

**ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
Педагогічний факультет  
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика**



# ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ № 36 2021

**Івано-Франківськ, 2021**

**Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»**

**Педагогічний факультет**

**ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ**  
*кафедри педагогіки та освітнього менеджменту*  
*імені Богдана Ступарика*

**№ 36**

**Івано-Франківськ**

**2021**

УДК 37.0(477.86)  
ББК 74.58 (4 Укр)

*Друкується відповідно до рішення  
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
(протокол № 7 від 31 січня 2013 р.)*

**Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
імені Богдана Ступарика. № 36. Івано-Франківськ. 2021. 106 с.**

Матеріали випуску включають публікації студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківського національного медичного університету та LCC International University з актуальних питань теорії та практики навчання і виховання, формування професійних компетентностей, підготовки фахівців у різних типах закладів освіти України та закордоння.

**Редколегія випуску**

**Голова редколегії:**

Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук, професор.

**Члени редколегії:**

*відповідальний редактор* Стражнікова І.В. - доктор педагогічних наук, професор

Сторова І.В. - кандидат педагогічних наук, доцент

Прокопів Л.М. - кандидат педагогічних наук, доцент

## ЗМІСТ

<b>Зелінська І.</b> Оволодіння майбутніми вчителями виховними технологіями як наукова педагогічна проблема .....	6
<b>Криклива О., Стражнікова І.В.</b> Особливості та функції педагогічного спілкування майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	9
<b>Юркевич М., Завгородня Т.К.</b> Інтегрування змісту навчального матеріалу у початковій школі: теоретико-методологічні засади .....	12
<b>Олексюк В.</b> Підготовка викладачів ЗВО до використання дистанційної освіти.....	19
<b>Приймак В., Нагачевська З.І.</b> Проблема інтерактивної методики навчання студентів у наукових дослідженнях сучасних українських вчених.....	21
<b>Жидун Т., Стинська В.В.</b> Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО.....	24
<b>Івасюк Т., Єгорова І.В.</b> Професійна деформація викладача ЗВО як психолого-педагогічна проблема.....	28
<b>Гайнюк Г., Єгорова І.В.</b> Формування професійного іміджу майбутніх викладачів ЗВО в освітньому просторі.....	33
<b>Василечко О., Єгорова І.В.</b> Тренінг як ефективна технологія розвитку особистості майбутнього викладача ЗВО.....	37
<b>Миринда С., Чопик Ю.С.</b> Соціальні мережі як чинник сучасного виховання....	41
<b>Цьомко М., Завгородня Т. К.</b> Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів зі спеціалізацією хореографа.....	45
<b>Петрович Н., Нагачевська З.І.</b> Формування педагогічної культури майбутніх викладачів у процесі навчальної діяльності.....	50
<b>Іордакі Р.</b> Проблема педагогічної свідомості майбутніх викладачів закладів вищої освіти у науковій літературі.....	54
<b>Вертоградська В.</b> А «pizza» with extra fake news.....	58
<b>Гевді М., Ковальчук В.М.</b> Шляхи саморозвитку викладача ЗВО.....	60
<b>Білусяк М.</b> Дозвіллева діяльність як важлива складова виховання культури дозвілля майбутніх викладачів ЗВО.....	63
<b>Кузюк Д.</b> Навчально-педагогічна гра як засіб професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти.....	67
<b>Михальчук В., Ковальчук В.М.</b> Культура мовлення викладача.....	72
<b>Волошенюк М., Прокопів Л. М.</b> Сутність поняття «критичне мислення» у науковій літературі.....	80
<b>Деренюк М., Прокопів Л.М.</b> Основні підходи до визначення медіаосвіти у сучасній науці.....	84

<b>Максимів О.</b> Самостійна робота студентів як важливий елемент сучасної підготовки майбутніх фахівців.....	<b>86</b>
<b>Вінтонів Д.</b> Методика розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	<b>91</b>
<b>Шевчук Х., Савчук Б.П.</b> Формування екологічної культури майбутніх викладачів ЗВО крізь призму глобальної взаємодії суспільства з природою.....	<b>96</b>
<b>Кисляк С., Прокопів Л. М.</b> Креативні компетентності як нова дефініція у сучасних наукових дослідженнях.....	<b>99</b>
<b>Біговська О., Салига Н.М.</b> Сутність поняття «професійний імідж майбутнього викладача закладу вищої освіти».....	<b>103</b>

**Ірина Зелінська**

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

*Педагогічний факультет)*

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

### **Оволодіння майбутніми вчителями виховними технологіями як наукова педагогічна проблема**

В умовах сьогодення, соціально-економічні перетворення нашої держави змушують реформувати усі освітні галузі, що в результаті створює новітні виклики задля середньозагальної освітньої ланки з метою підвищення ефективності теоретичної підготовки майбутніх вчителів як основи їх професійних компетенцій. Відповідно до цього, серед пріоритетних напрямків реформування сучасної освіти, є питання розробки та впровадження виховними технологіями в загальному.

Реалізація цього питання потребує глибокого вивчення самої суті технології, їх впливу на навчальну діяльність, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі по оволодінню виховними технологіями. Особливого значення для підвищення наукового рівня педагогічної підготовки майбутнього вчителя, її впливу на шкільну практику набуває розвиток та поглиблення теорії педагогічних знань.

Проблематика теоретичної підготовки вчителів завжди знаходилась в центрі уваги провідних дослідників та педагогів. Вагомий внесок у вивчення проблематики впровадження виховних технологій зробили такі видатні дослідники, як В.В.Краєвським, В. Є. Гмурманом, І. А. Зязюном, І. П. Підласим, М. Д. Ярмаченком, Н.В.Кузьміною, О. С. Дубинчук, П. К. Холмогорцевим, С. У. Гончаренком, Ф.П.Корольовим, Ю. К. Бабанським, та багато інших.

Над питанням вдосконалення застосування у навчальному процесі виховних технологій продовжують працювати Б. З. Вульфів, В.С.Безрукова, В. А. Семиченко, С.О.Сисоєва, В.І.Лозова, В.І.Луговий, В.В.Сагарда, А.А.Сбруєва, Б. Т. Лихачов, В.А.Сластьонін, Г.В.Троцько та багато інших.

Великого значення теоретичній підготовці вчителя в оволодінні ними виховним технологій надавали Н.В.Кузьміна, В.І.Журавльов, Г.С.Сухобська, Ю.Н. Кулюткін та багато інших.

Методологічне значення для вивчення проблеми оволодіння майбутніми вчителями виховними технологіями висвітлено у роботах В. В. Давидова, П.Н.Гальперіна, Л. С. Виготського і ряду закордонних науковців педагогічної галузі, зокрема Дж. Брунера, Б.С.Блума, Е.Стоунса, Л.С.Шульмана та ін.

Слід відмітити, що вагомими «рисами сучасних визначень понять «виховна технологія» можуть бути такі:

- розробка конкретного педагогічного задуму на базі ціннісних орієнтацій, цільових настанов автора або колективу під конкретний очікуваний результат;
- побудова технологічної послідовності дій у відповідності до запланованої мети, та гарантованих досягнень міцного засвоєння рівня державного стандарту освіти усіма учнями;
- своєчасне прогнозування взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів при забезпеченні освітніх потреб кожного учня у відповідності до його індивідуальних здібностей;
- поступове та послідовне втілення елементів педагогічних технологій будь-яким учителем;
- діагностичні процедури, які містять критерії, показники, засоби вимірювання результатів діяльності».

Тенденції, які відображає сьогодення, визначають необхідність у розробці і впровадженні новітніх виховних технологій в навчальний процес сучасних шкільних закладів. Досить таки вагомою являється тенденція до інформаційного насичення освітніх, наукових і виховних процесів в цілому.

Варто зазначити, що виховні технології є «групою педагогічних технологій, існування яких є дискусійною проблематикою, яка пояснюється складністю діагностування тих якостей, розвиток яких передбачений метою технологій» [5, с. 179]

На сьогоднішній день найпопулярнішими виховними технологіями є наступні:

1. Технологія жорсткого колективного виховання А. С. Макаренка;
2. Технологія колективного творчого виховання І. П. Іванова;
3. Технологія гуманного колективного виховання В. О. Сухомлинського;
4. Технологія виховання в сучасній масовій школі (шоу-технологія);
5. Технологія виховної роботи з колективом класу;
6. Технологія організації самовиховання;
7. Технологія релігійного (конфесійного) виховання.

Серед опитувань вчителів середніх класів було встановлено, що більшість з них використовує технологію колективного творчого виховання та виховної роботи з колективом класу. На думку вчителів, саме ці дві технології є найбільш доцільнішими у використанні, адже мета їх полягає у виховання суспільно активних гуманних особистостей, альтруїстів та творців.

В процесі їх реалізацій відбувається формування низки основних якостей, які є дуже актуальними на сьогоднішній день. Серед них варто виділити якість патріотизму, інтернаціоналізму; колективізму, принциповості, прагнення до виконання громадянського обов'язку; працелюбності, активності, відповідальності; гуманізму, добросердечності; дисциплінованості і мужності.

Доцільно зазначити, що виховна технологія визначається в якості діяльності та сукупність дій, як проектів (моделей виховних процесів, як систем, в яких

результати відповідають визначеній виховній меті. У виховній технології особливо важливо вміти діагностувати відповідність результату меті; отож описувати виховну технологію потрібно в комплексі з діагностичними методиками в цілому.

Отже, головна проблематика оволодіння майбутніми вчителями виховними технологіями полягає не тільки в тому, що більшість викладачів школи досі не відійшла від інтуїтивного вирішення виховних задач, але і в складності самого процесу виховання.

Варто відмітити, що у виховному процесі якості особистості формуються не послідовною мірою, а комплексно. Не можна сформувати особистість зусиллями різних вчителів, що володіють окремими «виховними технологіями». Тому вчитель, спираючись на загальні технології, повинен проводити виховні процеси з початку і до кінця.

У державній програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» червоною стрічкою проходить ідея кардинальної відмови від «педагогіки заходів», та переходу до педагогіки цілеспрямованого і свідомого формування особистісних рис і якостей молодшої людини тобто технологізації виховного процесу [4].

У даному документі також робиться наголос, що застосування проектно-технологічного підходу до здійснення процесу виховання в навчальному закладі дозволяє:

- практично реалізувати індивідуальний підхід;
- планувати і прогнозувати результати виховних впливів;
- обирати найбільш ефективні для даного учня або класного колективу форми й методи виховної роботи;
- об'єктивно оцінювати ефективність і результативність виховної роботи.

Таким чином, у підсумку варто відмітити, що під виховними технологіями варто розуміти систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, що вагомо поліпшує структуру і якість виховання підростаючого покоління і виступає результатом науково-дослідної діяльності в сучасній галузі освіти; педагогічні інструментарії можуть претендувати на статус виховних технологій, якщо вони складаються з таких провідних елементів, як завдання, очікуваний результат, мета, цільова група, критерії оцінювання результативності, зміст, форми, методи та часовий проміжок.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості. *Монографія: у 2 кн.* Київ: 2015. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади. 280 с.
2. Дем'янюк Т., Умурзакова Т., Манюк Л. Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді. *Навч.-метод. посіб.* Київ, 2003. 263 с.



3. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 № 40-IV. *Електронний ресурс*. Верховна Рада України: офіційний вебпортал. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

4. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України: Наказ МОНмолодьспорт №1243 від 31.10.11 року. *Електронний ресурс*. Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/24565/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/)

5. Савчина М. Психологічні особливості ефективності виховних технологій. Коломия: Коло, 2005. 184 с.

6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.2. 816 с.

7. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. *Навч.-метод. посіб.* Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Ін-т післядиплом. освіти. Харків: Ранок, 2002. 128 с.

8. Трухін І., Шпак О. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: *Навчальний посібник*. Дрогобич: Вимір, 2003. 404 с.

**Ольга Криклива**

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

**І.В.Стражнікова**

*(Наук.кервн. – д.пед.н., професор)*

### **Особливості та функції педагогічного спілкування майбутніх викладачів закладів вищої освіти**

Повноцінний розвиток людини, передусім психічний і соціальний, залежить від її спілкування із своїм оточенням, що є невичерпним джерелом її соціального становлення. Головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з іншими людьми, є спілкування. Тому потяг кожної людини до спілкування зумовлений природними потребами. Серце людини зіткане з її людських стосунків з іншими людьми. Ставлення однієї людини до іншої є своєрідною сутністю, ядром життєвих компетентностей. Без спілкування мав би зупинитися розвиток людини як особистості. Адже навіть тварини живуть і розвиваються завдяки спілкуванню з істотами свого виду чи роду. Прагнення до людського спілкування виступає своєрідним внутрішнім стимулом, рушієм діяльності особистості.

Педагогічне спілкування - це система органічної соціально-психологічної дії викладача та студента в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості [4, с. 217].

Оптимальним треба вважати таке спілкування у процесі освітньої роботи, яке створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчанні, для соціально-психологічного розвитку студента, забезпечує сприятливий емоційний

клімат у всіх сферах діяльності, ефективне керівництво соціально-психологічними процесами у студентському колективі та дає змогу максимально використовувати особистісні якості здобувачів освіти.

Професійне педагогічне спілкування - це взаємообумовлений процес рольових ігор викладача та студента. Тому, спілкуючись зі студентами, педагог не тільки взаємодіє з вихованцями, він повинен залишатися одночасно поза ним, бо йому треба спостерігати, аналізувати, коригувати, приймати рішення та ін.

Оскільки спілкування розуміється як діяльність, науковці виділяють такі аксіоматичні чинники:

- ✓ інтенціональність (наявність конкретної мети та специфічних мотивів);
- ✓ результативність (міра збігу досягнутого результату з означеною метою);
- ✓ нормативність (необхідність соціально-психологічного контролю за перебігом і результатами акту спілкування).

Виділяють також певні умовні категорії спілкування: діяльність, взаємодію, взаємостосунки, суспільні стосунки, взаємооцінку [4, с. 225].

Спілкування виконує не тільки пізнавальну функцію, а й виступає своєрідним практичним людинознавством, оскільки за його допомогою особистість пізнає не тільки іншу людину, а й саму себе. Педагогічному спілкуванню властиві такі функції: пізнання особистості; обмін інформацією; організація діяльності; обмін ролями; співпереживання; самоутвердження; регулювання спільної діяльності; спонування особистості до дії та взаємодії.

Педагогічне спілкування, як і спілкування взагалі, - досить складний феномен, який потребує творчого підходу. Виходячи із логіки освітнього процесу, професійне спілкування має певну структуру, яка включає такі етапи:

- моделювання очікуваного спілкування (прогностичне спілкування);
- організація початкового етапу спілкування потребує швидкого залучення студентів до процесу безпосередньої взаємодії («комунікативна атака»). Головне, щоб організація здійснювалась через конкретну діяльність і спрямовувалась на діяльність, яка викликає інтерес;
- керівництво спілкуванням – передбачає підтримання ініціативи студентів у спілкуванні, внесення необхідних корективів, врахування соціальних умов, їх вікових та індивідуальних особливостей, заохочення до активного спілкування;
- аналіз результатів спілкування має бути спрямований на зіставлення проведеної роботи з раніше визначеними завданнями, виділення і аналіз допущених помилок, обдумування шляхів і засобів подолання виявлених помилок у майбутньому [1, с. 302].

Відомо, що на основі особливостей взаємодії людини з іншими людьми або певними колективами склалися такі стилі спілкування: авторитарний; ліберальний;

демократичний (якнайповніше сприяє розвитку особистості здобувачів освіти, формуванню їх людської гідності, підготовки до активної діяльності в демократичному суспільстві; розвивається педагогіка співробітництва).

Позиція викладача – це особистісний спосіб реалізації базових цілей і цінностей у соціально-професійному просторі. У сучасній вищій школі з'явилися нові позиції – тьютор і фасилітатор. Вони не викликають у студентів почуття страху, не принижують його гідності, а, навпаки, виховують у них свободу і відповідальність, високу свідомість і сміливість. При цьому в фасилітації акцент зміщений у бік встановлення доброзичливої, стимулюючої навчальний процес атмосфери, в тьюторстві ж більше акцентуються організаційно-координуючі моменти.

Головним завданням позиція «фасилітатор спілкування» ставить перед викладачем полегшення і одночасно стимулювання освітнього процесу, вміння створювати в аудиторії відповідну інтелектуальну й емоційну атмосферу психологічної підтримки. Зацікавленість педагога в успіху студентів, доброзичлива, підтримуюча контакт атмосфера спілкування полегшує педагогічну взаємодію, сприяє самоактуалізації студентів і їх подальшому розвитку [2, с.438].

Позиція «тьютор» у ЗВО це викладач-консультант, координатор, який знайомить студентів з навичками самостійної роботи, на початковому рівні формує вміння самостійно отримувати знання та навички. При цьому тьютор допомагає ефективно використовувати навчальні матеріали, Інтернет, практичний досвід інших студентів. Координуюча робота тьютора спрямована на допомогу в постановці проблеми, визначенні мети і завдань діяльності, плануванні дій щодо реалізації, аналізі результатів роботи. У процесі виховання координована тьютором діяльність студентів допомагає формувати у них ініціативність, доброзичливість, відкритість, спостережливість, творчу та інтелектуальну активність, здатність до нестандартних рішень, гнучкість і критичність мислення, дбайливе і уважне ставлення до досвіду старших, оптимізм, толерантність [2, с. 443].

Таким чином, навчання і виховання вибудовується через активність студентів, їх діяльність, практику. Як чинник, у педагогічній діяльності спілкування виступає не як буденна форма людської взаємодії, а як важлива професійна категорія.

#### **Список використаних джерел**

1. Барабаш Ю.Г., Позінкевич Р.О. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи. *Навчальний посібник*. Луцьк: [Вежа](#), 2006. 476 с.
2. Землянська О. М. Теорія і методика виховання молодших школярів: *підручник і практикум для академічного бакалаврату*. Москва: видавництво Юрайт, 2015. 507 с. (Серія: Освітній процес).
3. Карпачов Д. Як дати дати дитині все без грошей і зв'язків. Київ: «Агенство «ІРІО», 2019. 272с.

4. Кузмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях. *Навчальний посібник для вузів*. Київ : Знання, 2006. 311 с

**Мар'яна Юркевич**

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

**Т.К.Завгородня**

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

### **Інтегрування змісту навчального матеріалу у початковій школі: теоретико-методологічні засади**

Розвиток особистості вчителя  
як конкурентоспроможного фахівця  
проходить в процесі тієї життєдіяльності,  
яка ставиться конкретними життєвими умовами.

Ю. Завалевський

«Вчительська професія, – писав В.О. Сухомлинський, – це людинознавство, постійне, невпинне проникнення у складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відкривати у людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один з тих коренів, який живить покликання до педагогічної праці. Я твердо переконаний, що цей корінь закладається у людині ще в дитинстві і юності, закладається і в родині, і в школі. Він закладається турботами старших – батька, матері, вчителя, які виховують дитину в душі любові до людей, поваги до людини». Саме так формувався педагогічний талант самого В. О. Сухомлинського, джерело якого – любов до дітей.

У сучасному педагогічному процесі значного розвитку набула ідея міжпредметної інтеграції. Інтегровані уроки ставлять за мету «спресувати» споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми. Учні розглядають яєсь явище, поняття з різних боків. Інтегровані уроки дають можливість учителеві разом з учнями опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, домогтися формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути дублювання у вивченні низки питань, досягти цілісності знань. Для того, щоб провести інтегровані уроки учителеві необхідно проаналізувати річне календарне планування, зіставити матеріал різних предметів для виділення тем, близьких за змістом або метою використання, визначити завдання уроку та «сконструювати» урок. Варто наголосити, що проведення інтегрованого уроку вимагає від учителя високого професіоналізму та ерудиції. Якщо такі нестандартні уроки відбуваються систематично, це значно впливає на розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів. О. Савченко зазначає, що «змістовні, цілеспрямовані уроки вносять у

звичайний плин шкільного життя новизну, певною мірою знімають кордони предметного викладання і допомагають дітям емоційно і системно сприйняти деякі поняття, явища».

Працюючи в молодших класах, ми завжди замислюємося над тим, якими стануть наші учні, коли подорослішають. Звичайно ж, ми мріємо про те, щоб вони були знаючими, відповідальними, творчими людьми. Сьогодні вже недостатньо забезпечити оволодіння школярами сумою знань, важливіше навчити «хотіти вчитися».

В.О.Сухомлинський писав: «Вчення не повинно зводитися до безперервного накопичення знань, тренування пам'яті ...» хочеться, щоб діти були мандрівниками, відкривачами і творцями в цьому світі. Визначено основні напрямки вдосконалення освітнього середовища, а одним із пріоритетних завдань стає забезпечення повноцінної самореалізації учнів. Розглядаючи проблеми якості та доступності сучасної початкової освіти, ми відзначаємо, що соціальне замовлення школі змінилося: ми відходимо від традиційної характеристики якості – рівня отриманих знань і орієнтуємося на інший результат освіти – компетентність в різних сферах життєдіяльності.

Особливістю початкової школи є те, що діти приходять до школи з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями в психофізіологічному розвитку. Початкова загальна освіта покликана допомогти реалізувати здібності кожного і створити умови для індивідуального розвитку дитини.

Мене як учителя початкових класів завжди хвилювало питання: «Як сформувати у дитини цілісне уявлення про навколишній світ?» Відповідь на це питання я знайшла в інтеграції навчальних предметів. Чи актуальна ця тема сьогодні? Безумовно. Переваги інтегрованих уроків на наш погляд полягають в тому, що вони:

- сприяють підвищенню мотивації навчання, формування пізнавального інтересу учнів;
- сприяють розвитку мовлення, формування вміння учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, знімають перенапруження;
- дозволяють врахувати досвід школяра, урізноманітнити методи і прийоми роботи, уникнути повторів одних і тих же знань в різних навчальних предметах, і тим самим зменшити витрати дитини на освоєння знань які не тільки поглиблюють уявлення про предмет, розширюють кругозір, а й сприяють формуванню різнобічно розвиненої, гармонійно і інтелектуально розвиненої особистості.

Інтеграція є джерелом знаходження нових зв'язків між фактами, які підтверджують або поглиблюють певні висновки, спостереження учнів в різних предметах. Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в системі педагогічної

освіти, найбільш гостро ставлять питання про пошуки резервів вдосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості.

Сучасні проблеми висувають вимоги навчити дітей мислити масштабами на планетарному і космічному рівні. Цього можна досягти, якщо в сприйнятті дитини з'єднати знання з кожного предмета в широку цілісну картину світу. На мій погляд, саме на початковому ступені навчання інтеграція предметів у єдине ціле найбільш ефективна, так як молодший школяр цілісно сприймає навколишній світ, і для нього не повинно бути кордонів між предметами. Тому інтегрований підхід до навчання все більше усвідомлюється як нагальна потреба сучасної освіти. Кожен учитель стикається з проблемою: учні, приходячи на урок по одному предмету, не готові використовувати знання, отримані на інших уроках. Успішне вивчення школярами одного предмета часто залежить від наявності у них певних знань і умінь по-іншому.

