенденціями демократизації й гуманізації школи та зміною характеру діяльності вчителя як суб'єкта управління, організатора, фасілітатора, менеджера педагогічного процесу.

Слід зазначити, що у наукових джерелах термін «професійно-менеджерська культура» майже не використовується.

Водночас необхідно відмітити таке: оскільки поняття «менеджмент» і «управління», як засвідчив попередній розгляд, є майже тотожними, то спорідненим терміну «професійно-менеджерська культура» є поняття «управлінська культура».

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що перший рівень управлінської діяльності і відповідно питання управлінської культури (управлінської компетентності) керівника закладу достатньо висвітлено в наукових джерелах (В.Атласова, Л.Васильченко, Н.Кузьміна, Є.Нікітін, В.Сластьонін, Н.Таланчук, Є.Тонконога, Л.Уманський, С.Янчук та ін.).

Разом з тим другий рівень управлінської діяльності, який стосується безпосередньої професійно-педагогічної роботи вчителя, на сьогодні є мало вивченим. Окремі елементи управлінської культури вчителя висвітлено І.Сергєвим, В.Симоновим, В.Ткачем та ін. Як правило, здатність учителя до управлінської діяльності розглядається в контексті його загальної теоретичної та практичної готовності до професійно-педагогічної діяльності.

З огляду на це у визначенні сутності терміну «професійно-менеджерська культура вчителя» ми спиралися на дослідження, присвячені управлінській культурі керівника навчального закладу.

Слід зазначити, що поняття управлінської культури керівника школи у психолого-педагогічній літературі немає однозначного тлумачення.

Так, С.Корольок вважає, що управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу є системним явищем, яке поєднує його особистісні якості та мотиви [4].

Н.Таланчук пропонує розглядати управлінську культуру як майстерність, як «міру досконалості діяльності керівника з реалізації об'єктивних управлінських функцій при розв'язанні конкретних завдань управління виховним процесом» [4].

І.Саєв і В.Сластьонін зазначають, що «управлінська культура керівників школи є мірою й способом творчої самореалізації особистості керівника школи в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні школою» [3, с.439].

З огляду на це науковці вважають, що компонентами управлінської культури є такі [3, с.439-441]: аксіологічний – сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, тобто знання, ідеї, концепції, що мають на теперішній час найбільшу значущість для ефективного управління школою; технологічний компонент – включає способи та прийоми управління педагогічним процесом. Технологія внутрішньошкільного управління передбачає розв'язання специфічних педагогічних завдань. Вирішення цих завдань базується на вміннях керівника-менеджера в галузі педагогічного аналізу і планування, організації, контролю й регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури директора школи залежить від рівня оволодіння прийомами і способами розв'язання цих типів завдань; особистісно-творчий – передбачає управління як творчий акт. Хоча існує чіткий алгоритм управління, діяльність керівника школи має бути творчою. Засвоюючи цінності й технології управління, керівник перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистісними особливостями керівника, так і особливостями об'єкту управління. Стає очевидним, що управління педагогічними системами є сферою прикладання й реалізації здібностей особистості. В управлінській діяльності директор школи самореалізується як особистість, як керівник, організатор і вихователь.

Достатньо близьким до управлінської культури є поняття «професійна управлінська компетентність».

Так, Г.Єльнікова зазначає, що професійна управлінська компетентність – це «широкий загальний кругозір і висока культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління, наукових основ управління школою, здатність реалізувати свої знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, володіння всім необхідним комплексом педагогічних і управлінських умінь» [2; с.2-3].

Є.Нікітін вважає, що «професійна управлінська компетентність» – інтегральна професійно-особистісна характеристика, що визначається готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі норм і стандартів» [4].

В.Атласова пропонує із загального змісту поняття «професійна компетентність» виділити її складники, що визначають успішність у досягненні високої якості освіти, а саме: «загальна здатність до управлінської діяльності, здатність прояснити свої особисті цінності, аналізувати ситуацію вибору і бачити перспективи; аналітичні, прогностичні, рефлексивні якості особистості керівника, його соціокультурний досвід, професійно-педагогічні знання та вміння» [4].

За структурою професійна компетентність керівника школи включає такі компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління); когнітивний (сукупність знань, необхідних для управління); операційний (сукупність умінь і навичок практичного розв'язання завдань); особистісний (сукупність важливих для управління особистісних якостей); рефлексивний (сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію управління) [1, с.81].

С.Янчук розглядає управлінську компетентність директора школи як «інтегральну характеристику його ділових, особистісних і моральних якостей, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до певної управлінської посади, що є закономірним результатом взаємодії особистості, індивіда і суб'єкта діяльності з навколишнім професійно організованим середовищем, що існує в певних соціальних, економічних, історичних та інших умовах» [4].

Отже, узагальнення поглядів дослідників на управлінську культуру і управлінську компетентність дозволяє дістати висновок про те, що всі автори називають такі основні компоненти, як здатність до управлінської діяльності, готовність до управлінської діяльності, професійно-значущі якості особистості, що забезпечують цю діяльність.

При цьому управлінська культура (компетентність) розуміється як категорія динамічна, така, що постійно розвивається, залежить від

конкретно-історичної ситуації, яка обмежує її правомірними настановами, соціальними вимогами, нормами, стандартами.

Узагальнення теоретичного аналізу різних наукових підходів (А.Барабанщиков, Є.Бондаревська, В.Гриньов, В.Гриньова, І.Гришина, В.Сластьонін, Ю.Соловйова, Н.Таланчук, В.Ткач, Є.Шиянов, С.Янчук та ін.) до розуміння сутності педагогічної культури та її різних складників дозволило дійти висновку, що професійно-менеджерська культура майбутнього вчителя не зводиться лише до системи знань про сутнісні характеристики управління, сукупності вмінь здійснення управлінської діяльності.

Професійно-менеджерська культура майбутнього вчителя, охоплюючи всі сфери функціонально цілісної психіки особистості (розумову діяльність, емоційно-почуттєву та вольову сфери), включає не лише когнітивний і операційно-технологічний, але й аксіологічний, мотиваційний, рефлексивний, етичний, соціальний і поведінковий складники. Професійно-менеджерська культура завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини та виявляється, насамперед, у діяльності, яка має особистісне значення, універсальний зміст, тобто може бути застосована при розв'язанні широкого кола професійних і особистісних ситуацій.

Таким чином, професійно-менеджерська культура майбутнього вчителя є складником його професійної культури, який необхідно розглядати як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує ефективність здійснення управлінської професійно-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Васильченко Л.В., Гришина І.В. Професійна компетентність керівника школи. Харків: Основа, 2006. 208 с.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Харків: Крок, 1999. 303 с.
3. Педагогика: учебное пособие / [Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.]. Москва: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
4. Прокопенко І.А. Сутність професійно-менеджерської культури вчителя. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2006. № 11. С.88–90.

Качанівська Тетяна

(студентка другого освітнього рівня I курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент Н.М.Салига)

Ретроспективний аналіз проблеми формування толерантності викладача ЗВО

Нові вимоги, що ставляться перед сучасними закладами вищої освіти, визначають основні напрямки професійної підготовки фахівців. Значний науковий інтерес привертає до себе проблема гармонійного поєднання високого рівня їхнього професіоналізму та особистісних якостей, серед яких особливе місце посідає толерантність.

Актуальність проблеми підсилюється суперечностями між потребою системи вищої освіти щодо практичної реалізації викладачами толерантності та недостатньою розробленістю питань її комплексного дослідження як професійної якості.

Сьогодні категорія «толерантність» є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне уточнити сутність поняття «толерантність».

Низка вчених (Ю. Ротар, А. Круглашова, Ю. Підборський, В. Пісоцький) трактують його як здатність людини до терпимості. Так «у французькій мові толерантність (*tolerance*) – це повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів; в англійській мові (*tolerance*) – стійкість, витривалість, а також терпимість і допустиме відхилення в межах норми; у китайській (*kuan rong*) – прояв великодушності; в мовах арабських країн (*tasamul*) – прощення, поблажливість, м'якість, співчуття, терпіння, прихильність до інших; у перській мові толерантність означає терпіння, витривалість, готовність до примирення» [5, с.12].

Вперше термін «толерантність» з'явився у науковій літературі у другій половині ХХ століття у працях британського лікаря П. Медавара (1953) і означав «терпимість», стійкість організму до чужорідних тіл [5, с. 12].

Вчена І. Воробйова слушно зауважує, що даний термін носить інтернауковий характер. Саме толерантність, що розуміється дослідницею як «стійкість щодо конфліктів, забезпечує ту фундаментальну основу, на якій здатні виникати різноманітні форми продуктивної взаємодії між людьми» [1, с. 4-5].

Теоретичний аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в сучасній науці «толерантність» означає здатність миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей тощо.

Словники подають таке визначення цього поняття: «Це якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівної й гідної особистості й що виражається у свідомому ігноруванні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому відмінне (зовнішність, манера, мова, смаки, спосіб життя, переконання тощо), припускає налаштованість на розуміння й діалог, визнання і повагу його права на цю відмінність» [7, с.76].

Дослідник Ю. Підборський зазначає, що актуальність проблеми толерантності «спонукає поставити питання про те, яку толерантність слід виховувати в процесі підготовки майбутніх викладачів. Це дозволяє розглядати вихованість толерантності із педагогічної точки зору в двох аспектах: по-перше, як сформованість стійкої етичної позиції (сприйняття іншого, відкритість, діалогічність, взаємоповага) педагога до студентів; по-друге, як сформованість навичок толерантної поведінки (міжособистісної, гендерної, національної, релігійної та інші) у студентів як суб'єктів освітньої діяльності [8, с. 121].

Узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження дозволило зробити висновки, що толерантність – це готовність до позитивної взаємодії з людьми інших світоглядних переконань, національності, віросповідання, готовність до розуміння і сприйняття їхньої відмінності та самотності тощо. Тобто толерантність – це «налаштованість на діалог, на пізнання нового, «чужого» [2, с. 12].

Витоки педагогіки ненасильства, поваги прав і свобод інших людей простежуються ще в античні часи, про що свідчить філософсько-педагогічна думка Стародавньої Греції та Риму. Ідеї гуманних стосунків між вихователем і вихованцем висловлювали Сократ, Платон, Аристотель, Марк Фабій Квінтіліан [3, с. 35]. Саме в працях античних філософів вперше були сформульовані теоретичні основи, що утворили фундамент сучасного змісту поняття «толерантність».

Представники Епохи Відродження (Вітторіно да Фальтре, Мішель Монтень, Франсуа Рабле) сформулювали головний принцип толерантності – гуманізм, розуміння людини як найвищої цінності.

Основоположник педагогічної науки Я. Коменський обґрунтував гуманістичну ідею гармонійного виховання дітей та молоді: «всезагальна освіта, шанобливе ставлення до вихованців, урахування їхніх здібностей та інтересів (природо- та культуровідповідність), відмова від покарань та принижень учнів» [3, с. 124].

Французький просвітитель Ж. Ж. Руссо закликав педагогів бути взірцем толерантної поведінки: «Навчіть вашого вихованця любити всіх

людей, і навіть тих, хто до нього ставиться з презирством; зробіть так, щоб він відносив себе до всіх прошарків суспільства» [3, с. 98].

Теоретичним підсумком багаторічних західних досліджень є остаточне визнання толерантності, як загальнолюдської цінності, невід'ємною властивістю всебічно та гармонійно розвиненої особистості, показником її індивідуальної та соціальної культури.

Ми погоджуємося із думкою М. Стельмаховича, що невичерпним джерелом сучасної педагогіки толерантності є багатовіковий досвід народної мудрості. Вчений зазначав, що «Основну мету виховання народна педагогіка вбачає в тому, щоб підготувати кожного до життя і праці, навчити людяності, доброти, дружби, милосердя, технології здорового спілкування, злагоди, колективізму, гуманності: «Дивись – не забудь: людиною будь» [10, с. 21].

Близьку до народного ідеалу людини бачимо у відомому творі «Повчання дітям...» Володимира Мономаха, де ідею толерантності простежуємо в таких концептах, як «любов до ближнього», «примирення і милостивість», «мир і доброта», «злагода» [4, с.129 с.].

Видатний український філософ Г. Сковорода (1722-1794) приділяв у своїй творчості велику увагу ідеї толерантності. Дослідник його творчості В.Пісоцький зазначає: «Мислитель понад усе цінував особисту свободу, незалежність, сміливо виступав проти несправедливості, відстоював правду і гідність людини, незважаючи на її майновий чи суспільний стан; відтак, якості істинного християнина, на його думку, нерозривно пов'язані з любов'ю до людей, а наслідки її – це «доброжелательство, незлобие, склонность, кротость, нелицемерие, благонадежность и пр.» [9].

Слід відзначити вагомий внесок у розвиток педагогіки толерантності І. Франка, Т. Шевченка, Лесі Українки. Головні герої їхніх творів – це люди, яким властиві почуття добра, гуманізму тощо.

По-новому зазвучали ідеї толерантності в першій половині ХІХ століття у творчості О. Духновича (1803-1865). Серцевиною його педагогічної системи є ідея народності, яка полягає в тому, щоб виховувати в дітях людяність. «Прямий кінець або прямий напрямок, – зазначав педагог, – хай буде людство, або, як мовиться, людськість, людинолюбство, оскільки людство є найбільша добродетель» [4, с. 143].

Основоположник української наукової педагогіки К.Ушинський відстоював ідею народності, ствердив важливість усезагальної освіти на засадах гуманізації, поваги до мови, традицій народу, освіти, яка «має відкривати шляхи до утворення в людині такого характеру, який протистояв би напору всіх випадків життя, рятував людину від їхнього шкідливого

впливу і давав би їй можливість видобувати звідусіль тільки добрі результати» [4, с. 99].

Ідеї толерантності простежуємо у творчій спадщині А. Макаренка (1888-1939). Його педагогіка толерантності базувалась на вихованні особистості в колективі та через колектив. Педагог-новатор писав: «...у товаристві хороших дітей дитина хороша, а серед забіяк і сама хуліганить, – вона знає, як себе тримати: за що її похвалить улюблений нею колектив і за що засудить. Так народжується у дитини твердість, незламність загартованого характеру, так виховується почуття громадської честі, обов'язку, усвідомлення обов'язку щодо інших людей» [6, с. 260]. Особливу увагу А.Макаренко приділяв проблемі педагогічного такту та педагогічної майстерності вчителя.

Основні ідеї педагогіки толерантності збагатив у своїй творчій спадщині В.Сухомлинський (1918-1970), який писав: «Є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [11, с. 162]. Толерантність учителя В.Сухомлинський розглядав як невід'ємний компонент педагогічної майстерності, показник педагогічної культури [11, с. 518].

Низка сучасних наукових досліджень присвячена вихованню толерантності студентів ЗВО – Ю.Ірхіна, Г.Кардашевська, О.Магас, І.Мовчан, І.Кривошопка; формування толерантності студентів у поліетнічному середовищі закладу вищої освіти – Я. Довгополова, О.Столяренко; виховний потенціал освітнього середовища закладів вищої освіти – Н.Бирко, М.Євтух; виховання толерантності як професійно значущої якості особистості лікаря – М.Асламова, О.Гурова, К.Хоменко, О.Хоменко, Я.Хижня, Н.Шигонська.

Наукові розвідки сучасних вчених (Р.Камишнікова, С.Куделко, О.Поліванова, Є.Севастьянова, Л.Яворовська, С.Яновська) спрямовані на визначення психолого-педагогічних особливостей юнацького віку є вагомим внеском у розвиток української наукової думки.

Таким чином толерантність майбутнього викладача ЗВО ми розглядаємо як важливу професійну якість, невід'ємну складову його педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Воробьева И.В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2006. 24 с.
2. Довідник міжетнічної толерантності / упоряд. Н. Ю. Ротар; за ред. А. М. Круглашова. Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2011. 232 с.
3. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Тернопіль, 1996. 436 с.

4. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій: *навч. посібник для пед. вузів*. Тернопіль : Б.в., 1994 . 359 с.
5. Кривошарпа І. Особливості виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи: *дис... канд. пед. наук*: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Полтава, 2015. URL: <http://files.grinyovamv.webnode.com.ua/200000098-c10b6c2063/Dis.Kryvoshapka%20I.V..pdf>
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. [ред. В. П. Горпинюк ; передм. В. В. Кумаріна]. Київ : Радянська шк., 1990. 366 с.
7. Новий тлумачний словник української мови у 3-х томах, В.Яременко, О. Сліпушко. Київ: Видавництво: Аконіт, 2008 с.
8. Підборський Ю. Г. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 73(1). С. 121-125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_73%281%29_26.
9. Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди. URL: https://risu.org.ua/ua/library/periodicals/lis/lis_1999/lis_99_10/37243.
10. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. *Навч. посібник*. К.: ІСДО, 1996. 288 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Голова ред. кол. О. Г. Дзевєрін. Київ: Рад. шк., 1976-1977. Т. 5 : Статті. 1977. 639 с.

Крицька Наталія

(студентка другого освітнього рівня I курсу,

спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,

педагогічний факультет)

(Наук.керівн. – д. пед. н., доцент В.В. Стинська)

Конструювання системи формування управлінських умінь майбутнього викладача ЗВО

Сучасний розвиток української держави, вибір курсу на демократизацію суспільства та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й науково-технічного простору, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків вимагає відповідних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців, пошуку та впровадження інноваційних підходів і технологій щодо формування нової генерації викладачів ЗВО.

Педагогічні основи, зміст, структуру, дидактичні умови та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів висвітлювали С. Вітвицька, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кічук, М. Левківський, О. Плахотнік, С. Сисоєва та ін. Проблемам підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності присвятили праці Т. Білобровко, Л. Даниленко, І. Ковчина, В. Крижко та ін; формуванню особистості майбутнього вчителя в позанавчальній діяльності – В. Бондар, Л. Пелех; розвитку професійних умінь і здібностей – А. Ключко, Л. Пермінова); деяким аспектам формування управлінських умінь і навичок

– Л. Сікорська, Н. Сердюк та ін. Водночас ці дослідження не в повній мірі висвітлюють проблему формування управлінських умінь студентів у ЗВО.

Наш науковий пошук засвідчив, що термін «управління» увійшов до освітянської галузі у другій половині 1970-х років, замінивши термін «керівництво». У цей період починається поступовий перехід від школознавства до розробки основ внутрішньошкільного управління.

Відомо, що з точки зору діяльнісного підходу до складу управління входять такі елементи: мотиви, мета та завдання, зміст, форми та методи, результати, рефлексія. З точки зору системно-діяльнісного підходу структуру управлінської діяльності складають окремі блоки (модулі): управлінський, педагогічний, комунікативний, гностичний, дослідницький. Основні компоненти структури управлінської діяльності з погляду соціально-психологічного підходу є такі: діагностичний, прогностичний, проектувальний, організаторський, комунікативний, гностичний, мотиваційно-стимулюючий, емоційно-вольовий, порівняльно-оцінювальний.

З точки зору змісту діяльності, зазначила Н. Сердюк, структуру управління наповнюють загальні, цільові та соціально-психологічні функції.

Соціально-психологічними функціями управління є: організація студентського колективу, згуртування, активізація, удосконалення, розвиток самоуправління. Цільові функції: управління освітнім процесом, адміністративно-розпорядницька діяльність, керівництво педагогічним колективом, робота з громадськістю, викладацька діяльність, робота з учнями, фінансово-господарська діяльність, інструктивно-методична робота.

Загальними функціями управління є:

1. Планування – одна з пріоритетних функцій управління, що охоплює процес підготовки до змін, формування майбутніх варіантів дій. Результатом планування є план – система взаємопов'язаних, об'єднаних загальною метою завдань, що передбачають терміни, порядок, послідовність, умови, ресурси (людські, економічні, соціальні) та результат виконання [1, с. 345].

2. Організація являє собою реалізацію планів роботи з використанням різноманітного комплексу механізмів управлінського впливу та відображає процес формування структури управління. Хоча, А. Макаренко, Л. Уманський тлумачать поняття «організація» ширше ніж «управління».

3. Координування – сприяння впорядкуванню педагогічної праці, її узгодженості та кооперації.

4. Контролювання – функція управлінської діяльності, що передбачає оцінку рівня виконання завдань і досягнення цілей, виявлення відхилень,

збоїв, недоліків і причин їх виникнення з метою уникнення нагромадження й повторення помилок, подолання складних проблем тощо.

5. Коригування – ліквідація труднощів, що виникають із різних причин.

6. Аналіз структури – вивчення причинно-наслідкових зв'язків, що визначають стан педагогічного процесу, тенденції його розвитку, оцінку результатів, вироблення рекомендацій [2].

Викладач у своїй професійній діяльності здійснює педагогічне управління, яке охоплює діагностику, планування, прогнозування, організацію, регулювання, контроль, корекцію та педагогічний аналіз освітньої діяльності студентів. Залежно від цих функцій діяльності він повинен мати відповідні управлінські вміння.

Узагальнивши та проаналізувавши думки психологів, педагогів, управлінців Н. Сердюк уточнено сутність поняття «управлінські вміння», що виступає складним комплексним утворенням, яке виражає здатність особистості здійснювати управлінську діяльність, забезпечується проявом індивідуальних якостей, використанням відповідних професійних знань з управління та застосуванням практичного досвіду [3].

Систематизація цих умінь за психологічною та управлінською точкою зору дає змогу виділити два види: *власне управлінські* та *психолого-управлінські* вміння.

Перший зазначений вид включає такі власне управлінські вміння, відповідно до функцій управлінського процесу:

- діагностико-прогностичні вміння;
- організаційно-регулятивні;
- контрольні-коригуючі.

До групи *діагностико-прогностичних умінь* належать ті вміння, які забезпечують процес планування, діагностики та прогнозу діяльності викладача та студентів, що формує орієнтир майбутньої освітньої діяльності: уміння планувати та прогнозувати діяльність класного колективу; уміння визначати основні завдання, що стоять перед учнями (це вміння передбачає знання особливостей дітей, їх потреб, інтересів, нахилів, рівня вихованості тощо); уміння генерувати та впроваджувати перспективні ідеї; уміння забезпечувати розвиток студентів як свідомих громадян України [3].

До *організаційно-регулятивних умінь* відносимо: уміння організувати колектив студентів на виконання актуальних освітніх завдань; уміння мобілізувати студентський колектив на реалізацію необхідних завдань і суспільно-корисної діяльності.

Для забезпечення ефективної діяльності викладача недостатньо лише

планування, організування й мотивування власної та студентської діяльності. Усі ці процеси не є результативними, якщо не реалізовується така управлінська функція, як контролювання, що дає змогу виявити існуючі в освітньому процесі та житті студентів проблеми та причини їх виникнення.

Ми виділяємо наступну групу власне управлінських умінь – група *контрольно-коригуючих умінь*, що включає: уміння здійснювати контроль за освітнім процесом; уміння надавати педагогічну допомогу студентам.

Окрім названих груп умінь, учитель повинен володіти ще вміннями, пов'язаними з психологічним забезпеченням управлінського процесу. Як уже зазначено, кожен викладач повинен бути не тільки управлінцем, педагогом, а також психологом.

Н. Сердюк виділяє другий вид управлінських умінь викладача – *психолого-управлінські вміння*, що включають: уміння, спрямовані на студентів та інших учасників освітнього процесу; уміння, спрямовані на самого себе (викладача) [3].

До групи вміннь, що спрямовані на учасників освітнього процесу входять: уміння спілкуватися зі студентами; уміння орієнтувати освітній процес на всебічний розвиток особистості студента; уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти у колективі; уміння створювати сприятливий соціально-психологічний клімат; уміння забезпечувати співробітництво з керівництвом ЗВО та колегами; уміння самостійно приймати доцільні управлінські рішення [1, с. 54]; уміння співпрацювати зі студентськими організаціями.

Ефективне виконання управлінської діяльності викладачем певним чином залежить від його умінь самостійно робити аналіз власної педагогічної діяльності, контролювати себе в різноманітних ситуаціях, постійно займатися професійним самовдосконаленням.

Так, до складу групи психолого-управлінських умінь відносимо уміння, спрямовані на викладача: уміння аналізувати власну управлінську діяльність; уміння володіти собою; уміння забезпечувати постійне професійне самовдосконалення.

Отже, визначені групи вміннь у кожній конкретній управлінській ситуації тісно взаємодіють між собою, проектують і реалізують певні управлінські функції.

Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л. Психологія управління: *посіб.* Київ: Академвидав, 2003. 568 с.
2. Орлов В. Ф. Педагогічний менеджмент: проблеми професійного становлення особистості управлінця. *Проблеми педагогічних технологій.* Луцьк : Волинський інститут економіки та менеджменту, 2018. № 3. С. 168-174.

З.Сердюк Н., Молодиченко В. Формування управлінських умінь майбутнього вчителя в позанавчальній діяльності: *навч.-метод. посіб.* Мелітополь, 2007. 100 с.

Ожгевич Світлана

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

педагогічний факультет)

(Наук.керівн. – д.пед. н., професор І.В.Стражнікова)

Професійна майстерність майбутніх викладачів ЗВО

як педагогічна проблема

Інтеграція України в європейський освітній простір зумовлює потребу значного підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). Забезпечення якості підготовки фахівців значною мірою залежить від готовності викладача ефективно виконувати свою професійну діяльність. У зв'язку з тим, що сьогодні функції викладача ЗВО збагатилися новим змістом, проблема професійної майстерності набула особливої актуальності.

Про необхідність підвищення професійного рівня викладачів ЗВО наголошується у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки тощо.

Проблема професійної майстерності педагога має глибокі історичні корені. Ще в педагогічних теоріях мислителів Давньої Греції і Риму порушувалися питання про професійну майстерність учителя. Античні вчені ввели у вжиток термін «виховуюче мистецтво», яке розглядалося як «ступінь оволодіння вчителем майстерністю виховання і навчання» [9, с.76]. Так Арістотель (384-322 рр. до н.е.) зробив вагомий внесок в розробку теорії ораторського мистецтва, філософ обґрунтував основні засади риторики, в якій вбачав могутній засіб переконання та впливу на особистість.

На думку Сократа (469-399 рр. до н.е.), «мистецтво педагога складається із стимулювання в учня потягу до істини, розвитку самостійного мислення, а не з повідомлення готових положень. Істинне знання ... повинно вирости з глибин його особистості і за допомогою учителя вийти на світ у всеозброєнні» [9, с. 78].

Плутарх також звертав увагу на те, що «вчитель повинен мати великий життєвий досвід та бездоганну поведінку» [7, с.79]. А римський філософ Марк Фабій Квінтіліан (42-118 рр.) одним із перших сформулював вимоги до вчителя: «Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у

пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречно пишномовність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму» [9, с.79-80].

Із гуманістичних позицій пояснювали суть вчительської професії представники епохи Відродження, а саме: Томас Мор, Томазо Кампанелла, Франсуа Рабле, Єразм Роттердамський, Мішеля Монтень та ін.

Основоположник педагогічної науки Я.А. Коменський писав: «А найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями. Учитель повинен любити свою справу; високо оцінювати власну педагогічну діяльність (остерігатись низької думки про себе); вчителі мають бути прикладом для учнів в одязі і в харчуванні; лінощі, пасивність, бездіяльність несумісні із вчительською професією, вони послаблюють дух педагога; школа не повинна дозволяти собі, щоб у її стінах перебував вчитель недбайливий, неохайний, який схильний до пиятики, непристойних висловлювань» [9, с. 84].

Педагог-майстер, за Й.Г.Песталоцці, «це вчитель, який постійно самовдосконалюється і рухається вперед. Любов до дітей вчений ставив навіть вище за знання свого предмета. «Найбільш важливою рисою вчителя, - писав Й.Г.Песталоцці, - є любов до дітей, яка іноді може замінити навіть талант та підготовку вчителя» [9, с.85].

Ідеї Й.Г. Песталоцці розвинув німецький педагог А. Дістервег, який вважав, що «джерелом розвитку дитини є не методика, а особистість педагога та його безпосередній вплив на дитину» [9, с.86]. Тобто, визначаючи сутність поняття майстерності вчителя, А. Дістервег, крім знань, відзначав «любов до професії, вихованців і педагогічні здібності» [9, с.88].

Проблема педагогічної майстерності вчителя займала значне місце у творчості А.Макаренка, який найважливішими її складовими вважав «педагогічний такт, професійні знання, передовий педагогічний досвід, гуманне ставлення до дитини» [60, с. 246]. Педагог писав: «Педагогічна майстерність зовсім не проста справа ... Я став дійсним майстром тільки тоді, коли навчився говорити «іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І я тоді не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно» [10, с. 247-248]. В. Сухомлинський вважав, що «сутність педагогічної майстерності полягає в умінні впливати на свідомість та почуття дітей, глибоко проникати у духовний світ кожного вихованця, використовуючи найефективніші методи та прийоми навчання» [10, с.189].

У 80-х роках ХХ століття проблема професійної майстерності викладача стала особливо актуальною. Її досліджували ряд вчених (М. Алексюк, О.Барабанщиков, Н. Кузьміна, В. Сенашенко та ін.).

На сучасному етапі дана проблема є предметом обговорення на конференціях різного рівня, у періодичних виданнях тощо. Європейський простір, на думку С.Вітвицької, «сьогодні потребує суттєвих перетворень у системі освіти, зокрема у закладах вищої освіти і висуває високі вимоги до професійної майстерності фахівця» [3, с.231]. Тобто від професійної майстерності викладачів відповідно до сучасних європейських стандартів залежить якість підготовки майбутніх педагогів. У зв'язку з необхідною ґрунтовною професійною підготовкою фахівців, яка передбачає «оволодіння методами й засобами виконання досліджень, прищеплення навичок самостійно й водночас на високому рівні здійснювати наукову, педагогічну та виховну роботу» [3, с.232].

Ряд вчених (В.Андрущенко, І.Білецька, В.Юрченко, ін.) вважає, що для того щоб стати педагогом-майстром, потрібний вроджений талантизм. Так дослідниця І.Білецька акцентує увагу на спадковій схильності до педагогічної діяльності: «Майстром-педагогом може стати лише людина з визначеною спадковою схильністю до цієї професії» [1, с. 95].

Ми погоджуємося із думкою А. Макаренка, що «майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися» [17, с. 146]. Має рацію А.Кузьмінський, що «педагогічну майстерність не можна пов'язувати з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими рисами, адже ці риси не передаються спадково. Людина через генно-хромосомну структуру одержує лише задатки, генотипні утворення, які є передумовою розвитку і формування певних рис. До того ж педагогічна професія є масовою, і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей» [11, с. 25].

В. Вакуленко теж відзначає, що «педагогічна майстерність – це спеціальність, якої треба вчитися» [2, с.29]. При цьому вчений цілком слушно зауважує, що «відсутність спеціальних розробок з цього питання утруднює оволодіння майстерністю широким колом викладачів, особливо майбутніх» [2, с.30].

Останнім часом діяльність викладача стає об'єктом уваги значної кількості досліджень. Це не випадково, вважає Ю. Ірхіна, оскільки «саме в загальній і професійно-педагогічній культурі віддзеркалюється весь особовий, соціокультурний, морально-етичний потенціал. Загально визнані вимоги, яким повинні відповідати викладачі вищої кваліфікації, склалися не за один день, а на кожному історичному етапі розвитку вищої освіти наповнювалися новим змістом і нині базуються на цілому комплексі рис» [6, с.121].

Праці вчених засвідчують, що «професійна діяльність викладача – це складна розумова праця, для здійснення якої він має володіти глибокими знаннями про цілі та завдання підготовки майбутніх фахівців, уміннями знаходити навчальний матеріал та сконструювати власний, логічно та доказово його викладати, використовуючи за потреби різноманітні підручники й технічні засоби; встановлювати правильні стосунки зі студентами, викликати в них бажання самостійно здобувати знання та навички для оволодіння спеціальністю, перевіряти й оцінювати рівень їхньої підготовленості. Це творча, емоційно насичена праця, яка потребує цілеспрямованості, значних вольових зусиль, високоморальної поведінки» [19, с.107].

Вчена З. Курлянд відзначає, що «викладач повинен бути майстром у будь-якому зі своїх професійних проявів» [12, с.88]. Тому одним із основних засобів розв'язання завдань, які стоять перед закладами вищої освіти, є формування професійної майстерності майбутніх викладачів.

О.Лавріненко відзначає, що «професійна діяльність викладача відбувається в різних напрямках, тому в кожному з них може проявлятися й майстерність. «Можна говорити про професійну майстерність загалом, - пише вчений, - чи зокрема про майстерність виховання, навчання, здійснення та керування науково-дослідною діяльністю, чи про майстерність організації та управління навчально-виховним процесом. У кожній з названих сфер майстерність має свою специфіку і те спільне, що притаманне будь-якому майстру педагогічної праці» [14, с.66].

Деякі науковці вживають терміни як «педагогічна майстерність», так і «професійна майстерність». Ми погоджуємося із В.Куценко, яка вважає, що термін «професійна майстерність» набагато ширший, ніж «педагогічна майстерність». «Педагогічна майстерність, - зазначає вчена, - передбачає виконання функцій педагогічного процесу, тобто навчання та виховання, професійна майстерність своєю чергою передбачає також науково-дослідну роботу» [13, с.54].

Отже досліджуючи проблему формування професійної майстерності викладача, вважаємо за доцільне розглядати погляди вчених стосовно як професійної, так і педагогічної майстерності.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що вчені розрізняють поняття «сутність педагогічної майстерності» та «основи педагогічної майстерності». Для нашого дослідження важливе значення мають висновки І.Зязюна, який стверджує, що «сутність професійної майстерності – це суть, зміст, між тим, основи професійної майстерності – це те головне, на чому вона будується, без чого професійна майстерність неможлива, це його база, фундамент. Вчений зазначає, що «педагог-майстер щоденно підтверджує високий професійний рівень своєї

діяльності. І якщо цього немає, то основи так і залишаються всього лише «потенційними можливостями». Творче поєднання цих вихідних складників у процесі здійснення педагогічної діяльності на високому рівні, який веде до досягнення очікуваних результатів у конкретних умовах навчання, і становлять сутність професійної майстерності» [5, с.13]. Вчений доводить, що «педагогічна майстерність базується на гуманістичній позиції педагога в спілкуванні зі студентами, у створенні середовища співробітництва і взаємоповаги. Оволодіння комунікативними вміннями здійснюється поступово» [5, с.17].

Т.Печериця вважає, що «основи професійної майстерності мають закладатися з початку підготовки майбутнього викладача ЗВО. Без таких основ немає педагога, без них не можна розраховувати на успіх навчання. Проте навіть якщо ці основи й закладено, це не означає, що людина автоматично стає педагогом-майстром» [20, с.117].

Розділяючи позиції вчених, О.Першина констатує, що «головна мета педагогіки як мистецтва, або інакше – професійної майстерності – визначається як найбільш уміле перетворення в практиці теоретичних положень педагогіки. Тобто, без оволодіння педагогічною теорією (знаннями) викладач не зможе стати справжнім майстром педагогічної праці і забезпечити належний рівень навчання та виховання студентів» [19, с.107].

Значної уваги дослідженню проблеми професійної майстерності приділив О.Гура, стверджуючи, що «оволодіння основами майстерності має бути спрямоване не тільки на формування знань і навичок, а передусім на розвиток здатності створювати такий «сплав», що передбачає високий рівень професійної компетентності фахівця. Для цього мають бути розвинуті професійні та особистісні риси в певній системі, що спрямовують, надають особливої форми професійним знанням та вмінням і створюють цей складний феномен» [4, с.99].

Л.Лутченко вказує на важливість розвитку рефлексії у професійній діяльності: «Досвід рефлексії, зверненої на різні об'єкти, насамперед – на власну діяльність, свої особистісні вияви в педагогічній позиції, дає студенту методологічний ключ до наступної самостійної роботи з самовдосконалення, дозволяючи грамотно формувати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів, колег» [16, с.43].

В.Олійник вважає, що «рефлексія допомагає у будівництві гуманістичних суб'єктно-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом, оскільки здатність до рефлексії це не просто знання чи розуміння іншої людини, стверджує це своєрідний подвійний процес «дзеркальних» відображень один одного, відтворення внутрішнього світу іншої людини, у якому присутній «образ» партнера» [18, с.89].

О.Шестоपालюк вказує на роль педагогічної інтуїції у професійній діяльності викладача: «Для того, щоб обрати корисні інноваційні технології та правильно їх застосувати, кожному педагогу, а викладачеві вищої школи чи не насамперед, бажано володіти своєрідним, емоційно-насиченим способом мислення, творчим мисленням, в якому значну роль відіграє педагогічна інтуїція, тобто здатність викладача миттєво зробити найбільш ефективний навчальний крок» [21, с.85].

На жаль, відзначають вчені, відсутні наукові основи відбору молоді спочатку до вступу до педагогічних ЗВО, а потім до прийому на роботу. О.Коберник зазначає: «Зниження престижу педагогічної і наукової праці спричиняє відтік перспективної молоді в інші галузі та за межі країни. Зміст педагогічної освіти не встигає за швидкими змінами освітньої політики, збільшуючи розрив між актуальними потребами сучасної вищої школи та якістю підготовки майбутніх викладачів. І це далеко не повний перелік проблем у цьому напрямі» [8, с.44].

Вчений Б. Левківський акцентує увагу на тому, що «у закладах вищої освіти здійснюють підготовку фахівців для середніх шкіл. На викладацьку роботу до вищих навчальних закладів запрошують, як правило, випускників цих самих навчальних закладів, які закінчили аспірантуру. Однак їхня педагогічна підготовка переважно обмежується засвоєнням курсу педагогіки та психології вищої школи та складанням заліку, який переважно має формальний характер» [15, с. 57].

Вчений відзначає той факт, що «в рамках Болонського процесу здійснюється перехід системи вищої освіти України на дворівневу вищу освіту (бакалаврат і магістратуру), що передбачає присвоєння відповідно академічних ступенів бакалавра і магістра. З огляду на це, магістратура передбачає широку фундаментальну, поглиблену спеціалізовану підготовку і самостійну науково-дослідну роботу, призначену для виховання інтелектуальної еліти нашого суспільства» [15, с.58].

Ретроспектива проблематики професійної майстерності викладача у науковій літературі дозволяє стверджувати, що формування професійної майстерності майбутніх викладачів ЗВО має відбуватися під час їхнього навчання в магістратурі, де вони повинні оволодіти її основами, теоретичними знаннями та практичними навиками.

Список використаних джерел

1. Білецька І. М. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. № 12. С. 93-100.
2. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики в педагогічній освіті України, Білорусі на основі акмеологічного підходу : *монографія*. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с

3. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія]. Житомир: Спалах, 2009. 440 с.
4. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : *монографія*. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 25. С. 13-18.
6. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: *дис.канд. пед. наук* :13.00.04. Одеса, 2011. 218 с.
7. Кадемія М. Ю. Використання Веб-квестів у навчальному процесі ВНЗ. Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця: *матеріали міжнар. наук.-практ. конф.*, Ялта (22– 24 верес. 2011 р.). Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. Ч. 1. 232 с. С.153-156.
8. Коберник О. М. Технологія професійного відбору майбутніх педагогів / О. М. Коберник, М. В. Михайліченко, Д. І. Пащенко, Л.В.Ткачук. Київ: Міленіум, 2006. 78 с.
9. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва [Текст]: *навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.* Тернопіль : Тернопіль, 1996. 436 с.
10. Кравець В. Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій. *Навч.посібник для пед.вузів*. Тернопіль : Б.в., 1994 . 359 с.
11. Кузьмінський А. І. Педагогіка: *підручник*. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.
12. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: *навч. посіб.* Одеса: УКМН, 2015. 160 с.
13. Куценко В. Г. О сущности профессионального мастерства педагога. *Пути совершенствования*. Полтава : ПГПУ, 1985. 171 с.
14. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі : теорія, практика, поступ: *монографія*. Київ: Вища школа, 2009 328 с.
15. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. *Вища школа*. 2005. № 3. С. 55-58.
16. Лутченко Л. Г. Перші кроки до майстерності. Кіровоград: Основа, 2005. 168с.
17. Макаренко А С. Про мій досвід. Твори : [в 7 т.]. Київ : Рад. шк., 1954. Т. 5. 426с.
18. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників : проблеми та шляхи вирішення. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць.* / за ред. Л. Л. Тovaжнiянского, О.Г.Романовського. Вип. 27 (31) : [в 3-х ч.]. Ч. 1. Харків. : НТУ «ХПІ», 2010. С. 88-97.
19. Першина Л. В. Деякі аспекти підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ НАПН України*. 2011. №8' 2011 / СІV. С. 106-109.
20. Печериця Т. Особистість – фундаментальне поняття педагогічної науки. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 116-119.
21. Шестопалюк О. В. Підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вищої школи: проблеми і перспективи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжнiянского та О.Г.Романовського*. Вип. 4 (8). Харків. : НТУ «ХПІ», 2004. С. 84-91.

Андріїв Марія

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

Єгорова І.В.

(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)

Психолого-педагогічні засади розвитку емоційного інтелекту як чинника педагогічної майстерності майбутнього викладача ЗВО

Зростання невизначеності і мінливості освітнього середовища загострює проблему гармонійного співвіднесення внутрішнього (емоційне здоров'я) і зовнішнього (професійна адаптованість) благополуччя педагога. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі емоційного інтелекту у викладача, його здатності до розуміння та управління своїми емоціями.

Незважаючи на глибокі дослідження із проблеми адаптації, емоційної сфери, професійного вигорання викладачів ЗВО - питання емоційного інтелекту на сьогодні є досить новою та мало розробленою сферою у наукових пошуках вітчизняних науковців. Недостатньо вивченою є і роль емоційного інтелекту в професійно - педагогічній адаптації викладача ЗВО.

Зокрема, не з'ясовано зв'язок між рівнем здатності до розуміння й управління емоціями та адаптованість викладача у стресогенних умовах викладацької діяльності на внутрішньо-особистісному рівні (психологічне благополуччя) та професійно-педагогічному рівні (успіх і задоволеність професією).

Мета статті – дослідити психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутнього викладача ЗВО.

Термін «емоційний інтелект» з'явився в психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ століття як відповідь на запитання про те, що є умовою (предиктором) життєвого успіху особистості, її досягнень. Пошук предикторів навчальної, а потім і життєвої успішності став основою для розробки різноманітних методів психодіагностики, зокрема, тестування інтелекту, творчих здібностей.

Проведені дослідження засвідчили відсутність кореляції високих показників за тестами інтелекту (IQ) і навчальних досягнень особистості з її життєвою успішністю загалом. Твердження про те, що високий рівень когнітивних здібностей, глибокі знання є запорукою подальших життєвих досягнень, виявилось сумнівним і частково помилковим [2].

Психолого-педагогічні дослідження Дж. Мейєра, П. Селюєя, Д. Карузо, А. Панкратової та інших переконливо доводять, що для успішної самореалізації особистості важливими є здібності взаємодіяти з оточенням:

уміння ефективно діяти в системі міжособистісних взаємин, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, керувати власними емоційними станами, правильно визначати індивідуальні особливості й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії. Ці ідеї стали початком ряду спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення соціального й емоційного інтелекту (EQ) [4].

Узагальнено емоційний інтелект трактується як здібність розуміти власні емоційні стани та емоції інших людей й уміння керувати ними в міжособистісній взаємодії. Емоційний інтелект складається з таких компонентів:

- розпізнавання власних емоцій та їх вираження;
- підвищення розумової діяльності за допомогою емоцій;
- керування власними емоціями;
- розпізнавання емоцій інших людей;
- керування емоціями інших людей.

Серед важливих чинників професійно-педагогічної адаптації особистості вважаємо здатність до розуміння та управління емоціями що втілено у понятті емоційний інтелект. На основі теоретичних напрацювань маємо підстави охарактеризувати емоційний інтелект як складний психологічний феномен що змістовно включає як когнітивні, так і ментальні характеристики.

Структурно емоційний інтелект складається з особистісного (спрямованого на власні емоції) та міжособистісного (спрямованого на емоції інших людей) компонентів.

Аналіз джерельної база дозволяє виокремити основні сфери впливу емоційного інтелекту викладача стосовно його науково-педагогічної діяльності:

- когнітивна (знання, пізнання - система уявлень про себе, свою професію і можливості студента у пізнанні) ;
- емоційна (емоційне самопочуття) ;
- поведінкова (статусно-рольові позиції).

Роль емоційного інтелекту в адаптації до професійно-педагогічного середовища виявляється в усвідомленні викладачем емоційних переживань пов'язаних із викладацькою діяльністю. Це сприяє здійсненню ним комунікативного вибору: орієнтацію на внутрішній (емоційна компетентність, глибина взаємин), чи зовнішній (атракція, популярність серед інших) аспект педагогічного спілкування [1].

У наш час не надто багато уваги приділяється розвитку емоційного інтелекту викладача ЗВО. Ще зовсім недавно спостерігалось знехтування

емоціями в галузі освіти. Таким чином, сьогодні є невивченим та достеменно невідомим той факт, як впливає розвиток емоційного інтелекту викладача на його професійну діяльність та яке місце займає емоційний інтелект у педагогічній майстерності викладача ЗВО, його педагогічній культурі.

Дослідивши психолого-педагогічні джерела, можемо стверджувати, що емоційний інтелект викладачів є дуже важливим для виконання ними професійних обов'язків. Так, викладачі з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють турботу, створюють емоційно-позитивний клімат та впливають на покращення освітнього середовища, на його комфортність для всіх учасників педагогічного процесу.