Строго оцінюючи змістовний план свого предмета, вчитель може побачити, що ізольоване викладання нерідко неповноцінне, недостатнє. У подібних випадках потрібне порівняння, зіставлення, а це є підстава для інтеграції. Інтеграція виконує ряд функцій в навчанні:

- Методична функція - формування в учнів сучасних уявлень дисциплін.
- Освітня функція - формування системності, пов'язаності окремих частин як системи, глибини, гнучкості усвідомленість пізнання.
- Розвиваюча функція - формування пізнавальної активності, подолання інертності мислення, розширення кругозору.
- Виховна функція - відбиває політехнічну спрямованість.
- Конструктивна функція - вдосконалення змісту навчального матеріалу.

На наш погляд, найбільш точне визначення дано Г.Ф.Федорцовим: «Міжпредметними зв'язками є педагогічна категорія інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу і виконують освітню, розвиваючу і виховну функції в їх органічній єдності».

У визначенні звертається увага на меті встановлення міжпредметних зв'язків, виходячи з цього, наголошується на необхідності іншого підходу до відбору змісту, вибору методів і форм навчання. У свою чергу зміни в змісті і методах навчання забезпечують якісно новий рівень у вирішенні завдань освіти, розвитку і виховання молодшого школяра

Найдоцільніше проводити інтегровані уроки з метою узагальнення і систематизації знань учнів у рамках вивчення важливої програмової теми. Однак, як показує практика, їх вибір обумовлений метою та завданнями вчителя, тому інтеграція змісту можлива і на комбінованих, засвоєння нових знань, засвоєння вмінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок.

Вимоги при підготовці до інтегрованого уроку:

- ✓ правильно розуміти її роль в навчальному процесі;
- ✓ психологічно підготуватися до проведення уроку на інтегрованій основі;
- ✓ з'ясувати чи готові діти дидактично і психологічно до проведення таких уроків;
- ✓ визначити мотивацію інтегрованого уроку;
- ✓ уточнити, чи доцільно з даними предметами чи темами інтегрувати даний урок;
- ✓ продумати, як активізувати опорні зв'язки, що будуть синтезувати знання про явище в нових умовах;
- ✓ урок повинен бути практично спрямований, сприяти розширенню ерудиції і світогляду учнів;

Нестандартні уроки сприяють готовності дитини до життя, що включає такі якості:

- уміння приймати рішення та робити вибір;
- завжди працювати якісно;
- проявляти ініціативу;
- бути свідомим того, що існують різні цінності;
- вміти співпрацювати з великим обсягом різноманітної інформації, самостійно

здійснювати її пошук, обробку, аналіз і зберігання.

Академік О. Я. Савченко на основі чинних програм і досвіду вчителів склала таблицю інтеграції навчального матеріалу з окремих предметів.

### **1 клас**

**НАВЧАННЯ ГРАМОТИ** – ознайомлення з навколишнім світом, музика, малювання

**МАТЕМАТИКА** – ознайомлення з навколишнім світом, праця, малювання, фізичне виховання

### **2 клас**

**УКРАЇНСЬКА МОВА** – читання, російська мова, малювання, ознайомлення з навколишнім світом, музика, народознавство

**МАТЕМАТИКА** – ознайомлення з навколишнім світом, праця, малювання, фізичне виховання

**МУЗИКА** – читання, малювання, ознайомлення з навколишнім світом, фізичне виховання

### **3-4 класи**

**ЧИТАННЯ** – українська мова (російська), малювання, природознавство, музика, народознавство, етика

**МАЛЮВАННЯ** – музика, розвиток мовлення, читання

**МАТЕМАТИКА** – природознавство, праця

Інтегроване навчання – це невід’ємна робота вчителя початкових класів. Коли учень не вміє правильно висловити свою думку ні усно, ні письмово, то це не лише завдання української мови, а й в однаковій мірі стосується всіх предметів. Формування умінь навчальної і розумової діяльності потребує роботи вчителя на всіх предметах, оскільки багато з них ( уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, працювати із книжкою, текстом, скласти план не є завданням одного предмета, а належить до інтегрованих умінь.

Інтеграційний підхід розвиває ідею формування цілісних знань учнів, які подаються не в контексті предметно орієнтованих схем, а привласнюються з опертям на знання міжпредметного характеру, суб’єктний досвід школяра. Інтеграцію нових знань у цілісність забезпечує процес розуміння сутнісних властивостей об’єктів пізнання (явищ, понять тощо), що передбачає «включення незрозумілого предмета в цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, в яких він впевнений, і на основі цих сутностей включити знання про об’єкт пізнання у свою цілісну систему знань про дійсність» (В. Ільченко).

Інтегруючи зміст суміжних дисциплін, учитель розкриває об’єкт вивчення цілісно і водночас різнобічно, що сприяє формуванню життєствердного образу світу школяра.

За допомогою інтегрованих занять ми створюємо можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових. Формуємо якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Інтеграція предметів дає змогу дитині сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно.

#### Методичний коментар

1. Інтегровані уроки – це уроки, які розробляться вчителями на міжпредметній основі. Їх метою є «створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об’єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання» (О. Савченко).

2. Міжпредметні зв’язки та інтеграція змісту – це різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв’язки передбачають короткочасне та фрагментарне перенесення інформації з одного предмета на інший. Як правило, вони короткотривалі в часі. Інтеграція змісту на уроці забезпечує вищий рівень узагальнення і систематизації інформації, що сприяє розумінню виучуваного матеріалу.

2. Найдоцільніше проводити інтегровані уроки з метою узагальнення і систематизації знань учнів в рамках вивчення принципово важливої програмової теми (тип уроку – узагальнення і систематизації знань). Однак, як показує практика, їх вибір обумовлений метою та завданнями вчителя, тому інтеграція змісту можлива



і на уроках комбінованих, засвоєння нових знань, засвоєння вмінь і навичок, застосування знань, вмінь і навичок (за класифікацією типів уроків В. Онищука).

3. Інтеграція змісту на уроці не повинен перевищувати сорока відсотків, оскільки може відбутися зміщення домінанти у процесі вивчення конкретного навчального предмету, зокрема, якщо на уроці читання використовується надмірна кількість інформації з природознавства, то домінантою такого заняття стане природнича складова.

4. Інтегровані уроки можуть бути не тільки традиційні за формою організації і проведення, але й нетрадиційні (уроки-подорожі, уроки-казки тощо). Враховуючи вікові особливості молодших школярів, останні практикуються частіше. Тому в умовах предметно орієнтованого типу навчання, інтегровані уроки часто класифікують як нетрадиційні.

5. Технологічний інтегрований урок вибудовується за логікою традиційного, бо має такі макроетапи: актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу та закріплення. Включення етапу цілепокладання підвищує його розвивальний потенціал, забезпечує розвиток суб'єктності школяра. Якщо учень залучається до визначення очікуваних результатів уроку, конкретних особистісно значущих завдань, то він буде суб'єктом навчальної діяльності, його пізнавальна активність зростатиме.

6. Специфіка інтегрованих уроків полягає в тому, що на етапі вивчення навчального матеріалу інформація структурується у смисловий (змістовий) блок. Він передбачає наявність таких однотипних елементів: проблема, тема, сюжет, подія тощо, об'єднаних спільною метою в рамках теми уроку. Смисловий блок забезпечує змістову і структурну цілісність інтегрованого уроку, що вигідно вирізняє його від бінарного навчального заняття.

7. Бінарні уроки – це різновид інтегрованих. Їх відмінність полягає у тому, що інформація з різних навчальних предметів подається окремими блоками. Як правило, їх об'єднує навчальна тема. Такі уроки часто проводяться із залученням асистента. Його роль можуть виконувати батьки учнів, учителі музики, образотворчого мистецтва тощо.

8. Залучення асистентів на інтегровані уроки практикується не часто. За потреби їхню роль успішно можуть виконувати учні, які готують випереджувальні завдання. Учитель початкових класів найчастіше сам проводить такі уроки. Він проектує навчальну діяльність школярів на міжпредметній основі, моделює особистісну форму змісту (В. Кремень).

9. Закріпленню навчального матеріалу передують розкриття основних домінант уроку. Їхню роль виконують конкретні навчальні, виховні, розвивальні завдання, поставлені вчителем до вивчення смислового блоку. Завершуючи роботу з інформацією міжпредметного характеру, звертають увагу на те, як вона сприяла розумінню нового матеріалу з основного предмета.

10. Плануючи проведення інтегрованих уроків, доцільно завчасно проаналізувати навчальні програми, зіставити матеріал різних навчальних предметів, визначити близькі за змістом теми, вибрати принципово важливу тему.

11. Учителю слід завчасно передбачити місце інтегрованого уроку в системі уроків за календарно-тематичним плануванням, узгодивши з іншими формами організації навчального процесу, зокрема, технологічними уроками (інтерактивний, особистісно орієнтований тощо).

12. Рекомендує практикувати самоаналіз ефективності впровадження інтегральної технології, що сприятиме осмисленню технологічної логіки інтегрованого уроку.

Таким чином, впровадження в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. У такий спосіб частково вирішується існуюча у предметній системі суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їх комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та в житті людини.

Методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків впливають на результативність процесу навчання: знання набувають якості системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання. *Початкова школа*. 1994. № 6. С.13-16.
2. Вашуленко М., Бібік Н., Кочина Л. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математики, навколишній світ). *Початкова школа*. 2001. № 8. С.24-30.
3. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С.10-13.
4. Луцик Д. Проблема інтеграції навчально-виховного процесу в початкових класах, шляхи її розв'язання. *Мат.Всеукр.наук.-практ.конф. «Шляхи інтеграції навчально-виховної роботи в початкових класах»*. Дрогобич, 1997. С. 5-8.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. *Освіта України*. 2002. № 33. С.4.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416с.
7. Мариновська О., Бабійчук Г. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі: метод. посіб. / за ред. О. Мариновської. Івано-Франківськ: Симфонія-форте, 2002. 136 с.
8. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки у початковій школі. Харків: Основа, 2011.
9. Савченко О. Урок у початкових класах. *Навчально-методичний посібник*. Київ: Освіта. 2003.
10. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр, 1997. С. 89-90.
11. Навчальні програми. 1 клас: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу 2016/2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. Харків: Вид-во «Ранок», 2016. С. 4.

**Володимир Олексюк**

*(студент I курсу другого освітнього рівня,  
спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,  
Педагогічний факультет)  
(Наук.керів. – д.пед.н., проф. Стражнікова І.В.)*

### **Підготовка викладачів ЗВО до використання дистанційної освіти**

Головна особливість сучасної освіти полягає в тому, що, на відміну від традиційної, де центральною фігурою є викладач, акценти поступово переносяться на студента, котрий активно проектує свою траєкторію навчання в неперервному освітньому середовищі. Відповідно змінилась і методика викладання. Ефективна освіта стала неможливою без інтенсивного використання в навчальному процесі технологій дистанційного навчання.

Проблема підготовки викладачів до організації дистанційного навчання в закладах освіти завжди була в полі зору науковців О.О. Андрєєва, Н.В. Жевакіної, В.В. Олійника, Є.С. Полат, С.А. Калашнікової, Г.О. Козлакової, Г.М. Кравцова, В.М. Кухаренка, П.В. Стефаненка, В.І. Солдаткіна, Ж.В. Таланової, Б.І. Шуневича та ін. Проте недостатньо науково обґрунтованими залишаються засади практичної підготовки викладачів до організації дистанційного навчання в системі неперервної освіти [1].

В організації дистанційного навчання (ДН) у системі неперервної освіти у викладачів ЗВО виникає потреба у фахівцях, які володіють технологіями дистанційного навчання на високому професійному рівні. В умовах педагогічного ЗВО таких фахівців практично не готують.

Підготовка кваліфікованих викладачів, які володіють навичками організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і створюють інтерактивні комплекси, може здійснюватися через електронні курси, запропоновані окремими навчальними закладами.

Підготовка викладачів до організації ДН у системі неперервної освіти може складатися з таких модулів:

- основи інформатики;
- робота в обчислювальних мережах;
- особливості й технології ДН;
- розробка дистанційних курсів;
- організація навчально-пізнавальної діяльності в системі ДН;
- контроль у системі ДН, розробка тестів;
- якість і стандарти ДН [2].

Під підготовкою викладача до організації ДН у ЗВО розуміємо формування й збагачення знань, умінь, навичок та настанов, необхідних для успішного виконання цього виду діяльності. Результатом є готовність викладача предметна, технічна, психологічна.

Особливості організації дистанційного навчання у ЗВО (значне місце комп'ютерних комунікацій і самостійної пізнавальної діяльності студентів, спілкування на відстані) зумовлюють специфічні ролі, функції, вимоги до викладача. У ДН системи неперервної освіти вчителів початкової школи за викладачем закріпився термін «тьютор» (від англ. *Tutor* — наставник, керівник групи студентів, тренер). Тьютор — викладач консультант, наставник, керівник навчальної групи, що вивчає курс, займається методичною підготовкою і проводить групові практичні заняття (тьюторіали), надає допомогу у виконанні контрольних робіт, перевіряє й оцінює їх, проводить консультації й надає психологічну, педагогічну підтримку та індивідуальну допомогу студентам у розв'язанні навчальних проблем, здійснює професійну орієнтацію і консультування з питань працевлаштування.

В організації ДН у ЗВО тьютор взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу:

- авторами (розробниками) дистанційних курсів (за виникнення незрозумілих питань за змістом курсу, які вимагають компетентних роз'яснень, якщо знань тьютора недостатньо);
- технічними фахівцями (програмістами і системними адміністраторами);
- модераторами курсів (допомагає вирішувати поточні адміністративні питання, складає графік проведення тьюторіалів, конференцій і т. п.);
- студентами, учителями початкової школи (як індивідуально через електронне листування, такі з усією групою за допомогою списку розсилки) [3].

Тому, на базі ЗВО України масово підвищують кваліфікацію викладачі українських університетів, метою якої є удосконалення професійної підготовки викладачів шляхом поглиблення і розширення професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності. Основними завданнями даного процесу стали:

- оновлення і розширення знань, формування нових професійних компетентностей й у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;
- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;
- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи і професійної діяльності, їх інтересів і потреб;

- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;
- подання пропозицій до вдосконалення навчально-виховного процесу, упровадження в практику навчання кращих досягнень науки, техніки й виробництва;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Бессарабов В.І. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. С. 162-169.
2. Бессарабов В.І. Універсальна система управління навчальними ресурсами науково-дослідного проекту відкритої світи. 2013. 35 с.
3. Олійник В.В., Гравіт В.О., Ляхоць Л.Л. Положення про підвищення кваліфікації керівних, науково-педагогічних і педагогічних кадрів освіти в Університеті менеджменту освіти. 2012. 54 с.

**Володимир Приймак**

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

**З.І.Нагачевська**

*(Наук. керів. – д. пед.н., професор)*

### **Проблема інтерактивної методики навчання студентів у наукових дослідженнях сучасних українських вчених**

Основне завдання вищої педагогічної освіти України – підготовка фахівців європейського зразка, всебічно розвинених компетентних педагогів із високим рівнем культури праці та здатністю до гнучкого мислення, що дозволяє самостійно поновлювати набуті знання, розширювати професійний світогляд і педагогічну майстерність. Суспільна потреба в ініціативних, авторитетних, всебічно освічених фахівцях актуалізує соціальне замовлення на підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників нової генерації, здатних застосувати найновіші досягнення педагогічної теорії та практики у процесі творчої самореалізації.

У сучасних умовах важливою вимогою суспільства до особистості є не енциклопедичність знань, а набуття компетентностей, умінь і навичок, що сприяють розвитку та самореалізації особистості. Це завдання значною мірою вирішується через упровадження інноваційних технологій, серед яких важливу роль відіграють інтерактивні методи навчання.

Терміни «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні технології навчання» набули поширення в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Завдяки науковим дослідження С.Сисоевої, О. Пометун,

Л. Пироженко та ін. поняття «інтерактив» (від. англ. interact, де inter – взаємний і act – діяти) означає «здатний до взаємодії (діалогу)» із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Щодо поняття «інтерактивне навчання», то це, насамперед, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія педагога-викладача і здобувача освіти. Як стверджує М. Кларін, інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, с. 20].

Поняття «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи й методики навчання», «інтерактивні технології» все більше з'являються у статтях і наукових працях із педагогіки, у розділах підручників і навчальних посібників із педагогіки вищої школи, які описують процес навчання як спілкування, кооперацію, інтеграцію співробітництва рівноправних учасників. Термін «інтерактивне навчання» використовується також при дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних освітніх технологій, у дистанційній формі освіти, з використанням ресурсів Інтернету, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати у «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають активний обмін повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу [5, с. 3].

За переконанням окремих сучасних науковців, інтерактивне навчання вирішує одночасно три основні завдання: пізнавальні, комунікативно-розвивальні, соціально-орієнтаційні. Воно дає змогу реалізувати суб'єкт-суб'єктний підхід до організації освітньої діяльності, формувати активно-пізнавальну і мисленнєву діяльність студентів, забезпечити сприятливу атмосферу на занятті, обмежити монологічне викладання навчального матеріалу і дублювання інформації, яку можна отримати з доступних джерел, самодовільно запам'ятовувати спеціальні терміни і відомості, відпрацьовувати в різних формах комунікативні компетентності студентів [2, с. 23].

Таким чином, у процесі інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це актуалізує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє її ефективності. Дослідники розглядають інтерактивне навчання як різновид активного, яке має свої закономірні особливості: інтерактивна модель навчання, за якої відбувається полілог, тобто діалоги не лише між викладачем та студентом, але й між усіма учасниками процесу пізнання (рольові ігри, завдання в групах тощо). Вони розподілили інтерактивні технології навчання на чотири групи залежно від мети і форм організації навчальної діяльності учасників освітнього процесу: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні, тобто змінювані трійки, «Два-чотири – всі разом», робота в малих групах тощо); інтерактивні

технології колективно-групового навчання («Мозковий штурм», «Навчаючи-учусь», «Ажурна пилка»); технології ситуативного моделювання (рольова гра, інсценізація); технології опрацювання дискусійних питань («Пресс-метод», дискусія, дебати) [6, с. 27].

О. Коберник і Г. Терещук зауважують, що за інтерактивної моделі активну участь у процесі пізнання беруть всі без винятку його учасники. Саме у цьому розумінні інтерактив визначається як практичне навчання. Практика полягає в тому, що студенти, які знаходяться в інтерактивному середовищі, вже не можуть залишатися пасивними спостерігачами освітнього процесу, а навпаки, стають його співучасниками. Тому перед викладачем постають нові завдання, на відміну від традиційних [1, с. 58-59].

В основу інтерактивного навчання сучасні українські науковці ставлять принцип активності. Так, прикладами фізичної активності є зміна робочого місця, запис, малювання тощо. Здобувачі освіти включені в соціальну активність тоді, коли ставлять питання, відповідають, дискутують тощо. Прикладами пізнавальної активності можуть бути доповнення ними викладеного матеріалу; виступ як джерело власного досвіду; самостійний пошук розв'язання проблеми. Усі названі види активності взаємопов'язані та взаємозалежні [4, с. 95].

На думку С. Сисоевої, саме інтерактивне навчання найбільш повно відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини, оскільки дорослий вступає у діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі. Джерела активності дорослої людини різні: це її мотиви й потреби, природне середовище, особистість викладача й засоби його роботи., форми взаємин і взаємодії педагога-викладача і студентів [5, с. 4].

Отже, інтерактивне навчання є процесом, у якому студент – рівноправний суб'єкт освітньої взаємодії, а накопичування досвіду стає індивідуальним джерелом процесу пізнання. Інтерактивні методи і технології забезпечують розвиток у здобувачів вищої освіти, умінь розмірковувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, критично мислити, дискутувати, аргументувати власні думки. Упровадження інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, кращому засвоєнню ними навчального матеріалу, формуванню практичних навичок роботи в групі, а як спосіб реалізації особистісно-зорієнтованого навчання, допомагає соціалізації особистості загалом.

#### Список використаних джерел

1. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні / ред. О.М. Коберника, Г.В. Терещука. Умань: СПД Жовтий, 2008. 212 с.
2. Комар О.В. Викладання за інтерактивними технологіями. *Рідна школа*. 2005. №5. С. 23-25.
3. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

4. Сердюк Т. В. Формування категоріального наукового апарату з організації інтерактивного навчання *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. 2010. Вип.27. С.95-100.
5. Сисоєва С. Інтерактивне навчання дорослих. *Рідна школа*. 2010. №11. С.3-8.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: *наук.-метод. посібн.* / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко; за ред. О.І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

**Тетяна Жидун**

*(студентка I курсу другого освітнього рівня,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
Педагогічний факультет)*

**В.В.Стинська**

*(Наук. керівн. – д.пед.наук, професор)*

### **Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО**

Соціально-економічне, науково-технічне, духовне життя держави потребує підготовки конкурентоспроможних фахівців, що здобули у ЗВО необхідні професійні компетентності та практичну підготовку.

У Законі України «Про освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей. Окреслена ціль зумовлює необхідність забезпечення культурного і духовного розвитку особистості викладача. Сучасний викладач ЗВО має бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі і доброго серця. Педагоги всіх рівнів, а передусім викладачі ЗВО, мають формувати в собі почуття інтелігентності, щоб виховувати етично компетентну інтелектуальну еліту, спроможну нестандартно мислити, грамотно вирішувати проблеми, використовувати свої знання у нових ситуаціях, ефективно працювати, удосконалюючи свої знання та узгоджуючи свої дії і цінності з моральними критеріями [4, с.3]. У цьому контексті питання формування педагогічної культури майбутніх викладачів ЗВО є актуальним і доцільним.

Педагогічна культура викладача ЗВО досліджувалася багатьма вченими (І. Бех, С. Вітвицька, В. Гриньова, Н. Крилова, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, О. Уваркіна та ін.). Відтак, самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО не було предметом дослідження, що зумовило вибір теми.

Виокремлення педагогічної культури як одного з найважливіших складників культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства. Педагогічна культура є феноменом вияву



викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, стосунків, об'єднаних у певну систему педагогічних цінностей.

Отже, педагогічна культура викладача ЗВО – це особистісне утворення, інтегрована система педагогічних цінностей, в основу яких покладені духовні цінності, що є досить стійким підґрунтям, згідно з яким викладач співвідносить своє життя і професійно-педагогічну діяльність [1, с. 77].

Вивчення різнопланових поглядів і думок (С. Вітвицька, Н. Кузьміна, С. Сисоєва та ін.) дозволило виокремити такі блоки у структурі педагогічної культури:

1. Спеціальні здібності і властивості педагогічної особистості: ділові якості (сумлінність, відповідальність, працьовитість, дисциплінованість, енергійність, точність); рефлексивні якості (акуратність, підтягнутість, самокритичність, широкий кругозір, ерудиція); комунікативні якості (уважність, чесність, надійність, справедливість, стриманість, вимогливість, обов'язковість); емпатійні якості (гуманність, взаєморозуміння, доброта, тактовність, обов'язковість, здатність до співпереживання й атракції) [1].