За твердженням відомого дослідника емоційного інтелекту Рувена Бар-Она, емоційний інтелект включає в себе п'ять основних компонентів, що характеризують емоційні компетенції особистості. А саме:

- внутрішньо особистісний (самосвідомість, самоаналіз, асертивність, незалежність та самореалізація);
- міжособистісний (емпатія, соціальна відповідальність та міжособистісні стосунки);
- адаптивність (дослідження реальності, гнучкість та вирішення проблем);
- стрес - менеджмент (стрес - толерантність та імпульсивний контроль);
- загальний настрій (щастя та оптимізм) [5].

Міжособистісні компетенції емоційного інтелекту зокрема емпатія займає винятково важливе місце у професійній діяльності викладача ЗВО. Емпатичне розуміння іншої людини об'єднує здатність слухати й передавати почуте іншому. Точне емпатичне розуміння включає процеси адекватного представлення (тобто сприйняття того, що і як людина переживає) і комунікації (тобто переконання інших у своєму розумінні їхніх почуттів, поведінки й досвіду). Воно є важливим для будь-якої спільної діяльності (зокрема, викладання та учіння). Отже емпатія впливає на здатність розуміти погляди та потреби студентів, сприяє створенню турботливих, підтримуючих та значущих відносин які впливають на ефективність навчального процесу. Відносини між викладачем і студентами є важливою складовою частиною якості навчання, які сприяють створенню стабільної позитивної підтримуючої атмосфери в групі, і, як результат, призводить до зростання позитивної поведінки, мотивації, академічних успіхів студентів у цілому. Така атмосфера також сприяє гарному самопочуттю викладача.

Все вищесказане дозволяє зробити припущення, що емоційний інтелект впливає на організацію навчального процесу. З огляду на те, що емоційний

інтелект можна розвивати в дорослих і що такий розвиток сприяє покращенню особистісних, професійних та організаційних результатів, розвиток емоційного інтелекту викладачів є важливим завданням, яке має бути включеним до освітнього процесу у вищих закладів освіти. Адже згідно із концепцією НУШ – емоційний інтелект характеризують як важливу компетенцію, яку слід розвивати у дітей вже у початковій школі [3].

Звідси розвиток емоційного інтелекту викладача буде ефективним за дотримання виділених психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку здібностей:

- розуміти власні емоції (розпізнавати власні стани, їх причини, усвідомленню взаємозв'язку між почуттями та діями);
- контролювати власні емоції (уникнення внутрішньої та зовнішньої агресії, наявність позитивних ставлень до себе, оточуючих, своєї діяльності, керування стресом);
- розуміти емоції інших (емпатія, вміння слухати);
- направлених на соціальні вміння (розуміння інших і побудова взаємодії з ними, компетентне розв'язання конфліктів, вирішення міжособистісних проблем).

Формування емоційного інтелекту у викладачів не вичерпує все різноманіття методичного арсеналу, який може бути застосований у цьому напрямі. Найбільш перспективними шляхами вирішення поставлених завдань у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти є організація позааудиторної виховної роботи із студентами, інтеграція навчальних дисциплін соціально-гуманітарного напрямку, упровадження колективних курсів для студентів, застосування тренінгових, інтерактивних методів навчання і виховання.

Список використаних джерел

1. Дерев'янка С. П. «Емоційний інтелект як чинник соціально – психологічної адаптації особистості до студентського середовища» [Текст]: *автореф. дис... канд. психол. наук*: 19.00.05/ Світлана Петрівна Дерев'янка; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Київ, 2009. 20 с.
2. Кетс де Врис. «Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта» [Текст] / Манфред Кетс де Врис ; пер. М. Шалунова. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 310 с.
3. Нова українська школа: <https://zomvo.gov.ua/nova-ukrainska-shkola-12-12-02-15-12-2017/>(дата звернення 28.01 2020).
4. Стейн С.Дж. «Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи (пер. с англ.) Д.: Баланс Бизнес Бук, 2007. 339 с.
5. Bar-On R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (sup), P.13-25.

Суша Яна

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

Єгорова І.В.

(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)

Правова культура як важлива складова професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО

Сучасна педагогічна наука відкриває нові перспективи в дослідженні проблем правової культури студентської молоді, оскільки спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця, у переліку обов'язкових компетентностей якого є сформована правова свідомість. Актуальність наукової проблематики розвитку правової культури не викликає сумніву, адже відповідає найважливішим потребам сучасності, охоплює широке коло концептуальних питань, виявлення тенденцій у державно-правовій сфері суспільних відносин. У сучасних умовах дослідження правової культури відбувається і на нових підходах загальнотеоретичної юриспруденції, що має велике значення для формування правової свідомості, для розв'язання проблем правотворчості, правозастосування, забезпечення реалізації прав і свобод людини і громадянина. Саме проблема ролі правової культури як чинника формування висококваліфікованого фахівця, нового викладача ЗВО зумовлює спектр досліджень, які є актуальними на нинішньому етапі розбудови національної державності, системи вищої освіти та концептуально важливими для теоретико-методологічних досліджень у сфері педагогічної науки.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання становлення і функціонування правової системи та правової культури досліджували зарубіжні та українські вчені – С. Алексєєв, В. Бабкін, О. Макеєва, О. Зайчук, М. Козюбра, Н.Оніщенко, П. Рабінович, В. Селіванов, О. Скакун, Ю. Тихомиров, Ю.Шемшученко, Л. Явич та ін. Про актуальність даної проблематики свідчить і те, що останнім часом наукові дослідження з проблем становлення та функціонування правової системи та правової культури зокрема, знайшли відображення у колективній п'ятитомній монографії за редакцією В. Тація «Правова система України: історія, стан та перспективи». Деякі напрями та окремі аспекти вказаної проблематики викладені у монографії за редакцією Ю. Бошицького «Правова система України умовах сучасних національних та міжнародних тенденцій розбудови державності». Цікавими у даному контексті є захищені дисертаційні дослідження В. Демічевої, Я. Дячишин, М.Мірошниченко та ін.

Мета статті – дослідити сутність і роль правової культури у системі підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Правова культура займає важливе місце в процесі створення та функціонування правової держави. Рівнем правової культури обумовлюються процеси демократизації, становлення громадянського суспільства та правової держави, заснованих на принципах гуманності та соціальної справедливості, де вищою цінністю є права і свободи людини. Отже, виявлення ознак високої правової культури є не лише показником високої громадської активності, а й свідченням якісно нового рівня правосвідомості громадян країни.

Оскільки рівень правової культури на різних етапах розвитку суспільства є різним, можна стверджувати, що розвиток правової культури є процесом перманентним, коли кожне наступне покоління намагається його вдосконалити. При цьому суттєвою є ознака, згідно з якою процес вдосконалення має розпочинатись лише після відповідного засвоєння вже накопичених правових знань. Значний вплив на правову культуру особистості, суспільства загалом спричиняє рівень розвитку права як науки і відповідної практики, процесів, що пов'язані з функціонуванням правової освіти, професійної діяльності законодавців.

Важливою складовою є вивчення та аналіз правового історичного досвіду шляхом, зокрема, збереження та перевидання історичних пам'яток права, його популяризації. Адже саме завдяки історичним традиціям, починаючи з часів трипільської культури, періоду князівства Аскольда наша держава має глибоке державотворче культурно-правове коріння. Свідченням високої правової культури суспільства на українських теренах є значна кількість джерел права, накопичених за доби правління Ярослава Мудрого, періоду гетьманату, нової та новітньої історії нашої держави.

До таких джерел українського права ми відносимо «Руську правду», приписи Литовських статутів та магдебурзьке право, зібрання «Права за якими судиться малоросійський народ», «Березневі статті» Б.Хмельницького, Конституція Пилипа Орлика, Універсали Української Центральної Ради й багато інших. На рівень правової культури, її сутнісні характеристики впливають багато чинників – від індивідуальних до соціально значущих, що обумовлює особливості її стану в різних країнах. Якщо ж рівень правової культури виявиться достатньо низьким, а заходи щодо його підвищення недостатньо ефективними можуть сформуватися умови для правових деформацій – свідомого ігнорування чи зневажливого ставлення до права.

Особливістю процесу формування правової культури в Україні є та обставина, що вона утверджується за умов перехідного періоду,

реформаційних змін у різних сферах суспільного життя. У цьому контексті привертають увагу процеси, пов'язані з переорієнтацією українського суспільства на систему європейських цінностей, у тому числі й європейської правової культури. Відповідно актуалізується проблема вивчення й апробації кращих досягнень, досвіду розвитку правової культури європейських держав.

Саме тому у системі вищої освіти в Україні, яка готує фахівців у сфері правотворчої діяльності, повинна втілюватися виважена позиція щодо доцільності використання тих чи інших надбань в процесі гармонізації українського та європейського права, без спроб автоматичного його копіювання. Питання збереження кращих національних традицій правової культури мають також враховуватись у процесі укладання майбутніх міжнародних договорів України, які передбачають процедури імплементації того чи іншого законодавства.

У зв'язку з цим виникає питання: хто, в який спосіб та якою мірою має забезпечити ці процеси і чи відповідатимуть вони вимогам правової культури нашого суспільства, наших громадян? Йдеться, таким чином, про належне професійне забезпечення викладацького складу ЗВО, на яких, саме, і покладено підготовку висококваліфікованих фахівців у сфері правничої діяльності.

У теорії права правову культуру, як відомо, можна умовно класифікувати за трьома структурними рівнями: побутовим, теоретичним, професійним, що свідчить не так про ієрархічність правової культури, а про різноманітність способів та форм її формування та розвитку. Зокрема, характеризуючи побутовий рівень правової культури, необхідно наголосити на несистемному характері його формування. Правові знання отримуються людиною з різних інформаційних джерел, які, у більшості випадків, не передбачають практичного правового досвіду чи професійної правової підготовки.

Показово, що з цією метою наша держава здійснює правове загальне навчання, своєрідний правовий всеобуч, який в узагальненому вигляді можна назвати правовою освітою. Остання являє собою єдину загальнодержавну систему вивчення права та законодавства, охоплюючи своїм впливом практично всі соціальні верстви населення. Призначенням такої системи як різновиду освітньої діяльності є надання громадянам знань про основи держави і права, виховання поваги до права і законодавства.

Теоретичний рівень правової культури передбачає наукове (доктринальне) осягнення правової проблематики та їх належного забезпечення в діяльності різних суб'єктів права чи окремих осіб. Аналізуючи обумовленість правової культури особистості рівнем її

освіченості, культури, правового виховання можна припустити, що ця залежність пропорційна не лише рівневі правової інформації, обсягу отриманих знань, а й є залежною від характеру діяльності людини ступеня наявних свобод, які також можуть бути розглянуті як ресурси розвитку.

Звідси правова культура особистості може слугувати своєрідним індикатором стану суспільства, рівня його демократичності та, відповідно, необхідною передумовою і показником правового стану суспільства. Водночас правова культура є уособленням вищезазначених характеристик суспільства на рівні індивіда, що особливо яскраво проявляється у правомірній поведінці. Будучи обумовленою правовим станом суспільства, правова культура закладає, як і низка інших різновидів культури – політичної, морально-етичної, економічної тощо, ціннісні підвалини людини та суспільства.

Своєрідною основою професійної правової культури є досвід правників-практиків, що забезпечують належний її рівень не лише у сфері своєї діяльності, а й у суспільстві загалом. Завдання щодо вдосконалення професійної правової культури реалізуються систематично і на постійній основі, у тому числі й шляхом спеціальної правової підготовки. Саме міра оволодіння професійними правниками правовими вченнями, вміннями та навичками обумовлює процеси функціонування чинних правових норм у суспільстві, додержання законності та правопорядку, правозастосовної, правоохоронної й законотворчої діяльності [2].

У професійній правовій культурі особливе місце належить правовій культурі законотворців, адже від їхнього рівня професійної підготовки, правової культури залежить якість нових законів, своєчасне і правильне внесення змін та доповнень до чинного законодавства з метою його вдосконалення. Дії законотворців формують авторитет державної влади, сприяють належному розумінню права, додержанню чинного законодавства.

Для успіху законотворчої діяльності необхідною умовою є постійне підвищення професійної правової культури безпосередніх її учасників. Однак виникає концептуальне запитання: «Яким має бути рівень професійної культури останніх?». Відповідь на це питання можна висловити такою аксіомою: рівень правосвідомості учасника законотворчого процесу має бути таким, щоб він сприяв утвердженню звички додержуватись закону!

Як свідчить досвід практичної діяльності (О. Зайчук, М. Козюбра, Н.Оніщенко), високого рівня професійної правової культури учасник законотворчого процесу досягає за умов поєднання двох обов'язкових вимог. Перша з них передбачає виховання в учасника законотворчого процесу його особистої переконаності в необхідності дотримуватись законів у

повсякденному житті. Друга вимога безпосередньо пов'язана з процесом отримання якісних професійних знань щодо механізму творення законів та системи законодавства, а також вироблення вмінь та навичок професійно застосовувати отримані знання. Зазначені вимоги можна охарактеризувати як теоретичний і практичний аспекти розвитку професійної правової культури учасника законотворчого процесу.

Характеризуючи першу з двох вищезазначених вимог, необхідно наголосити, що для творення якісних законів законодавцю необхідно вміти вловлювати, за визначенням Г. Гегеля, «дух епохи», мати відповідні власні переконання, розвинену правосвідомість, гідність, почуття відповідальності за результати своєї діяльності. Окрім особистісних якостей очевидною є необхідність створення своєрідного духовного середовища чи передумов для творення права. Вдало висловився з цього приводу І. О. Ільїн, зводячи сутність правосвідомості до трьох аксіом, які набувають особливої ваги як складові професійної правосвідомості законотворців.

Перша з них є своєрідним «законом духовної гідності» – кожна особа має розвинену самосвідомість, осмислює свої обов'язки та розуміє право так, щоб не принижувати себе скоєнням злочину. Стає очевидним, за І.О.Ільїним, що формування духовної гідності громадян має стати пріоритетним напрямом державної політики, адже зазначена якість, матеріалізована у свідомості громадян, відкриває перспективи для розвитку держави. Згідно з другою аксіомою – «законом автономії» – кожна особа є внутрішньо вільним вольовим центром, істинним суб'єктом права, яка, виконуючи закони, не чинить ніякого насилля над собою, а відтак керується тією ж метою, що й закон.

Третя аксіома – «закон взаємного визнання» – передбачає, що наявність взаємної поваги та довіри між громадянами країни та державною владою означатиме автоматичне перенесення поваги до діяльності інших осіб, так само як і визнання їхніх прав та обов'язків [1]. Сутність другої вимоги полягає, як уже зазначалось, в безпосередньому зв'язку процесу отримання якісних професійних знань з механізмом творення законів та системою законодавства загалом, а також виробленням умінь та навичок професійного застосовування отриманих знань.

Тобто фактично зводиться до необхідного – професійного рівня підготовки учасників законотворчого процесу в його тісному зв'язку з мораллю суспільства. Відповідно будь-які порушення законності, ігнорування прав і законних інтересів особи, недодержання вимог справедливості при вирішенні питань про юридичну відповідальність мають

розумітися як аморальні явища за будь-яких умов, скажімо, попри офіційний статус особи чи займану нею посаду.

Цікавий приклад цьому наводить відомий вчений-футуролог Ф.Фукуяма, зазначаючи, що в середньовічному Китаї імператор міг бути позбавлений влади, якщо його поведінка суперечила існуючим морально-етичним нормам [3]. Водночас правова культура чинить і зворотний вплив на моральну культуру, слугуючи необхідним чинником формування високих моральних якостей особи. Адже, як справедливо наголошується у вітчизняній літературі, єдність знання та розуміння сутності, соціального призначення правових явищ – права, правосуддя, законності, правової відповідальності, непохитної переконаності в необхідності суворого додержання норм права сприяють зміцненню у свідомості людини розуміння основних принципів і категорій моралі [4]. Відтак, важлива роль у соціалізаційному, правовиховному процесі належить законодавству, яке своїми нормами сприяє формуванню демократичної правосвідомості, розвитку правової культури.

Однак суперечності між нормативно-правовими актами, прогалини у законодавстві, значна кількість «неконкретизуючих» актів не сприяють лояльному ставленню громадян до системи законодавства, формують атмосферу правового нігілізму, породжують кризові стани правової свідомості. Забезпечити відповідність закону вищевикладеним вимогам правотворчості надзвичайно складно, адже навіть найбільш досконалий закон може залишитись законом тільки на папері. Причому, така ситуація може бути зумовленою рядом найрізноманітніших причин.

Однією з таких може стати невисокий рівень правової культури учасників процесу законотворчості, які, скажімо, не передбачили в законі механізму його реалізації. У цьому випадку очікування можуть залишитись невинуватими, постануть своєрідними «благими намірами», а для реалізації норм законодавчого акта необхідно буде або вносити зміни, або ж застосовувати репресивні заходи. Іншою, не менш важливою причиною, є низький рівень правової культури і правосвідомості громадян, які ухиляються від виконання цього закону або свідомо його порушують.

Таким чином необхідність формування правової культури студентів, майбутніх викладачів ЗВО обумовлена вимогами, які висуває до педагогічної діяльності сучасна соціально-педагогічна ситуація. Специфіка її полягає у виникненні нових умов, засобів і організаційних форм навчання і виховання. Ці процеси вимагають системного аналізу, який допоміг би виявити закономірності розвитку та формування правової культури в освітньому середовищі вищої школи. Адже проблематика досліджень правової культури

складається під впливом реальних потреб ЗВО, і перш за все таких, як потреба підвищення якості навчання і виховання, гуманізації виховних відносин, виховання педагогів нового покоління.

Список використаних джерел:

1. Алексеев С. С. Загальна теорія права: в 2 т. Москва.: Юрид. лит., 1982. 360 с.
2. Оніщенко Н. М. Теоретико-методологічні засади формування та розвитку правової системи: *автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: спец. 12.00.01*. Київ, 2002. 32 с.
3. Рабінович П. М. Основи загальної теорії права та держави. Харків: Консум, 2005. 320 с.
4. Скакун О. Ф. Теорія права і держави: *підручник*. Київ: Алерта, 2012. 524 с.

Теремко Наталія

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

Єгорова І.В.

(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)

Рефлексія як необхідна складова особистості майбутнього викладача закладів вищої освіти

Оновлення змісту української освіти висуває нові вимоги для підготовки компетентних фахівців на рівні високих стандартів, конкурентноспроможних на українському і світовому ринках праці. Метою сучасної вищої школи є підготовка не тільки високоосвіченого спеціаліста, але й творчої особистості, яка здатна працювати в новому полікультурному просторі, що буде сприяти її професійному зростанню. Викладач ЗВО нового покоління повинен володіти інноваційними методами викладання і постійно самовдосконалюватись.

З огляду на зазначене вище, з'явилася потреба у формуванні рефлексивної культури майбутніх фахівців. Особистість майбутнього викладача ЗВО має формувати в собі потребу до постійного поповнення знань, удосконалення наявних навичок та умінь, що і передбачає запровадження рефлексивного компонента у його професійній підготовці. Рефлексія забезпечує розвиток самостійної діяльності майбутнього викладача, самоаналіз, автономне навчання, застосування нових прийомів і методів у роботі, ігнорування стереотипів та визначання цілей професійного розвитку і їх реалізацію.

Проблема розвитку рефлексії особистості була і є під пильним поглядом науковців. Зокрема, Андрущенко В.П., Бех, І. Д., Савчин М.В., Зінченко В.П., Кравців О. та інші, досліджували явище рефлексії особистості та описували його в своїх роботах.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні особливості феномену рефлексії, розкрити шляхи розвитку рефлексивної культури особистості майбутнього викладача ЗВО.

Старогрецький філософ Піфагор Самоський писав: «Прокидаючись уранці, запитай у себе: «Що я маю зробити?», а увечері «Що я зробив?»». Цей мудрий чоловік радив ставити і одразу відповідати на запитання адресовані самому собі. Іншими словами, він говорив про розвиток такого цікавого вміння, як **внутрішній діалог**.

Дослідження феномена рефлексії в межах філософії має найтривалішу історію, про що свідчить теоретичний аналіз літератури. Аристотель вважав, що рефлексія – це риса божественного розуму, Платон оцінював її як вищу добродетель, а Сократ стверджував, що рефлексія є найважливішим завданням людини.

У наукових психолого-педагогічних джерелах рефлексія визначається як: засіб наукового пізнання, метод дослідження науки, інтеграції досліджень (Л. Деміна); структурний компонент людської діяльності (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О. Леонтьєв та ін.); самосвідомість людини, осмислення нею власних дій і вчинків, внутрішніх психічних актів і станів (С. Рубінштейн, В.Селіверстов та ін.); структурний компонент самооцінки, самоконтролю результатів діяльності (Д.Ануфрієва); форма активного особистісного переосмислення людиною змісту своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення діяльності (І.Семенов, С.Степанов); передумова усвідомленої зміни себе, своєї свідомості, поведінки і діяльності (Б.Вульфов).

Вважають, що сам термін «рефлексія» виокремив і трактував англійський філософ Дж. Локк, у творі «Досвід людського розуму». Там він описав цей феномен, як здатність людини пізнавати свій внутрішній досвід, розумову діяльність подібно до того, як ми пізнаємо зовнішні до нас предмети через органи чуття.

Отож, рефлексія з філософської точки зору, досліджувалась на рівні самосвідомості і самооцінки. У психології ж, це явище розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і актів. А у педагогіці поняття рефлексії трактується як процес усвідомлення і розуміння чогось за допомогою вивчення і порівняння.

Поняття «рефлексія» (з лат. reflexio – звернення назад) у теперішньому широкому практичному розумінні визначається як здатність до самоаналізу, усвідомлення власних стосунків із навколишнім світом і як необхідна складова розвиненого інтелекту.

Для чого розвивати в собі цю здатність педагогам та майбутнім викладачам? І. Кондратець у своїй статті писала: «Рефлексія дає людині змогу побачити себе очима іншого «Я», зрозуміти себе, свої бажання, почуття, вчинки, тобто допомагає пояснити самого себе і водночас «зазирнути» у внутрішній світ когось іншого. Це вміння бачити й розуміти іншу людину, усвідомлювати справжні мотиви її вчинків та ставлень. Рефлексія з притаманним їй подвійним відображенням «показує» також, як тебе сприймають та оцінюють інші. Здатність рефлексувати – це чинник особистісного зростання людини» [3, с. 29].

Оволодіння майбутнім викладачем рефлексією дасть можливість йому переосмислити власну педагогічну діяльність, усвідомити її недоліки, зрозуміти необхідність самовдосконалюватись, розробити власну теорію викладання, сформувати необхідні навички і вміння щодо активності у створенні нових освітніх технологій. Особа яка здатна рефлексувати прагне аналізувати власні думки, хоче пізнавати себе як професіонала, усвідомлює те як його сприймають оточуючі.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутній викладач ЗВО навчається: знаходити в собі мотивацію до засвоєння навчального матеріалу та рефлексивних умінь; комунікативним та організаторським здібностям; переконувати однокурсників про необхідність самоаналізу та самовдосконалення; пристосовуватися до нових умов педагогічного процесу; планувати власну навчально-пізнавальну діяльність, визначати помилки у процесі такої діяльності та знаходити шляхи їх вирішення; мислити рефлексивно; формувати власний рефлексивний контур, який складатиметься з умінь аналізувати навчальну ситуацію, приймати рішення та змінювати ситуацію у потрібному напрямку; застосовувати сучасні педагогічні технології з метою формування власної рефлексивної культури. Даючи визначення поняттю «рефлексивна культура майбутнього педагога», ми керуємось твердженням Г.Дегтяр, котра розглядає дану дефініцію, як особистісно-інтегративне утворення, що включає комплекс знань, умінь і здібностей, які реалізуються через спеціальні дії, спрямовані на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш істотних ознак педагогічного процесу з метою досягнення його якісних змін, а також професійне та особистісне вдосконалення. У структурі рефлексивної культури дослідниця виокремлює когнітивно-процесуальний (складниками якого є фундаментальні знання та професійно-значущі вміння, а також рефлексивні механізми самопізнання й самовдосконалення), особистісний (вміщує систему професійно-особистісних якостей майбутнього викладача, рефлексивні механізми

самоаналізу і самореалізації) та оцінні компоненти (враховує контрольні-оцінні вміння та рефлексивні механізми самооцінки та саморегуляції) [2, с.6].

Майбутній викладач має бути готовий пристосовуватись до тих умов праці, які йому диктує XXI століття. Досліджуючи поняття «викладач, здатний до рефлексії», учені визначають його як: учителя, здатного рухатися вперед, переглядати власні методи та прийоми роботи, долати стереотипність і шаблонність, здатного робити свою педагогічну діяльність предметом поглибленого аналізу [1, с. 34].

Рефлексія виконує такі функції:

1. Дозволяє людині свідомо планувати, регулювати і контролювати своє мислення (зв'язок з саморегуляцією мислення);
2. Дозволяє оцінювати не тільки істинність думок, а й їх логічну правильність;
3. Рефлексія дозволяє знайти відповіді на завдання, які без її застосування не піддаються до вирішення

Розкривши роль рефлексії загалом та для майбутніх викладачів зокрема, варто виокремити такі передумови до оволодіння технологією рефлексії:

- бажання працювати з високою самовіддачею;
- любов до педагогічної діяльності;
- уміння підключати свій внутрішній голос;
- психологічна готовність до самоаналізу своїх дій;
- прагнення до професіоналізму;
- розвиненість внутрішнього світу (чуйність, тонкість натури, совісність, толерантність, любов до людей і світу, порядність, щирість тощо) [3, с.30].

Рефлексія, як вважають дослідники, позитивно впливає на розвиток майбутнього фахівця через те, що:

- по-перше, приводить до цілісного уявлення, до знання про зміст, способи і засоби своєї діяльності;
- по-друге, дає змогу критично поставитись до себе і своєї діяльності;
- по-третє, робить людину (студента) суб'єктом своєї активності [4, с.40].

Підсумовуючи все вище зазначене, можна стверджувати що рефлексія та рефлексивна культура виступають важливими умовами для професійної самореалізації майбутніх викладачів ЗВО та розвивають, так звані, *soft skills* у складі їх педагогічної майстерності. Оскільки вміння майбутнього фахівця рефлексувати – це внутрішня психічна діяльність, що спрямована, в першу

чергу, на самопізнання і осмислення ним власних дій. Він самостійно, як суб'єкт діяльності формулює цілі пізнання і вибирає способи їх досягнення. Пізніше він аналізує отримані результати, виділяє свої власні якості, як суб'єкт діяльності, розуміє ставлення оточуючих до самого себе.

Отже, розвиток рефлексії та рефлексивної культури хоч і є доволі тривалим процесом, але саме він допоможе забезпечити творчу самореалізацію майбутньому викладачу. У педагогічному аспекті рефлексія виступає важливою складовою освітнього процесу. Це має виявитись у відході від шаблонів та ігноруванні стереотипів, у виробленні власної програми професійного і особистісного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Блинова О. Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: *дис. кандидата псих. наук* : 19.00.07: Київ, 2000.192 с.
2. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: *автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук*: 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти Харків, 2006. 19 с.
3. Кондратець, І. Рефлексія - країна педагогічного Задзеркалля. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 28-31.
4. Марусинець, М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: *монографія*. Івано-Франківськ-Умань, 2012. 419 с.

Ткачук Людмила

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

(Наук.керівн. – д. пед. н., доцент В.В.Стинська)

Ціннісне ставлення до особистості як прояв гуманізму

у взаєминах між викладачем і студентами

Одним із концептів формування культури взаємин нової епохи є трансформація основ авторитаризму на засадах рівності прав і свобод кожного члена суспільства за умови беззаперечного дотримання закону ієрархічної підлеглості. Гарантом позитивного результату в процесі формування культури взаємин постає чесність, порядність викладача, виняткова вимогливість до самого себе і незадоволеність досягнутим. Останнє є потужною рушійною силою для переходу на більш високий рівень у взаєминах з оточенням.

Окремі концептуальні питання щодо духовного оновлення свідомості, розвитку моральних якостей, культури міжособистісних взаємин висвітлено в наукових працях учених, педагогів-новаторів: А.Алексюка, О.Біди, І.Гапійчук, М.Євтуха, В.Кременя, А.Кузьмінського, І.Підласого, Г.Шевченко.

Про професійне і особистісне зростання педагога та його взаємодію з

вихованцями ідеться в працях І.Беха, В.Галузинського, М.Євтуха, С.Карпенчук, І.Кравченко, В.Король, О.Кубрак, Г.Микитюк, Т. Черкашиної та ін.

У дослідженнях Ш.Амонашвілі, М.Євтуха, І.Зязюна, Г.Костюка, В.Лозової, В.Малахова, Е.Піньковської, Т.Троцько розглянуто концептуальні проблеми самопізнання, самовиховання і самовдосконалення як джерела внутрішньої культури людини, її духовного потенціалу.

На думку М. Євтуха, Т. Черкашиної, перешкодами на шляху до формування культури взаємин і можливостей їх подолання можуть стати:

- сумніви щодо правильності обраної мети, методів, засобів, але подолання їх рішучими діями через реалізацію запланованого, із подальшим виправленням власних помилок і прорахувань;
- страх бути незрозумілим для оточення, але подолання його впевненим просуванням по обраному шляху, здобуття досвіду й зміцнення віри у власні сили;
- марнославство і прагнення нагород за свою працю, але трансформація їх у розуміння браку власних знань на цьому етапі й усвідомлення того, що належить пізнати й зробити;
- страждання від невизнання своїх заслуг, але перетворення бездіяльності в продовження активних дій, що формують почуття власної гідності за належно виконану роботу [3].

Причини несталою характеру взаємин між викладачем та студентом породжують, як правило, негативні наслідки, що ведуть до зниження показників успішності. Гуманізація взаємин, на нашу думку, може створити реальну можливість для якісних змін у системі освіти, де головною дієвою особою стане «студент-відмінник» і «студент-хорошист», вільний від хибних виявів.

Отже, формування особистості з притаманними їй рисами індивіда та задатками суспільно значущого суб'єкта реалізується завдяки цілеспрямованому впливові, зумовленому системою суспільних взаємин: соціальних, економічних, політичних, просвітницьких, культурознавчих, світоглядних.

Зрозуміло, що в процесі свого життя людина може й повинна розвиватися і формувати в собі певні моральні якості, здібності, можливості, наближаючись до гармонійно розвинутої особистості. До них, насамперед, належать: законослухняність; миролюбність, правдивість, відповідальність, вдячність; здатність до творчого мислення. Рівень норм поведінки, що базуються на вказаних якостях, визначатиме культуру взаємин у межах різних соціальних спільностей, здебільшого в тих, де пріоритетом є освіта.

Свідоме ставлення до громадянських цінностей народжує міцні сімейні традиції. До них належать моральні основи сім'ї, взаємини поколінь, пам'ять про предків. Бажання, мрії, прагнення визначають цінності особистого життя, відображають риси характеру, поведінку, діяльність і складають долю людини як громадянина та фахівця, як громадського діяча та сім'янина [2].

Отже, поняття «цінність» – це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим, що відтворює її думки, почуття, мрії [3]. На кожному етапі історичного розвитку суспільства створюється відповідна система загальнолюдських цінностей, яка відтворює природну потребу людини до самопізнання, самовдосконалення та самореалізації.

У соціальній психології, яка вивчає розвиток людської свідомості, більш уживаним є термін «ціннісні орієнтації», під яким розуміють «ідеологічні, політичні, моральні, естетичні й інші основи оцінок суб'єктом навколишньої діяльності та орієнтації в ній» [5, 441].

Однією з чеснот, що формують демократичну основу навчання, є повага до прав і свобод кожного, хто перебуває у взаємозв'язку – той, хто навчається, і той, хто навчає.

Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, викладач, що вміє вислухати студента, імпліцитно допомагає йому приймати рішення, полегшує його страждання, пробуджує в ньому бажання дотримуватися вказаних рекомендацій щодо подолання перепон на шляху досягнення мети, тим самим, формуючи почуття взаємної довіри [1].

Зміцненню довіри як необхідної складової взаємоповаги між студентом та викладачем сприяє об'єктивність оцінювання знань та вмінь студентів у процесі їх навчання. Педагогічний досвід підтверджує, що оцінити знання з мінімальним виявом суб'єктивізму може лише викладач, який здатний правдиво оцінити власний рівень знань і здібностей.

Якість набутих студентами знань, в більшій мірі, дзеркально відображає професійну майстерність викладачів, а тому поява незадовільних оцінок – це сигнал для викладача до детального аналізу власної діяльності, до пошуку причин і шляхів вирішення цієї чітко окресленої проблеми в навчанні, яка відтворює швидше моральний аспект, ніж професійний.

Досвідчений викладач, що непохитно переконаний у необхідності поступово вдосконалювати свою майстерність, генерує аналогічне прагнення у своїх студентів, тим самим зміцнюючи зв'язок у передачі загальнолюдських, моральних, професійних знань із покоління в покоління. Зазвичай студенти, які з повагою наслідують поради й настанови таких викладачів, досягають значного життєвого успіху і в праці, і у формуванні культури взаємин [3].

Загальновідомо, що великою виховною силою є власний приклад викладача, а тому спокій, продемонстрований викладачем в екстремальних умовах, прийняття чітких і конкретних рішень у проблемних ситуаціях, уміння адекватно реагувати на критичні зауваження, висловлені ким-небудь (у тому числі й студентами), – це ознаки самодостатньої особистості, яка прагне гармонії з людьми, що оточують: студентами, колегами, співробітниками, громадськістю.

Наступним етапом формування бажань можна вважати здатність зіставляти свої сили й можливості у визначенні доцільності їхньої реалізації. Досвідчений викладач, перш ніж розпочати нову справу (опанування нової дисципліни, нової технології навчання, нової системи оцінювання знань), неодмінно визначить рівень своїх знань, час, який необхідно буде витратити для оволодіння ними, а також засоби, за допомогою яких можна досягти мети [4]. Таким чином, якість сформованих бажань буде визначати рівень моральності викладача, де закладено відповідальність і вдячність як вияви такту у взаєминах зі студентами.

Отже, сутність формування внутрішньої культури особистості полягає в єдності принципів доброчесності, добронравності, добротворчості, загальнолюдські цінності (любов, віра, мудрість), виконуючи функцію внутрішнього регулятора, орієнтира поведінкових норм, впливають на життєвий вибір особистості, орієнтують її на усвідомлення добра та сприяють формуванню культури взаємин з оточенням.

Список використаних джерел

1. Винославська О. В. Психологічні проблеми реалізації науково-педагогічними працівниками етичних норм професійної діяльності. *Вісник національного технічного університету України «Київ. політех. ін-т»*. № 3 (9). 2003. Київ, 2003. С. 85-95.
2. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебнік С. Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота. Київ : ІЗМН, 1997. 390 с.
3. Культура взаимоотношений: *учеб. для студентов и преподавателей вузов* / Н. Б. Евтух, Т. В. Черкашина. Черкасы: Чабаненко Ю.А., 2010. 338 с.
4. Лебедев В. Н. Этика взаимоотношений в коллективе. Москва: Знание, 1979. 64 с.
5. Психология: словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

Навроцька Марія

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

(Науковий керівник – к.пед.н., доцент Н.М.Салига)

Професійна ідентичність майбутнього викладача ЗВО як педагогічна проблема

Процеси реформування системи вищої освіти спрямовані на забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях, що передбачає зміни у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО до роботи зі студентами. Ускладнюються вимоги до сучасного викладача, який навчає, виховує і розвиває молоде покоління – покоління майбутнього, його відповідності вимогам професії.

Особливо гостро проблема ідентичності постає для нашої держави, так як Україна «перебуває в ситуації «системної кризи суспільства», частиною якого є проблематичність державної, соціальної та ідеологічної ідентичності. Основу цієї кризи становить чіткість перспектив українського соціуму в цілому та його окремих прошарків, коли різні соціальні суб'єкти перебувають ніби в різних соціальних реальностях, живуть за різними соціальними нормами» [15, с.3].

Однак підготовка майбутніх викладачів ЗВО не відповідає запитам сьогодення, так як в освітньому процесі вишів переважає здебільшого пізнавальний компонент. Недостатньо уваги приділяється становленню особистості майбутнього фахівця, який би ідентифікував себе з обраною професією.

За словником «ідентичність» (франц. – *identique*) трактується як «точно відповідний, тотожний; як система найбільш загальних уявлень про самого себе і своє місце у світі» [14, с.45].

Ще у філософсько-педагогічній думці Стародавній Греції (Сократ, Платон, Аристотель) ми знаходимо перші звернення до внутрішнього світу людини, суб'єктивності. Пізніше у філософії Епохи Відродження більш помітною є увага «до внутрішніх духовних потенцій людини на її шляху до Бога як основи ідентичності в персоналізмі середньовічної філософії (Декарт, Г. Лейбніц, Б. Спіноза, Д. Юм.)» [16, с.4].

Дослідниця О. Попова вважає, що «на глобалізаційні процеси, що залучають до загальноцивілізаційного розвитку представників різних культур і породжують «вибух ідентичностей», переконують у тому, що він є зворотним боком загальносвітової уніфікації. На цій підставі відбувається становлення змішаного поліфонічного суспільства. Найбільш яскравим

прикладом цього є інтеграційні процеси в Європі, що передують проблемі становлення нової форми ідентичності – наднаціональної, яка складається з гармонійного поєднання національних форм» [17, с. 3].

Вчена здійснила глибокий аналіз поняття «ідентичність» в ретроспективі - від давньогрецького займенника *αὐτό* (само) до *ταυτότης* (тотожність) і дійшла висновку, що «ідентичність може бути представлена, по-перше, як злиття індивіда і суспільства; по-друге, свідчити про ідентичність-самість, тобто унікальність будь-якого індивіда. Ідентичність визначається як сконструйована індивідом система значимих уявлень про себе та інших, що формується, відтворюється й змінюється в дискурсивних практиках. Ідентичність є самість, яка знаходить себе шляхом ототожнення зі значимим Іншим. Втім, автор наголошує, що наведена дефініція є досить попередньою та потребує подальшого розвитку й уточнення» [17, с.5].

На зміну вузької інтерпретації ідентичності як тотожності з'являється значно ширша інтерпретація цього феномена, а саме: самоідентичність особистості [6, с.11].

На сучасному етапі актуальність проблеми самоідентичності особистості зумовлена її прагненням реалізації індивідуальних здібностей, пошуку власного місця в житті тощо.

«Процес набуття людиною ідентичності, - зауважує Г.Львіна, - тісно пов'язаний із формуванням особистості, її моральних якостей, поведінки і здатності до саморозвитку. Ідентичність дозволяє людині чітко зафіксувати самототожність свідомості і себе як особистість і таким чином захистити внутрішній світ від стресових впливів» [6, с.13].

Аналогічну точку зору висловлює І.Бех: «Самоідентичність є необхідною умовою формування особистості, здатної зайняти активну позицію в суспільстві і визначитися з вибором цінностей» [1, с.18].

Аналіз наукової літератури засвідчує неоднозначність тлумачень феномена ідентичності у працях учених. Зокрема вчена О. Жирун досліджує професійну ідентичність як компонент особистості, що «забезпечує успішну професійну адаптацію, є домінантним чинником професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи. Професійна ідентичність педагога відображає систему дій, що забезпечують єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності [4, с. 102].

В. Мухіна зазначає, що «ідентифікація є центральним механізмом структурування свідомості. Ідентифікація з іменем, соціальними образами, статтю, образом «Я» та суспільними цінностями формують соціально значущі якості особистості, її моральність» [13, с.32].

Сучасні вчені, як зарубіжні (Т. Ллойд, Дж. Соненфелд, Дж. Холанд), так і українські (М.Глушкова, А.Линенко, А. Лукіянчукта ін.) розкривають сутність професійної ідентичності фахівців. Так дослідник О. Остапійовський досліджує професійну ідентичність в структурі педагогічної свідомості особистості студентської молоді [15, с. 4].

На думку М.Глушкової, «ідентичність педагога суб'єктивно переживається як тотожність власного існування іншим людям і самому собі» [2].

А.Линенко досліджує тенденції і закономірності ідентичності у людей різного віку, професії тощо. Вчена вважає, що «ідентичність є ключовим елементом суб'єктивної дійсності. Подібно будь-якій суб'єктивній дійсності, вона перебуває в діалектичному взаємозв'язку із суспільством і формується соціальними процесами» [8, с.75].

Е. Еріксон вважає, що «під ідентичністю слід розуміти усвідомлення особистістю своєї приналежності до тієї чи тієї соціально- особистісної позиції в рамках соціальних ролей та его станів. Ідентичність оформлюється в підлітковому віці й від її якісних характеристик залежить функціональність особистості в дорослому самостійному житті. Оптимальне почуття ідентичності переживається людиною як відчуття «себе у своїй тарілці» і внутрішня впевненість у визнанні з боку авторитетів» [7, с.122].

А. Лукіянчук досліджує особливості розвитку професійної ідентичності педагогічних працівників, під якою вона розуміє «якість особистості, її здатність до оволодіння педагогічною діяльністю засобами, що досяжні для окремої особистості, і вважаються важливими для роботи вчителя. Професійна ідентичність тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнання в педагогічній діяльності особистісних властивостей, що необхідні для розвитку професійного «Я»-образу. Системоутворювальним чинником професійної ідентичності виступає образ «Я – професійне», що формується на основі відкриття майбутнім учителем нових для нього властивостей професійної діяльності, самокорекції індивідуального досвіду та їх апробація у процесі оволодіння педагогічною діяльністю» [11, с.7].

На думку вченої, ідентичності формуються у взаємодії людей один з одним: «Ідентифікація неможлива без порівняння, поза комунікацією; тільки в результаті взаємодії, прямої та опосередкованої, з іншою групою, певна спільнота знаходить свої «особливі» ознаки. Можна сказати, що ідентичність – символічний засіб об'єднання з одними та відмежування від інших. До того ж, розвиток професійної ідентичності у майбутнього викладача розуміється як шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з

індивідуальними властивостями досвідченого викладача, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими й бажаними для майбутньої професійної діяльності»[11, с.15].

У зв'язку із вищевикладеним, привертає увагу дослідницька позиція В.Падерно про те, що «усвідомлення ідентичності супроводжується почуттям цілісності й усвідомлення власного життя, впевненості в зовнішньому схваленні, створюючи тим самим основу психічного здоров'я людини. Людина відчуває потребу в ідентичності впродовж усього свого життя. Якщо життя не складається, то людина не знаходить себе, своє місце в суспільстві, відчуває почуття «загубленості», нестабільності, неузгодженості різних зовнішніх і внутрішніх вимог» [16, с.7].

На сьогоднішній день актуальним є особистісно зорієнтоване навчання та виховання, яке передбачає рівноправне з викладачем співробітництво. Як зазначає Н.Мельник, «таке спілкування характеризується рівністю психологічних позицій учасників (обидва суб'єкти), взаємною активністю сторін, де кожен не лише відчуває вплив, а й сам у рівній мірі впливає на іншого взаємним проникненням у світ почуттів і переживань один одного, готовністю визнати думку іншої сторони, прагнення до співчуття, співпереживання, співучасті, активної взаємної гуманістичної настанови» [12, с.11].

У свій час В.Сухомлинський розробив основні принципи педагогічної взаємодії педагога з учнями, необхідною умовою якої вчений-педагог вважав уміння входити у внутрішній світ дитини: «Учитель повинен так викладати основи наук, щоб вони несли в собі людяність, проникали в душу вихованця. Для цього педагогові треба завжди уявляти особистість кожного учня, який сприймає знання не тільки розумом, а й почуттями. Виховувати в кожного учня палку жадобу знань, глибоку віру у свої сили, наполегливість у подоланні труднощів – такі нові вимоги, що їх ставить перед школою життя» [18, с. 109].

Вивчення професійної ідентичності майбутнього викладача дозволить вирішити деякі його професійні проблеми, наприклад, проблему взаєморозуміння, взаємодії між викладачем і студентом. На думку А.Ліненко, «уявлення викладача про себе як професіонала безпосередньо пов'язане з розвитком уявлень про студента, які існують не лише як знання, а включаються в систему професійних дій, визначаючи стиль взаємодії із студентами» [10, с.54]. До того ж, як стверджує науковець, у сучасних умовах ідентичність неможлива як прикінцевий результат, а виявляє себе лише як безперервний процес ідентифікації, як постійний пошук себе [10, с.57].

Т.Кремешна вважає, що «самореалізація людини в суб'єкта педагогічної діяльності повинна починатися зі встановлення факту ідентичності самому «собі». Якщо він не відповідає самому собі, якщо він – маріонетка, то його свідомість є зібранням схем, стереотипів, засвоєних із чужого досвіду, просто скопійованих. У цьому випадку він буде прагнути зрозуміти вихованця крізь призму всього збирання комплексів, яке можна назвати «крамницею вживаних речей» [9, с. 184].

Низка вчених (А.Линенко, О.Гнатюк та ін.) вважає, що «для педагогічної професії важливою є не просто людина, яка знає (пізнавальний компонент), вміє (прагматичний компонент), а й людина, яка розуміє, здатна до самопроекування й самореалізації, самостійного вибору на основі ієрархії цінностей і смислів, що мають власну значимість (аксіологічний компонент). Мова про професійну ідентичність, яка тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнання в педагогічній діяльності власних властивостей, що необхідні для розвитку професійного «Я» образу» [3, с.321].