2. Ідейно моральні якості педагога: переконаність, принциповість, патріотизм, колективізм, порядність, інтелігентність.

3. Професійно-етична поведінка педагога: особливий спосіб життя особистості, її спрямованість та прагнення до постійного вдосконалювання системи специфічних відносин, поглядів і переконань у сфері навчання та виховання людей.

4. Педагогічна майстерність: знання предмета (професійна компетентність, спеціальна тактична підготовленість, досвід у навчанні й вихованні, наукова кваліфікація); педагогічна технологія (техніка й експресія мовлення, ясність і логічність думок, переконливість висловлювань, виразність міміки, жестів, зразковий показ, уміння обирати необхідні засоби, форми і методи); педагогічна творчість (творча уява, нестандартне мислення, потреба в пошуку нової інформації, прагнення до експерименту); педагогічний стиль (педагогічна переконаність, уміння адекватно сприймати й оцінювати свою і чужу діяльність, педагогічно спрямоване спілкування і поведінка, педагогічний такт та етика, уміння слухати і чути), прагнення до самовиховання та самовдосконалення [3, с. 12-13].

Як бачимо, ефективна професійна підготовка майбутнього викладача ЗВО неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку, адже успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від уміння і здатності педагога мобілізувати свої зусилля на систематичну розумову працю, раціонально будувати свою діяльність, переборювати труднощі під час самостійної підготовки, керувати емоціями і здійснювати профілактику нервово-психічних перевантажень.

Самовиховання – це саморегуляція, самоуправління особистості з намірами змінити себе, це свідома діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення або зміну нею своїх якостей відповідно до соціальних та індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, що складаються під впливом умов життя і виховання [6, с. 69].

Професійне самовиховання – це свідома діяльність, спрямована на професійне самовиховання – це систематична і свідома діяльність студентів, спрямована на набуття бажаних якостей і позитивних рис, сили волі і характеру, усунення негативних (шкідливих) звичок, удосконалення своєї особистості у відповідності з вимогами професії до людини [2, с.5].

Тобто навчання і самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів аудиторної роботи і роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, але й застосування деяких вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей.

Для викладача робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Цей процес є продовженням професійного виховання, коли майбутній викладач з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою.

Самовиховання починається із самооцінки. Людина повинна точно знати, які якості слід виховувати в себе. Адекватна самооцінка дозволяє правильно сформулювати цілі самовиховання. Якщо у студента занижена самооцінка, то він починає знаходити в кожній справі нездоланні перешкоди, втрачає впевненість у собі, йому стає важче працювати, складніше контактувати з колегами, встановлювати контакти з людьми [6].

Мотивом-збудником роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Це можливо в тому разі, якщо в майбутнього викладача наявний професійний ідеал і є здатність до самопізнання.

Самопізнання як процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості – складна психологічна дія, якої треба спеціально вчитися. Процес пізнання проходить через самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самопрогнозування.

Самоаналіз – аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності; полягає у зіставленні того, що планувалося, з тим, що зроблено або могло бути зроблено, у виділенні окремих рис, якостей для докладного вивчення. Здійснюючи самоаналіз, майбутній викладач має критично дивитися на себе: аналізувати власну професійну діяльність у ЗВО, дивитися на себе очима своїх друзів, колег. Зіставлення різних позицій стосовно окремих якостей особистості і професійної позиції в цілому (ставлення до людини, відповідальність, ініціативність, здатність впливати на інших

тощо) дає уявлення про реальну картину розвитку, яку слід сприймати неупереджено [5].

На підставі самоаналізу формується самооцінка як компонент самосвідомості, що містить поряд із знанням про себе власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Важлива вимога до самооцінки – її адекватність реальному рівневі розвитку. Небажана як завищена, так і занижена самооцінка. Крім здійснення аналізу й оцінки, слід уявити себе в певних ситуаціях діяльності, розробляючи можливі варіанти поведінки, а також передбачаючи можливий ефект діяльності. Таке самопрогнозування як відбиття у свідомості «Я – у майбутньому» доповнює картину самопізнання характеристикою особистості з урахуванням життєвих планів [1].

Отже, початок самовиховання викладача можливий за умови, коли у нього є потреба змінити позицію школяра на позицію спеціаліста, коли виникає потреба у самовдосконаленні. Професійний ідеал у зіставленні з розумінням своїх можливостей буде стимулювати до вдосконалення. Обмірковуючи свій шлях до ідеалу, ми аналізуємо поелементно наші реалії, обираючи для активного впливу ті риси професійного обличчя, які потребують розвитку. Так, зробивши висновок на підставі аналізу, що найневідповіднішою рисою у нашій професійній характеристиці є невпевненість у собі, яка дестабілізує поведінку на людях, гальмує активність, викладач повинен усвідомити, визнати цю рису в собі і відчутти своє ставлення до поведінки, обтяженої невпевненістю. Самопрогнозування як вироблення установки на самозміну накреслить нам картину зміни нашої поведінки і ставлення. Все це в комплексі може стати поштовхом до послідовної роботи над собою: пошуку шляхів, засобів самовиховання та організації досвіду опанування різними прийомами подолання негативного стану [5].

Таким чином, можемо підсумувати, що успішність педагогічної діяльності багато в чому залежить від такого компонента педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО як самовиховання, яке можливе за умови наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане із здатністю людини до самоаналізу і самооцінки, з її умінням контролювати свою поведінку і діяльність.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабич М., Вітвицька С.С. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць* / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 77-80.
2. Грень Л.М. Професійне самовиховання особистості студента як чинник формування успішного фахівця. URL: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/719/1/TPUSS\\_2010\\_4\\_Gren\\_Profesiynе%20samovykhovannya.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/719/1/TPUSS_2010_4_Gren_Profesiynе%20samovykhovannya.pdf)
3. Зарічна Т.П., Райкова Т. С. Педагогіка вищої школи: *навч.-метод. посіб.* Запоріжжя : ЗДМУ, 2016. 122 с.

4. Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура: навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2013. 156 с.

5. Особливості вербальних і невербальних форм педагогічної вимоги. URL: <http://www.educateua.com/wonivs-1561-5.html>

Шевчук О. Самовиховання та саморегуляція у контексті розвитку особистості студента. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2018. Вип. 1. С. 67-71.

**Тетяна Івасюк**

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

**І.В. Єгорова**

*(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)*

### **Професійна деформація викладача ЗВО як психолого-педагогічна проблема**

Останнє покоління стандартів, що визначають пріоритет компетентнісного підходу в системі підготовки випускників, вимагає принципового перегляду поглядів на побудову навчального процесу та ґрунтовної переробки планової та методичної документації. Створюється ситуація, при якій працівнику вищої школи доводиться приділяти більшу частину часу роботі з документами, а не спілкуванню із студентами. Сучасний стан справ у вищій школі викликає настороженість у багатьох психологів, які займаються проблемою емоційного вигорання. Як зазначає Є.І. Нідергаус «Уявлення викладачів про мету їх професійної діяльності зазнають значних змін ...У класичному університеті викладач поєднує в собі ролі викладача, вихователя і дослідника, в той час як підприємницька модель університету нав'язує викладачам ринковий підхід до праці і підштовхує до дослідницької діяльності не тільки з точки зору просування науки, але і з точки зору приваблення фінансових потоків у ЗВО» [4, с. 85-92.]. Професійна діяльність педагога за визначенням спрямована на навчання, виховання, заохочування і розвиток особистості. Проте продукування нових знань у сучасному ЗВО сьогодні стикається з необхідністю забезпечувати досягнення високих показників, що визначають ефективність роботи вузу, його фінансове благополуччя та далеко не завжди відповідають класичним завданням освітньої діяльності. Ось чому втрачається в певній мірі сенс роботи викладача, віра викладача в важливість і необхідність для суспільства його професії. Саме тому проблема професійної деформації викладачів, втрата ними своєї суб'єктивності і професійної ідентичності сьогодні є особливо актуальною. Причому, втрату викладачами своєї суб'єктивності і професійної ідентичності слід розглядати як загрозливий, і можливо більш істотний, момент негативного впливу що відбуваються в суспільстві і у вищій школі загалом .

Професійна деформація сьогодні є однією з достатньо гострих проблем, як в силу поширеності, так і в силу негативних наслідків для людини. Відомо, що сама по собі праця здатна здійснювати благотворний і розвиваючий вплив на особистість. Кожен день, протягом багатьох років, під впливом трудової діяльності удосконалюються не тільки професійні знання і навички, а й формуються професійні навички, певний склад мислення і стиль спілкування. Дані численних досліджень показали, що праця здійснює не тільки позитивний вплив на психіку особистості, але, нажаль, призводить до появи професійної втоми, понижує працездатності, зумовлює втрати професійних навичок та вмій. Таким чином, саме на стадії професіоналізації людини виникає професійна деформація.

Сьогодні система вищої освіти України знаходиться на етапі інтенсивного розвитку і вдосконалення. Підвищуються вимоги до викладачів ЗВО і сьогодні педагогу вищої школи необхідно вміти приймати нестандартні рішення, застосовувати інноваційні підходи в педагогічній діяльності, безперервно підвищувати рівень професійної компетентності, конструктивно взаємодіяти з учнями, бути зразком і прикладом для наслідування [2]. Усе вищесказане створює постійне напруження, яке призводить до зниження працездатності, призводить до фізичної втоми, розчарування і емоційного виснаження. У викладача виникає необхідність відновлювати або берегти емоційно-енергетичні ресурси, вдаючись до тих чи інших прийомів психологічного захисту. Варіантом економії ресурсів, є емоційне вигорання, яке розглядається як одна із форм професійної деформації особистості. Професійна деформація – це неусвідомлена звичка особистості вимірювати явища навколишнього світу відповідно до власних професійних стандартів. Під впливом умов праці відбувається ослаблення або згасання позитивних психічних якостей особистості. З часом негативне новоутворення особистості посилюється і розвиваються у синдром «емоційного вигорання».

Професійна діяльність викладачів вищої школи в психологічному плані є одним з найбільш напружених видів соціальної діяльності. Педагоги ЗВО часто знаходяться в стані хронічного напруження, входять в групу професій з великим відсотком стрес-факторів, кількість яких постійно зростає. Крім того, праця в викладачів закладів вищої освіти – найбільш складна форма трудової діяльності, що вимагає значного обсягу пам'яті, напруження уваги, що ще більше підвищує нервово-емоційну напругу. Незважаючи на те, що в проблемі професійної деформації педагога ще багато маловивчених аспектів, вже накопичено чималий теоретичний і дослідно-експериментальний матеріал за результатами досліджень. Ряд авторів вважає, що проблема зниження ефективності професійної діяльності викладачів останнім часом все більше розглядається в зв'язку психоемоційними навантаженнями, які вони відчувають під впливом численних емоційних факторів. До специфічних особливостей педагогічної діяльності можна віднести: різноманіття

комунікативних зв'язків; різноманітність контактів в спілкуванні і взаємодії; постійну необхідність приймати рішення; знаходити конструктивні шляхи виходу з конфлікту та ін. [1].

Дослідники вважають працю педагога такою, що є високо виснажливою напруженою та пов'язаною з дією екстремальних факторів (Л.Карамушка, Т.Форманюк, Б. Пелман, Х. Дж. Фреденбергер, Е Хартман та ін.). На лекціях від викладача потрібна постійна зібраність, швидкість реакції, володіння безліччю способів і прийомів впливу на студентів. У своїх роботах вчені розглядають педагогічну діяльність як стресогенну, що несе в собі підвищений ризик негативного впливу на суб'єктів професійної взаємодії [2].

Навчально-методична діяльність викладачів ЗВО пов'язана з підготовкою численної документації, що часом просто унеможлиблює навчальну взаємодію зі студентами, зумовлює розвиток формального підходу до навчання [5, с.84] Слід зазначити, що однією із головних професійних вимог до діяльності викладача ЗВО є дотримання етичних норм. Важливість цієї вимоги випливає зі специфіки власне педагогічної діяльності, а саме – соціального значення педагога як ретранслятора культури, моральних цінностей, як приклад, зразок для під-наслідування тощо. Дотримання етичних норм обумовлює підвищене емоційне навантаження на фахівця освітньої сфери. Передумови розвитку професійно-особистісних деформацій народжуються вже в неусвідомлюваних мотивах вибору педагогічної професії: прагнення до влади, домінування і самоствердження. Ступень виразності деформації педагога визначаються стажем роботи, змістом педагогічної діяльності, а також індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Аналіз педагогічної і психологічної літератури показав, що сьогодні багато викладачів ЗВО не задоволені професійним статусом, низькою зарплатою, відчувають страх втратити роботу через скорочення робочих місць. У більшості викладачів відсутні реальні умови для самореалізації. Крім того, сьогодні діяльність спеціаліста освітньої сфери розглядають в якості ринкової послуги при незмінно високих вимогах до особистісних і професійних якостей педагога.

Слід зазначити, що сьогодні професійна діяльність викладачів набуває особливої значущості. В результаті розвитку системи освіти зростає навантаження на фахівців освітньої сфери, а саме: а) перехід до нових освітніх стандартів висуває нові вимоги до професійної компетентності викладача; б) впровадження інноваційних технологій освіти зумовлюють емоційне виснаження педагога; в) впровадження нової системи оплати праці викликає нерозуміння і, як наслідок – невдоволення; г) нові вимоги до педагога як до фахівця, який має практичний досвід і постійно повинен підвищувати свою кваліфікацію, призводять до зростаючої інформаційного та інтелектуального навантаження [5].

Професійна деформація у представників педагогічної професії, за даними досліджень О. Е. Симанюк, А. А. Печеркіна, може також проявлятися на чотирьох рівнях: 1) загальнопедагогічні деформації, що характеризуються характерними змінами особистості у всіх осіб, котрі займаються педагогічною діяльністю; 2) типологічні деформації з'являються тоді, коли особливості особистості викладача розчиняються у відповідних компонентах педагогічної діяльності. Наприклад, педагоги, які викладають гуманітарні дисципліни, відрізняються емоційністю, розкутістю, великою емпатією. Це педагоги-комунікатори – вони товариські, балакучі, прагнуть обговорювати проблеми з учнями, студентами. Педагоги-інтелігенти люблять мудрувати, філософствувати, читати нотації. Організатори схильні командувати і підпорядковувати собі інших; 3) специфічні або предметні деформації обумовлені специфікою навчальної дисципліни. Наприклад, викладач математики більш стриманий в порівнянні з викладачем літератури; 4) індивідуальні деформації проявляються через індивідуальні особливості особистості педагога [5]. Таким чином, у кожного викладача в залежності від дисципліни, яку він читає і особистісних властивостей характеру зустрічаються різні типи деформації.

Дослідниками Н. І. Медведєвою та І. А. Усачовою було з'ясовано, що основними негативними складовими професійної деформації особистості педагога є такі якості, як професійна агресія, авторитарність, демонстративність, консерватизм, професійний догматизм, суперконтроль, професійна індиферентність, соціальне лицемірство, інформаційна пасивність [3]. Агресивність проявляється в іронії, насмішках і «навішуванні ярликів». Зазвичай дана форма деформації проявляється у викладачів у процесі тривалої професійної діяльності (великий стаж роботи), коли посилюються стереотипи мислення. Авторитарність – деформуюча якість особистості педагога, проявляється у використанні розпоряджень, рекомендацій, вказівок студентам. Авторитарні педагоги нетерпимі до критики та схильні проявляти зверхність. Демонстративність проявляється в емоційно забарвленій поведінці, бажанні подобатися, прагненні бути в центрі уваги. Ця тенденція реалізується в демонстрації своєї переваги, в демонстративному стилі поведінки, в позах, вчинках. Такий стиль поведінки педагога знижує ефективність професійної діяльності. Розвитку консерватизму сприяє та обставина, що викладач в процесі своєї трудової діяльності застосовує одні й ті ж форми і методи викладання. У викладача формується неприйняття чужого педагогічного досвіду та інноваційних процесів. Професійний догматизм характеризується зниженням рівня інтелекту, обумовлюється особливостями характеру особистості. Ця риса формує у педагога стереотипне вирішення проблем без урахування особливостей проблемної ситуації. Суперконтроль проявляється в надмірному стримуванні своїх почуттів, хворобливій обачності, ретельному контролі за діяльністю учнів. У результаті в педагога виникає внутрішня напруга, тиск. Професійна індиферентність розвивається внаслідок

емоційної втоми і негативного досвіду від спілкування зі студентами. При наявності такого виду деформації педагог відрізняється емоційною сухістю, байдужістю. Індиферентність розвивається з роками і характерна для черствих, закритих людей, які відчують важкість у спілкуванні. Соціальне лицемірство обумовлене необхідністю відповідати високим моральним очікуванням студентів, пропагувати високі моральні принципи і норми у власній поведінці. Інформаційна пасивність проявляється в небажанні удосконалювати свої професійні навички, у припиненні самоосвіти та самовиховання [3].

Професійні деформації розвиваються поступово і тривалий час можуть залишатися непомітними. Збільшення стажу роботи тільки підсилює це негативне новоутворення особистості та спричиняє розвиток синдрому «емоційного вигорання».

Отже, підсумовуючи все вищесказане, можна констатувати, що педагогічна діяльності вимагає від викладача ЗВО підвищеної мобілізації внутрішніх ресурсів. Специфіка праці фахівця освітньої сфери, пов'язана зі складністю і насиченістю професійної взаємодії, з високою моральною відповідальністю, з необхідністю професійної діяльності в психологічно складних і постійно мінливих ситуаціях. Перманентно інтенсифіковані вимоги до професійних якостей викладача, соціально-економічні та політичні перетворення, інспекційні перевірки, атестація експертиза та інші серйозні процедури впливають на життєвий емоційний фон його особистості. Сьогодні все більше дослідників сходяться на думці, що у фахівців освітньої сфери відсутня позитивне ставлення до нововведень в системі освіти.

Таким чином, у профілактичних цілях у сучасному ЗВО слід оптимізувати роботу психологічних служб з орієнтацією на професорсько-викладацький склад, а не виключно на студентство. Для викладачів варто організувати кабінети психологічної саморегуляції, в яких співробітники могли б у вільний від навчальних занять час знімати професійний стрес. Практичним психологам варто проводити заняття з професорсько-викладацьким складом у плані профілактики професійної деформації, а також психологічні тренінги з розвитку емоційної компетентності та емоційного інтелекту.

#### Список використаних джерел

1. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер. 2005. 276 с.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи:вступ до спеціальності:Навчальний посібник. Київ:Центр навчальної літератури. 2005. 224 с.
3. Медведева Н. И., Усачева И. А. Диагностика профессиональных деформаций личности учителя общеобразовательной школы .*Мир образования -образование в мире.* № 1. 2012.С. 184–189.
4. Нидергаус Е.О. Профессиональная идентичность преподавателей высшей школы в условиях трансформации академической среды. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* №2(53). 2018. С. 85-92.



5. Сыманюк, Э. Э., Печеркина, А. А. Противодействие профессиональным деформациям. *Народное образование*. № 9. 2010. С. 265–269.

**Галина Гайнюк**

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

**I.В. Єгорова**

*(Наук.керівн. –к. пед.н., доцент)*

### **Формування професійного іміджу майбутніх викладачів ЗВО в освітньому просторі**

Система вищої освіти в сучасному суспільстві включена в систему соціальних відносин, для якої характерні ринкові методи ділової активності і поглиблений інтерес до кваліфікаційних вимог щодо персоналу. Сьогодні ЗВО виявляються в епіцентрі економічних, соціальних, демографічних, релігійних проблем суспільства, тому особливої актуальності набувають питання формування нового стилю соціально-комунікативної поведінки професорсько-викладацького складу освітньої установи. Професійна компетентність, здатність до постійного нарощування знань, використання нових технологій, інноваційних засобів і методів навчання, з одного боку, і поведінкова гнучкість, здатність адаптуватися до соціальних змін, до нових професійних задач та ситуацій з іншого боку, стають для викладача сучасного ЗВО особливим викликом. Ось чому правильно сформований імідж викладача сприяє вирішенню цих проблем, оскільки саме позитивний імідж викладача не тільки формує образ престижного і сучасного освітнього продукту, але і здатен мотивувати студента до навчання, впливає на виникнення у нього почуття задоволеності щодо вибору навчального закладу та майбутньої професії, гордості за приналежність до студентської спільноти обраного вузу. Імідж викладача формується в соціально-комунікативному середовищі вузу, яке включає в себе статуси, норми, відносини лідерства, згуртованості, конфліктності, соціально-рольові вимоги.

Проблема формування професійного педагогічного іміджу викладача має свою специфіку через велику кількість соціальних контактів з різними корпоративними групами, з якими викладач вищої школи взаємодіє в процесі здійснення своєї професійної діяльності. Корпоративні групи, з якими найчастіше контактує викладача ЗВО можна умовно розділити на: а) професорсько-викладацький склад, адміністрація та керівництво ЗВО; б) студенти різних груп, років навчання та факультетів; в) абітурієнти, які навчаються на підготовчих курсах; г) цільові групи профорієнтації. Таким чином, особливістю сучасного ЗВО є власне різноманітність корпоративних груп, цілі, інтереси, мотивації, комунікативні стратегії яких можуть істотно відрізнятись. Однак значна частина соціальних контактів викладача ЗВО припадає саме на взаємодію із студентами. Тому необхідна продумана іміджева

стратегія, націлена на формування особливого стилю професійного педагогічного спілкування, який здатен розкрити розуміння загальних освітніх цілей закладу освіти.

Викладач сучасного ЗВО – це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти рядом універсальних якостей. Викладач повинен мати здібності організатора, оратора, аналітика, психолога; грамотно писати, володіти літературною українською мовою; бути компетентним спеціалістом у своїй професійній сфері та ерудитом в інших областях знань. Такої багатоаспектної, розширеної кваліфікаційної характеристики не має, мабуть, жодна інша професія.

Під іміджем викладача ЗВО розуміють комплексну інтегральну характеристику, що включає в себе сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особистісних та професійних якостей педагога, що сприяє ефективності педагогічної діяльності (О.Беляєва, А. Калюжний, М.Кошлякова, В.Петьков, Ю.Раздимаха, Т.Туркот та ін.). Позитивний індивідуальний імідж викладача ЗВО – це гармонійна сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особистісних, і професійних якостей педагога, покликаних демонструвати його бажання, готовність і здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування з учасниками освітнього процесу [2].

Імідж викладача включає в себе: 1) ядро іміджу (природний компонент); 2) внутрішній рівень (особистісний, професійний, поведінковий компоненти); 3) зовнішній рівень, що включає візуальний, аудіальний (звуковий), кінестетичний (тактильний) компоненти, при домінуючій ролі саме професійного компоненту. Сприйняття індивідуального іміджу викладача ЗВО оточуючими визначається основними факторами мотивації людської діяльності. Імідж викладача ЗВО повинен відповідати потребам, системі цінностей особистості і підкріплювати його соціально-психологічні установки. Найяскравіший імідж не буде належним чином сприйнятий цільовими аудиторіями, якщо він знаходиться поза сферою їх інтересів, що не відповідає системі цінностей і суперечить вже сформованим соціально-психологічним установкам партнерів по спілкуванню і діяльності [1, с.59-72].

Імідж викладач в традиційному суспільстві підлягає «відповідній сакралізації», оскільки знання, що викладаються можуть сприйматися учнями належним чином тільки в тому випадку, коли існує розуміння щодо відповідної значної переваги викладача» [3, с. 103]

Імідж викладача ЗВО є узагальненим емоційно забарвленим образом типового професіонала котрий інтегрує персоніфікований образ професії і є за характером наближений до професійного стереотипу, що володіє здатністю психологічно впливати на оточуючих Все це дозволяє забезпечувати високий рівень педагогічної взаємодії. Звідси, імідж викладача ЗВО є комплексом соціально-психологічних і професійно-значущих якостей особистості, що визначають його професійно-

педагогічну компетентність. Отже професійний імідж викладача ЗВО є складним багатофакторним явищем, що виступає в якості своєрідного соціального резерву, котрий сприяє забезпеченню та підвищенню ефективності педагогічної діяльності. Підсумовуючи все вищесказане ми створили певну уніфіковану модель сучасного викладача ЗВО, де до функцій його іміджу нами віднесені наступні: 1) функції викладання – комунікативна, інформативна, когнітивна; 2) операційно-діяльнісні функції – організаційна, мотиваційна, адаптивна, дисциплінарна, виховна; 3) похідні функції – вибіркова, компенсаторна, представницька. Тому модель професійного іміджу викладача ЗВО передбачає виконання наступних алгоритмічних операцій по формуванню професійного іміджу: визначення вимог соціуму; самопізнання і самодіагностика, виявлення слабких і сильних сторін; конструювання образу і поведінки об'єкта; аналіз способів презентації та вибір моделі поведінки; переведення характеристик у вербальну і візуальну форму; корекція перцептивного образу і поведінки; закріплення нових структурних компонентів іміджу.

У ході нашого дослідження нами були визначені критерії сформованості іміджу викладача ЗВО та виявлені показники, за якими визначаються рівні сформованості якостей особистості викладача закладу вищої освіти, його готовність до виконання професійних вимог. В якості критеріїв ефективності формування іміджу викладача виступають: дружелюбність, привітність, адекватна самооцінка, емоційна стабільність, товарицькість, комунікативно-організаторські та педагогічні здібності, впевненість у собі, лідерські якості.

Одним з провідних аспектів проблеми формування іміджу викладача є психологічний аспект, пов'язаний зі спрямованістю на розкриття психічної сутності індивіда, а також з розробкою педагогічних засобів, що реалізують внутрішні механізми, закономірності розвитку індивідуальності та професійно значущих її складових. Виходячи із вищезазначеного, цілком логічним буде припустити, що процес формування професійного іміджу викладача буде ефективним за умови, що всі структурні елементи цього процесу будуть підпорядковані розвитку індивідуальності викладача на основі статусно-рольового і позиційно-ситуативного підходу. Суть даного підходу полягає в реалізації наступних положень: 1) викладач в процесі викладання може займати позиції студента – того, хто навчається і того, хто навчає і наставляє. Дані позиції включають уявлення викладача про себе, характеристику його екзистенціальної сфери як домінуючої (здатність до самосвідомості, самооцінки, порівняння себе з іншими людьми та ін.). Загальною характеристикою позиції виступає цілісна «Я-концепція» («Я-викладач», «Я-наставник»); 2) кожна позиція характеризується своїм поєднанням властивостей і якостей психіки або рівнем розвитку індивідуальності; формування позицій тісно пов'язане з розвитком індивідуальності викладача і навпаки: формування індивідуальності сприяє становленню більш високої позиції, зміні однієї позиції на

іншу; 3) розвиток індивідуальності викладача можливо в умовах спеціально створених ситуацій, що реалізують закономірності розвитку індивідуальності та забезпечують становлення позицій і їх зміну.

Формування іміджу викладача ЗВО пов'язано із неперервністю розвитку цілісної індивідуальності викладача та її саморозвитку. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури, були визначені психолого-педагогічні умови формування професійного іміджу викладача ЗВО. Їх реалізація на практиці дозволить значно поліпшити процес професійного вдосконалення викладача. До психолого-педагогічних умов, які забезпечують успішність формування професійного педагогічного іміджу викладача, відносимо: а) сприяння процесу формування педагогічної майстерності викладачів як однієї з цілей діяльності сучасного ЗВО; б) включення обов'язкової базової професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх спеціальностях класичного університету; в) реалізація принципів неперервності і наступності у професійно-педагогічній підготовці, перепідготовці та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; г) організація педагогічної підтримки професійного розвитку особистості майбутнього викладача ЗВО у рамках майбутньої професійно-педагогічної діяльності; д) активізація процесів навчальної і професійної самоорганізації і самовдосконалення майбутніх викладачів; е) сприяння розвитку професійної та педагогічної культури викладача.

Отже, все вищесказане дозволяє намітити тенденції формування професійного іміджу викладача сучасного ЗВО. Їх суть полягає у ефективній організації педагогічної взаємодії із студентами та колегами. Способи досягнення цілей в ситуації формування професійного іміджу повинні ґрунтуватися на професійних нормах, збагачених позитивними особистісними компонентами, що проявляються власне через процесуальних сторону іміджу – емоційну виразність, артистизм, почуття гумору, темперамент. Реалізація зазначених умов, в свою чергу підніматиме рівень вітчизняної освіти на якісно вищий рівень. Це сприятиме поліпшенню якості всього освітнього процесу закладу вищої освіти. Адже імідж системи вищої освіти визначається в значній мірі статусом іміджу професорсько-викладацького складу вищої школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: *Метод. посіб. для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури. 2003. С.59-72.
2. Донская Л. Ю. Роль имиджа в общении и деятельности преподавателя высшей школы. Електронний ресурс. URL: [http://www.science.ncstu.ru/articles/hs/09/psych/26.pdf/file\\_](http://www.science.ncstu.ru/articles/hs/09/psych/26.pdf/file_)
3. Калюжний А. Технология построения имиджа учителя. *Педагогическая техника*. 2005. №3. С.103-108.

**Оксана Василечко**

(студентка I курсу другого освітнього рівня,

## **Тренінг як ефективна технологія розвитку особистості майбутнього викладача ЗВО**

Розвиток професійної компетентності викладача ЗВО – це цілеспрямований розвиток його творчої і практичної індивідуальності, відкритості та своєчасної сприйнятливості до будь-яких апробованих педагогічних інновацій і відкриттів, здатність оперативно адаптуватися до швидкоплинних змін, що відбуваються у педагогічному середовищі та до різнопланових викликів сучасного суспільства. Основу більшості компетенцій викладача ЗВО складають саме комунікативна, інформаційна, інтелектуально-педагогічна, рефлексивна та командна компетенції, що орієнтовані на результат, а не на процес, на гнучкість у виборі педагогічних прийомів і підходів. Сукупність цих компетенцій і якісна вага кожної виступають у ролі індивідуальних особливостей особистості викладача. Однак для успішної організації педагогічного процесу викладачу сучасного ЗВО мати перелічені компетенції недостатньо. Часто успішність педагогічної діяльності викладача здебільшого залежить від його вміння та здібностей оперативно мобілізувати свої зусилля або внутрішні ресурси на систематичну і якісну інтелектуальну роботу (досить часто на тривалий період часу), раціонально використовувати наявні ресурси, гармонійно управляти своїм емоційним і психологічним станом, максимально використовувати свій педагогічний потенціал, проявляти творчу і пізнавальну активність.

Сьогодні багато педагогів, викладачів ЗВО, незалежно від статусу, стажу продовжують брати участь в різноманітних навчальних заходах (курси підвищення кваліфікації, експертні школи, вебінари, круглі столи, ділові ігри, майстер-класи тощо). Одним з найефективніших способів розвитку компетенцій сучасного викладача ЗВО прийнято вважати педагогічний тренінг з різною тривалістю навчання та різними його цілями. Це форма активного, інтенсивного групового навчання по одній окремо взятій темі, що дозволяє суб'єкту навчання за допомогою незначного корекційного впливу з боку ведучого навчання (наприклад: бізнес-тренера, модератора, ініціатора навчання та інших кваліфікованих фахівців) сформулювати необхідні актуальні знання, навички та розуміння, а також побудувати різноманітні соціальні і міжособистісні відносини з іншими учасниками навчання [3].

Під час тренінгу ведеться продуктивна навчальна діяльність (використовується проблемний підхід: учасники здобувають новий досвід через вирішення навчальної проблеми), аналіз ситуацій, що виникають з точки зору безпосереднього учасника, з

позиції партнера або «постраждалої» сторони, а також розвивається здатність до пізнання у комплексному розумінню себе та інших у процесі навчального спілкування та діяльності. Висновки, особливо якщо вони були зроблені безпосереднім учасником проблемної ситуації або безпосередніми спостерігачами, назавжди залишаються в робочому арсеналі учасників навчання. Фактично, на тренінгах не просто відбувається детальний аналіз та розбір проблемних, часто типових ситуацій, а формуються робочі і часом універсальні алгоритми поведінки в тій чи іншій ситуації.

Тренінг сьогодні став найпоширенішою інтерактивною технологією, предметом якої є професійні контакти. Його основна мета – формування міжособистісної складової майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку психодинамічних властивостей людини та формування її емоцій, інтелекту професійних компетентностей. На тренінгу реалізуються такі завдання, як: практичне застосування знань, умінь і навичок професійної взаємодії; відкриття, усвідомлення та демонстрація поведінкових моделей, манер, індивідуального стилю комунікації. На відміну від теоретичних схем, пропонованих в лекційних курсах, і що мають, як правило, мало варіантів, в процесі тренінгу у його учасників формуються найбільш продуктивні прийоми і способи взаємодії засновані на індивідуальних особливостях людини і його комунікативній компетентності. Висока освітньо-інформативна результативність тренінгів визначається також тим, що тренінг, будучи побудованим на моделюванні реальних професійних ситуацій, вимагає від його учасників активного включення в процес спілкування, а також мобілізації інтелектуального і аналітичного потенціалу.

Учасники заняття стають очевидцями того, як і яким чином кожен з них впливає на товаришів-учасників, які при цьому ролі їх спільної діяльності і який її зміст, як ситуація в цілому (тобто динаміка взаємин і дій) керує поведінкою окремих учасників і всієї групи загалом.

Для навчання і розвитку компетентностей у практиці сучасного ЗВО використовуються практично всі інтенсивні тренінгові технології, а саме: 1) інформація, повідомлення, міні-лекція; 2) структурована і керована дискусія; 3) мозкової штурм; 4) розбір кейсів; 5) рольова гра і «розігрування» ситуацій за ролями; 6) комунікативне завдання і вправи; 7) презентації та само-презентації; 8) аналітичні вправи; 9) ігри-симуляції, імітаційні ігри; 10) фрагменти ділових ігор; 11) відео-демонстрації і відео-аналіз поведінки учасників навчання.

Зазвичай під час тренінгу використовується трирівнева модель навчання: набуття – демонстрація – застосування. В рамках кожного елемента зазначеної моделі використовуються всі вище-перелічені методи. Так, для отримання знань у тренінгу використовується інформація, міні-лекція, повідомлення, книги; для демонстрації – рольові ігри, кейси і кейс-стаді, живі ілюстрації та відеофільми; для

застосування – рольові і ділові ігри, моделювання [1]. Найчастіше в реальній практиці викладачі ігнорують третю частину навчання, однак це призводить до зниження його ефективності. Необхідно дати можливість учасникам поспостерігати бажану поведінку. Це можна зробити за допомогою аналізу відео-і аудіо-матеріалів.

Аналіз можливих варіантів тренінгу, а також спеціально організованого групового процесу навчання, як правило, охоплює три основних аспекти особистості: когнітивний, емоційний, та поведінковий.

Когнітивний аспект – одержання нової інформації за допомогою постановки дослідницьких завдань, спрямованих на підвищення рівня інформації про спілкування в цілому, про аналіз ситуацій, інформації про себе, про свій внутрішній світ. Емоційний аспект – переживання особистісної значущості отриманої інформації, відчуття і проживання її; переживання і оцінка нових знань про себе та інших; відстеження та аналіз своїх недоліків, невдач; переживання та усвідомлення рівня власної самооцінки. Поведінковий аспект – розширення поведінкового репертуару учасника тренінгу через усвідомлення неефективності, небажаності деяких звичних способів поведінки.

У практиці професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО використовуються різноманітні види тренінгів. Одні з них відносяться до групи соціально-психологічних і досить часто застосовуються в навчальному процесі ЗВО. Наприклад: тренінги соціальних навичок, прогнозування поведінки, комунікативний, розвитку презентаційних навичок і умінь, креативності, вироблення стресостійкості, тренінги спілкування, ораторської майстерності, сенситивності (прогнозування поведінки) тощо. Інші тренінги, які використовуються в практиці навчання студентами та викладачами вищої школи, можна віднести до групи управлінських. Наприклад: тренінг лідерства, конкуренції і влади; колективного прийняття рішень; тренінг для переможця; формування команди; корпоративні тренінги щодо роботи з клієнтом, просування товару; тренінг коучингу і т.д. У залежності від поставлених завдань тренінг набуває різних форм, все різноманіття яких фахівці умовно ділять на дві великі групи:

1) орієнтовані на набуття та на розвиток професійних умінь і навичок ділового взаємодії, що сприяють підвищенню ефективності організаційної діяльності (тренінг партнерської бесіди, ведення ділових переговорів, формування команди, вирішення міжособистісних конфліктів, проведення ділових нарад, телефонної комунікації, просування освітніх послуг, консультування та ін.);

2) націлені на поглиблення досвіду аналізу ситуацій спілкування (корекції, формування і розвитку установок і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішного міжособистісного і міжгрупового спілкування; розвиток здатності адекватно сприймати себе та інших людей; мотиваційний тренінг; тренінг лідерства, НЛП і ін.) [2].

Велику ефективність в підготовці фахівців у сфері надання освітніх послуг дають комунікативні тренінги з розвитку вербальної та невербальної компетентності студентів, їх інтерактивних умінь і навичок. Організація процесу спілкування в такому тренінгу, тобто навчання через діяльність, і є головним засобом здійснення корекційних впливів, воно розглядається як синтез взаємодій. В реальній практиці комунікативні вміння співвідносяться з комунікативними техніками, які саме і відпрацьовуються на тренінгу. Так, наприклад, до технік активного слухання відносяться: вміння розмовляти та вміння почути і зрозуміти. У свою чергу, вміння розмовляти передбачає володіння техніками формулювання питань, перш за все відкритих, закритих, альтернативних та технікою малої розмови. Комунікативний тренінг включає в себе і поведінковий тренінг, тобто прищеплення навичок, які лежать в основі ділової поведінки, спілкування по телефону, ділової комунікації, як то: переговори, ділові зустрічі, міжособистісна взаємодія, проведення презентацій тощо. У сучасному освітньому менеджменті актуальним є і тренінг партнерських стосунків, оскільки виникає велика потреба у практиці налагодження партнерських відносин. Партнерство передбачає узгодження інтересів і намірів, спільну рефлексію і використання договору (або домовленостей), який служить одночасно і засобом об'єднання, і засобом тиску.

Широко затребуваний у навчальному процесі сучасного ЗВО є і тренінг лідерства, який призначений для розвитку лідерського потенціалу учасників. Учасники тренінгу стають лідерами в процесах інтерактивного навчання, демонструють певну поведінку. Важливим моментом тут є те, що викладач може з користю використовувати отриману під час тренінгів інформацію так, щоб допомогти студентам діяти більш ефективно. Любий тренінг завжди створює умови і сприяє вихованню лідерських якостей. Лідерами на ігрових заняттях, як правило, стають ті, хто фокусується в процесі інтерактивної взаємодії на наступних категоріях поведінки, таких як: фасилітації – яка сприяє досягненню групової мети (вирішення проблеми); авторитеті своєї особистості (влади); спілкуванні і взаємодії з групою та з різними комунікативними типами людей.

У процесі проведення тренінгу описуються процедури занять і ведуться їх протоколи, готуються та створюються спеціальні наочні посібники, мультимедійний супровід. Після закінчення тренінгів розробляються анкети для зворотного зв'язку і діагностики набутої компетентності, пишуться звіти, аналізуються підсумки досягнення поставлених цілей. Викладачу-модератору, котрий веде тренінг, важливо навчитися створювати навчально-методичні матеріали, що забезпечують його ефективне здійснення. Ця робота проводиться на всіх етапах тренінгу. Попередня робота до початку навчання: коригуються посадові інструкції спеціаліста з урахуванням нових вимог; формулюються конкретні цілі та завдання навчання; розробляються і описуються інструкції для студентів (як виконувати вправу) і для



самого тренера (як проводити вправу); готується спеціальна анкета, що дозволяє зробити діагностику рівня компетентності студентів «на вході»; готуються необхідні роздаткові матеріали та робочий посібник із завданнями для тренінгу. Ось чому, тренінг як один з методів інтерактивного навчання, надає великі можливості для реалізації актуальних вимог сучасної професійної вищої освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Котенко Т. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*, 2009, випуск 16 ч. II. С.143-147
2. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. *Науково-методичний посібник*. Павлоград: ЗДІЕУ, 2008. 110 с.
3. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: *навч. посіб.* / Г.О.Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін. К.: КНЕУ, 2006. 320 с.

**Станіслав Миринда**

*(студент 2 курсу, стоматологічний факультет,  
Івано-Франківський національний медичний університет)*

**Ю.С.Чопик**

*(Наук. керівн. – к. пед. н., доцент)*

#### **Соціальні мережі як чинник сучасного виховання**

Глобальна інформатизація як технологічна основа активізації глобальних процесів в усіх регіонах світу не лише забезпечує доступ всім категоріям членів сучасного суспільства до його інформаційних ресурсів, але й залучає їх також до активної участі в інформаційних обмінах, до масового розвитку процесів інфотворення. Інформаційні технології сучасності сприяють зростанню соціальної активності членів суспільства. Ця активність виражається сьогодні в реалізації можливостей для самовираження, для обміну соціальним досвідом, для діяльності, спрямованої на особисте вдосконалення і прогресивний розвиток суспільства.

Соціальними мережами користуються 82% від усіх Інтернет користувачів, у світі це – 1,2 млрд. осіб [5]. Ще більш красномовна статистика часу проведеного користувачем в мережі - за останні кілька років кількість годин, які люди проводять в соціальних мережах збільшилась втричі. У жовтні 2011 року використання соціальних мереж стало найпопулярнішим заняттям серед Інтернет аудиторії.

Найбільшим феноменом всесвітньої павутини є утворення мережевих спільнот та соціальних мереж. Термін «Virtual Community» (віртуальне або мережеве суспільство розробив Г. Рейнольд і дав йому наступне визначення: «Віртуальні співтовариства є соціальними об'єднаннями, які виростають з Мережі, коли група людей підтримує відкрите обговорення достатньо довго і людяно, для того, щоб сформувати мережу особистих відносин у кіберпросторі» [2].

Термін «соціальна мережа» став широко розповсюджений в різних областях людської діяльності. Проаналізувавши праці з такої тематики, палкі дискусії з якої тривають і до тепер, можна дати визначення «соціальної мережі» в різних науках [3, с. 76-81].

Термін «соціальна мережа» в 1954 році ввів англійський соціолог з Манчестерської школи – Джеймс Барнс у збірці робіт «Людські стосунки». Цим терміном він виразив думку про те, що суспільство – це складне переплетення відносин. Так, Барнс досліджував взаємозв'язки між людьми за допомогою візуальних діаграм, в яких окремі особи зображено крапками. А зв'язки між ними – лініями [1, с. 176-178]. Сучасне поняття в простому вигляді означає певне коло знайомих людини, де сама людина є центром соціальної мережі, її знайомі – гілки цієї соціальної мережі і відносини між цими людьми.

Зокрема, «соціальна мережа» в соціологічних дослідженнях – це соціальна структура, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти (спільнота, соціальна група, людина, особа, індивід). Психолог А.Войскунський, протиставляючи думку користувачів, «соціальну мережу» визначає, як особливий вид соціальної комунікації, спрямованої на взаємодію користувачів Інтернету з метою задоволення потреб у спілкуванні, знайомстві, передачі і отриманні інформації.

Дослідник К. Лесто стверджує, що «соціальна мережа» - це структура, що базується на людських зв'язках або ж взаємних інтересах. В якості інтернет – сервісу соціальна мережа може розглядатися як платформа, за допомогою якої люди можуть здійснювати зв'язок між собою та групуватися за специфічними інтересами. Завдання сайту полягає у тому, щоб забезпечити користувачів всіма можливими шляхами для взаємодії один з одним – відео, чати, зображення, музика, блоги та інше.

За словами В.М. Сазонова під соціальною мережею розуміється безліч акторів (агентів), які можуть вступати у взаємодію один з одним і зв'язки між якими є соціальними, тобто дружба, спільна робота або обмін інформацією.

На думку С.В. Найштетіка, соціальну мережу можна визначити як соціальну структуру, створену об'єднаними за однією або декількома ознаками взаємозалежності вузлами, які здебільшого представлені індивідуальними членами або організаціями. Дослідник зазначає, що соціальні мережі можуть бути створеними на тлі спільності цінностей, дружби, родинності, неприязні, конфлікту, торгівлі, зв'язків в мережі Інтернет, сексуальних зв'язків, релігійних поглядів тощо.

В загальноживаному значенні термін «соціальна мережа» означає співтовариство людей, пов'язаних спільними інтересами, спільними справами або маючи інші причини для безпосереднього спілкування між собою.

Головним чинником об'єднання користувачів у соціальну мережу є яка-небудь їх спільність – фінансове становище, стать, приналежність до тієї чи іншої раси,

національності, віросповідання, професії і так далі. Хоча протягом останнього десятиліття найбільш масштабні соціальні мережі, об'єднують людей котрі просто користуються Інтернетом. Ми говоримо тут про мережі, які об'єднують людей різного віку, професій, фінансового становища, звичок і так далі. Такою є соціальна мережа в сучасному її розумінні.

Слід також зазначити, що всі соціальні мережі працюють за однаковою схемою: на початку роботи група перших користувачів надсилає запрошення членам соціальної мережі приєднатись до спільноти сайту. Нові члени повторюють цей процес, збільшуючи при цьому кількість учасників та зв'язків в мережі. Так як більшість із соціальних мереж в Інтернеті є публічними, то вони дозволяють приєднуватись всім бажаючим користувачам [4, с.208-213].