На думку А. Линенко, «важливим для формування майбутнього вчителя є ототожнення себе не просто з педагогом, а з педагогом-ідеалом і у зв'язку з цим, уміння сформувати в собі необхідні професійні компетенції, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, а також широкий спектр професійно значущих та особистісних якостей, які притаманні такому педагогу-взірцю і які відсутні чи слабко, не в повній мірі сформовані у студента. Подолання суперечностей між Я-реальним і Я-ідеальним є рушійною силою у формуванні професійної ідентичності майбутнього вчителя в його професійному зростанні» [10, с. 74].

Дослідник О.Гнатюк цілком слушно зауважує: «Професійна ідентичність тісно пов'язана з моральними професійними орієнтирами. Якщо педагог чітко уявляє власну позицію в професійному середовищі, вона його влаштовує, і він у цій позиції високо оцінюється людьми, які його оточують, то можна вести мову про сформованість ідентичності. Якщо ж позиція не визначена, педагог не впевнений у тому, «яким бути», водночас отримує суперечливу зворотну реакцію з боку людей, які його оточують, слід говорити про розмиту ідентичність. Коли позиція педагогом визначена, але низько оцінюється людьми, які її оточують, мова йде про негативну ідентичність. Як альтернатива професійній ідентичності – розчарування в обраній професійній діяльності, загубленість сенсу життя. Професійна ідентичність забезпечує професійне довголіття людини» [3, с.66].

Вчений вважає, що «зміна ідентичності зумовлена змінами в соціальному оточенні індивіда. Однією з обставин, що перешкоджає

успішній діяльності педагога, може стати деструктивність соціальної, особистісної і професійної ідентичності. Проте соціальне середовище, професійна педагогічна діяльність можуть здійснювати вплив на постійність чи мінливість особистості та її властивостей, негативно впливати на соціальну, особистісну й професійну ідентичність викладача» [3, с.32].

Таким чином формування професійної ідентичності в майбутніх викладачів ЗВО сприятиме усвідомленню ними своєї приналежності до педагогічної професії та впевненості в собі як майбутньому професіоналові. Професійна ідентичність є результатом підготовки магістрів у закладах вищої освіти, що вимагає ефективної організації педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. № 4. 2005. С.17-20.
2. Глушкова Н.И. Проблема идентичности современного учителя: социальной, профессиональной и личностной. *URT*: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1634
3. Гнатюк О. Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність. Київ: «Критика», 2004. 525 с.
4. Жирун О.А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ»*: Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 1. 2010. С. 100 -104.
5. Зубенко А.С. Взаємодія особистісної та соціальної ідентичності (соціально-філософський аналіз): *автореф. дис. ...канд. філософських наук*: 09.00.03 – «Соціальна філософія та філософія історії». Харків, 2005. 22 с.
6. Ільїна Г.В. Самоідентичність у життєдіяльності людини: *автореф. дис. ... канд. філософських наук*: 09.00.04 - «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2009. 18 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Минск: Фланта, 2006. 342с.
8. Линенко А.Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. № 1. Одеса, 2016. С. 72-76.
9. Кремешна Т. І. Професійна самоєфективність майбутніх педагогів у галузі мистецької освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. Вип. 26. 2009. С.181-187
10. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: *монографія*. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
11. Лукіяничук А.М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю: *автореф. дис. ... канд. психол. наук*: 19.00.07- «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 18 с.
12. Мельник Н. Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності: *автореф. дис. ... канд. психолог. наук*: 19.00.07 - «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 22 с.
13. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности: *учебное пособие к спецкурсу*. Москва: Просвещение, 1985. 104 с.
14. Новий тлумачний словник української мови. Т.4. Київ: Аконіт, 2011. 342с.
15. Остапйовський О. І. Професійна ідентичність в структурі свідомості особистості: *автореф. дис. канд. психол. наук*: 19.00.01 «Загальна психологія; історія

психології». Луцьк, 2011. 18 с.

16. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Миколаїв, 2017. 21с.

17. Попова О. В. Феномен ідентичності у контексті соціально-філософського дискурсу: *автореф. дис. ... канд. філософ. наук*: 09.00.03 - «Соціальна філософія та філософія історії». Донецьк, 2008. 21 с.

18. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Київ: Рад. школа, 1977. 639с.

Цьомко Надія

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

Завгородня Т. К.

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

Підготовка майбутніх фахівців ЗВО до роботи в інклюзивному середовищі: історіографічний аспект

Над питанням підготовки корекційних педагогів працювали такі українські вчені, як В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, В.Синьов, С. Яковлева та ін. Проблему підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у царині корекційної освіти вивчали О. Безпалько, В.Бочарова, Б. Вульфова, І. Зверєва, А. Іванченко, А. Капська, В. Липа, С.Литвиненко, Л. Міщик, В. Петрович, В. Синьов, С. Харченко та ін. Особливостям педагогічного процесу вищої школи присвячені праці Є.Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєвої, В. Вихрущ, В. Гриньової, В.Кулешової, В. Лозової та ін., використанням педагогічних технологій у педагогічному процесі – В. Євдокимова, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г.Селевко та інші [8].

Так, інклюзивна освіта сьогодні з повним правом може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Україна приєдналась у 2010 році До Конвенції про права інвалідів, прийнятої ООН в 2006 році, в якій проголошено обов'язок держав-учасниць Конвенції забезпечувати інклюзивна освіта на всіх рівнях і навчання протягом усього життя [1]. Конвенцію ратифікували 79 держав, вона стала першою міжнародною угодою, що зобов'язує захищати права інвалідів». 16 січня 2018 президент Петро Порошенко підписав закон № 2249-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України». Цим рішенням президент України вивів з ужитку слово «інвалід» [10].

Вражаючим є той факт, що за даними Міністерства соціальної політики, кількість людей з інвалідністю в відносних показниках збільшилася

вдвічі порівняно з 1990 роком. Якщо в 1990 їх налічувалося 3% населення, то сьогодні кількість людей з особливими потребами в Україні сягає 6% (близько 3 млн.), з яких понад 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків інвалідів – це люди працездатного віку. Головна проблема для цієї категорії населення – вільний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації. Починаючи з вільного пересування по місту, і закінчуючи освітою і працевлаштуванням. Саме тому питання освіти для осіб з ООП в сучасному світі є принциповим [9].

Щодо підготовки майбутніх фахівців інклюзивного навчання, зокрема корекційних педагогів у 20-х – 30-х роках ХХ століття, необхідно зазначити, що у той час майбутніх вчителів спеціальних шкіл готували відомі вчені-дефектологи, серед яких насамперед слід назвати професора Андріана Володимировича Володимирського (1875-1936), відомого дефектолога і лікаря-психоневролога, якому належать проведені ще на початку ХХ століття важливі експериментальні дослідження психічного розвитку дітей при глибоких вадах слуху, спадковості у розвитку дитини тощо. Зокрема цікавою і корисною у практичному педагогічному плані є праця А.В.Володимирського «Основи індивідуального поведіння в нормі та ухилах» (1927). У 20-х роках професор А.В. Володимирський очолював у Києві лікарсько-педагогічний кабінет та викладав у Київському інституті народної освіти, зробивши помітний внесок у розвиток української дефектологічної науки, практики і вищої освіти.

Варто зазначити, що в історії НПУ імені М. П. Драгоманова одним з найперших підрозділів поряд із шкільними та дошкільними є лікувально-педагогічний факультет, який, змінюючи назви та статуси, у даний час виріс у Інститут корекційної педагогіки та психології (ІКПП), створений у вересні 2003 р. шляхом реформування дефектологічного факультету даного університету. Саме на цьому факультеті відбувалася і далі відбувається підготовка майбутніх корекційних педагогів у різних галузях [4].

США та Канада є провідними країнами у становленні інклюзивної освіти у період реформ освітнє середовище США і Канади пройшло декілька етапів змін від сегрегаційної форми освіти дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної форми навчання. Розвиток ідей інклюзії відбувався на основі соціальної політики держави, яка базувалася на таких фундаментальних поняттях як соціальна справедливість, права особистості, право на рівний доступ, недискримінація, соціальні можливості та реалізація особистісного потенціалу [2]. Одними з основоположників розвитку інклюзивної освіти були такі вчені як Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James),

С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery) [11].

Вивчаючи розвиток інклюзивної освіти в США та Канаді, І.А.Малишевська у своїй статті виокремлює такі проблеми:

- розуміння філософії інклюзії;
- відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою інклюзивного навчання;
- задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі;
- надання учням з особливими освітніми потребами доступу до загальної навчальної програми;
- відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти;
- залучення фахівців спеціальної освіти до підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах;
- забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для якісної інклюзії [6].

Розкриваючи детальніше останню проблему ми дослідили, що професійна підготовка педагогічних кадрів у США для роботи в інклюзивному освітньому середовищі сьогодні здійснюється за двома напрямками. Перший і основний з них – це реорганізація і модифікація програм загальної професійної освіти до ідей соціальної інклюзії, другий полягає в удосконаленні програм підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю у напрямі інклюзивного навчання.

Американський науковець Дж.-Р.Кім (J.-R.Kim) дослідив взаємозв'язок різних типів програм професійної освіти на предмет готовності студентів до роботи в інклюзивних умовах. Аналізуючи дані десяти програм професійного навчання у вищій школі, автор виділив три типи навчальних програм: комбінований, роздільний, загальний професійний. Комбінований тип об'єднує навчальні курси факультетів загальної та спеціальної педагогіки, які викладаються на кожному із цих факультетів. Випускнику присвоюється кваліфікація з правом працевлаштування у загальноосвітньому і спеціальному закладі. Роздільний тип навчання передбачає збереження програм загальної та спеціальної педагогіки окремо на відповідних факультетах, але студенти можуть отримати диплом з подвійною спеціальністю, додатково прослухавши визначені курси на відповідному факультеті. Загальний професійний тип навчання не дає можливості отримати додаткову кваліфікацію зі спеціальної педагогіки. Отже,

дослідження показало, що студенти комбінованого типу навчання проявляють позитивне відношення до інклюзії і мають найбільшу готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі [7].

З поміж інших європейських держав Голландію вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти, її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Слід зазначити, що значне зростання кількості спеціальних установ в цій країні відбулося наприкінці 40-х років і характеризувалося збільшенням кількості дітей в системі спеціальної освіти та зростанням типів спеціальних шкіл.

Оскільки кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 по 1997 рік збільшилася вп'ятеро (див. рис. 1), то, відповідно, й потреба у фахівцях значно зростає [5, ст.56].

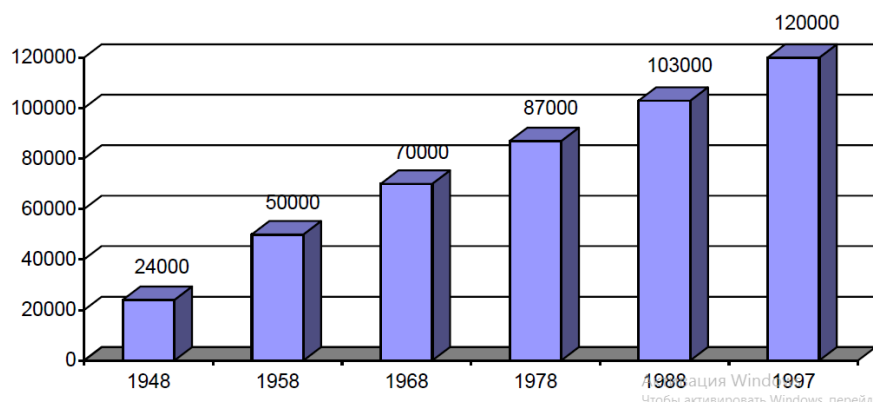


Рис. 1. Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби (1948-1997 рр.)

Сьогоднішня ситуація в системі освіти Голландії характеризується регіональною різноваріантністю надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку. Батькам надається право вибору освітнього закладу для своєї дитини, однак відбувається це після детального обстеження дитини спеціалістами і визначення її соціальних й навчальних потреб. Голландська система освіти зазнала докорінного реформування, яке призвело до паралельного та повноправного функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних та масових) в єдиній системі. Відповідно, основною моделлю надання психолого-педагогічної підтримки дітям з особливими потребами є підтримка з боку функціонуючих спеціальних установ. Саме фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами-помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими потребами, так і вчителям масових шкіл, що їх навчають. За наявності у масовій школі значної кількості дітей, які

потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується дітьми з особливими потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам та вчителям [5, ст. 60].

Серед європейських країн чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання посідає Італія, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р.Тортора, «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини».

Дані, які наводить відомий італійський дослідник В. Ванатху, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації [3]. Проаналізувавши вищевказані дані, ми дійшли висновку, що Італія безумовно, є провідною країною в системі інклюзивного навчання, а те, що в загальноосвітніх навчальних закладах мають право здобувати освіту абсолютно всі учні, означає, що будь-який педагог є готовий до роботи в інклюзивному середовищі, відповідно, така підготовка здійснюється в ЗВО даної країни.

Отже, проблема підготовки майбутніх фахівців ЗВО до роботи в інклюзивному середовищі є доволі сучасною в Україні, проаналізувавши її історіографічний аспект, проте в європейських країнах вона досліджується вже багато десятків років. Ми дійшли висновку, що вдосконалення якості підготовки майбутніх педагогів, котрі готуватимуть вчителів до роботи зі здобувачами освіти з ООП є надзвичайно важливим завданням вищих закладів в кожній країні.

Список використаних джерел

1. Декларація про права інвалідів 2006 року. URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117 (Дата звернення: 17.02.2020)
2. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США. М. Є. Захарчук. *Вища освіта України*. 2012. Додаток 1 до вип. 27, том I (34): [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»]. відп. ред. І. П. Маноха. С. 143-150.
3. Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії. *Електронний ресурс*. Режим доступу http://ussf.kiev.ua/ie_experience_implementing/
4. Історія факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://fkpp.npu.edu.ua/istoriia-fakultetu>
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. *Монографія*. Київ: «Самміт-Книга». 2009. С. 50-75.
6. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського університету*. Вип. №10. С. 102-106.
7. Малишевська І. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. ISSN 2313-4011 Національна академія педагогічних наук України. Інститут спеціальної педагогіки. 2017. С. 156-165.
8. Яцинік А. В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*. №4. 2018. С.76-79.
9. Показники здоров'я населення та використання ресурсів охорони здоров'я в Україні за 2017 рік. Центр медичної статистики. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdov.html> (Дата звернення: 17.02.2020)
10. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України. Закон України від 19.12.2018р. № 2249-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2018. № 6-7. ст.43.
11. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling [Електронний ресурс]. URL: <http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/dp/1551301539>

Федорів Ольга

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

Завгородня Т. К.

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

Суть поняття «музично обдарована дитина»

*«Людина, що володіє вродженим талантом,
відчуває найбільше щастя тоді,
коли використовує цей талант».*

І. В. Гьоте

Перші спроби постановки проблеми формування особистості засобами музики були накреслені ще за часів античності (Піфагор, Платон, Аристотель) і різноваріантно пронизували творчість філософів, музикознавців, педагогів Середньовіччя, Відродження, Нового часу. Суттєву увагу осмисленню ролі музики в розвитку особистості приділяли, А.Шопенгауер, Г.Гегель, Е.Гуссерль, І.Кант, О.Шпендлер, Т.Адорно, Ф.Ніцше, Ф.Шеллінг, тощо.

Однак ґрунтовні наукові дослідження стосовно музичної діяльності та її вияву на особистості розпочалися тільки в середині ХІХ століття, а музичність же віднайшла своє осмислення у наукових працях на початку ХХ століття. Наукові інтереси дослідників охоплювали проблеми походження музичності, побудови її структури, вивчення природи музичних здібностей. На перших етапах дослідження цієї проблеми ряд психологів, під впливом ідей Ф.Гальтона про спадковість таланту розглядала музичні здібності як вроджені якості особистості, як властивість, успадковану від природи, обґрунтовуючи це даними експериментальних досліджень.

Існують різні підходи до визначення музичної обдарованості. Згідно з Б.Тепловом і А.Готсдінером музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей [1. с.26]. Інакше кажучи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний і скоординований руховий «апарат», здатність до навчання і працездатність є показником музичної обдарованості.[1.с.27].

Так, розкриваючи виховне значення музики, її вплив на гармонійний розвиток особистості С. Миропольський у праці «Про музичну освіту в Західній Європі» наголошував, що музика, «особливо спів, можуть виступати багатогранним засобом виховання, що сфера її широка, а вплив її охоплює найглибші сторони внутрішньої сутності людини» [4, с.80]. К. Ушинський акцентував увагу на необхідності широкого впровадження музичного виховання у процес навчання з метою позитивного впливу на музичну культуру всього народу.

Видатні освітяни одностайно стверджували, що музичне виховання людини необхідно починати з самого раннього віку. За переконанням В. Острогорського, розвиток музичного слуху і формування почуття любові до народних наспівів починається з колискової. Тому так важливо, зауважував він, щоб мистецтво, зокрема музика і спів, пронизували життя дитини з раннього віку, що зумовлює виховання в неї сприйняття прекрасного в житті, мистецтві. Цю думку поділяв і Л. Толстой, розглядаючи початковий вік як основний у формуванні всіх духовних сил людини.

Чільне місце в музичному вихованні освітяни відводили співу. «Діти особливо люблять співи і після маленької пісні оживають, мов квіти після дощичку», спів «підтримує в дитині душевну бадьорість та властиву цьому вікові веселість», – зазначав Л. Толстой [5, с.192]. К. Ушинський наголошував, що спів потрібно ввести до програми занять з дітьми. З народної пісні впливає влучне, глибоке слово, повне істини, переживань і почуттів із найдавніших часів.

М. Бунаков, М. Корф, М. Максимович, В. Одоєвський, К. Ушинський та інші педагоги не тільки відзначали чималий естетико-виховний вплив на особистість народної пісенної творчості, а й висували вимоги до організацій музично-естетичного виховання дітей. Так, К. Ушинський підіймав питання відсутності спеціально розробленого з педагогічною метою пісенного матеріалу, зазначав, що в цій галузі існує велика прогалина. Подібного погляду дотримувався й М. Бунаков, який у створеній ним початковій школі у Воронежі розучував з дітьми народні пісні.

Особливістю музичної обдарованості, що відрізняє її від обдарованості до інших видів мистецтва, є наявність музикальності, яка виражається в особливій сприйнятливості дитини до звучання музики. Музично обдаровані – це ті діти, для виявлення обдарованості яких, як правило, не потрібні ні тести, ні спеціальні спостереження. Ця обдарованість відчувається неозброєним оком, адже обдаровані діти виявляють сильний потяг до занять музикою. Вони можуть буквально годинами займатися за інструментом, не стомлюючись і мов би зовсім не напружуючись. Це для них одночасно праця і гра. Легко зрозуміти, як багато в результаті подібної майже безперервної музичної діяльності встигає дитина дізнатися і досягти. Музична обдарованість відображає рівень розвитку музичних здібностей. Що визначає діапазон діяльностей, у яких дитина може досягти значних успіхів.

С.Савшинський характеризує музикальність, виходячи з виконавської діяльності учня, та пропонує таку класифікацію її якостей: художні (проникливість, змістовність, артистизм, емоційність виконання); технічні (віртуозність, точність гри); естетичні (темброве багатство звучання, нюансування). Розподіл цих якостей досить умовний, оскільки художні та естетичні якості виконання музичності надто складно розділяти. Крім того, як зазначалося, - вищезазначені якості не завжди відображають рівень музичної обдарованості учня [2.с.229].

Ядром структури музикальності, згідно з концепцією Б.Теплова є такі компоненти (*рис.2. Ядро музикальності*) [1].

Ладове почуття – здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії. Воно безпосередньо виявляється в емоційному переживанні мелодії, її упізнаванні, у чутливості до точності інтонації. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки поза емоційним станом зміст музики досягнути не можна. Ось чому вже у дошкільному віці треба розвивати здатність до емоційного переживання у всіх дітей не залежно від тих можливостей, якими вони наділені від природи. Тільки розвиваючи емоційність, можна прилучити дитину до чудового світу музики. У різних

дітей музична обдарованість може характеризуватися різним поєднанням окремих здібностей.

Здібність до слухового уявлення – здібність користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух;

Важливою складовою музично обдарованої дитини є музична пам'ять та мислення. Феноменальною пам'яттю володіли композитори та диригенти такі як: А.Тосканіні, В.Моцарт, О.Глазунов, С.Рахманінов та інші музиканти. Музична пам'ять являє собою здатність до запам'ятовування, збереження в свідомості і відтворення музичного матеріалу [3 с.4].

Загальними характеристиками продуктивності процесів пам'яті є обсяг матеріалу, який може запам'ятати дитина за певний проміжок часу, швидкість запам'ятовування матеріалу, тривалість збереження матеріалу в пам'яті і готовність до його відтворення. У своїй музичній діяльності дитина переважно спирається на слухо-образну, емоційну, конструктивно-логічну і рухово-моторну пам'ять.

Важливою складовою ядра музикальності є музично-ритмічне почуття – здібність активно співпереживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Ритм є одним із головних елементів музики, що обумовлює ту чи іншу закономірність в організації звуків у часі. При цьому, проводячи аналогії між ритмом у музиці та в інших мистецтвах, музикознавці наголошують на умовності використання цього терміну і відзначають особливу специфічність музичного ритму. Будучи одним із «першоелементів» музики, її виразним засобом, ритм відображає емоційний зміст музики, її образно-поетичну сутність.

У цілому ядро музикальності можна представити у вигляді такої схеми:

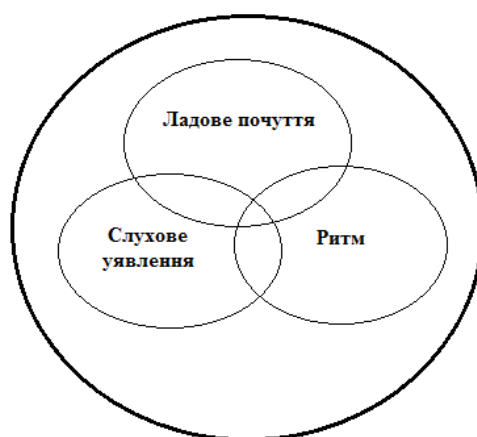


Рис.2. Ядро музикальності

На думку Б.Теплова, без перерахованих основних музичних здібностей, не може бути іншої музичної діяльності.

Отже, музичні здібності й обдарованість проявляються у продуктивному оволодінні музичною мовою в якості музичного самопрояву людини. На музичне виховання спирається духовний розвиток людини, який формує його духовний світ, і музика розглядається як засіб духовного піднесення людини. Пізнання світу і самого себе – основне людське призначення. У світі «Людини розумної» музика – одна із форм духовної пізнавальної діяльності. Очевидно, що цілковита сукупність музичних здібностей поєднується в поняття «музичного інтелекту». Музикальність стає здатністю розуміти музику як тлумачення світу і життя, як особливої якості світосприйняття.