Соціальна мережа з технічної точки зору дає можливість інтернет – користувачам об'єднуватися в соціальну мережу на базі спеціального веб-ресурсу. Інтерфейс соціальної мережі передбачає реєстрацію учасника, надає йому можливість наповнювати своїм контентом соціальну мережу у вільному режимі, вести блоги, які також вільно можуть коментуватись іншими учасниками соціальної мережі.

З математичної точки зору соціальну мережу можна розглядати як граф, де роль вершини виконують індивіди чи організації, а за роль ребер будуть відповідати стосунки між ними.

Загальновідомо, на сьогоднішній день головним критерієм успішного просування сайту є кількість зовнішніх посилань, тому соціальні мережі стали інструментом просування. Оптимізатори вживають різних заходів для збільшення маси зворотніх посилань. Однак не кожне зовнішнє посилання однаково сприймається пошуковими системами. Одне посилання може володіти великою вагою, інше – меншою.

Зі збільшенням використання соціальних мереж, багато користувачів стали вразливими до загроз своєї приватності та безпеки. Ці загрози можуть бути розділені на 4 основні категорії. Перша категорія вміщує класичні загрози, зокрема, загрози конфіденційності та безпеки, які не тільки загрожують користувачам соцмереж, але й користувачам Інтернету, які не використовують соціальні мережі. Друга категорія охоплює сучасні загрози, тобто загрози, які в основному є унікальними для середовища соціальних мереж, і які використовують інфраструктуру соціальних мереж для загрози конфіденційності та безпеки користувача. Третя категорія складається з комбінованих загроз, де ми описуємо, як сьогоднішні нападники можуть, і часто роблять, поєднувати різні типи атак для створення більш складних і летальних нападів. Четверта і остання категорія включає в себе загрози, спеціально орієнтовані на дітей, які використовують соціальні мережі.

Класичні загрози були проблемою з часів, коли Інтернет отримав широке застосування. Шкідливі програми, спам, міжсайтовий скриптинг (XSS), або фішинг, продовжують бути постійною проблемою. Хоча ці загрози були вирішені у минулому, вони ставали все більш вірусними через структуру і 14 характер соціальних мереж і можуть швидко поширюватися серед користувачів мережі. Класичні загрози можуть скористатися перевагами особистої інформації користувача, що опублікована в соціальній мережі, оскільки атакується не тільки користувач, а також його друзі, просто змінюючи загрозу вміщувати особисту інформацію користувача. Наприклад, зловмисник може вставити шкідливий код всередину привабливого спам-повідомлення, в якому використовуються відомості користувача у Facebook. Через особистий характер цього повідомлення, шанси, що користувач відкриє повідомлення і заразиться, є високими. У багатьох випадках ці загрози орієнтовані на основні та повсякденні ресурси користувачів, такі як номери кредитних карт, паролі облікових записів, обчислювальна потужність, і навіть пропускну здатність комп'ютера (для відправки спамлиств). Тривожно, що ці типи загроз можуть також використовувати інфіковані вкрадені облікові дані користувача для розміщення повідомлень від імені користувача або навіть змінювати особисту інформацію користувача.

Соціальні мережі стали частиною повсякденного життя і, в середньому, більшість користувачів Інтернету витрачають більше часу на соціальні мережі, ніж на будь-яку іншу онлайн діяльність. Людям подобається користуватися соціальними мережами, щоб взаємодіяти з іншими людьми через обмін повідомленнями та відео. Тим не менш, соціальні мережі мають темну сторону, що наповнена шахраями і онлайн хижаками, які використовують соціальні мережі як платформу для приманки жертв. У даному розділі було представлено сценарії, які загрожують користувачам соціальних мереж і можуть поставити під загрозу їх ідентичність, приватність і добробут як у віртуальному світі, так і в реальному житті. Існують загрози, які загрожують безпеці дітей та підлітків у кіберпросторі. Визначено, що для України - це дуже актуальна проблема, оскільки не існує законодавства, яке б здійснювало регулювання такої діяльності взагалі, та спеціальних методів «дослідження цільової аудиторії», зокрема.

Отже, «соціальна мережа» є невід'ємною частиною нашого життя, яка укорінилась у всі сфери нашого існування: харчування, сон, стосунки, навчання, кар'єру і ін. Одночасно для нас несе полегшення у плані збору інформації, але в той самий момент і збирає про нас інформацію. Якщо судити скільки часу ми затрачаємо на пошук інформації, з часом скільки ми часу затрачаємо просто сидячи в «соціальних мережах», то не факт чи він нам приносить полегшення.

**Список використаних джерел**

1. Андерсон А. Переходы от античности к феодализму. Москва: Территория будущего, 2007. С. 176-178.
2. Алмаева В. В. Виртуальные социальные сети как составляющая современного образовательного пространства. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://ito.edu.ru/2010/Tomsk/||||-0-1.html>
3. Гребліовський М.Я. Трудова терапія психічно хворих. Москва, 1996. с.126-132
4. Історія світової культури. Київ, 1994. С. 208-213.
5. Социальные сети в 2011 году: исследование comScore. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://sarafannoeradio.org/analitika/1043-socialnye-seti-v-2011-godu.html>

**Марія Цьомко**

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

**Т. К.Завгородня**

*(Наук.керівн. – д.пед.н., професор)*

### **Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів зі спеціалізацією хореографа**

Однією з пріоритетних проблем вищої школи на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору є підготовка вчителя початкових класів нової генерації. Сучасній школі потрібні педагоги, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність, здатну забезпечити максимальну реалізацію творчого потенціалу учня початкової школи. Вирішальна роль в модернізації системи освіти належить вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки саме тут формується професіоналізм майбутнього фахівця, здатного активізувати інтелектуальний та духовно-творчий потенціал особистості дитини. Сучасна вища освіта орієнтована на пріоритетність національно-духовного розвитку особистості майбутнього вчителя, який покликаний залучити дітей до кращих надбань світової та вітчизняної науки, мистецтва та культури.

Проблемам підготовки майбутнього вчителя в сучасній науці надається належна увага, зокрема на такі її аспекти, як підготовка вчителя до творчої професійної діяльності (В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.), розвиток особистості вчителя в процесі професійної підготовки (І. Бех, І. Зязюн та ін.), загальнокультурний розвиток учителя (О. Олексюк, О. Рудницька та ін.), індивідуальність майбутнього педагога (К. Альбуханова-Славська, В. Рибалко та ін.), творча індивідуальність майбутнього педагога (О. Пехота, О. Сергеєнкова та ін.).

Аналіз теоретичних засад та історичного досвіду навчання хореографії представлено у працях Н. Базарової, Г. Березової, А. Гуменюк, Є. Зайцева, С. Зубатова, Т. Павлюк, Ю. Станішевського, В. Шкоріненко та ін. Вплив танцювального мистецтва на духовний розвиток особистості досліджували

В. Верховинець, П. Коваль, Ю. Хижняк, А. Шевчук та ін. Формування професійних умінь майбутніх учителів хореографії представлено у наукових доробках О. Бурлі, О. Мартиненко, Б. Стасько, О. Таранцевої та ін.

Аналіз вагомого за результатами теоретичного і практичного доробку сучасної педагогічної науки дозволяє стверджувати, що поза увагою дослідників залишається психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів зі спеціалізацією хореографа в єдності інтелектуально-пізнавального, емоційно-ціннісного ставлення до танцювального мистецтва, загальнокультурної обізнаності, фахових психолого-педагогічних умінь та хореографічного професіоналізму.

**Головною метою статті** є визначення та обґрунтування пріоритетних психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів початкових класів зі спеціалізацією хореографа.

Сучасні теоретики та практики психолого-педагогічної науки зосереджують увагу на хореографічному мистецтві як одному з найбільш поширених засобів формування духовноморального, культурно-естетичного та фізичного досвіду підростаючого покоління. Внаслідок своєї природи хореографічне мистецтво сприяє розвитку здатності до переживання і розуміння духовно-моральних, художньо-естетичних цінностей, формує внутрішній світ особистості в цілому. Хореографія активно впливає на всі сторони розвитку особистості та відіграє величезну роль у духовно-моральному, естетичному, фізичному вихованні особистості, є невід'ємною частиною духовної культури, має власний духовно-естетичний, художній та виховний потенціал. Хореографія органічно вливається в духовний світ людини, бере участь у створенні культурних цінностей суспільства.

Вітчизняна дослідниця Г. Падалка стверджує, що естетичне виховання засобами хореографії є однією з важливих проблем школи. Автор вважає необхідним включення в спеціальну підготовку вчителя музики хореографію як її обов'язкову частину, в якій повинні поєднуватися хореографічні уміння та навички, наукові знання про хореографію, знання вікової психології та педагогіки, методики роботи з дитячим колективом [4].

Схожої думки дотримується українська вчена Л. Масол, яка зазначає, що хореографічне мистецтво сприяє не тільки засвоєнню унікальних надбань людства, а, щонайперше, створенню власного духовного світу. Науковець зазначає необхідність збагачення програм підготовки майбутніх учителів елементами хореографічного мистецтва [3].

Сучасні українські науковці (О.Бурля, Б.Стасько, О.Таранцева) досліджували проблеми духовного та фізичного розвитку особистості засобами хореографії, передумови виникнення потреби дітей у танцювальній діяльності, її основних компонентів, критеріїв готовності дітей до засвоєння хореографії, обсягу необхідних педагогу знань, умінь і навичок, вікової специфіки хореографічної підготовки,

педагогічні технології формування хореографічної компетентності. Зазначений підхід дозволив дослідникам розробити та впровадити в практику ефективні методи та форми хореографічної підготовки учнівської та студентської молоді [1; 5; 6].

Варто зазначити, що заняття хореографією позитивно впливають на психічний та фізичний стан майбутнього вчителя початкових класів, а саме: засвоюється правильна постава тіла, розширюється діапазон рухових навичок та їх культура, підвищується їх точність, стійкість і координація.

Духовність особистості: методологія, теорія і практика 184 рухів, а також гнучкість і сила ніг; формується музикальність і ритмічність; розширюється кругозір, активізуються пізнавальні процеси; активізуються комунікативні зв'язки між особистостями; розвиваються творчі здібності; створюються умови для самовираження особистості, її повноцінного емоційного розвитку; виховуються морально-вольові якості тощо.

Учитель початкових класів зі спеціалізацією хореографа виконує такі фахові функції: інформаційну (глибоке і вільне володіння навчальним матеріалом, методами, прийомами, засобами і формами його трансляції), розвивальну (управління розумовим, емоційним, вольовим компонентами навчально-пізнавальної діяльності учнів), соціальну (танцювальні вправи, які підпорядковані загальному ритму, створюють духовну та психологічну єдність учасників танцю, вони є могутнім засобом об'єднання соціалізації людей), оздоровчу (танець не лише задовольняє рухову потребу людини, але й виконує корекційно-профілактичні, відновлюючі, а іноді й лікувальні функції), орієнтаційну (зумовлює зміст ціннісних орієнтацій учнів, їх активне ставлення до явищ і процесів дійсності, стійке бажання і вміння постійно вдосконалюватись в хореографічній діяльності), мобілізуючу (проявляється в діяльності вчителя щодо формування пізнавальної самостійності та соціальної активності учнів в процесі актуалізації знань та життєвого досвіду) і дослідницьку (надає роботі вчителя творчий, пошуковий характер, вмотивовуючи його до постійних технологічних інновацій).

Мистецтво хореографії, в силу своїх зображувально-виразних можливостей, відображає навколишню реальну дійсність за допомогою системи художніх образів на основі загальних естетичних законів. Дослідник К. Голейзовський писав: «Народний танець може виразити будь-яку думку і правдиво та реально відобразити будь-який час; у цій універсальності – його право на існування» [2, с. 272].

Саме образне узагальнення явищ життя, що лежить в основі танцю, створює нескінченну значну перспективу хореографії як виду мистецтва і тим самим впливає на розвиток світоглядного, духовно-морального, культурно-естетичного досвіду майбутнього вчителя початкових класів зі спеціалізацією хореографа. Танцювальне мистецтво несе значне пізнавальне значення. Майбутні вчителі довідуються про

історію того часу, коли виник досліджуваний танець, визначають побут, характер і настрої героїв і т.д.

Хореографія є ефективним засобом інтелектуального розвитку майбутнього вчителя початкових класів. К. Голейзовський підкреслює ідейно-сміслову наповненість танцю: «під словом «танець» варто мати на увазі щось більш змістовне й ідейно осмислене, ніж просту суму технічних прийомів...це не набір акробатичних трюків, а ... розповідь, яка свідомо розвивається перед глядачем на визначену тему із сюжетом, переказ подій реального життя, зрозуміла та реальна картина навколишнього», яка потребує від дитини особливого осмислення [2, с. 12].

Можливості хореографічного мистецтва в розвитку духовно-моральних та естетичних цінностей особистості майбутнього педагога початкової школи безмежні. Естетичний потенціал хореографічного мистецтва визначається, наприклад, тим, як майбутні хореографи відносяться до свого зовнішнього вигляду на заняттях різними видами хореографії.

Педагог повинен пояснити відповідність одягу тим або іншим танцям, передаючи той особливий психологічний стан, що впливає на естетичну свідомість, підштовхує танцюриста до правильного вибору манери поведінки і виконання танців. Духовно-ціннісний аспект хореографії не обмежується формуванням смаку у майбутніх учителів початкових класів при виборі одягу. Велике значення мають рівень і зміст хореографічних елементів, що пропонує педагог учням, і його власний технічний рівень виконання.

Педагог повинен увесь час тримати своє тіло в прекрасній спортивній формі, бути готовим у будь-який момент продемонструвати складний елемент. Йому необхідне постійне самотренування і досить високий рівень техніки, правильна мова, тому що саме він є тим прикладом, якого наслідують його учні. Духовно-ціннісний аспект педагогічного процесу хореографії полягає у вихованні шанобливого ставлення до представників протилежної статі, у формуванні основ етикету, тому що позитивні стосунки партнера і партнерки в танці проектуються на відносини між хлопцями та дівчатами в повсякденному житті.

Отже, танець виступає важливим чинником статевого виховання особистості. На заняттях танцями вчитель використовує найкращі надбання світової і вітчизняної музичної культури. Твори великих класиків не тільки допомагають створити потрібну атмосферу, але й формують у майбутніх учителів естетичний смак, здатність відрізнити дійсно прекрасний музичний твір від комерційного.

Хореографічна діяльність навчає майбутніх учителів початкових класів зі спеціалізацією хореографа не тільки правильно опанувати технікою виконання хореографічних рухів, але й привчає їх сміливо застосовувати отримані знання в самостійній діяльності при вирішенні поставлених задач (складанні танцювальних



комбінацій, композицій, створенні сюжетних танців тощо), вносячи елементи творчої новизни.

Заняття хореографією є ефективним засобом формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, тому що базуються на принципі гармонійного сполучення інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

Усі ці компоненти взаємозалежні та взаємодіють у цілісності інтелектуального, духовно-морального, культурно-естетичного, фізичного досвіду особистості майбутнього вчителя початкових класів зі спеціалізацією хореографа. Вищезазначене висуває особливі вимоги до фахових компетентностей вчителя початкових класів зі спеціалізацією хореографа.

Професіоналізм педагога-хореографа обумовлюється широкою професійною ерудицією й умінням вільно викладати навчальний матеріал, умінням враховувати індивідуально-психологічні можливості учнів, володіти ситуацією та демократичністю спілкування з вихованцями, мати елегантний зовнішній вигляд, швидко реагувати на ситуацію, швидко і чітко формулювати конкретні цілі, щоб контролювати розуміння учнями навчального матеріалу.

Підготовка вчителя початкових класів зі спеціалізацією хореографа у вищому педагогічному навчальному закладі спрямована на формування фахівця, який володіє системою психолого-педагогічних знань, який усвідомлює їх значення для організації навчального процесу з учнями різних освітніх установ, який прищеплює вихованцям любов і повагу до професії хореографа. Викладач танцю повинен бути добре підготовлений у своїй спеціальній галузі – хореографії й одночасно одержувати сучасні знання з психології та педагогіки відповідно до його професійної діяльності.

Хореограф повинен постійно керувати розумовою діяльністю вихованців, а також прагнути до підвищення власного інтелектуального рівня.

Отже, вчитель хореографії має на професійному рівні забезпечити різнобічний розвиток і становлення особистості учня, створювати умови для повної реалізації його природних здібностей. Для реалізації цієї мети вчителю хореографії повинні бути притаманні: висока мораль, культура, інтелігентність, професійна компетентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість, освіченість, вимогливість до себе та вихованців, здатність вести науково-дослідну роботу з проблем освіти.

Вчитель хореографії повинен володіти здібностями режисера-постановника, танцюриста, сценографа, музиканта, зберігати, пропагувати та розвивати народні традиції, спадщину видатних балетмейстерів минулого та сучасності, мати розвинену фантазію, здібність мислити хореографічними образами, мати виразне тіло, добре розвинену зорову пам'ять та увагу, організаційні здібності; вміти бачити та розвивати індивідуальність своїх учнів.

### Список використаних джерел

1. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2004. 20 с.
2. Голейзовский К. Я. Образы русской народной хореографии. Москва, 1964. 270 с.
3. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури. *Мистецтво та освіта*. 2001. №3. С. 27-30.
4. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ: Музична Україна, 1982. 144 с.
5. Стасько Б. В. Педагогические направления хореографической подготовки будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. – 144 с.
6. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 224 с.

**Наталія Петрович**

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

**З.І. Нагачевська**

(Наук. керів. – д.пед. н., професор)

### Формування педагогічної культури майбутніх викладачів у процесі навчальної діяльності

Метою сучасної вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [1, с. 19]. Інтеграція України у європейський простір вищої освіти, приєднання до Болонського процесу зумовлюють необхідність підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів, конкурентоспроможних не тільки на внутрішньому, а й на зарубіжному ринку праці. У зв'язку з цим набуває важливості проблема забезпечення високої педагогічної майстерності, педагогічної культури викладачів закладів вищої освіти як умови належної теоретичної та практичної підготовки студентів.

Існує велика кількість міркувань щодо педагогічної культури вчителя і викладача. Їх висловлювали видатні вчені минулих часів і сьогодення. Зокрема визначний філософ Г. Сковорода, маючи покликання до педагогічної справи, вважав, що вихователь повинен не тільки навчити знаходити істину, пізнавати явища природи, а й прищепити благородні почуття, такі, як любов, дружба, вдячність. Існує низка висловлювань Г. Сковороди, що можуть бути корисними для педагога-викладача: «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не припиняє вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльний», «Серце тоді насичується, коли освічується», «Що хочеш шукай, але не згуби миру», «Довго сам учись, коли хочеш учити інших», «В усіх науках та мистецтвах плодом є правильна практика», «Одне мені тільки близьке, вигукну я: о школо, о книги!» (Г. Сковорода. Афоризми) [2].

Особистість викладача посідає центральне місце у педагогічній теорії К.Ушинського. Він підкреслював: «Учитель... може виховувати і навчати доти, допоки сам працює над своїм вихованням і освітою»; у кожного наставника важливе не тільки уміння викладати, але також характер, безпосередність і переконання...»

Відомий теоретик і практик вітчизняної педагогіки А.Макаренко вважав, що викладач має бути культурним з усякого погляду: ввічливим, охайним, обізнаним із літературою та мистецтвом.

В. Сухомлинський пов'язував поняття «педагогічна культура» із умінням орієнтуватися в питаннях науки та практики: «Якщо учитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтерес до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою». За його твердженням, «Педагогічна культура – це жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці, та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя. Педагогічна культура – це, образно кажучи, техніка і технологія взаємодії майстра і об'єкта його праці...» Наша «Скрипка» (Роздуми про пед. культуру) [Сухомлинський В.О.1966.21 травня].

Аналіз наукових праць дослідників (О. Бондаревської, М. Букач, С. Вітвицької, О. Гармаш, В. Гриньова, В. Лозової, О.Рудницької та ін.) дав підставу констатувати, що педагогічна культура як спеціальне наукове поняття не є остаточно усталеним і поки ще не одержало загальноприйнятого наукового визначення.

Прикметно, що окреме тлумачення цього терміну відсутнє в «Українському педагогічному словнику» (1997р.) та в більшості з підручників і навчальних посібників із педагогіки вищої школи (А.Кузьмінського, З. Курлянд, М. Фіцули, В. Оргинського).

У нашому дослідженні послуговуємося визначенням дефініції «педагогічна культура» Т. Туркот, яка розглядає її як «...складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості...» [3, с. 442].

Складовими педагогічної культури викладача закладу вищої освіти сучасна педагогічна наука вважає:

- комунікативну культуру;
- ерудицію, наукові знання, науковий світогляд;

- психолого-педагогічну та методичну підготовку, педагогічну майстерність;
- особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення);
- етичну поведінку (знання норм професійної етики, здатність визнати власні помилки, мовний та діалоговий етикет);
- розвинене професійно-педагогічне мислення, професійну компетентність;
- культуру зовнішнього вигляду, естетичну привабливість, позитивний імідж;
- педагогічну техніку (як сукупність прийомів володіння собою і прийомів впливу на інших вербальними і невербальними засобами).

Інакше кажучи, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування.

Основні складові педагогічної культури як прояву творчої індивідуальності педагога знайшли також відображення у працях М. Бабіч, С. Вітвіцької, В. Ягупова та ін.

Виокремимо якості, необхідні для формування педагогічної культури майбутнього викладача ЗВО:

Ціннісні орієнтації особистості викладача. Відомо, що знання, уміння і навички без включення їх у систему суспільно-значущих цінностей особистості, її моральних відносин здатні «розтрощити духовні». Людина, у якої відсутні належні моральні підвалини, найчастіше використовує придбані знання в суцільно прагматичних, особистих цілях, тому викладач без моральності й ідеалів ніколи не стане носієм культури.

Моральні якості невід'ємні від гуманістичної спрямованості особистості, її ставлення до людини як до найвищої цінності. Лише за умови відповідальності перед майбутнім і любові до студентів починається формування педагогічної культури. Тому однією з провідних якостей особистості викладача, яка необхідна для розвитку педагогічної культури, є її «комунікативне ядро», що передбачає готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування.

Педагогічна культура невіддільна від культури зовнішнього вигляду, культури мови, естетичної культури, різнобічних інтересів і духовних потреб педагога-викладача. У цьому зв'язку показниками сформованості педагогічної культури є його інтереси і духовні потреби; без прагнення до постійного самовдосконалення, що визначається усвідомленням своїх недоліків і водночас умінням їх виправляти, здатністю до самоконтролю і самоаналізу, викладач не може характеризуватися як носій високої культури. Він має право навчати доти, поки учиться сам. Тому прагнення до постійного самовдосконалення є однією з основних якостей особистості педагога сучасного закладу вищої освіти.