Список використаних джерел:

1. Теплов Б.М. Психологія музикальних здібностей. Москва: Педагогіка, 2005. Т.1.С.42-222.
2. Гатрич І. Музична обдарованість школярів як психолого-педагогічна проблема. URL.: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpudpu_2011_3_11.pdf.
3. Мозгальова Н, Герасимова І. Обдаровані діти: виявлення, навчання, розвиток. URL.: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/download/167352/166938>.
4. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. Санк-Петербурґб, 1882. 252 с.
5. Толстой Л. Н. Педагогическое путешествие по Швейцарии. *Пед. соч.* Москва: Учпедгиз, 1953. С. 190–195.

Яновська Ганна

*(студентка другого освітнього рівня 1 курсу,
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,
педагогічний факультет)
(Наук.керівн. - к.пед.н., доцент Н.М.Салига)*

Проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів ЗВО у науковій літературі

Реформи в галузі вищої освіти ставлять перед сучасним викладачем ЗВО низку вимог, пов'язаних із вмінням нестандартно мислити, вільно володіти своїм фахом та орієнтується в суміжних сферах діяльності, готовим до постійного професійного зростання. У зв'язку із цим особливої актуальності набувають проблеми саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення майбутніх спеціалістів, які здобули досконалі предметні знання за обраною спеціальністю та здатні до самостійної творчості.

Все це можливо лише за умов високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних умінь, здібностей і майстерності, які неможливі без сформованої самоосвітньої компетентності.

Проблемі формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача ЗВО присвятили свої дослідження такі сучасні вчені, як: Н.Бухлова, Т.Гуляєва, Н.Довмантович, О. Кисельова, М.Ольховська, С.Рой та ін.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури маємо стверджувати, що існуючий досвід свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача ЗВО.

Проблема самоосвіти цікавила вчених-педагогів минулого. Зокрема основоположник наукової педагогіки Я. А. Коменський (1592-1670) писав, що «керованою основою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, коли б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [6, с.29].

В одному із своїх трактатів англійський філософ Дж. Локк (1632-1704) зазначав, що «діти природньо прагнуть займатися таким видом діяльності, в умовах якого розкриваються здібності, нахили та їх характер. У процесі самостійної роботи з книгою слід продумувати кожний елемент, оскільки саме мислення перетворює прочитане у наше надбання. Хто набув цю здатність, той оволодів правильним інструментом до книг і дороговказом, який поведе його через лабіринт різночинних думок до істини» [6, с.31].

К. Ушинський (1823-1870) саме в самоосвіті вбачав джерело пізнання та формування в людині духовних цінностей. «Кожний підручник, - писав вчений-педагог, - повинен сприяти розвитку у тих, хто навчається, ініціативи, активності та самостійності у мисленні та діях. Навчальні приклади, побудовані у відповідності з принципом свідомості й активності в навчанні, стимулюють учнів до самостійного вирішення важких, але посильних завдань» [14, с.312].

Особливо активно проблема самоосвіти почала досліджуватись вченими (І. Колбаско, В. Оконь, Б. Райський та ін.) у 70-х роках минулого століття. Предметом своїх наукових зацікавлень дослідники обрали пізнавальну активність, самостійну діяльність та саморозвиток особистості.

У сучасний період ідеї самоосвіти фахівців простежуємо у наукових розвідках Т.Гуляєва, О. Кисельової, М.Ольховської та ін. Вчені вважають, що основою самоосвітньої компетентності викладача ЗВО є педагогічна самоосвіта, спрямована на вдосконалення їхньої спеціальної, психолого-педагогічної та методичної підготовки.

На думку О.Федоренка, «самоосвітня компетентність виступає стрижневою для всіх предметів і дисциплін, оскільки органічно інтегрує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, виступаючи не тільки ціллю, але й засобом ефективного розвитку особистості в процесі

освіти, і забезпечує змістову та технологічну сторони професійного та особистісного росту майбутнього фахівця» [15, с.157].

Аналогічної точки зору дотримується Л.Романишина. «Формування самоосвітньої компетентності, - зазначає вчена, - відбувається у процесі розвитку в майбутніх викладачів ключових компетенцій, а саме: потреби в самоосвіті (морально-сміслова компетенція); уміння вступати в спілкування з компетентними фахівцями, вивчати й трансформувати їх комунікативний досвід (комунікативна компетенція); наявність базових знань з предметів спеціальності (базова компетенція); сформованість умінь використання інформаційних технологій як універсального засобу отримання, перетворення і використання інформації (комп'ютерна компетенція); здатність орієнтування в своєму професійному просторі (орієнтаційна компетенція); уміння планувати самоосвітній процес (методологічна компетенція)» [13, с.105].

Привертає увагу дослідницька позиція Є.Пилипенка, який стверджує, що «самоосвітня діяльність є цілеспрямованою, систематичною, керованою, контрольованою й оцінюваною самим суб'єктом пізнавальною діяльністю, що здійснюється за внутрішніми спонуканнями з метою самонавчання і самовиховання, саморозвитку і самовдосконалення у процесі проектної діяльності» [10, с.146].

Під самоосвітньою діяльністю студентської молоді О.Щолок розуміє «вільний, найбільш складний вид діяльності, оскільки він пов'язаний із виробленням умінь самостійно набувати і конструювати свої знання, трансформувати їх у практичній діяльності» [16, с.76].

Нам імпонують висновки Т.Гуляєвої, яка важливого значення у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів ЗВО надає педагогічному середовищу, яке, на думку вченої, «сприяє формуванню мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій щодо самостійного збагачення професійних знань, самоосвітніх умінь і навичок, що в сукупності утворюють самоосвітню компетентність» [2, с.73].

Досліджуючи проблему саморозвитку, самоосвіти та самовиховання педагогічних працівників, М.Ольховська наголошує: «Самоосвітня компетентність формується і розвивається як результат діяльності, спрямованої на вироблення певних поведінкових сценаріїв, і тільки створення певних умов освітнього середовища сприятиме її формуванню та розвитку» [9, с.85].

За Ю.Приходько, «самоосвітня компетентність є здатністю особистості учитися впродовж життя та основою її безперервного особистого, професійного та соціального зростання» [11, с.95]. До змісту цієї

компетентності вчена відносить: «потребу в саморозвитку; уміння вибудувати персональну життєву стратегію; уміння отримувати та аналізувати інформацію; прагнення розширювати словниковий запас; вміння адекватно оцінювати власні можливості; бажання ставити перспективні завдання та послідовно рухатися на шляху їх досягнення» [11, с.96].

У контексті нашої роботи цікавими є узагальнення Н.Бухлової, яка розуміє під самоосвітньою компетентністю «постійне поповнення професійної та загальнокультурної інформації, систематичне оновлення індивідуального та соціального досвіду» [1, с.4].

Ось як презентує самоосвітню компетентність Н. Коваленко: «Це інтегрована властивість особистості, що формується лише за умови активної навчально-пізнавальної діяльності студентів» [4, с.11].

У контексті нашого дослідження також цікавою є точка В.Нищети, який вважає, що «перед викладачами у процесі формування їхньої самоосвітньої компетентності постають наступні завдання: формування стійких мотивів самоосвіти; створення умов для їхнього розумового самовиховання, їхньої самоосвіти; формування свідомого ставлення до навчання; створення умов для усвідомлення студентом ефективності своєї навчальної праці; ознайомлення студентів із методами та прийомами самоосвіти; ознайомлення з творчими та дослідницькими методами роботи; навчання створення індивідуальних програм самоосвіти» [7, с.260].

Н.Довматович розуміє як самоосвітню компетентність як синтез проєктувальних, організаційних, технологічних, інформаційно-комунікаційних, аналітичних умінь. «Проєктувальні уміння, - зазначає вчений, - полягають у здатності майбутнього фахівця визначати тактичні та стратегічні завдання, через досягнення яких реалізується самоосвітня компетентність. Організаційні - виявляються в умінні індивіда управляти самоосвітньою діяльністю. Технологічні уміння – добір відповідних видів і прийомів самоосвітньої роботи. Інформаційно-комунікаційні уміння презентують уміння використовувати нові технології інформації та комунікації та уміння студентів орієнтуватися в інформаційних потоках і відбирати, обробляти, зберігати та продуктивно використовувати інформацію. Аналітичні уміння – здатність аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи поставленої мети та уміння адекватно оцінювати рівень власної самоосвітньої діяльності»[3, с.78].

Важливими для нашого дослідження є висновки О.Овчарук, яка вказує на відмінність самостійної роботи від самоосвіти. Вчена вважає, що ця відмінність «полягає в тому, що самостійна робота студентів стимулюється

та скеровується ззовні, тоді як самоосвіта – внутрішніми мотивами, що виходять за рамки навчальних» [8, с. 50].

С. Рой презентує формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів «як складний процес переростання самостійної роботи студента в самоосвіту» [12, с.125]. Вчений вказує на важливе значення наукової літератури у формуванні самоосвітньої компетентності: «Особливе місце у процесі самоосвіти займають новітні досягнення профільних дисциплін, що викладаються, і знайомство з новими даними відповідної науки, розвиток педагогічних, психологічних знань і умінь, що можливо лише за умови ознайомлення студентів з відповідною новітньою літературою й регулярного читання періодичних видань» [12, с.125].

Є.Пилипенко розглядає самоосвітню компетентність майбутнього викладача ЗВО в контексті функцій самоосвітньої діяльності: «Екстенсивна – накопичення, здобуття нових знань; орієнтувальна – визначення себе в культурі і свого місця в суспільстві; компенсаторна – подолання недоліків навчання, ліквідація «білих плям», формальних знань; саморозвивальна – вдосконалення своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих якостей; методологічна – подолання професійної вузькості, добудовування картини світу; комунікативна – установлення зв'язків між науками, професіями, минулим і сучасним; співтворча – сприяння творчій роботі; омолоджувальна – подолання інерції власного мислення; психологічна – почуття причетності до інтелектуального руху людства; геронтологічна – підтримання зв'язків зі світом і на цій основі – життєздатності організму; проектувальна – реалізація індивідуального підходу, новаторська функція, що забезпечує свободу та інтерпретування особистістю мети, змісту, джерел самоосвіти, обсягу часу, професійної спрямованості та поглибленості» [10, с.145].

Т.Комар вказує на такий необхідний засіб формування самоосвітньої компетентності студентів як «глосарії, енциклопедії, словники, що забезпечують можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації та сприяють оволодінню студентами професійною і спеціальною термінологією, розвивають уміння аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, вести дискусію» [5, с.11].

Дослідниця М.Ольховська виокремлює певні етапи, які необхідно пройти, щоб сформувати у майбутнього викладача самоосвітню компетентність, а саме: «адаптаційний, метою якого є спроба самостійної постановки цілей своєї освітньої діяльності; накопичувальний, мета якого збагачення досвіду, набуття умінь та навичок самоосвітньої діяльності, удосконалення досвіду самоосвітньої діяльності, розвиток емоційно-вольових якостей, їх самостійності; розвиток інтелектуальних можливостей;

на завершальному формується стійка тенденція до подальшого розвитку творчої самостійності в майбутній професії; вироблення власної системи самоосвітньої діяльності і включення її в спосіб життя» [9, с.85].

Таким чином самоосвітня компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, розуміння особистістю принципів самоосвіти та здатність їх застосувати під час набуття компетентностей і, як результат, використання набутого досвіду для вирішення професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4-8.
2. Гуляєва Т.О. Вплив освітнього середовища та освітніх технологій на формування самоосвітньої компетентності молоді. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2005. Вип. 8. С. 72-80.
3. Довмантович Н. Г. Аналіз мотивації навчальної діяльності студентів. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1. С. 78-80.
4. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: *автореф. дис. ... канд. пед. наук*: 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.
5. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення студентів: *автореф. дис. ... канд. психол. наук*: 19.00.07. Київ, 2003. 23 с.
6. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва [Текст] : *навч. посіб. для студ. пед. навч. закл.* Тернопіль : Тернопіль, 1996. 436 с.
7. Ницета В. А. Життєва компетентність особистості. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257-264.
8. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Київ: К.І.С., 2003. 295 с.
9. Ольховська М. Специфіка формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Сер.: Педагогіка. 2011. Т. 173, Вип. 161. С.84-88. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdured_2011_173_161_19 (дата звернення: 05.03.2020).
10. Пилипенко Є.О. Самоосвіта як педагогічна проблема. Харків:Фактор, 2011с. 165с.
11. Приходько Ю. А. Особистісно-орієнтоване навчання і розвиток творчого потенціалу особистості. Київ: Стандарт, 2013, с.162.
12. Рой С. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*, Вип. 8. 2015. С.124-128.
13. Романишина Л. М. Професійна адаптація майбутніх вчителів як науково-педагогічна проблема. Черкаси: Брама-Україна, 2016. 218 с.
14. Ушинский К. Д. Родное слово. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Гос. уч. пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1945. С. 204–451.
15. Федоренко О. Г. Чинники формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1 (73). С. 155-158.
16. Щолок О. Б. Компетентність самоосвіти як невід’ємна складова підготовки фахівця. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. С. 76-79.

Долинська Віта

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

Завгородня Т. К.

(Наук.керівн. - д.пед.н., професор)

До питання про професійну компетентність педагогічних працівників закладів позашкільної освіти

У сучасних умовах утвердження людини як особистості з високими моральними, фізичними та інтелектуальними задатками неможливе без її всебічного розвитку. Одним із основних критеріїв формування особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави є освіта, невід'ємним складником якої є позашкільна освіта [5].

Саме позашкільна освіта спрямована на профорієнтацію та ранню профілізацію дитини, розкриття власного потенціалу, створює додаткові можливості для самовизначення, а також сприяє попередженню негативних дитячих проявів.

Суттєве значення у забезпеченні якісної позашкільної освіти належить педагогічним працівникам закладів позашкільної освіти, оскільки від їх компетентності та професіоналізму залежить рівень одержаних знань та практичних навичок, необхідних для успішної самореалізації вихованців у дорослому житті.

То ж який він, — професійно компетентний педагогічний працівник?

У сучасній науці відсутнє єдине визначення поняття педагогічної компетентності. Проте найбільш точним, на нашу думку, є твердження запропоноване Сергієнком Н. Ф. У своїй статті «Професійна компетентність сучасного вчителя» науковець, проаналізувавши низку досліджень та публікацій вітчизняних та зарубіжних учених, визначає педагогічну компетентність як інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти [7].

Тобто, професійна компетентність визначається як здатність педагогічного працівника у своїй діяльності використовувати професійні навички та особистісні якості у тісній взаємодії. Однак, передумовою здобуття вищезазваних професійних навичок є професійна педагогічна підготовка – діяльність, спрямована на підготовку майбутніх педагогічних працівників, одержання ними кваліфікацій за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [1].

Стаття 21 Закону України «Про позашкільну освіту» зазначає, що педагогічним працівником закладу позашкільної освіти повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має вищу педагогічну або іншу фахову освіту, належний рівень професійної підготовки... [6]. Отже, педагогічний працівник закладу позашкільної освіти не обов'язково повинен мати вищу педагогічну освіту. Крім

цього, у другій частині цієї статті йдеться про те, що педагогічним працівником закладу позашкільної освіти може бути також народний умілець. То чи може педагогічний працівник, який немає відповідної вищої освіти бути педагогічно компетентним?

Могілевська В. М. стверджує, що професійна компетентність педагога у підсумку завжди дає оптимальний результат. Саме отримання оптимального результату є одним з головних завдань професійної діяльності педагога [2].

Одночасно, Мусаєв К. Ф. зазначає, що відсутність педагогічної освіти негативно впливає не лише на досягнення кінцевого результату, але й на діяльність закладу позашкільної освіти в цілому, оскільки, якісний склад кадрів керівників творчих об'єднань оцінюють передовсім за освітою і стажем педагогічної діяльності [3. с. 162].

Щодо першого показника, то за даними Міністерства освіти і науки України 75% педагогічних працівників закладів позашкільної освіти мають вищу освіту. Керівники гуртків, які мають незакінчену вищу (5), середню спеціальну (16) чи загальну середню (4) освіту становлять решту 25 % [4].

Як свідчить аналіз, у кожного четвертого керівника гуртка вища освіта відсутня. Лише 75 % педагогічних працівників мають вищу освіту (і не завжди — педагогічну), тому структура професійної компетентності такого педагога виглядає неповною. Як показує практика, такий педагог не володіє достатнім арсеналом педагогічних умінь, що, в свою чергу, обмежує його можливості ефективно вирішувати педагогічні завдання і досягати оптимального кінцевого результату [2].

Стаж педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, в свою чергу, пояснюється його віковим складом, оскільки за даними Міністерства освіти і науки України чисельність педагогів, старших за 50 років становить 33 % і ця цифра щороку зростає. Так, із загального числа педагогічних працівників 15 % мають стаж до 3-х років, 21 % – від 3-10 років, 25 % – 10-20 років, 39 % – більше 20 років [4].

Вищенаведені дані вказують на непопулярність професії керівника гуртка серед молодих спеціалістів, що зумовлено низкою чинників, від методичного до фінансового забезпечення.

Вважаючи, що Україні потрібні висококваліфіковані педагогічні працівники, що відповідають сучасним ринковим вимогам, актуалізується питання підвищення педагогічної компетентності працівників, для розв'язання якого, необхідно вдосконалити систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів позашкільної освіти.

Також, одним із можливих варіантів вирішення питання підготовки фахівців для роботи у закладах позашкільної освіти є запровадження закладами вищої освіти у блоці дисциплін вільного вибору для студентів вивчення спецкурсу з організації гурткової роботи.

Важливим кроком у розв'язанні цієї проблеми є продовження роботи над упорядкуванням посібників з позашкільної освіти за різними напрямками, що сприятиме покращенню якості надання відповідних освітніх послуг.

Отже, на нашу думку саме від підвищення професійної компетентності педагогічних працівників закладів позашкільної освіти залежить

ефективність формування громадянина, патріота своєї держави, всесторонньо розвиненої особистості.

Список використаних джерел

1. Биковська О. В. Особливості професійної підготовки педагогів для системи позашкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2011. № 26. С.16-21
2. Могілевська В. М. Професійна компетентність як основа професійного мислення педагога позашкільного закладу. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2015. № 1 (19). URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/mogilevska_stattja.pdf (дата звернення: 04.03.2020)
3. Мусаєв К. Ф. Підготовка педагогічних кадрів для позашкільних закладів освіти. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С.162 -165
4. Освіта в Україні: базові індикатори. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua>. (дата звернення: 04.03.2020)
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 04.03.2020)
6. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 04.03.2020)
7. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 5. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf (дата звернення: 04.03.2020)

Приймак Олександра

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

Ковальчук В. М.

(Наук.керівн. – к.пед. н., доцент)

Умови розвитку креативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

Розвиток інтелектуального й духовного потенціалу народу, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні значною мірою залежить від того, наскільки ефективно формуватиметься творчий потенціал майбутніх фахівців. Адже основу сучасного інформаційного суспільства складають нетрадиційні матеріальні, а інформаційні ресурси, наука, здібності людей, їхня ініціатива, креативність. Необхідною стала потреба у діяльних, обдарованих, інтелектуально і духовно збагачених громадянах. Тому це не тільки актуальна проблема сучасної педагогічної науки та практики, а й соціальна необхідність. Наразі, головною метою професійної освіти постає підготовка висококваліфікованого фахівця, який вільно володіє своєю професією, готовий до постійного професійного зростання, самоудосконалення, творчої реалізації [1, с. 212].

Найефективніший шлях розвитку творчої особистості – прилучення студентів до продуктивної творчої діяльності, створення умов для розквіту їх обдарованості. Тож основним завданням освітніх закладів є розвиток креативних здібностей студентів у процесі навчання і виховання.

Суспільству потрібні креативні фахівці з високим творчим потенціалом, здатні проникати в суть ідеї і втілювати її в життя. Можна стверджувати, що в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового. Це рішуча, смілива особистість, яка не зупиняється на досягнутому, вміє передбачати, планувати тощо.

Науковці розглядають творчу діяльність студентів як таку, що сприяє формуванню таких якостей творчої особистості: самостійність у виборі знань; працелюбність; вміння бачити головне, спільне, різне; розумова активність; підбір матеріалу, який необхідний для виконання конкретного завдання і т.д.

Мета креативної педагогіки – відхід від простої передачі знань, нав'язування, підвищення мотивації навчання, створення «технології мислення», формування особистих творчих якостей, управління педагогічно та психологічно освіченими, творчими, цікавими викладачами. При цьому необхідно зважати на умови розвитку креативності: бази знань та умінь, накопичення та систематизація запасу інформації; створення атмосфери, яка сприяє творчості; пошук аналогій.

Процес формування креативності студентів є досить нелегким і потребує освіти, впровадження інноваційних форм і методів навчання, розробка сучасного навчально-методичного, матеріально-технічного забезпечення тощо.

У процесі підготовки спеціаліста у вищому закладі освіти розвиток його професійних умінь і творчих здібностей проходить декілька етапів.

Інтуїтивний рівень – студенти працюють за регламентованими інструкціями і правилами, надають перевагу роботі за підказкою, існуючими шаблонами і стандартами.

Репродуктивно-творчий рівень – студенти задовільно справляються з вирішенням типових проблем.

Творчо-репродуктивний рівень передбачає, що студенти мають достатньо сформовану систему знань, умінь та навичок, які дають змогу в основному успішно виконувати професійні функції.

Творчий рівень – найвищий у розвитку фахових умінь і навичок. Досягнувши його, студенти виявляють виражену професійну спрямованість

особистості, добре розвинуті професійні вміння, їм властивий пошуковий метод засобів і прийомів роботи [6, с. 47].

Робота з формування творчої особистості майбутнього фахівця може здійснюватись у багатьох напрямках. Навчання має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості студента, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності та творчості. Це має бути невід'ємною умовою змісту всіх навчальних дисциплін, органічно доповнювати навчальний процес в позааудиторній роботі, щоб забезпечити єдність знань, умінь і навичок студентів та розвиток їхніх творчих можливостей.

На розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів наголошує і Хмельковська С.В., зауважуючи, що їх підготовка повинна бути орієнтована також на творчу самостійність і самореалізацію [2, с. 11]. Розвиваючи свої творчі здібності, майбутній викладач зможе у подальшій професійній діяльності моделювати й «випереджати» можливі зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу, динамічність якого усе більше підсилюється у зв'язку із прискоренням суспільного розвитку.

Кібаєва К. зауважує, що психолого-педагогічною основою формування творчого потенціалу майбутнього викладача є уявлення про цей процес як науково керований. При цьому формування творчих здібностей як одного з важливих психологічних компонентів майбутньої професійної діяльності повинно виступати складовою частиною всієї системи підготовки майбутнього викладача і функціонувати в її складі [3, с. 76].

Основним засобом формування творчих здібностей майбутніх викладачів можна розглядати систематичний і цілеспрямований процес роботи над творчими завданнями. Значних успіхів при цьому можна досягти, якщо спеціальними способами вказати зв'язок між ними, навчити студентів сприймати завдання як елементи одного цілого. Крім того, таку систему творчих завдань варто вважати дидактичною системою.

Ларіна Т.В. виділяє такі загальні педагогічні умови застосування системи завдань творчого характеру:

формування творчих якостей передбачає використання різних типів творчих завдань; упорядкування системи творчих завдань на основі дидактичних принципів: наростання складності, диференційованого підходу тощо; впровадження системи творчих завдань у практику навчання передбачається в умовах творчого середовища та продуктивного співробітництва між викладачами й студентами (висування гіпотез, перебір варіантів, пошук рішення й ін.), коли всі учасники навчального процесу реально усвідомлюють важливість застосування творчих завдань у навчанні,

активно включаються в діалогову роботу над пошуком рішення в умовах доброзичливої емоційної атмосфери [4, с. 77].

Ефективними методами і прийомами розвитку творчих здібностей студентів є стимулювання інтересу, цікаві аналогії, емоційне переживання, розвивальні ігри, метод відкриття, ситуації з можливістю вибору, підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу тощо. Творчу активність студентів можна розвивати по-різному: не давати готових відповідей, а спонукати до самостійного пошуку, аргументувати відповідь, обговорювати зі студентами будь-які ідеї, створювати доброзичливі стосунки, нестандартні ситуації, враховувати інтереси, мотиви, бажання студентів, змінювати форми та методи роботи.

Розвитку креативності допомагають насамперед заняття, де використовують творчі та випереджальні завдання, які активізують їхній інтелектуальний і творчий потенціал, забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента, розвиток навичок для пошукової діяльності. Доцільно застосовувати оптимальні інтерактивні технології, які проектували б креативні якості особистості студента: фантазію, натхнення, ініціативу, нестандартність, наявність власної точки зору. Саме здатність осмислювати виучуване, виділяти основне сприяє виробленню вмінь свідомо застосовувати знання на практиці. Необхідним атрибутом та доречним доповненням занять з розвитку креативності є мультимедійні презентації, які використовують і як дидактичний матеріал, і як ілюстрації до зорового чи слухового сприймання певного завдання, і як узагальнені схеми теоретичного матеріалу, і як аудіо- та відеодоповнення до слова викладача. На таких заняттях відчувається співпраця з викладачем, формуються позитивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності, з'являється живий інтерес у студентів, покращується процес засвоєння матеріалу [5, с. 42].

Для ефективного розвитку креативності майбутніх фахівців необхідно дотримуватись таких умов:

вчасно виявляти творчі здібності студентів та враховувати їх індивідуальні та вікові особливості; створювати емоційну атмосферу спілкування; дбати про творчість, а не давати готові знання, підбирати та практикувати ефективні завдання, які б пробуджували інтерес, сприяли розвитку допитливості, мислення, фантазії, уяви; використовувати сучасні досягнення науки та техніки; створювати нестандартні, проблемні ситуації, які б давали можливість висловити власну думку, вимагали пошуків альтернативи, прогнозування; виховання особистості майбутнього фахівця, підготовленого до майбутнього, у якому необхідно розв'язувати проблеми та приймати конкретні рішення; широко застосовувати пошуково-

дослідницьку роботу; толерантно та доброзичливо ставитися до студентів; стимулювати і підтримувати ініціативу студентів, їхню самостійність; дотримуватися послідовності та системи в роботі; створення педагогічно комфортного творчого середовища [6, с. 49].

В свою чергу, педагогічно комфортне середовище складається з трьох компонентів, які допомагають забезпечити ефективність та результативність процесу формування творчого потенціалу майбутніх викладачів. Це створення доброзичливої та творчої атмосфери, що припускає ситуацію сприятливого педагогічного спілкування між студентами та викладачами, а також є базою для співтворчості між учасниками освітнього процесу; створення індивідуальної ситуації успіху, яка передбачає таке цілеспрямовано організоване сполучення умов, за яких реальною стає можливість отримати значні результати у діяльності як окремої особистості, так і всього колективу в цілому; сприяння творчій самореалізації студентів це переконаність викладача у наявності творчого потенціалу у майбутніх викладачів, виявленні умов їх розвитку і коригуванні дій студентів у напрямку їх перспективного розвитку [1, с. 214].

Отже, у кожній людині природою закладений певний творчий потенціал. Виявити здібності, розвинути їх якомога повніше – таке завдання повинен ставити перед собою кожний викладач. Новий підхід у викладанні вимагати працювати у творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою діяльність, спрямовувати свою роботу на розвиток творчих можливостей студентів, їхніх талантів, адже від цього залежить їх професійне становлення.

Інститут магістратури у системі вищої освіти може стати тією платформою, яка допоможе сформувати відповідні педагогічні умови для розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО.

Система педагогічних умов формування творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО створює основу для міцного засвоєння знань і умінь, вільної інформаційної орієнтації при вирішенні педагогічних завдань, оптимізації пошуку їх творчого вирішення; сприяє удосконаленню професійної підготовки і впливає на становлення творчої особистості. Саме творча особистість може бути конкурентоспроможною в сучасному світі, саме цілісна, духовно багата, креативна людина спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитися в обличчя новому.

Список використаних джерел

- 1 Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза. *Известия Уральского государственного университета*. 2009. №1/2(62). С. 212-217.
2. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.
3. Кибаева К., Ларина Т.В. Педагогические условия формирования творческих способностей студентов технических вузов. *Успехи современного естествознания*. 2012. С. 76-78.
4. Андрієвська В. В. Креативність. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 432 с.
5. Кульчицька О. І. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2007. С.42-44.
6. Войцехівська І.С., Ільєва О.П., Будяк Т.А. Формування креативності майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету*. Серія: Соціально-гуманітарні науки. 2013. Вип. 2. С. 45-50.
- 7.

Бабійчук Марія

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

(Наук.керівн. – д. пед.н., професор З.І.Нагачевська)

Проблема формування професійно-творчого мислення майбутнього педагога

Процес державотворення в Україні не може розвиватися без удосконалення та зміни пріоритетів і цілей, зокрема й у сфері освіти. Основним пріоритетом на сьогодні мусить стати людина з її життєвою позицією, потребами в самовизначенні, розвитку, творчості й самореалізації. Водночас реалізація особистісних творчих можливостей кожної людини об'єктивно взаємозалежна з процесами розвитку суспільства, що надає цій проблемі загальнодержавного значення.

Головна роль у формуванні креативної особистості належить педагогу, у наслідок цього формування творчого мислення майбутнього педагога є одним із першочергових завдань сучасної парадигми педагогічної освіти.

У законодавчо-нормативних освітніх документах сучасності гарантується реальна педагогічна автономія вчителя. Це стосується створення навчальних програм, розробки власної системи оцінювання й заохочення учня (зі створенням шкали переведення її у 12-бальну) [2]. Таким чином з'являються нові можливості для прояву педагогічної творчості, що дасть змогу зробити освітній процес цікавішим та відповідно зміцнить знання учнів.

На жаль, не береться до уваги той факт, що використати ці можливості на користь зможуть не всі педагогічні працівники. Є чимало факторів, окрім негнучкої програми та вузьких рамок оцінювання, які не сприяють якісному

навчанню дітей і молоді. Наприклад: низька фінансова мотивація, професійне вигорання, небажання розвиватися та виходити із зони комфорту, некомпетентність, відсутність професійно-творчого мислення, нелюбов до професії та особиста обмеженість. Майже всі ці проблеми виникають через невідповідну підготовку майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, яку потрібно докорінно змінювати.

Найменше часу приділяється формуванню творчості, що є зараз мало не основною вимогою до педагогічного працівника. Педагог якого потребує сучасна освіта повинен бути незалежним і творчим, здатним до самостійного неперервного цілепокладання і самовизначення не тільки у сфері професійної діяльності, але й загальнолюдських цінностей.

Проблема формування професійно-творчого мислення майбутнього педагога не знайшла належного висвітлення в науковій літературі. Зокрема, недостатньо дослідженими є показники, структура, специфіка й педагогічні умови формування професійно-творчого мислення педагогічного працівника. Тобто, незважаючи на послаблення «рамки» освітньої діяльності, значних змін може не відбутися через невідповідний рівень професійно-творчого потенціалу педагогів завтрашнього дня.

Метою статті є аналіз проблеми формування готовності майбутнього педагога до педагогічно-творчого мислення як важливого чинника його професійного й особистісного саморозвитку та всебічного розвитку творчих можливостей учнів.

Проблема формування професійно-творчого мислення була об'єктом досліджень таких авторів, як О. Акімова, Р. Вайнола, С. Гончаренко, Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Кекух, Ж. Ковалів, П. Кравчук, О. Мороз, С. Сисоєва, О. Слободян, Н. Стельмах, С. Хмельковська, В. Хомич, М. Чобітько, О. Шестопалюк та ін..

Проте до сьогодні у науковій літературі сутність і природа творчого мислення трактуються по-різному: як процес руйнування існуючої моделі для побудови кращої або як уміння переструктурувати функціональні зв'язки старої системи знань; як особливий вид мислення, результатом чого є створення якісно нового продукту; самовираження творчої; результат взаємозв'язків між «Воно», «Я» і «Над-Я»; процес розв'язання задач, тощо[3].

Незважаючи на те, що в сучасній теорії і практиці ще не існує однозначного розуміння природи творчого мислення і постійно здійснюється пошук його проявів і нових шляхів формування, дослідники погоджуються з його основами характеристиками, зокрема: швидкістю, оригінальністю, гнучкістю, глибиною, нетривіальністю і здатністю до трансформації.

Педагогічна творчість, як і творча особистість, реалізується в діяльності. У процесі діяльності формуються різноманітні важливі професійні риси майбутнього вчителя, відбувається всебічний розвиток особистості. Якраз її відсутність у процесі здобуття освіти проявляється пізніше, як непевненість у собі, страх перед самотійним виступом чи невміння дати раду з шумом в аудиторії (класі). У результаті розвитку особистості як суб'єкта діяльності формуються цілеспрямованість, незалежність, самореалізація, чітке розмежування засобів і прийомів дії.

Педагог реалізує свої інтелектуальні можливості, творчо інтерпретуючи ту чи іншу теорію, концепцію, стає співавтором тих чи інших освітніх ідей. Саме тому педагогічна творчість вимагає особливих здібностей, індивідуальної волі, самотійності й почуття особистої відповідальності. Для кращого розуміння різноманітних методик майбутньому педагогу слід бути присутнім при їх застосуванні, або ж безпосередньо брати участь у цьому процесі. Тому так важливо, щоб викладачі закладів вищої освіти на своїх заняттях використовували якомога більший спектр методів і форм навчальної діяльності. Майбутній педагог у продовж тривалого часу розвивається, перебуваючи під впливом своїх наставників, пізніше — впливаючи на інших, удосконалює себе, свою культуру, творчість, професійну майстерність.

Виділяють два етапи професійного становлення особистості педагога:

- 1) нагромадження педагогічного досвіду, практичного й наукового розуміння педагогічної реальності, що сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню відповідних змістів — на цьому етапі переважає репродуктивний елемент;
- 2) набуття індивідуально-педагогічного досвіду, що дає змогу педагогічному мисленню виходити за межі наукових поглядів на педагогічну реальність — у цей період переважає творчий елемент, творчий початок, який сприяє розвитку потреб у творчій самореалізації [1].

Отже, сутність педагогічної творчості найчастіше розглядають у поєднанні вміння діяти самотійно й адекватно в неповторних навчальних ситуаціях зі здатністю осмислювати свою діяльність відповідно до науково-теоретичних педагогічних знань.

Теоретико-методологічною основою означеної підготовки вчителя є модель його педагогічної творчості, яка визначає мету і зміст підготовки фахівця до суб'єкт-суб'єктивної взаємодії в освітньому процесі, має прогностичну спрямованість, гнучко і динамічно зреагує на зміни у розвитку творчих можливостей, рівня творчої діяльності; психолого-педагогічних взаєминах суб'єктів процесів навчання й виховання.

Основними критеріями ефективності функціонування моделі є позитивна динаміка рівня сформованості творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя.

С. Сисоєва виокремлює чотири рівні педагогічної творчості учителя:

- 1) репродуктивний – учитель працює на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду;
- 2) раціоналізаторський – учитель на основі аналізу власного досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує її;
- 3) конструкторський – характеризує таку діяльність учителя, коли він конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми;
- 4) новаторський – передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, результативністю [4].

Позитивний результат активної творчої діяльності можна очікувати від педагога тоді, коли його дії базуватимуться на двох основах: розвитку творчої активності студентів у закладі вищої освіти й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування умінь і навичок здійснювати в майбутньому освітній процес на творчому рівні.

Покращенню якості підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності можуть слугувати такі фактори, як зближення аудиторного навчання з практикою професійної діяльності, оновлення змісту освіти згідно з сучасними вимогами, зміна методів викладання та відношення до роботи науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, підвищення зарплатні та, відповідно, підвищення рівня престижності професії педагога.

Зближення навчання з практичною діяльністю дозволить формувати не лише пізнавальні, але й професійні потреби майбутнього фахівця. При цьому в навчанні з'являються дві нові можливості: по-перше, студент потрапляє в освітнє середовище, де він зможе зайняти активну позицію і у плідній співпраці з викладачем і учнями розкривається як суб'єкт діяльності, що сприяє формуванню його світогляду (він на практиці розуміє необхідність та ефективність творчого підходу); по-друге, створюються умови для поєднання активності студента з майбутньою професійною діяльністю і тим самим – забезпечення плавного переходу від навчання до викладання, що формує його професійно-творче мислення.

Для забезпечення поступового переходу від абстрактних моделей, які реалізуються у рамках фундаментальних дисциплін, до більш конкретних

міжпредметних моделей професійної творчості, необхідно, щоб у закладі вищої освіти студент постійно відчував зв'язок наукових знань, які він отримує, з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю.

Запорукою цього є також студентоцентроване навчання, викладання й оцінювання. Закладам вищої освіти потрібно враховувати розбіжність у рівнях підготовки абітурієнтів, пропонувати різноманітні способи надання якісних освітніх послуг, застосовувати різні педагогічні методи і прийоми у роботі зі студентами. Необхідно також знизити рівень дистанції у стосунках «викладач – студент», оскільки це негативно впливає на розвиток особистості студента. Зазначене мотивуватиме їх брати на себе повну відповідальність за отримання знань і проявляти творчість у пошуках та використанні знань. Водночас це допоможе студентам не боятися висувати вимоги на надання якісних освітніх послуг та здійснення об'єктивної оцінки професорсько-викладацького складу, що впливає і на ступінь взаємної поваги студентів і викладачів.

Уміння педагога здійснювати індивідуально-творчий підхід у професійній Діяльності важко переоцінити. Тому що саме цей підхід передбачає самоактуалізацію та самореалізацію суб'єктів навчально-виховного процесу.

Отже, практична реалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості можлива лише тоді, коли вищі педагогічні заклади вищої освіти будуть формувати у студентів настанову до педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до постановки і розв'язання завдань творчого характеру в освітній роботі. Відповідно, це потребує усвідомлення необхідності творчої діяльності кожним учасником освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Жигірь В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка: *навч. посіб.* / за ред. М.В. Вачевського. Київ: Кондор, 2012. С. 116-120.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Київ 2020.
3. Кравець Р. Теоретичні основи формування творчого мислення у майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2012. №2 (85). С. 101-104.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: *навч. посіб.* Київ: ІСДОУ, 1994. 112 с.

Лом'янська Лілія

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

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент Л.М.Прокопів)

Проектна діяльність як фактор формування професійної компетентності майбутнього викладача

XXI століття спонукає кожного з нас до видозмін технологій і форм власної діяльності. Поряд з традиційними методами і формами навчання поширення набувають різноманітні осучаснені технології, як от онлайн навчання, інтерактивна освіта, проектні технології.

Проектування в освіті – це процес створення нових форм спільності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нового змісту та технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення.

Наряду з поняттям «проект» у психолого-педагогічній літературі використовуються і тлумачення «проектна діяльність», «проектне навчання», «метод проектів». В одному випадку проектна діяльність розглядається як частина освітньої діяльності, що включає в себе елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, творчої та практичної діяльності. Вона несе в собі всі якості діяльності, тому в її структурі можна виділити такі компоненти, як мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат.

Дослідження доводять, що творча проектна діяльність:

- формує навички самостійної орієнтації у навчальній, науково-методичній та довідковій літературі, вчить добувати необхідну інформацію самостійно;
- активно розвиває в студентів основні види мислення;
- сприяє їх психічному розвитку;
- зберігає та підсилює «самість» в студентів, намагання створювати, творити;
- робота з «непідатливим матеріалом» зміцнює емоційно-вольову сферу;
- сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, вчить мислити від абстрактного до конкретного;
- залучає студентів до реальної самоосвіти;
- сприяє інтеріоризації (опредмечуванню), тобто переходу від зовнішніх дій до внутрішнього плану та екстеріоризації (розпредмечуванню), тобто переходу внутрішніх дій до зовнішніх, тобто їх трансформацію;
- допомагає студенту усвідомлювати себе творцем своєї діяльності.

Методом проектів зацікавилися у закладах вищої освіти тощо. Цим методом користуються в організації контролю та оцінювання досягнень як альтернативною формою, що отримала назву портфоліо – колекція, відбір, аналіз зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, що призначені для подальшого їх аналізу, кількісного та якісного оцінювання рівня навченості та подальшої корекції процесу навчання [1, 70].

Його відносять до групи методів евристичного і продуктивного навчання. Таке використання методу проектів дозволяє реалізувати діяльнісний підхід у навчанні, застосувати знання й уміння, набуті при вивченні дисциплін на різних етапах навчання, інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. При цьому за дидактичну одиницю беруть не будь-який розділ науки, а деяку частину конкретних матеріалів і навчають сприймати комплекс як «поєднання різних явищ у сприйнятливих для мислення формах» [4, 189-190]. Це забезпечує позитивну мотивацію та диференціацію у навчанні, активізує самостійну творчу діяльність студентів у виконанні проектів.

Під методом проектів мається на увазі спосіб організації пізнавально-трудової діяльності студентів, що передбачає визначення потреб людини, проектування продукту праці відповідно до цих потреб, виготовлення виробу чи надання послуги, оцінку якості, визначення реального попиту на ринку товарів [2, 38]. Він розвиває у студентів здатність постійно та самостійно оволодівати новими видами робіт, що є найбільш дієвим засобом розвитку у школярів пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей підготовки їх до самостійної діяльності в сучасних умовах життя.

Метод проектів, як відзначають вітчизняні дослідники, - це система навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за методом проектів чільне місце посідає самостійність учнів та їхня активність, ініціативність, захопленість. Проекти можуть мати індивідуальний, груповий чи колективний характер. В основу цього методу покладено ідею здійснення навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність учнів з урахуванням їхніх особистих інтересів.

Метод проектів на сьогодні - один з найбільш розповсюджених видів дослідницької роботи студентів. Проектний метод у ЗВО розглядається як альтернатива традиційній системі. Сучасний проект студента – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасно формування певних особистісних якостей.

Метод проектів – педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти). Активне залучення студента для створення тих чи інших проектів дає йому можливість оволодівати новими засобами людської діяльності в соціокультурному середовищі, дозволяє формувати деякі особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. У першу чергу це відноситься до групових проектів, коли працює невеликий колектив і в процесі його спільної діяльності з'являється спільний продукт. До таких якостей можна в першу чергу віднести вміння працювати в колективі, брати відповідальність, аналізувати результати діяльності. Не менш важливою є здатність відчувати себе членом команди – підкоряти свій темперамент, характер, час інтересам загальної справи [3].

У зарубіжній педагогіці метод проектів розвивався в межах альтернативної освіти (особливо в США). Він використовувався Бертом Шлезингером в «Школі без стін». На базі таких шкіл виник новий напрям в освіті – продуктивне навчання, яке базувалось на проектному методі. Німецькі педагоги – засновники продуктивного навчання Інґрид Бех та Йенс Шнайдер – вважають, що сутність метода проектів – стимулювання інтересу студентів через надбання нових знань та умінь. У продуктивному навчанні метод проектів використовується для розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, створення індивідуальних освітніх маршрутів.

Аналіз Освітніх програм спеціальностей «Середня освіта» показав, що при використанні методу проектів студенти набувають ключові компетенції:

- ✓ пов'язані з розвитком інтересу: аналізувати свої інтереси, визначати нові інтереси на основі розвитку попередніх, співставляти свої можливості та інтереси, відстоювати свої інтереси;

- ✓ знаходити практичні, цікаві види діяльності: вміння визначати для себе пізнавальні види діяльності, вміння задавати питання, цікавих для тих, хто навчається, видів діяльності;

- ✓ вибрати практичний вид діяльності для себе: відшукати можливі місця практики, дослідити їх, знайти відповіді на всі виниклі питання про місце практики, зробити обґрунтований вибір місця практики;

- ✓ дослідити умови практичної діяльності: підмічати, формулювати та пов'язувати практичну діяльність та умови, в яких вона здійснюється, обговорювати практичну діяльність, знаходити місця для практичної діяльності;

- ✓ підготуватися до діяльності на практиці: визначити і обґрунтувати свою роботу на практиці в контексті власних інтересів, чітко визначити цілі

своєї діяльності, визначити та обґрунтувати свої конкретні кроки щодо здійснення діяльності на практиці;

✓ здійснювати діяльність на практиці: планувати свою практичну діяльність, цілеспрямовано здійснювати свою діяльність, знаходити її плюси та мінуси;

✓ оцінити результати практики: уміти подати результати практичної діяльності, уміти оцінити результати, виходячи з первісних цілей;

✓ робити висновки за результатами практичної діяльності: ставити мету майбутньої діяльності на основі набутого досвіду, пояснити як позитивні, так і негативні результати, оцінити та змінити свою поведінку відповідно до поставленої мети практичної діяльності;

✓ встановити особисте ставлення до практичної діяльності: усвідомити, оцінити та взяти до уваги значення практичної діяльності для свого розвитку, в індивідуальному освітньому маршруті та для вибору професії;

✓ встановити суспільну цінність практичної діяльності: усвідомити, оцінити та взяти до уваги значення діяльності для суспільства в цілому;

✓ встановити культурну цінність професії: усвідомити, оцінити та взяти до уваги культурні аспекти практичної діяльності, усвідомити і взяти до уваги професійний аспект практичної діяльності.