Беззаперечним упродовж становлення дефініції «педагогічна культура» та її розуміння залишається той факт, що педагог і його педагогічна діяльність абсолютно втрачають сенс без педагогічної культури. Педагогічна культура викладача ЗВО є одним із основних чинників розвитку особистості як студента, так і самого науково-педагогічного працівника.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Київ: Алерта, 2018. 120 с.
2. УкрЛіб / Афоризми Сквороди Г. С. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://www.ukrlib.com.ua/books/printout.php?bookid=0&id=103>
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: *навч. посіб.* Київ: Кондор, 2011. 628с.
4. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: *метод. посіб. для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316с.
5. Гриньов В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Теоретичний та методичний аспекти. Харків: Основа, 1998. 299с.
6. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua>.

**Роксолана Іордакі**

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

### **Проблема педагогічної свідомості майбутніх викладачів закладів вищої освіти у науковій літературі**

У сучасних умовах кардинальних перетворень зазнає політичне, культурне та економічне життя країни, що веде до суттєвих змін у свідомості людей. Не проминули вони й викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) Адже від їхньої культури, розумових здібностей, педагогічної свідомості залежить виховання гармонійно розвиненої особистості.

Сучасна студентська молодь проявляє надзвичайну активність у соціальних мережах, що нерідко негативно впливає на формування її особистості. Адже низькопробна інформація може завдати непоправної шкоди свідомості молодих людей. Тому саме на етапі магістерської підготовки необхідно допомогти майбутнім викладачам ЗВО у професійному самоусвідомленні, прищепленні їм загальнолюдських та національних цінностей, значущих особистісних та професійних якостей.

Феномен свідомості був предметом дослідження як зарубіжних (Л.Виготський, М.Каган, А.Петровський), так й українських науковців (Т.Будняк, О.Савицька, В.Третяченко, ін. ). Ґрунтовно досліджена проблема свідомості у філософському аспекті (О.Вовк, С.Тараненко, А.Черній, ін.) та психолого-педагогічному (Є.Вітрук, В.Кравченко, С.Грабовська, Н.Мельникова). Різні аспекти педагогічної свідомості як явища дійсності та категорії науки вивчали філософи (О.Вовк, В.Тараненко, А.Черній, ін.), психологи (Р.Зрайко, О. Лурія, О. Леонтьєв). Проблемі розвитку професійної свідомості майбутніх викладачів ЗВО присвятили наукові статті Л.Бабич, В.Марчук, Б.Стрикалюк та дисертаційні дослідження Н.Батечко, Т.Лопухіна, О.Момот, Н.Сідаш.

В усі історичні епохи проблемою людської свідомості цікавились філософи, психологи, фізіологи, тобто представники тих наук, які вивчають людський організм. І хоча вчені висловлюють полярні думки щодо тлумачення поняття «свідомість», всіх їх об'єднує те, що вони справедливо вважають її найзагадковішим та найскладнішим феноменом. Зокрема О.Даниліян зазначає, що здатність щось розуміти, пояснювати, усвідомлювати є найбільшою загадкою Всесвіту, яку можна вважати людським інтелектом. Якісні особливості людського інтелекту і будуть називатися свідомістю [6, с.34].

Особливо виявляли інтерес до проблем свідомості як людської душі філософи античного світу. Як слушно зауважує Демокрит, основи теоретичної свідомості,

сформульовані в Древній Греції, згодом стали найважливішою формою педагогічної свідомості, яка з'явилась паралельно із вихованням як суспільного феномена та збагачувалась новими знаннями про дорослих та дітей, їх відносини тощо [8, с.114].

Представники епохи середньовіччя теж розуміли під свідомістю поєднання душі та інтелекту людини і розуміли під цим терміном «душу», в якій віра повинна поєднуватися із розумом [8, с. 115].

Вже в епоху Просвітництва завдяки ряду вчених (Д. Дідро, Ж.Ж.Руссо, Монтеस्क'є та ін.) почало формуватись «педагогічне мислення і саме в його рамках осмислюватися історія виховання і педагогічної свідомості в наші дні». І тільки на початку 18 століття у творах Р. Декарта у XVII ст. слово «душа» замінюється терміном «свідомість» [8, с.117].

У контексті нашого дослідження великий інтерес представляє концепція німецького педагога А. Дістервега, який вперше поєднує свідомість із практичною діяльністю людини, акцентує увагу на свідомості людей, які покликані вчити молодь, тобто педагогічну свідомість [7, с.77].

Цікаві думки про свідомість учителів висловлювали корифеї педагогіки Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, ін. Із цього приводу слушною видається думка Н.Сідаш, що майбутні педагоги повинні вивчати праці вчених минулого, прагнути досягнути такого ж рівня свідомості як у них. А це є прямим шляхом до формування власної педагогічної свідомості [14, с.62].

Для нашого дослідження має важливе значення думка М.Качурака, який поєднує педагогічну свідомість з іншими її формами, зокрема етичною та естетичною. На думку вченого, «у своїй сукупності вони регулюють поведінку людей у суспільстві та є провідником знань від одного покоління до іншого [9, с.25]. Вчений зауважує, що педагогічна свідомість є складною структурою, яка складається із історичного, економічного, культурного, педагогічного, релігійного аспектів [9, с.31].

Свідому поведінку людини давньогрецькі філософи називали «логосом», що тлумачилося як слово, думка, сутність самих речей. У сучасній філософії виокремлена така спеціальна галузь як феноменологія. Вона об'єднує вчених, які займаються вивченням свідомості. Термін «феноменологія» складається із двох понять – «феномен і логос, що мають грецьке походження: «феномен» - це те, що самопроявляється, самодемонструє себе, і «логос» - вчення» [2, с.67].

Ґрунтовно дослідивши феномен педагогічної свідомості, Г.Акопчук вважав її культурно-історичним явищем, показником ідей, поглядів на проблеми виховання та освіти, яке може впливати на суспільство. Об'єктом педагогічної свідомості виступає діяльність, відносини між учителем та учнем [1, с.76].

Вивчаючи питання формування педагогічної свідомості студентів, Т.Будняк зазначає, що у процесі їх професійної підготовки важливу роль відіграють такі

навчальні дисципліни як мова, література, історія, історія культури, культурологія та ін. Саме вони, переконана дослідниця, допомагають розвивати педагогічну свідомість [3, с.178].

Сучасні науковці аналізують різні аспекти педагогічної свідомості. Наприклад, Т.Грабовська акцентує увагу та таких її характеристиках як гуманістичність, самоаналіз, творчість, діалогічність [5, с.13]; В.Воловик виокремлює толерантність, моральність, креативність, діалогічність [4, с.45]. Своє бачення педагогічної свідомості сформулювала Т. Шурухіна: «Свідомість є найскладнішим комплексом форм і способів пізнання виховання» [16]. Аналогічну точку зору обґрунтовано формулює А.Коваленко, який називає педагогічну свідомість «найскладнішим набором форм і способів пізнання процесу виховання» [10, с.121]. Вчений зазначає, що саме завдяки педагогічній свідомості педагог зможе досягти найвищого рівня загальної культури та моральності, а це допоможе стати йому авторитетною особистістю, без якої не може існувати заклад вищої освіти [10, с. 126].

Р.Ляшенко у своєму дисертаційному дослідженні робить висновок, що «викладач вищої школи, якому притаманна педагогічна свідомість, обов'язково буде мати такі загальнолюдські цінності як педагогічна мудрість, доброта, совість, відвертість, культура спілкування, інтелігентність, добропорядність, поважливе ставлення до оточуючих» [12, с.8].

Т. Лопухіна вказує на те, що «проблему педагогічної свідомості потрібно сьогодні більш ґрунтовніше вивчати, особливо її структуру, механізми розвитку та становлення. Перш за все, це стосується людей, які працюють у сфері людина-людина: вихователі, вчителі, лікарі, викладачі, соціальні працівники тощо» [11, с.5].

Н. Мирончук здійснила детальний аналіз сутності педагогічної свідомості та визначила кілька її форм, як от: народну педагогічну свідомість, виражену в усній народній творчості; нормативну педагогічну свідомість, яку знаходимо в літературі різних жанрів; теоретичну педагогічну свідомість, що є своєрідною формою професійного мислення [13, с.130].

Вчена робить важливий висновок, що народна педагогічна свідомість є «історично першою формою педагогічної свідомості, її становлення та розвиток припадає та період первісного суспільства, оскільки виховання вже дане людині, як дана їй мова, то, відповідно, дана їй і педагогічна свідомість. Тому людина живе в цій формі свідомості, подібно тому, як живе вона у мові, традиціях, звичаях, обрядах» [13, с.131].

Із народної педагогічної свідомості, на думку Н.Шемигон, виокремилась більш складна форма педагогічної свідомості - нормативна педагогічна свідомість, яка знайшла своє вираження у творах літератури різних жанрів, наукових розвідках філософів, літераторів, істориків тощо. Важливими видаються нам висновки вченого, що педагогічну свідомість неможливо ототожнити з якоюсь однією



формою, так як вона включає в себе різні аспекти свідомості. І стрижнем цього полісемічного феномена є виховання, а саме: його мета, зміст та процес» [15, с.9].

Вчений формулює важливий висновок про те, що процес становлення педагогічної свідомості відбувається за наявності кількох умов, а саме: діяльності, спільності та свідомості. Це означає, по-перше, що професійна діяльність будь-якої особистості здійснюється у взаємодії з іншими людьми; по-друге, є спільною колективною діяльністю; по-третє, базується на свідомому ставленні людини до певного виду діяльності [15, с.11].

Отже теоретичний аналіз проблеми педагогічної свідомості переконує в тому, що зарубіжні та українські вчені приділяють значну увагу дослідженню її сутності, однак акцентують увагу лише на окремих аспектах, що не дає можливості створення цілісного уявлення про формування, становлення і розвиток педагогічної свідомості у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Поза межами дослідження залишаються питання організаційно-педагогічних умов та чинників формування педагогічної свідомості майбутніх магістрів як високоморальних людей з високою педагогічною свідомістю. У ретроспективному аналізі проблеми формування педагогічної свідомості міститься великий потенціал щодо її осмислення.

#### Список використаних джерел

1. Акопчук Г. В. Психологія свідомості : питання методології, теорії та прикладних досліджень. Київ : Либідь, 2018. 272 с.
2. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачі вищої школи в умовах магістратури. Харків: Основа. URL :<https://core.ac.uk/download/pdf/33693671.pdf>
3. Будняк Т. Г. Проблема змісту історико-педагогічних знань майбутнього вчителя. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2018 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г.І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. С. 177-179.
4. Воловик В.І. Педагогічна свідомість. *Культурологічний вісник*. Науково-теоретичний щорічник нижньої Наддніпряни. Вип.1. Запоріжжя, 2002. С.43-49.
5. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 12–14.
6. Даниліян О. Соціальні процеси у перехідний період розвитку суспільства. *Філософські обрії*. 2019. №6. 230 с.
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с.
8. Історія психології: від античності до початку ХХ століття: навч. посібник / Авт-уклад. О.П.Коханова, Суми: «Інтерсервіс», 235 с.
9. Качурак М. С. Свідомість: структура. Харків: «Петрополис», 2016. 126 с.
10. Коваленко А.М. Розвиток педагогічної свідомості. *Рідна школа*, 2011. №3. С.12-16.
11. Лопухіна, Т. В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. Луганськ, 2009. 20 с.
12. Ляшенко Р.О. Розвиток професійної самоактуалізації майбутнього викладача в процесі

- магістерської підготовки: *автореф. дис.... канд. пед.наук*: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Кропивницький. 2017, 23 с.
13. Мирончук Н.М. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки та навчання. *Нові технології: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2016. Вип.89. Частина 2. С.127-131.
  14. Сідаш Н.С. Формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи: *монографія*. Полтава: Світлиця. 2017. 236 с.
  15. Шемигон Н. Ю.Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: *автореф. дис. ... канд.пед.наук*. Харків, 2008. 23 с.
  16. Шурухіна Т. Н. Зміст та засоби формування цілісної педагогічної свідомості у майбутніх вчителів у процесі вузівської професійної підготовки. Суми: НПБ, 2019. 235 с.

**Владислава Вертоградська**

*(студентка III курсу другого освітнього рівня,*

*спеціальність «Сучасні комунікації»,*

*LCC International University)*

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

### **A «pizza» with extra fake news**

Why didn't the printer print the fake news? Because he didn't know the fax. As there is nothing better than to open up an important topic with a ridiculous pun. Though, on a serious note, fake news has become an issue due to the high usage of social media platforms. The main danger is that with the right presentation of the information to a large number of Internet users – anything can be perceived as a real thing by anyone from anywhere. That happened to Vira from Ukraine, when she first heard about the #Pizzagate conspiracy theory.

Vira has always been active online: she loves to post, comment, like, watch, and enjoy web content. She likes using social media in entertaining purposes and prefers funny cat videos to brighten her gloomy, boring days. But by a pure accident, Vira stumbled on an Instagram post about something called #Pizzagate. As a Ukrainian, who is living in Ukraine, she was a bit clueless at first.

She looked over the text of the post quickly to get the basic information that is available to at least understand what the picture meant. Vira was a bit confused. «It seemed so weird and shocking at the same time, but I still could not fully grasp what it really meant», she said during the interview. What Vira did not know at that moment is that she has discovered a new conspiracy theory #Pizzagate that got massive news & media coverage because of its' seriousness from social media users.

According to the BBC News article the conspiracy theory appeared before the US elections. It all started from a user's Reddit post where they tied a pizza place «Comet Ping Pong» to a human-trafficking ring that the American elite (politicians, Hollywood stars, celebrities, etc.) supports. The Reddit user connected their assumptions to John

Podesta's (Hillary Clinton's campaign manager) emails, saying they had secret codes in them and mentions of the pizza place.

The story sounds unbelievable and may seem like it cannot do much harm to anyone. However, that was not the case for the owner of «Comet Ping Pong» Alefantis. Alefantis and many other of his employees received extremely threatening messages. The believers of the conspiracy theory treated Alefantis and other «Comet Ping Pong» employees as the biggest evil in the world. Despite having any evidence or victims, everyone seemed to rely on rumors and gossips. Everything escalated even quicker when a man showed up to the pizza place with a gun. A white male wanted to self-investigate the theory by visiting the mentioned on the Internet place. Luckily, there were no injuries.

As Todd Pittinsky said during his speech about fake news on an event the author recently attended: «Falsehoods spread exponentially on social media platforms». The most terrifying thing about fake news is how quickly it expands from a little Reddit post to a massive theory that threatens human lives. Because of this, it is important to analyze what information is real or not. Vira said that her main tip is to search for whatever news she found on social media and check it on multiple websites. In this way, anyone can be surer of the information and source credibility. Moreover, it is useful to check the information through search engines and other websites to see if such news even exists somewhere else.

If only the social media platforms were like that printer in the pun – they would not print the fake news without the facts. But it does not work like that. Looking back at the example of the pizza gate conspiracy theory, fake news is really a powerful tool to the misinformation of the citizens. In such times, it is important to pay attention to each piece of news, especially if it is taken from social media platforms. Most importantly, no harmful actions should be taken towards anyone involved in the story without proper evidence.

### **References**

1. BBC News. (2016). Pizzagate: Gunman fires in restaurant at centre of conspiracy. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-38205885>
2. BBC News. (2016). The saga of 'Pizzagate': The fake story that shows how conspiracy theories spread. <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-38156985>

**Маріанна Гевді**

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

**В.М.Ковальчук**

*(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)*

### **Шляхи саморозвитку викладача ЗВО**

У ХХІ столітті суспільство так стрімко розвивається, що йому необхідні прогресивні фахівці, готові до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Підготувати високоосвічених професіоналів, творчих, мобільних та конкурентоздатних на ринку праці – такі завдання перед сучасними закладами вищої освіти. Для їх реалізації необхідно, щоб викладачі вищого навчального закладу самі володіли такими якостями і прагнули до професійного саморозвитку.

Питання саморозвитку викладача закладу вищої освіти є дискусійним. Проблема саморозвитку багатогранна, тому саме її обрало багато педагогів, соціологів, психологів предметом своїх досліджень. Особливої уваги заслуговують праці Дурминенко Є., Лосевої Н., Макаренко А., Петриченко Л. та інших.

Як зазначає Є.Дурминенко, саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, результатом якого є удосконалення фізичних, розумових і моральних сил людини, розкриття її індивідуальності [1]. Первинним поштовхом до саморозвитку особистості є внутрішній порив, необхідність у самопізнанні людиною самої себе.

Саморозвиток викладача вищого навчального закладу здійснюється не у процесі поновлення його знань, отриманих у ВНЗ. Він повинен бути спрямований на пошук новітніх напрямів у методиці викладання, принципах організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти, викладач має бути ознайомленим із інноваційними дослідженнями в педагогіці та психології.

Результативність та успіх саморозвитку залежить безпосередньо від самої особистості, тобто від викладача, і його активної позиції в даному питанні. Вирішальним є усвідомлення необхідності професійного росту.

А. Макаренко відзначав, що невід’ємними умовами успішної роботи викладача із самовдосконалення є розуміння високої суспільної значущості педагогічної праці, вміння проявляти самостійність і творчість та особиста організованість [5].

Саморозвиток – це процес цілеспрямованого самовпливу особистості для вироблення чи покращення власних моральних якостей, фізичного стану, удосконалення здібностей необхідних для самовдосконалення, набуття нових знань, умінь і навичок [2]. У процесі самовдосконалення викладач отримує нові знання, навички, набуває нових якостей особистості, долаючи або обмежуючи небажані.

Самоосвіта викладача вищого навчального закладу – це не тільки керований адміністрацією вищого навчального закладу процес, а ще й самокерований самою особистістю. Кожен викладач повинен знати, розуміти та сприймати, що його професіоналізм залежить від постійного руху, динаміки, розвитку, пошуку. Діяльності викладача вищого навчального закладу характерна висока мобільність, рівень глибоких та багатогранних наукових професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей.

Викладач отримує нові знання з різних джерел, використовує їх у своїй професійній педагогічній діяльності, у розвитку особистості та у власній життєдіяльності. Саморозвиток викладача вищого навчального закладу спрямований на вдосконалення теоретичних знань з фахових дисциплін, на засвоєнні нових форм, методів, прийомів та технологій навчання та виховання, вивчення інноваційних технологій та впровадження їх у педагогічну практику, розвиток інноваційних інтересів.

Беручи до уваги всю складність процесу самовдосконалення, можна зазначити, що без сприятливих умов у закладі вищої освіти, реалізовувати його викладачеві буде надзвичайно складно.

Н. Лосева виділяє такі необхідні умови для формування потреби у професійному саморозвитку викладача: спрямованість свідомості на себе як на суб'єкт педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, організація самопізнання, використання спільних форм діяльності, залучення до різних форм педагогічної діяльності, формування правильного оцінного ставлення до себе та інших [3]. Дослідниця також наголошує на тому, що центральну роль у житті людини відіграє саме самореалізація, яка визначає весь життєвий шлях людини [4]. Самореалізація викладача є стимулом для подальшого розвитку особистості, творчого пошуку шляхів досягнення гармонії із світом, яким постійно в динаміці і змінюється, з новими вимогами завтрашнього дня.

Опрацювавши низку праць учених-педагогів, можна зазначити, що для підвищення рівня мотивації викладачів до професійного самовдосконалення потрібно залучати їх до обміну досвідом із колегами-практиками, посилювати зв'язок між груповими та індивідуальними формами педагогічної активності, посилювати наукову роботу викладачів, створювати умови для кар'єрного зростання. Важливо заохочувати викладачів до застосування на заняттях зі студентами тренінгових технологій, групових дискусій, аналізу реальних професійних ситуацій. Залучати студентів до кураторської роботи, організації різних форм позааудиторної діяльності, що стимулюватимуть творчий підйом як студентів, так і педагогів. Наприклад, організувати творчі зустрічі, концерти, акції, різного роду проекти.

Як зазначає Л. Петриченко, самоосвіта передбачає визначення рівня власної компетентності. Для цього викладач вищого навчального закладу повинен скласти

програму роботи над собою, де конкретно вказати мету, орієнтовану на результат саморозвитку, а також хід до її досягнення. Така програма для кожного викладача є індивідуальною, але існують певні види діяльності, що становлять її структуру. Програма включає в себе самопізнання: самоспостереження, самооцінювання, самоаналіз; вольовий вплив: самопереконавання, самоконтроль, самонаказ; самостимулювання: самосхвалення, самозаохочення, самопокарання [6].

Підсумовуючи вище сказане, у вищих навчальних закладах доцільно запроваджувати такі науково-практичні семінари, тренінги, круглі столи, творчі зустрічі як форми організації активності викладачів. У роботі з викладачами обговорювати важливі іміджеві питання, проблеми спілкування викладачів та студентів, підвищення ефективності педагогічної праці за допомогою використання технічних засобів навчання, опанування техніками самовивчення особистості викладача та методиками покращення педагогічної майстерності.

Важливо пам'ятати, що саморозвиток та самовдосконалення – це процес постійної систематичної роботи над собою.

Отже, проблема професійного саморозвитку викладача вищого навчального закладу на сьогодні є актуальною і потребує детального дослідження та опрацювання.

#### **Список використаних джерел**

1. Дурминенко Є. А. Саморозвиток як творення особистості. *Періодичне видання «Педагогічний простір»*, Луцьк, 1996. НП 3
2. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ, 2008. с.801
3. Лосєва Н. М. Самовдосконалення викладача: *навч.-метод. посіб.* Донецьк, 2004. С.7
4. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача: *монографія.* Донецьк, 2004. С.55
5. Макаренко А. С. О воспитании: *сборник.* Москва, 1990. с.126
6. Петриченко Л.О. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу: *Періодичне видання «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі»* URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2013\\_28\\_84](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_28_84)

**Мар'яна Білусяк**

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

### **Дозвіллєва діяльність як важлива складова виховання культури дозвілля майбутніх викладачів ЗВО**

Сучасні документи про освіту (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», «Національні стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки» та ін.) акцентують увагу на зростаючих вимогах до виховання студентської молоді.

На сучасному етапі все більш важкою та небезпечною стає соціальна ситуація, пов'язана із втратою роботи, безробіттям, депресією, зневірою тощо. Це має негативний вплив на психічне здоров'я та моральний стан молоді, велике число якої губить життєві орієнтири, йде на злочини, пиячить, вживає наркотики і т.п. Така ситуація вимагає врегулювання проблем формування особистості в усіх відношеннях загалом та у сфері дозвілля зокрема.

Упродовж існування людства та взаємовідносин між людьми різних поколінь завжди актуальною є проблема виховання молоді, життєдіяльність якої багатогранна та насичена. Саме у процесі змістовного вільного часу реалізуються креативні, рекреаційні функції, відновлюються втрачені сили, піднімається настрій тощо. Раціональний розподіл власного вільного часу «активізує розвиток моральної та фізичної досконалості, духовності, сприяє задоволенню потреб та інтересів сучасної молоді, забезпечує процес саморозвитку та самовдосконалення» [1].