Підводячи підсумки вищевикладеному, відзначимо, що проектне навчання – корисна альтернатива традиційній системі, але воно зовсім не повинно витіснити її і стати панацеєю. Спеціалісти з країн, які мають значний досвід з цієї проблеми, вважають, що його потрібно використовувати як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному.

Дана проблема потребує ще вивчення на практичному рівні, подальшого дослідження вимагають застосування проектних технологій у виховному процесі ЗВО.

Список використаних джерел

1. Пейт С.Дж., Чошанов М. Навчальні портфоліо – нова форма контролю й оцінки досягнень. *Директор школи. 2016. №1. С. 69-76.*
2. Сасова И.А. Навчально-методичне забезпечення використання методу проектів в освітній області «Технологія». *Метод проектів в технологічній освіті. Київ, 2011. С. 36-45.*
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок і інтерактивні технології навчання. Харків, 2003. 80 с.
4. Сухомлинська О., Коліниченко К., Ільченко Ж. та ін. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933). *Навчальний посібник. Київ, 1996. 415 с.*

Миринда Станіслав

*(студент 1 курсу, стоматологія, стоматологічний факультет,
Івано-Франківського національного медичного університету)*

Бондар Н.В.

(Наук. керів. - магістр філології, старший викладач)

Праця як основоположник прогресу

Людина за своєю природою активна. Вона є творцем незалежно від того, яким видом праці займається. Без активності, що виражається в діяльності, неможливе розкриття багатство духовного життя людини: глибини розуму і почуттів, сили уяви і волі, здібностей і рис характеру.

Розрізняють три види діяльності, що існують на протязі життєвого шляху і генетично змінюють одне одного: гра, навчання і праця. Вони розрізняються за кінцевим підсумком (продуктом діяльності), за організацією, за особливостями мотивації.

Основним видом діяльності людини є праця. Кінцевий результат праці – створення суспільно значущого продукту. Це може бути врожай, вирощений сільським працівником, сталь, виплавлена сталеваром, наукове відкриття вченого, урок, проведений вчителем.

Гра не створює суспільно значущого продукту. У грі починається формування людини як суб'єкта діяльності, і в цьому її величезне значення. Навчання є безпосередньою підготовкою особи до праці, розвиває розумово, фізично, естетично і лише на кінцевому етапі оволодіння професією навчання пов'язане зі створенням матеріальних та культурних цінностей. Праця – процес створення людиною матеріальних і духовних цінностей суспільства.

Праця – діяльність, спрямована на створення суспільно корисного продукту, який задовольняє матеріальні або духовні потреби людей.

Людина само виявляється в діях, особливо у діях вчинкових, які починаються з постановки цілі і шляхом розкриття в практичній дії реального змісту цілі досягають, реалізують її. Найбільш чітко постановка і досягнення цілі розкриваються у трудовій діяльності через процес праці, ціль праці та її продукт [2-4].

У трудовій діяльності, в найбільш досконалих її формах виражається вся багатогранна сутність людини. Саме в трудовій діяльності, у творчій праці знаходять свій дійовий вияв усі душевні сили, наміри, почуття особистості. Виникнення трудової діяльності, яка базується на використанні засобів праці, на її розподілі та спеціалізації, цілком змінило ставлення людини до природного світу. Праця розглядається як процес, що відбувається між людиною і природою, процес, у якому людина своєю

власною діяльністю опосередковує, регулює і контролює обмін речовин між собою і природою. Впливаючи на природу, змінюючи її, людина змінює і свою власну природу. Трудова діяльність як прерогатива виключно людини характеризується тим, що людина ще на початку процесу праці уже уявляє собі її кінцевий результат.

Саме трудова діяльність спрямована на створення необхідного продукту (речі, енергії, інформації). Продукт, що його виробляє конкретна людина, може бути зовсім не потрібним власне їй. Трудова діяльність орієнтується на потреби суспільства в цілому, не визначаючись потребами лише окремої особистості. Таким чином, трудова діяльність за своєю природою є суспільною. Суспільною вона є й за характером. Сьогодні суспільний розподіл праці набув такої розгалуженості, що фактично жодна людина не лише не виробляє всього, що вона потребує, а й ніколи не бере участі у виробництві хоча б одного продукту від початку й до кінця. Все, що потрібно людині для життя вона отримує у суспільства в обмін на свою працю. Виробництво продуктів є водночас і виробництвом певних стосунків людей у процесі праці, розподілу, обміну й споживання.

Трудова діяльність – це історично первинний вид людської діяльності, що лежить в основі виникнення людської свідомості, особистості в цілому. В процесі праці не лише виробляється той чи інший продукт трудової діяльності, а й формується сам суб'єкт, розвиваються здібності людини, її характер.

Діяльність людини існує як дія або ланцюг дій. Виконання дії полягає у використанні певної системи рухів, яка залежить від мети дії, властивостей предмета, на який ця дія спрямована, і умов дії. Трудова діяльність існує в трудових діях. Оскільки трудова діяльність – це завжди діяльність спрямована на виробництво певного продукту (матеріального чи духовного), трудові дії людини націлені на певний результат. За внутрішнім психологічним змістом ці дії зумовлюються тими чи іншими спонуканнями або мотивами і спрямовані на певну ціль. Спонукання до діяльності в основі своїй має певну потребу, інтереси людини [5].

Те, чому людина діє, не завжди збігається з тим, для чого вона діє. Мотиви діяльності можуть розходитися з безпосередньою метою, що керує діями. За Айзенком, існують такі різновиди трудової мотивації: заінтересованість інших працівників у роботі окремої особи та у співдружності з нею; можливість зростання та просування; стабільність становища на роботі; величина заробітної платні; вигідність робочого часу; суспільний престиж праці; відпустка, її тривалість, можливість взяти її у зручний для себе час.

У трудовій діяльності розкривається безпосередній зв'язок між потягом, спонуканням у якому виражається потреба, й зі способом її задоволення. В трудовій дії, оскільки вона спрямована на виробництво продукту, а не безпосередньо на задоволення потреби, розчленовується, виділяється, з одного боку, предмет як продукт, який виступає ціллю дії, а з другого боку – потяг, спонукання. Із предмета і спонукання починає виділятися ставлення суб'єкта до довколишнього середовища й до власної діяльності. У праці складається притаманна людині здатність до дій дальнього прицілу, опосередкована, віддалена мотивація – на відміну від польової, ситуативної мотивації, що характерна для тварин. Оскільки діяльність завжди перебуває в тому чи іншому співвідношенні зі спонуканнями, потягами, потребами, вона включає емоційну характеристику. Емоції породжуються в дії із співвідношення дії з потягом, потребою і залежать від змісту і суті завдання, що стоїть перед людиною і від її ставлення до цього завдання. У спонуканнях є зачатки волі. Воля включає усвідомлення цілі дії, яка витікає із потреб, що цю дію викликають, і свідоме підкорення всього ходу дії поставленій меті. Такий цілеспрямований характер має трудова діяльність, спрямована на виробництво певного предмета, на певний результат; вона характеризується усвідомленням цілі і передбаченням результату.

Процес праці включає потяг, уявлення, волю, на основі яких формується ціль праці як її результат, що регулюється свідомою волею.

Ціль праці – це те, на що вона свідомо спрямована. Ціллю у людини частіше виступає те, що в даний момент відсутнє і повинно бути досягнуто за допомогою дій. Ціль нам дається уявно – в образі динамічної моделі майбутнього результату діяльності, тобто ідеально. Саме з цією моделлю зіставляються результати дій. Ціль – це суттєва ознака процесу праці, бо саме нею визначається та система рухів і дій, яка спрямована на досягнення результату [6-7].

Результатом праці є створення певного духовного чи матеріального продукту, тобто речі, реального предмета, в якому втілені знання, навички, уміння людини. Процес праці – це перетворення ідеального результату, що був на початку уявним, на реальний продукт праці в кінці цього процесу, з використанням системи дій і рухів. Усі ланки процесу праці підкорені її кінцевому результату; ціль процесу праці не в ньому самому, а в продукті праці як її результаті. Трудова діяльність виконується не заради самого процесу праці, а заради більш чи менш віддаленого його результату, що слугує задоволенню потреб людини через привласнення не лише продукту її діяльності, а й продукту праці інших людей, продукту суспільної діяльності.

Створення продукту праці пов'язане з певними труднощами, перешкодами, що зумовлюють виникнення емоційних переживань. Так, у процесі праці виникають переживання, що пов'язані безпосередньо з фізичними діями, з оцінкою витрат фізичних сил, - так звані праксичні переживання, які лежать в основі виникнення праксичних станів: як то монотонії, втомлення, психічної напруженості, емоційного стресу. При перешкодах, які виникають в умовах неузгодження цілей праці і засобів їх досягнення, виникають специфічні переживання тривоги, хвилювання, неспокою. Емоційне перенапруження веде до неврозів. Якщо людина не справляється зі своїми емоціями, настає стрес, що веде до дезорганізації трудової діяльності, а може, й життя в цілому.

Процес праці може вимагати зусиль, спрямованих на подолання не лише зовнішніх, а й внутрішніх перешкод. Це вимагає наявності у людини волі. Як зазначав С. Л. Рубінштейн, волі у владі потягу ще немає. В єдності потягу і повинності постає усвідомленість волі, що визначає здатність людини регулювати свої дії, переборюючи як зовнішні, так і внутрішні труднощі. З волею пов'язана проблема породження реальної трудової дії. Воля людини передбачає її свободу у визначенні способу і характеру власних дій, вчинків на основі об'єктивних законів.

Емоції та воля виконують регулюючу функцію в процесі праці. Емоції виступають внутрішнім регулятором, бо забезпечують трудову діяльність пристрастю, відображаючи відношення між потребою і успішністю реалізації діяльності. Цю роль можуть виконувати як позитивні, так і негативні емоції. Зовнішнім регулятором діяльності емоції виступають у випадках, коли спрямованість діяльності змінюється під впливом зовнішніх факторів (приємна чи неприємна музика, шум), що з'являються у процесі праці. Хоча подібний розподіл видається умовним (бо всякі зовнішні зміни в емоціях усвідомлюються як зміни в самому суб'єкті), таке розуміння емоційної регуляції процесу праці може мати місце в аналізі послідовних змін емоційних переживань при досягненні цілі трудової діяльності, особливо за наявності перешкод [2].

Якщо емоції визначають спрямованість діяльності, то воля – то вже сама дія, яка виявляється або в свідомому спрямуванні розумових та фізичних зусиль на досягнення цілі, або в утриманні від активності. Саме в процесі праці, де для досягнення цілі необхідні контроль виконання, свідомі дисципліна, проявляються ознаки зрілої волі, врівноваженість спонукальних та гальмуючих її механізмів, співвідношення їх на основі моральних принципів, котрі розкриваються у вчинку людини.

Будь-яка праця передбачає як фізичні, так і розумові процеси. В праці завжди присутні рухи (рухи очей при читанні, наприклад), а також мислення, уява (для постановки цілей, прийняття рішення). Залежно від системи дій, яка визначається ціллю, праця може бути рутинною та творчою. Якщо основні дії мають значною мірою стандартний, однотипний характер і досягнення цілі не передбачає зміни умов, корекції цілі і дій, - це рутинна праця. Вона виконується механічно і може бути легко автоматизована, щоб людина не сприймала її як важкий тягар, як прокляття, не відчувала її безглуздість. Продукт рутинної праці – то результат репродуктивних дій.

Творча праця передбачає внесення нового в процес праці, удосконалення дій і рухів, спрямованих на досягнення цілі. Продукт творчої праці як суспільно корисний продукт впливає і на ставлення до праці, і на стосунки між людьми в процесі праці. Розмежовуючи вкладені в нього творчі дії суб'єкта, продукт праці сам спонукає до творчої діяльності. Творча праця залежна від волі. Саме завдяки волі свідомість спрямовується на створення продукту. Результату творчої праці передують робота думки. Інтуїція і натхнення як характеристики творчої праці не протистоять праці взагалі. Здебільшого вони самі – результат, підсумковий момент особливого піднесення, зосередження фізичних і духовних сил, які спрямовує воля на створення певного продукту.

Саме в творчій праці найбільш яскраво виступає те, що особистість повинна підкорити вільну гру своїх потягів і сил зовнішній цілі, продуктові своєї праці. Творча праця, створюючи суспільно корисний продукт, об'єктивно вносить у нього разом із тим щось нове, оригінальне, властиве особистості. У свою чергу можливість творчої праці визначається емоційною готовністю особистості до неї.

Емоційна готовність являє собою інтеграцію певних станів, насамперед намагання розв'язати суперечність між потребою в творчій нестандартній діяльності і мотивом її задоволення в певний проміжок часу і за певних умов. Емоційна готовність – це результуюча настрою, ставлення особи до себе, її самооцінки і волі, єдності потягу і повинності. Емоційна готовність як психічний стан має творчу спрямованість і пов'язана з переживанням душевних витрат на виконання тієї чи іншої діяльності. Готовність до творчої діяльності – це готовність до переживання нових емоцій як за знаком (позитивні – негативні), так і за модальністю (радість, гнів і т.д.).

Проявом емоційної готовності до творчої діяльності виступає захоплення майбутнім результатом, що його відчуває особистість, політ її фантазії. Наслідком емоційної готовності є натхнення як психічний стан

емоційної та операційної напруженості, зосередженості на предметі творчості [6].

Творча праця вченого образно висвітлена Луї де Бройлем. Наука, вважає він, може здійснювати свої найвизначніші завоювання лише шляхом небезпечних раптових стрибків розуму, коли проявляються здібності, звільнені від важких кайданів суворих міркувань, - вони називаються уявою, інтуїцією. Тягар дедукції лежить на вченому лише до певного моменту, потім він миттєво від нього звільняється, і свобода його уяви дає змогу бачити нові горизонти. Наукова творча праця – то захоплююча подорож із небезпеками і радощами відкриття. У творчій праці особистість задовольняє потребу в гострій динаміці переживань, у самовиявленні через вчинок, у подоланні власними силами конфлікту (зовнішнього чи внутрішнього) між нормами, рамками поведінки і спрямованістю людини.

Трудова діяльність сприяє розширенню власного буття людини. У процесі праці не лише породжується деякий продукт праці суб'єкта, а й формується сам суб'єкт, розкриваючи свої здібності, формуючи уміння, навички, світ своїх ціннісних орієнтацій. Працювати – це проявляти себе, перетворюючи свої наміри в дії, це об'єктивізація себе в продуктах своєї праці. Створення чогось – це не лише результат праці людини, це розпредмечення її як суб'єкта, це реальна основа вчинку.

Як через вчинок розкривається суб'єкт, так і через нього суб'єкт реально пізнає світ, освоює об'єктивне багатство його, змінюючи сам себе.

Для уможливлення змін самої людини необхідна зміна обставин, приведення їх у відповідність людській природі. Саме зміна довколишнього середовища у відповідності з природою людини і є освоєнням світу. В цьому акті як результат праці людина знаходить дійову опору буття, це реальна міць людини. Можна нашу думку завершити такими словами: «Labor omnia vincit. – Праця все перемагає» [1].

Список використаних джерел

1. Вислови, цитати та фрази. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://www.petrukiv.te.ua/filosofiya/filosof/>.
2. Жизненный путь личности. Москва, 1986.
3. Загальна психологія. *Електронний ресурс*. Режим доступу: http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/875/Maksimenko_S.D.-_Zagal%27na_psihologiya.pdf
4. Крутецький В. Психологія. Москва, 1991.
5. Основи психології / за ред. О. Киричука. Київ, 1996.
6. Основи психології. Київ, 1997.
7. У світі психології. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <https://alyona-psicholog.jimdofree.com/>

Слободян Андріана

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

Прокопів Л.М.

(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)

Можливості інноваційні інформаційні технології для реалізації освітнього процесу у ЗВО

На сучасному етапі інформатизації великого значення мають новітні інформаційні та телекомунікаційні технології у практику освіти.

Під новими інформаційними технологіями науковці розуміють програмно-апаратні засоби на базі використання нової техніки, а також інформаційного обміну, які забезпечують накопичення, збирання, зберігання, опрацювання, передачі інформації.

Психолого-педагогічні аспекти нових інформаційних технологій досліджували вчені Н. Апатова, М. Жалдак, Є. Полат, Л. Прокопів та ін.

Педагогічні можливості гаджетів як засобів навчання набагато перевершують можливості традиційних засобів реалізації освітнього процесу, впливаючи на всі його аспекти: і на зміст навчального матеріалу, і на методи навчання, і на навчальні завдання, і на мотивацію студентів тощо. Технічні характеристики сучасних комп'ютерів, відповідне програмне забезпечення розширюють функціональні і дидактичні можливості інформаційних технологій (ІТ), дозволяють реалізовувати не тільки навчальні і контролюючі функції, але й проектні, моделюючі, конструкторські, дослідницькі; забезпечують здійснення таких видів і форм освітньої діяльності, які відомими раніше засобами забезпечити було не можна, тим самим розширюючи коло дидактичних і навчально-пізнавальних завдань.

У кожному конкретному випадку необхідно визначити доцільність і можливості комп'ютерних технологій для формування тих або інших якостей майбутнього фахівця та використовувати їх для досягнення необхідних педагогічних цілей.

Нові ІТ мають бути складовими нових педагогічних інновацій, раціонально поєднуватись з традиційними технологіями навчання, органічно вписуватись в певну педагогічну систему з її цілями, змістом, методами навчання.

Щоб визначити можливості ІТ для розвитку критичного мислення студентів, розглянемо напрямки і тенденції застосування нових комп'ютерних технологій, дидактичні і потенційні можливості.

Важливі напрямки використання ІТ в освітньому процесі подано у табл.1.

Таблиця 1

**Напрямки використання інформаційних технологій
в освітньому процесі**

Напрямки	
Функціональні зміни	Розуміння важливих тлумачень ІТ; знання пристроїв, функціональних здатностей інформації; уміння працювати у нових операційних системах і програмах; знання мов та систем програмування
Технологія покращення якості освітнього процесу	Отримання знань, розробка програмного і методичного забезпечення, створення моделей навчання; організація критичного мислення; перевірка якості освітньої роботи; реалізація платформи дистанційної освіти
Інструмент самопізнання та освіти	Засвоєння нових дисциплін з освітніх платформ; удосконалення професійних компетентностей

Кожен із зазначених напрямків застосування ІТ характеризують інноваційні засоби [3].

Серед важливих складових інноватики на сьогодні визначено:

- уміння студентом використовувати програмні ресурси;
- знання навчальних інформаційних програм;
- використання програмних інформаційних пакетів для багатьох освітніх галузей одночасно.

Важливим аспектом інформаційних технологій є їх здатність формувати формування критичне мислення студентів. Аналізуючи технології програмування [3, 165] науковці наголошують на тому, що саме основи алгоритмічного підходу розвивають різноманітні складові критичного мислення студентів, зокрема операційну [3].

Технології програмування вчать студента розробляти у вигляді плану, чітко поставлені завдання. Важливим аспектом формування критичного мислення студентів є розробка алгоритмів, здатність критично ставитись до виконання певної дії вірно підходити до підбору правильних інструментів освіти чітко й раціонально будувати свої дії: виробляти уміння покроково виконувати завдання, уміти розподіляти на частини (кроки), поетапно підходити до проблеми.

Значний педагогічний потенціал для розвитку критичного мислення мають інформаційні технології, що використовуються як засоби навчання – навчальні програми. Незалежно від термінології, що використовується в наукових джерелах (програмні засоби навчального призначення, програмне забезпечення навчального призначення, комп'ютерні навчальні програми,

комп'ютерні програми навчального призначення, комп'ютерні програми педагогічного призначення, педагогічні програмні засоби та інші), сутність програм цього типу полягає в тому, що вони спеціально розроблені або адаптовані для реалізації педагогічної функції навчання, орієнтовані на комп'ютерну підтримку процесу отримання інформації і формування знань з певної галузі, закріплення умінь, навичок, контролю або тестування.

Чималі можливості для формування критичного мислення мають суб'єкт-суб'єктні програмні засоби: віртуальні ігри, імітаційне моделювання, системи програмної експертизи інтернет-видання та словники, які сприяють інноваційному проблемному навчанню та використанню дослідницьких технологій. Саме суб'єкт-суб'єктні програмні засоби сприяють не лише впровадженню ІТ, а й інтелектуально розвивають студента [4].

На сьогодні важливим аспектом критичного мислення є еволюція програмування: від найпростішого текстового до мультимедійного.

Серед основних складових мультимедійної інформатизації визначено: яскравість і захоплення аудиторії, чіткість у поданні інформації. На сьогодні поширеними є технології трьохвимірного програмування, відео, анімаційного сприйняття. Вони покращують уяву і зацікавлюють студента новою інформацією [4].

Тому на сьогодні в освітньому процесі ЗВО використовують як традиційні комп'ютерні програми так і спеціалізовані. До них належать технології:

- ✓ офісні і телекомунікаційні
- ✓ опрацювання і збереження даних,
- ✓ теле- і відео.

До базових технологій ІТ віднесемо ті, які подані в Освітніх програмах, як от «Сучасне інформаційне моделювання», «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Програмне забезпечення» та ін. Науковці переконують, що такі технології сприяють не лише формуванню критичного мислення студентів, а й покращують їх інтелектуальний розвиток [1].

Базові ІТ використовують не для того, щоб зробити процес здобуття знань більш легким та наочним, для чого призначено більшість навчальних програм, які «функціонують на основі закладеного в них розробниками алгоритму і реалізують чітко детерміновану стратегію навчання» [1], і процес спілкування з якими контролюється також програмно. Прикладні програми, в яких реалізовані базові ІТ, не керують діями тих, хто навчається. Вони лише забезпечують середовище та засоби, що дозволяють активізувати мислительні можливості їх користувачів, формулювати та вирішувати такі задачі, які неможливо розв'язати без цих інструментів. Основа роботи

користувача в подібних інформаційних середовищах – «його відносна свобода: він може здійснювати довільні (для даного середовища) дії, залишаючись в рамках потрібного інформаційного простору» [1, с.6].

Сучасний етап інформатизації освіти передбачає достатньо високий рівень розвитку критичного мислення, володіння інформаційними технологіями, у тому числі й програмуванням, якого не можливо досягнути тільки через освітнє програмування. Звісно, що створення програм для формування критичного мислення студентів вимагають чимало витрат і зусиль, створення спеціалізованої системи навчання, наявності комп'ютерної техніки.

Список використаних джерел

1. Бочаров Б. П. Воеводіна М.Ю. Інформаційні технології в освіті: *монографія*. Харків, 2015. 197 с.
2. Вдовичин, Т.Я., Яцишин, А.В. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. №2. С. 134-140
3. Зайдельман Я.Н., Самовольнова Л.Є., Лебедев Г.В. Три кити шкільної інформатики. *Інформатика і освіта*. 2014. №4. С. 13–17.
4. Прокопів Л. Інформаційні технології в педагогіці: *методичні рекомендації до самостійної роботи*. Івано-Франківськ, 2013. 60 с.