Період юності припадає на час навчання у закладі вищої освіти. Це етап, коли відбувається інтенсивний розвиток особистості, формуються професійні якості майбутнього педагога та громадянина. Саме тому посилюється увага держави до проблем підготовки педагогічних працівників як майбутньої інтелектуальної еліти нашої країни загалом та питання дозвілля зокрема.

Вчені Ю.Боловацька, А.Воловик, А.Денисенко, Н.Максимовська, С.Пішун, Н.Цимбалюк та ін. присвятили свої дослідження сутності поняття «дозвілля», «культура дозвілля», «дозвіллєва діяльність». Специфіку організації виховної роботи зі студентами у сфері дозвілля вивчають С.Дмитрук, І.Олійник, С.Пащенко та ін.

Проблему організації дозвілля у ретроспективі досліджують сучасні вчені І.Коновальчук, Г.Кривошеєва, І.Петрова, Н.Флегонтова. Суголосними досліджуваними нами проблемі є дисертаційні роботи В.Вербець, Т.Кисельової, В.Ковальова, С.Шашенко та ін.

Однак слід відзначити, що теоретико-методичні основи досліджуваної нами проблеми лише оглядово розроблені у психолого-педагогічній літературі. Особливості виховання культури вільного часу та проведення дозвілля молоді, яка навчається у закладах вищої освіти, здебільшого залишаються поза увагою науковців. Їх основна увага звернена, в основному, на віковій категорії учнів шкільного віку.

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти з організації дозвілля студентської молоді, зазначає вчена Н.Максимовська, вимагає практичних умінь та навичок, володіння інноваційними методиками, тобто спеціальної підготовки [1]. У науковій літературі існують різні тлумачення поняття «дозвілля», яке найчастіше використовується як синонім поняття «вільний час» та «позанавчальний час». Погоджуємось із вченим І.Шевчуком, що дозвілля – це не просто легковажне проведення вільного часу. Дозвілля є базовим компонентом культури, який тісно взаємодіє із загальними проблемами освіти, громадської діяльності, політики, родини, сім'ї тощо [6].

Для майбутніх викладачів закладів вищої освіти сфера дозвілля це не лише розваги, відпочинок із друзями, але й вирішення життєво важливих проблем. Тому вважаємо, що одним із головних напрямків організації змістовного проведення вільного часу є розвиток культурно-дозвіллевої діяльності, яка суголосна мотивам і бажанням студентської молоді.

Саме в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти повинні були створені всі умови для розвитку у майбутніх магістрів найбільш значущих особистісних та професійних якостей, загальної культури, реалізації креативного потенціалу. Погоджуємось із висновками Н.Флегонтової, що це стимулюватиме прагнення майбутніх педагогів до активного проведення вільного часу, зведе до мінімуму нічим не зайняте дозвілля. Виховна робота закладу вищої освіти носитиме більш цілеспрямований і системний характер, а магістри братимуть активнішу участь у різних заходах, які проводяться на факультеті та університеті, так як будуть зацікавлені у проведенні свого вільного часу з максимальною користю [4].

При цьому важливу роль в організації дозвіллевої діяльності майбутніх викладачів, підготовці та реалізації цікавих творчих проектів та заходів відіграє асистентська практика, яка є інформаційно цінним періодом у студентському житті, так як забезпечує їх повноцінну участь у виховній діяльності закладу вищої освіти, розумінні специфіки обраного фаху, усвідомленні потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, збагаченні педагогічного досвіду тощо.

Саме під час проходження практики магістранти мають чудову можливість вільно дискутувати щодо проведених ними лекцій, практичних чи семінарських занять, ознайомлюватись із досвідом викладачів, обговорювати з ними злободенні проблеми вищої школи. Таке спілкування практикантів із викладачами виховує



особистісні та професійні якості майбутніх фахівців, знайомить із видами та формами креативної культурно-дозвілєвої діяльності.

В.Сухомлинський слушно зауважував: «Чим більше ви вивчаєте і спостерігаєте досвід своїх старших колег, тим необхідніші вам самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання. На основі самоспостереження та самоаналізу у вас народжуватимуться власні педагогічні ідеї» [3].

Традиційною вже стала підсумкова конференція, яка проводиться після завершення практики. Майбутні викладачі готують фото-звіт про свою роботу, сценарії цікавих виховних заходів, конспекти лекцій, занять гуртків, відеозаписи занять тощо. Вважаємо, що асистентська практика є головним організаційно-педагогічним чинником виховання культури дозвілля майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Особливу роль у вихованні культури дозвілля магістрантів відіграє науково-дослідна робота. Це обумовлено, перш за все, підвищеними вимогами до викладача сучасного закладу вищої освіти, а також системою навчання, де науковий складник превалює у змісті навчальних дисциплін. Майбутніх викладачів спонукали брати участь у різних формах наукової діяльності, а саме: презентаціях наукових досягнень кафедри, укладанні тестових завдань, розробці тематики дипломних робіт та наукових гуртків відповідно напряму наукової діяльності кафедри. Майбутні викладачі виступали на звітних науково-практичних конференціях різного рівня із проблемами вільного часу та проведення дозвілля.

Активізує роботу по вихованню культури дозвілля майбутніх викладачів виховна діяльність. Особливо це стосується виконання ними функцій кураторів та проведення зі студентами цікавих виховних заходів, при аналізі яких особлива увага зосереджується саме на аспекті проведення змістовного дозвілля. На нашу думку, така робота сприяє більш глибокому самопізнанню та формуванню умінь та навичок готовності майбутніх викладачів до організації власного дозвілля.

Ефективним є застосування активних методів, зокрема проведення акції «Організуй свою діяльність сам», під час проведення якої магістранти мають можливість перевірити свої здібності та можливості у різних видах діяльності, самостійно організувати цікаві заходи в групі та на факультеті.

Активізації пізнавальної діяльності майбутніх викладачів у сфері дозвілля сприяють креативні самопрезентації, відео-ролики, відео-презентації, які магістранти готують заздалегідь до практичних занять. У цьому році магістранти приєдналися до всеукраїнського флеш-мобу, присвяченого 207 річниці від дня народження Тараса Шевченка та 91 річниці від дня народження Ліни Костенко.

Найактивніші магістранти провели низку промо-акцій, як от: «Арт-букінг» (презентація нової педагогічної та художньої літератури), «Моє дозвілля – шлях до успіху», перфоманс у різних корпусах університету з метою привернення уваги

студентської молоді до важливості проблеми дозвілля, підготувавши заздалегідь презентації та власні проекти.

Велике зацікавлення у майбутніх викладачів викликала панорама креативних знахідок, під час проведення якої вони демонстрували власні творчі ідеї щодо проведення дозвілля. Урізноманітнювала дозвіллеву діяльність майбутніх магістрів і підготовка сценаріїв аматорських відео-кліпів із життєвих буднів студентської молоді, як от: «Про сесію з гумором», «Весело про канікули» та ін. Вони вели пошукову роботу, збираючи інформацію про рідне село, місто, де народились. Зазвичай такі відео-кліпи супроводжувались демонстрацією місцевих традицій та музичним супроводом. Ці заходи відзначались змістовністю та професійною спрямованістю, викликали бажання в окремих учасників створювати свої відео-кліпи та навіть фільми.

Дієвим осередком організації дозвілля та проведення цікавих акцій є факультетська бібліотека. Спільно із працівниками бібліотеки був проведений круглий стіл «Креативні можливості бібліотеки», організована виставка творчих робіт: «Зупиніть залежність», «Стоп тютюнопалінню» та ін.

Під час бесід із працівниками бібліотеки майбутні викладачі ділилися враженнями від прочитаних книжок, готували презентації про творчість та життя сучасних українських письменників, читали фрагменти їхніх творів, обмінювались книжками тощо.

Під час проведення заходів «Туристичний простір Прикарпаття», «Туристичне дозвілля», «Мій рідний івано-Франківськ» майбутні викладачі поповнювали свої знання про туристичні можливості рідного краю, цікаві мистецькі об'єкти, музеї, пам'ятки архітектури та ін. Так поступово формувалася змістовний дозвіллевий простір магістрантів.

Таким чином цікаво організована дозвіллева діяльність майбутніх викладачів закладів вищої освіти дозволяє не лише організувати їх змістовне і цікаве дозвілля, але і вирішити завдання їх соціалізації та особистісного становлення, задоволення пізнавальних, професійних та інших життєво важливих потреб.

#### Список використаних джерел

1. Боловацька Ю. Культурно-дозвіллева діяльність як складник цілісного виховного середовища ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності* 2018. Вип. 12. С.13-19.
2. Максимовська Н. О. Соціальне виховання студентської молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання. Київ, 2008. Вип. 12, кн. 2. С. 281–287.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1979. Т. 2. Як виховати справжню людину. *Сто порад учителеві*. Київ: Рад. шк., 1979. 718 с.
4. Флегонтова, Н.М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: *навч.-метод. посіб.* Київ : Освіта України, 2018.224 с.

5. Цимбалюк Н.М. Соціологія дозвілля: *Навчальний посібник*. Київ: ДАКККиМ, 2019. 180с.
6. Шевчук І.В. Вивчення сформованості культури дозвіллевої діяльності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *URL: molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/1/83.pd*

**Діана Кузюк**

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

### **Навчально-педагогічна гра як засіб професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти**

На сучасному етапі проблема фахової підготовки конкурентноспроможних та високо досвідчених фахівців, чиї професійно-особистісні якості відповідали б запитам суспільства, є першочерговим завданням закладів вищої освіти. В останні десятиріччя значно збільшилось число наукових досліджень, пов'язаних із інноваційними освітніми технологіями. Науковці все більше уваги стали приділяти інтерактивним методам навчання, а саме – використанню ігрових методів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність майбутніх викладачів та є необхідною умовою високого рівня професійної підготовки.

В освітньому процесі сучасних закладів вищої освіти досліджувана нами проблема є на часі, так як професійне, вміле застосування навчально-педагогічної гри робить освітній процес більш ефективним, сприяє формуванню у майбутніх викладачів практичних умінь та навичок. Актуалізація використання навчально-педагогічних ігор як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх викладачів обумовлена значним числом наукових розвідок у контексті цієї багатоаспектної та багатогранної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що значну увагу їй приділяли науковці Г. Артемчук, В. Буряк, Г. Васянович, Д. Мазуха, М. Фіцула та ін.). Використанню активних методів навчання у підготовці педагогів присвятили свої праці О.Біляковська, Г. Горленко, Л. Добровольська, П. Щербань та ін.

У професійній освіті (зокрема у закладах вищої освіти) використання навчально-педагогічних ігор так і залишилось проблемою малодослідженою, так як до цього часу у науковій літературі відсутня чітко окреслена структура ігор та ґрунтовний аналіз їх змісту. А більшість досліджень присвячено проблемі використання ігор у підготовці вчителя закладів середньої освіти.

Вважаємо, що наукові розвідки щодо використання навчально-педагогічних ігор в освітньому процесі закладів вищої освіти характеризуються здебільшого

незавершеністю, а їх дидактичні можливості у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів виявлені не повною мірою.

Науковці та педагоги-практики вбачають у навчально-педагогічній грі метод активного навчання, який опирається на моделювання, імітацію реальної педагогічної ситуації в ігровій формі. Під час гри кожен виконує певну роль, яка може відтворювати поведінку викладача чи студента.

У психолого-педагогічній літературі знаходимо велику кількість уточнень та пояснень, що таке навчально-педагогічна гра. Однак відзначаємо, що до цього часу немає єдиного тлумачення її сутності. Так Ж. Яворська вбачає у навчально-педагогічній грі «метод практичного навчання, який служить засобом пізнання морально-духовних норм, оволодіння уміннями та навичками прийняття адекватних рішень в уявних педагогічних ситуаціях» [9].

Згідно з визначенням К. Волинця, у широкому трактуванні поняття «навчально-педагогічна гра» є знаковою моделлю професійної діяльності, «контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою моделювання, імітації та зв'язку» [4]. Повністю погодитись із таким формулюванням ми не можемо, так як із нього вилучений практичний аспект діяльності учасників навчально-педагогічної гри.

Пояснюючи сутність навчально-педагогічної гри, науковець О. Грищенко підкреслює таку її важливу характеристику як прийняття рішень: «Навчально-педагогічна гра – це імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення і прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного, багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка додатково надходить і виробляється під час гри» [5].

І. Белкін під навчально-педагогічною грою розуміє модель, яка імітує процес прийняття рішень і взаємодію її учасників. Вчений зазначає, що у процесі професійної підготовки потрібно не лише дати майбутнім викладачам наукові знання, але й розвивати у них «практичну діловитість», формувати навички професійного мислення. Тому необхідно проводити з ними навчально-педагогічні ігри, які певною мірою імітують педагогічні ситуації, формують практичні навички колективної діяльності, збагачують досвід організації колективу [1].

Функції навчально-педагогічної гри досліджують вчені О. Біляковська, В. Буряк, Ж. Яворська та ін. Зокрема О. Біляковська зазначає, що навчально-педагогічна гра зорієнтована на поглиблення та закріплення знань, які майбутні педагоги отримують на лекціях та практичних заняттях, самостійного практикування у різних ситуаціях тощо. Вже на основі цих знань, умінь і навичок будуть розвиватися погляди, переконання, формуватися творчий підхід до виконання майбутніх професійних функцій [2].

На виховному значенні навчально-педагогічної гри зосереджує увагу дослідник В. Буряк, який зазначає, що під час ігрової діяльності майбутні викладачі

оволодівають моральними, етичними, соціальними нормами поведінки. У них розвиваються важливі професійні якості, а саме: самостійність, індивідуальність, відповідальність, колективізм, взаємодопомога, емпатія тощо [3].

У доречності використання навчально-педагогічної гри у професійному становленні майбутніх викладачів переконує О. Шатохіна, як вбачає в них важливий чинник формування пам'яті та мислення. Вчена пропонує класифікацію ігор за характером їх пізнавальної активності: по-перше, ігри з метою набуття знань, навичок та практичних умінь, які спроектовані програмою навчального предмета; по-друге, ігри, спрямовані на розвиток колективних способів оволодіння професійною діяльністю, культури тощо; по-третє, ігри, зорієнтовані на збагачення досвіду науково-дослідної діяльності за профілем спеціальності; по-четверте, професійні ігри [6].

Організаційно-педагогічні мови використання навчально-педагогічних ігор в освітньому процесі закладів вищої освіти досліджує Ю. Юр'єва, яка слушно зауважує, що ефективність ігрової діяльності у вирішенні дидактичних завдань на етапі професійної підготовки багато в чому підпорядковане усвідомленню її учасниками остаточних результатів. Як викладачі, так і магістранти повинні знати, що навчально-педагогічна гра позитивно впливає на збагачення їх професійного досвіду; перевіряє характеру, стилю поведінки; розвитку комунікабельності, практичних умінь та культури професійного спілкування; збагаченню педагогічного досвіду. Вчена зазначає, що під час проведення самої гри доречно змоделювати реальну ситуацію, в якій магістранти будуть виконавцями певних ролей, а їх розподіл здійснюватися з урахуванням можливостей, здібностей та інтересів студентської молоді [8].

Дані висновки конкретизує В. Буряк, яка зауважує, що змістова частина навчально-педагогічної гри має опиратися на реальний матеріал фахової спрямованості. Це дасть можливість сумістити навчання із виконанням професійних дій, що імітують майбутню викладацьку діяльність магістрантів в обраній професійній сфері. До того ж, побудова якісної навчально-педагогічної гри вимагає максимальної сконцентрованості та значних витрат часу та залежить від креативного потенціалу, здібностей та інтересів самого викладача. Цікавою для нашого дослідження видається думка вченої, що навчально-педагогічна гра перетворює звичайне заняття на робочий день в університеті, презентацію лекції чи практичного заняття [3].

Характерно, що спостерігаючи за гравцем, викладач може з деяким рівнем ймовірності оцінювати у нього сформованість тих чи інших професійно-особистісних якостей. Тому від високого рівня професійної підготовки викладача залежить, яким чином він працюватиме з новою інформацією, як зможе її правильно

тракувати та використовувати на практиці під час вирішення конкретних завдань професійного спрямування.

П. Щербань акцентує увагу на різниці між навчально-педагогічними іграми та розважальними, яка полягає в тому, що в перших іграх обов'язковою є участь для всіх магістрантів групи, а методика проведення гри повинна бути побудована так, щоб у всіх її учасників розвивався пізнавальний інтерес та стійка мотивація до обраної ними професії. За допомогою навчально-педагогічних ігор викладач має можливість успішно здійснювати контроль за знаннями магістрантів з цілого ряду психолого-педагогічних дисциплін [7].

Аналогічної точки зору дотримується О. Шатохіна, яка зазначає, що навчально-педагогічні ігри економлять час на проведення заліків та екзаменів, у них закріплюються знання, використовується передовий педагогічний досвід, формуються професійні уміння і навички. До того ж, на думку вченої, «навчально-педагогічні ігрисприяють формуванню: 1) самостійної роботи з науково-методичною літературою та іншими сучасними видами науково-педагогічної інформації; 2) самостійної обробки інформації у відповідності з психолого-педагогічними потребами; 3) самостійного розв'язання складних педагогічних задач та прийняття рішень у реальних психолого-педагогічних ситуаціях; 4) прагнення до самоосвіти та поглибленого вивчення додаткової літератури; 5) розвиненого педагогічного мислення; 6) культури педагогічного спілкування; 7) педагогічного такту і педагогічної етики; 8) відповідальності та поваги до педагогічної професії; 9) уміння працювати в педагогічному колективі над вирішенням спільних завдань та виявляти ініціативу й творче ставлення до власних обов'язків; 10) педагогічної і правової культури» [6].

У зв'язку із вищевикладеним, привертає увагу дослідницька позиція вченої О.Біляковської, яка вказує на головні ознаки навчально-педагогічної гри, а саме: «моделювання умов, що імітують діяльність викладача; поетапний розвиток гри; наявність проблемних ситуацій; спільну діяльність всіх учасників гри; контроль ігрового часу; систему оцінок; правила гри; елементи змагання» [2].

У контексті започаткованого дослідження слушною є позиція К.Волинця, який вважає, що очікуваний результат від навчально-педагогічної гри повинен проявитися негайно після її завершення як у процесі її аналізу викладачем, так і за висловлюваннями учасників. У результаті гри магістранти повинні покращити свої практичні уміння розв'язувати різні ситуації професійного спрямування. Якщо цього не відбулося, значить гра не була результативною та дієвою. Таке трапляється у тих випадках, коли якість гри є низькою або на недостатньому рівні з методичної точки зору була проведена. Друга причина досить швидко ліквідується, а от погану за якістю гру неможливо покращити шляхом удосконалення методики її проведення [4]. Порівнюючи навчально-педагогічні ігри з традиційними методами та формами

навчання у закладах вищої освіти, вчений виокремлює такі позитивні характеристики ігор:

1. Під час навчально-педагогічної гри досягається значно вищий рівень спілкування, так як здійснюється конкретна діяльність (обговорення моделі гри, безпосередня участь тощо).

2. Навчально-педагогічні ігри – це колективна діяльність, що створює можливість брати у ній активну участь як кожному студенту, так і всій групі.

3. Виконання різних ролей у навчально-педагогічній грі демонструє реальний результат, який викликає в учасників почуття задоволення від власної діяльності, прагнення ставити перед собою нові професійні завдання.

4. У навчально-педагогічних іграх розвиваються навички встановлення контакту, адекватного сприйняття партнера як особистості [4].

К. Волинець також наголошує на перевагах навчально-педагогічних ігор порівняно з іншими активними методами навчання, як от: присутність елементів змагання; конструювання гри на реальних педагогічних ситуаціях та необхідності їх розв'язання; взаємодія всіх учасників гри; формування в учасників почуття відповідальності; підпорядкування власних інтересів колективним [4].

Таким чином, ефективність процесу професійного становлення майбутніх викладачів закладів вищої освіти великою мірою обумовлюється використанням навчально-педагогічних ігор, які активізують допитливість, зацікавленість в опануванні теоретичного матеріалу, розвивають професійні уміння та навички, активізують творчий потенціал тощо. Саме тому в сучасних ЗВО широкій популярності набули навчально-педагогічні ігри, які є важливим дидактичним засобом, що поживляє освітній процес та узгоджує його з професійною практичною діяльністю. Вважаємо, що активізувати пізнавальну діяльність майбутніх магістрів в освітньому процесі закладу вищої освіти можна, перш за все, використовуючи активні дидактичні методи та форми, а саме: лекції, семінарські та практичні заняття, тренінги, круглі столи, дискусії, портфоліо, асистентську практику тощо.

#### Список використаних джерел

1. Белкін І. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у вищих навчальних закладах. URL: [http : 2 \\_ANR\\_2010/Economics/6\\_57510.doc.htm](http://2_ANR_2010/Economics/6_57510.doc.htm)
2. Біляковська О. Проблеми педагогічної підготовки викладача вищої школи в умовах інтеграційних освітніх процесі. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. пр. Чернівці : Чернівецький ун-т, 2019. Вип. 49. *Педагогіка та психологія*. С. 14-19.
3. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа*. 2016. № 3-4. С. 11-36.
4. Волинець К. Проблеми підготовки майбутнього педагога в системі неперервної педагогічної освіти. *Початкова школа*. 2018. № 7. С. 25-27.
5. Грищенко О. А. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього викладача. URL: [http:// www.nbu.gov.ua/old.../N157p057-060.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old.../N157p057-060.pdf)
6. Шатохіна О. Навчальна гра у діяльності викладача. *Шлях освіти*. 2017. № 18 (лист.). С. 1-4.

7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: *навч. посіб.* Київ: Вища школа, 2014. С. 27-54.
8. Юр'єва Ю. Ділова гра як технологія самовиховання: [дидактика]. *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід.* 2019. № 1. С. 28.
9. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського університету* : зб. наук. пр. Серія: педагогічна. 2015. Вип. 19. С. 241-246.

**Валентина Михальчук**

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

**В.М. Ковальчук**

*(Наук.керівн. – к. пед.н., доцент)*

### **Культура мовлення викладача**

Сучасні інтеграційні та глобалізаційні процеси, які відбуваються в Україні, потребують підвищених вимог щодо зростання професійного та культурно-освітнього рівнів фахівців усіх галузей, докорінного поліпшення кваліфікації кадрів, так як зумовлені інтегруванням національної системи освіти у європейський та світовий освітній простір. Тому гуманітарна освіта в епоху глобальної соціальної трансформації є тим фундаментом, на якому будується людська особистість. Саме освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави.

Ключова роль у системі освіти належить викладачу, адже через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини, тому зараз перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання навчити поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами сучасного суспільства. Про це зазначається в таких нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002) [12], Законі України «Про вищу освіту» (2014) [13] – у яких наголошується на культуроцентричності, збереженні та примноженні національних виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти.

У сфері функціонування української мови виникають особливо серйозні проблеми. Основними з них є низький рівень загальної та мовленнєвої культури, порушення граматичних і лексичних норм, що забезпечують правильність, точність, образність і художню цінність письмової та усної мови.

Отже, найактуальніша проблема мовленнєвого життя суспільства – це підвищення якості підготовки викладачів у галузі культури української мови та



культури соціальної комунікації. Проте мовно-культурне питання залишається до кінця не розв'язаним, а тому вимагає від викладачів нових підходів до його практичної реалізації за рахунок мовних знаків, шляхом комунікативних прийомів і вербального мислення, що, зазвичай, охоплює ті ділянки діяльності, які безпосередньо пов'язані з діяльністю людини, її індивідуально-психологічними особливостями.

Проблема культури мови була у центрі наукових досліджень багатьох учених та культурних діячів (О. Пчілки, І. Франка, Л. Українки, В. Гнатюка, І. Огієнка, О. Курило, О. Синявського, М. Рильського, М. Шумила та ін.). Науковці зверталися до таких аспектів мовної культури, як зв'язок культури мови із загальною культурою людини, духовністю суспільства (О. Пчілка, І. Франко, І. Огієнко, М. Сулима, В. Ганцов, М. Шумило), проблема іншомовних запозичень і новотворів (О. Пчілка, Л. Українка, І. Верхратський, І. Огієнко, М. Гладкий, П. Тичина, М. Рильський), культура мови перекладу (О. Пчілка, В. Гнатюк, М. Рильський, О. Кундзіч), зв'язок культури мови з лексикографією (О. Курило, М. Рильський) та ін.

Починаючи з 60-х років ХХ ст., з часу виокремлення культури мови в самостійну дисципліну, українські вчені розробляють теоретичні проблеми культури мови, що мають впливати на практичну мовну діяльність (А. Коваль, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, В. Русанівський, Б. Антоненко-Давидович, Л. Мацько та ін.). Серед пізніших дослідників проблем культури мови загалом та культури мовлення зокрема варто назвати таких: Н. Бабич, О. Пономарів, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін.

Проблема мовної культури у професійній діяльності розроблялася психологами та педагогами Л. Виготським, Л. Введенською, П. Гальперінім, І. Зимовою, В. Ільїнім, В. Краєвським, О. Ксенофонтовою, В. Максимовим, Л. Скворцовим, Л. Соколовою та ін. Незважаючи на значну кількість ґрунтовних досліджень, аналіз літератури з даної теми показали, що в педагогічних дослідженнях питання оволодіння базовими (текстовими) і специфічними (жанрово-стилістичними) вміннями мовної / мовленнєвої виразності увагу не приділено. Проблеми формування культури професійного мовлення викладачів – засобами української фразеології у вищих педагогічних навчальних закладах цілеспрямовано не розглядалися та потребують детальнішого дослідження.

Саме тому метою статті є висвітлення значення культури мовлення викладача у професійному (діловому) спілкуванні, а також визначення функцій педагогічного спілкування як основи ефективної взаємодії викладача зі студентами.

Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечний той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. На основі спілкування викладача й студентів вибудовується

складна й об'ємна схема навчання і виховання. На жаль, ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюють педагоги як вартісний засіб удосконалення їх педагогічної діяльності.

Спілкування – це взаємодія двох або більше людей, що складається з обміну між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру; це сукупність зв'язків і взаємовпливів, що виникають і закріплюються між людьми в процесі спільної діяльності [10, с. 73]

Усе різноманіття видів спілкування можна розділити на 2 великі групи: формальне спілкування (рольове) і неформальне спілкування (міжособистісне). Характерним для формального спілкування є регламентованість змісту і засобів спілкування соціальними ролями партнерів у спілкуванні. При міжособистісному спілкуванні можуть розкриватися глибинні структури особистості. Духовне міжособистісне спілкування характеризується взаєморозумінням між людьми, а в його основі лежить довіра до особистості співрозмовника.

Педагогічне спілкування можна назвати міжособистісно-рольовим. Нижче наводимо трактування поняття педагогічного спілкування видатними педагогами та психологами, які зустрічаються у науково-методичних виданнях.

Я. Л. Коломийський під педагогічним спілкуванням розуміє «професійне спілкування викладача з тими, хто навчається в процесі навчання та виховання, яке має певні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємовідносин між педагогом і тими, хто навчається».

І. О. Зимня розглядає педагогічне спілкування «як форму навчальної співпраці, що є умовою оптимізації навчання та розвитку особистості тих, хто навчається».

І, нарешті, педагогічне спілкування – «це специфічна між-особистісна взаємодія педагога і вихованця (того, хто навчається), за допомогою якої відбувається засвоєння знань та становлення особистості в навчально-виховному процесі» [6, с. 140].

Різне бачення сутності педагогічного спілкування свідчить, що спілкування є надзвичайно складним та ємним поняттям.

Отже, педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і студентом всередині колективу. Інакше кажучи, педагогічне спілкування - це спілкування педагога зі студентами в педагогічних цілях. Це особлива категорія спілкування, специфіка якого обумовлена різноманітними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Викладач у процесі педагогічного спілкування здійснює (в прямій або непрямій формі) свої соціально-

рольові та функціональні зобов'язання з управління процесом навчання та виховання. Від того, якими є стильові особливості цього спілкування й управління, певною мірою залежить ефективність процесів навчання і виховання, особливості розвитку особистості та формування між-особистісних відносин у навчальній групі.

У ході спілкування і передачі інформації викладач постійно підтримує контакт з аудиторією та реалізує комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на таких рівнях:

- емоційний, поверхневий рівень, що визначає зручність ситуації спілкування;
- когнітивний рівень, що пов'язаний із предметним аспектом спілкування;
- соціально-психологічний рівень, що визначає міжособистісні і групові стосунки педагога зі студентами.

У процесі спілкування, як мінімум, беруть участь дві людини. Щоб спілкування було ефективним, необхідно враховувати індивідуальність партнерів і такі чинники:

- надійність комунікатора;
- зрозумілість його поведінки;
- урахування зворотних зв'язків щодо того, наскільки правильно його зрозуміли.

У психології педагогічне спілкування визначається як взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямована на значущі зміни властивостей, стану, поведінки і особистісно-смыслових цінностей партнерів.

Володіння уміннями спілкування особливо гостро відчувається у сфері освіти, де мовне й емоційне спілкування на заняттях і поза ними дає той сплав виховних дій, який у найближчій перспективі не зможе забезпечити ніяка найсучасніша комп'ютерна система.

Оскільки педагогічний процес передбачає взаємодію викладача і студента, вміння спілкуватися – одна з неодмінних умов досягнення педагогічної майстерності.

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, перш за все, цілями та цінностями спілкування, які мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імператив їх індивідуальної поведінки.

Педагогічне спілкування створює умови для реалізації потенційних, сутнісних сил суб'єктів педагогічного спілкування. При цьому мають дотримуватися такі принципи:

- гуманізму - «не зашкодь», «не перекладай на інших свої помилки», «не принижуй гідність людини»;
- демократизму - «відмовся від авторитаризму у взаємовідносинах зі студентами і колегами»;

- оптимізму - «студенту й колезі потрібні позитивні уявлення про самого себе й свої можливості».
- індивідуально-особистісного підходу – «спочатку вивчи, пізнай особистість», «відмовся від репресивних методів впливу»;
- наступності - «не поспішай», «не забувай, що перед тобою студент або колега».

Специфіка педагогічного спілкування насамперед виявляється в його спрямованості. Воно спрямоване не тільки на саму взаємодію і на студентів з метою їх особистісного розвитку, але й, що є основним для самої педагогічної системи, на організацію засвоєння навчальних знань і формування на цій основі вмінь і навичок. Через це педагогічне спілкування характеризується немовби потрійною спрямованістю:

- на саму навчальну взаємодію;
- на студентів (їх актуальний стан, перспективні лінії розвитку);
- на предмет засвоєння [4, с. 336].

Разом з тим педагогічне спілкування визначається і потрійною орієнтацією на суб'єктів, а саме: особистісною, соціальною та предметною. Це відбувається в результаті того, що викладач, працюючи з одним студентом над засвоєнням будь-якого навчального матеріалу, завжди орієнтує результат на всіх, хто присутній на занятті, тобто фронтально впливає на кожного студента. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, виявляючись у всій сукупності названих характеристик, виражається також у тому, що органічно поєднує в собі елементи особистісно орієнтованого, соціально орієнтованого і предметно-орієнтованого спілкування [11, с. 49].

Останній компонент постійно змінюється під впливом педагогічних і, відповідно, комунікативних завдань, що виникають. У виборі системи виразних засобів комунікації важливу роль відіграє тип взаємовідносин, що склався між викладачем і студентами. Однією з важливих педагогічних проблем є пасивність студента в спілкуванні, неготовність до конструктивного діалогу з викладачем, невміння повною мірою показати свої здібності та творчу ініціативу.

Володіння технологією спілкування дозволяє педагогу організувати правильну поведінку в конкретній ситуації. Неправильний педагогічний вплив або неправильна форма спілкування, яка обрана для взаємодії, може призвести до конфлікту між викладачем і студентом. Викладачу важливо правильно використовувати систему прийомів (психологічних, мімічних, мовленнєвих тощо), яку він обирає для організації структури спілкування і яка є адекватною завданням та особливостям педагогічної ситуації.

Саме культура мовлення викладача – є ступенем досконалості, досягнутої в оволодінні усною і письмовою мовою, вищим рівнем мовної майстерності, який

передбачає оволодіння та вміння використовувати виразні засоби в різних умовах спілкування відповідно до цілей [2, с. 408]. Культура мовлення виступає елементом зовнішнього вигляду людини. Сучасна концепція культури мовлення як об'єкта лінгвоекології включає чотири компоненти:

1. Мовний компонент, для якого діє оцінна опозиція: правильно-неправильно.

2. Комунікативний компонент – це облік ситуації спілкування і фактора адресата. Гарна мова – це, перш за все, мова доцільна. Будь-яке висловлювання не може оцінюватися поза ситуативним контекстом. Для цього компонента культури мовлення діє оцінна опозиція: доречно – недоречно, зрозуміло - незрозуміло.

3. Естетичний компонент має на увазі, що мова повинна викликати у слухача почуття естетичного задоволення. Для цього компонента культури мовлення діє оцінна опозиція: красиво - некрасиво, виразно - невиразно.

4. Етичний компонент культури мовлення визначає вибір мовних і мовленнєвих засобів з урахуванням морального кодексу і культурних традицій (дотримання мовного етикету, доречність мови).

Професійний успіх, професійний ріст більшості визначається володінням мовленнєвою культурою. Недостатня мовленнєва культура як писемна, так і усна знижує рейтинг будь-якого професіонала, чия діяльність пов'язана з мовленнєвим спілкуванням. Культура мовлення – лінгвістична наука, яка займається проблемами нормалізації мовлення, розробляє рекомендації з умілого використання мови. Культура мовлення – це такий вибір і така організація мовних засобів, які в тій чи іншій ситуації спілкування за умови дотримання сучасних мовних норм і етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект в досягненні поставлених комунікативних задач [14, с. 5].

Які існують засоби та методи підвищення мовленнєвої культури викладача?

1. Придбання нових знань, накопичування інформації з різноманітних галузей науки та техніки, отримання інформації з періодичних видань, передач радіо та телебачення, читання наукової, публіцистичної, художньої літератури.

2. Розширення лінгвістичного кругозору, знань про мову.

3. Збагачення словникового запасу.

4. Розвиток мовленнєвого слуху. Слід слухати, як говорять, як вимовляють слова, як вживають слова, тобто звертати увагу не лише на зміст мовлення, але й на форму підношення матеріалу, мовну майстерність, ораторські прийоми.

5. Практика говоріння (ведення бесіди, переговорів, виступ перед широкою аудиторією, участь в дискусіях тощо).

6. Оволодіння технікою мовлення.

7. Ознайомлення з основами ораторської майстерності. Добре поставлений голос – це одна з умов успішного мовлення.

8. Аналіз текстів. Читаючи тексти, важливі документи, виконуйте роль редактора - текст читається повільно, слово за словом, намагаючись встановити, як інакше можна розтлумачити окремі слова та речення, які думки сформульовані неясно. Ваша задача полягає в тому, щоб знайти слабкі місця у тексті.

9. Оволодіння нормами літературно мови – одна з найважливіших умов удосконалювання мовленнєвої культури.

10. Оволодіння технологіями мовленнєвого спілкування. Сучасній діловій людині необхідно освоїти методику організації та проведення різноманітних видів бесід, переговорів, презентацій, телефонних розмов тощо, оволодіти стратегією і тактикою поведінки у найбільш типових ситуаціях ділового спілкування.

11. Розвивайте епістолярний жанр, пишіть листи, відточуйте стиль, виробляйте власний стиль. «Перо – крадий та пречудовий митець та наставник красномовства» (Цицерон).

12. Одним з ефективних засобів удосконалювання мовленнєвої культури є робота зі словниками [14, с. 6-7]. Автори приходять до висновку про необхідність формування необхідності молоді звертатися до словників та енциклопедій [5, с. 110], причому «ця робота ні в якому разі не повинна перекладатися на плечі лише викладачів-філологів, оскільки відсутність єдиного словникового запасу, що забезпечує успішність комунікації, чи збої у вживанні його складових можуть звести нанівець найсерйозніші проекти в галузі освіти» [7, с. 25].

«Сучасний фахівець - це не просто «передатчик знань», який говорить «сухою» мовою. Він повинен передавати знання «через себе», через свою культурну особистість, своєю, доступною для аудиторії мовою. Аудиторію необхідно відчувати, розуміти і любити, щоб процес морального виховання був успішним, комфортним, ефективним» [8, с. 171-172].

Як і інші складові культури, мовленнєва культура виховує і вимагає постійного вдосконалення протягом усього життя. Виховати грамотну людину – завдання педагога як школи, так і вузу. У вищому навчальному закладі все починається з викладача, з його вміння організувати зі студентами педагогічно цілеспрямовані стосунки як основу творчого спілкування, співробітництва, рівноправного партнерства.

Принцип сучасної гуманітарної освіти: «Людина в усьому» - у мовленні, спілкуванні, поведінці, спеціальності! Людина - в педагогу та в учні! Цей принцип допускає, що, за В.Ф. Шаталовим, виховання через спілкування, пізнання через спілкування, спілкування, союз учнів та вчителів, викладачів та студентів, піклування про розвиток відчуття власної гідності. Принцип гуманізму також передбачує психологічну комунікативну установку на успіх, на самовдосконалення, на щастя, на взаєморозуміння та дружелюбність, гармонійну взаємодію, спілкування, діалог. Тому гуманізація освіти, яка потребує виховання гармонійно розвинутої,

культурної особистості, не може змиритися з наявністю дисгармонії у спілкуванні та поведінці [8, с. 172].

Проблема формування і розвитку професійної мовленнєвої компетенції викладача вищого навчального закладу повинна розглядатися як задача системи підвищення кваліфікації. Розвиток теорії культури мовлення останнім часом пов'язується з посиленням інтересу до комунікативного компоненту, укріпленням антропоцентризму, культурологічної орієнтованості. У наш час нормативність розуміється не тільки як властивість одиниць мовної системи, але і як параметр дискурсу і тексту, тобто поряд із мовними виділяються комунікативні й стилістичні норми. Культура мовлення стає інтегративною наукою про ефективність мовленнєвого спілкування [1, с. 20]. Е.Н. Ширяєв надав досить змістовне визначення культури мовлення: «Культура мовлення – це такий набір і така організація мовних засобів, які у певній ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм і етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань» [9, с. 13].

#### Список використаних джерел

1. Воронцова Т.А. Культура речи. Іжевськ, 2011. 141 с.
2. Гурова И. П. Этика международных экономических отношений. Москва, 2004. С.408 .
3. Делик І.С. Мовна культура як складова педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. Хмельницький. 2016. № 1 (3). С. 58-69.
4. Ершов П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения. Москва: «Флинта», 1998. С.336.
5. Здорикова Ю.Н. Речевая культура современного студенчества: необходимость исследования академической речи молодежи. *Серия «Гуманитарные науки»*. № 4 (2). 2013. С. 108-111.
6. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник. Харків: НФау, 2009. С.140.
7. Козырев В.А. Речевой портрет современного студента: культурная грамотность. 2007. № 9. С. 21-25.
8. Колесникова Л.Н. Риторическая культура современного педагога. Москва, 2006. 496 с.
9. Культура русской речи: *учебник для вузов*. Видавнича група НОРМАИНФРА, Москва. 1999. С.560 .
10. Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура: *навчальний посібник*. Харків, 2013. 156 с.
11. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Кемерово, 1996. С.49 .
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. Документ 347/2002. Прийняття від 17.04.2002.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
13. Про вищу освіту: Закон України Документ 1556-VII, чинний, Редакція від 26.02.2021, підстава - 1216-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
14. Шупенина В.И. Культура речи. Омськ. 2005. С. 88.

**Марія Волошенюк**

(студентка I курсу другого освітнього рівня,

### **Сутність поняття «критичне мислення» у науковій літературі**

Останніми роками людство почало активніше піднімати тему критичного мислення. З'являється більше наукових досліджень з даної проблематики, проводиться навчання критичному мисленню. Ми живемо у багатоінформаційному просторі, коли з кожного боку нас оточують ситуації до яких ми неготові, Інтернет та ЗМІ дуже часто не доносять правдиву інформацію до нас, у нас не має плану дій щодо певних обставин. І виникає потреба вчитись та аналізувати все почуте чи побачене, вміти розумно вирішувати певні проблеми.

**Мета статті** - проаналізувати наукові підходи щодо визначення терміну «критичне мислення» у працях відомих дослідників та визначити їхнє спільне бачення даної теми.

Корені дослідження критичного мислення знаходимо у працях Дж. Д'юї, який визначає його як напосідливий, ретельний та активний розгляд будь-якої думки з точки зору її аргументів та чергових висновків, на які вона спрямована. Дослідник акцентував на виникненні критичного мислення саме тоді, коли виринає проблема, яку слід вирішувати. Даний тип мислення Дж. Д'юї називав рефлексивним і вважав його основними складовими стан сумніву та дослідження або пошук вирішення проблеми. Вчений вбачав сутність рефлексивного мислення в організації непов'язаних між собою фактів та знань [3, с. 15].

З появою інших дослідників даної теми визначення поняття «критичне мислення» значно розширилось. П. Фачіоне характеризує критичне мислення оцінювальним, відкритим, цілеспрямованим, саморегульованим судженням, пізнавальним процесом людини. Згідно з думкою Р. Джонсона - це тип мислення, який допомагає людині організувати, аналізувати, оцінювати інформацію; з його думкою погоджуються Г. Їлдірим, В. Руджієро, М. Скрівен та ін. Е. де Боно відзначав даний тип мислення як аргументований, логічний тип мислення, покликаний відшукати «істину» шляхом аргументів, які заводять обговорюване питання в тенета суперечності. Мета такого мислення виставити щось помилковим [5]. М.Ліпман заснував практику навчання критичного мислення і пов'язував необхідність такого навчання із тим, що демократичне суспільство потребує розумних громадян, а не просто раціональних [6, с.5].

Проаналізуємо детальніше суть поняття «критичне мислення, яке є похідним від слова «мислення». Тому можна стверджувати, що воно є тим фактором який



спонукає людину до розвитку. Це здатність мислити чітко і раціонально, розуміючи логічний зв'язок між ідеями.

Критичне мислення можна охарактеризувати як здатність до рефлексивного та незалежного мислення. По суті, це поняття вимагає, щоб ви використовували свою здатність міркувати. Критичні мислителі ретельно ставлять під сумнів ідеї та припущення, не приймаючи їх за номінальну вартість.

Ідеї критичного мислення набули широкомасштабного розвитку в США, де у другій половині ХХ ст. розпочала свою діяльність спеціалізована установа (Монклер), яка об'єднала висококваліфікованих фахівців у сфері розвитку критичного мислення. Фундатором такої установи став педагог Метью Ліпман, автор «рефлексивної» моделі освіти, у якій фокус навчальної діяльності спрямовується не на засвоєння певної інформації, а на осмислення внутрішніх сенсів та характеристик предметів та явищ, які досліджуються. Уся діяльність М. Ліпмана була направлена на створення освітньої моделі, яка б мала за мету виховувати «мислення вищого порядку», яке має бути критичним, креативним та піклувальним (турботливим) у першу чергу [1].

Твори Сократа, Платона та ін. ілюструють філософський підхід до визначення терміну «критичне мислення». Цей підхід фокусується на гіпотетичній теорії, перераховуючи якості та характеристики людини, а не поведінку або дії, які може здійснювати критичний мислитель. Штернберг зазначив, що ця школа думок підходить до критичного мислителя як до ідеального типу, зосереджуючись на тому, що люди здатні робити за найкращих обставин. Відповідно, Річард Пол обговорює критичне мислення в контексті «досконалості думки».

Критичне мислення є певним інструментом для розвитку креативних, оригінальних та нестандартних завдань. М. Ліпман визначає його як вміння розмірковувати, Е. де Боно - як здатність аналізувати нестандартні ситуації, використовувати різні аргументи [6].

Реалізація думок М. Ліпмана набула популярності саме через те, що пропагує ідеї розвитку абстрактного мислення, мистецтва спілкування та обговорення (сторітеллінгу), розширює лексику студентів, створює площину активного, творчого й демократичного мислення, посилюючи почуття й самозначущість. Варто зазначити, що М. Ліпман започаткував доволі системну концепцію критичного мислення, в якій визначив етапи, характеристики процесу: критичне мислення є самостійним, само себе виправляючим; пояснив значення і роль - виховання громадянина демократичного суспільства; з'ясував функцію - винесення судження [6].

Критичне мислення використовується для розв'язування таких завдань, які вимагають процесу пошуку, причому в невизначеному полі, коли завчасно невідомо,

де слід шукати ті уявлення, поняття і судження, які можна застосовувати для розв'язання задачі [5].

В. Боднар, І. Шапошнікова стверджують, що критичне мислення нерозривно зв'язане з креативністю і зазначають, що критичність не завжди є поштовхом до творчості. Критичність, як одна з із найбільш конструктивних властивостей мислення здатна привносити у наявний вітагенний досвід інновації у виявлення проблем, постановку нової задачі, прояву рефлексії, здатності до самоаналізу, власного пошуку способів виходу із проблемної ситуації [1, с. 3].

Більшість дослідників також сходяться на думці, що крім умінь чи навичок критичне мислення також включає диспозиції.

У працях науковців (А. Бутенко, В. Болотова, Н. Плотнікова, Д. Шакірова та ін.) виокремлюються поняття, що стосуються структури критичного мислення та подаються в наступній логіці розгортання процесу його формування: рефлексія - заперечення - критика - критичний аналіз - аргументація - верифікація (доведення достовірності або фальсифікація (спростування) - оцінювання - оцінне судження - умовивід. Експертиза цих понять дає можливість виявити не тільки їх сутнісні та якісні характеристики, а й підкреслити сполуку дій, операцій, які в процесі їх практичного чи інтелектуального виконання за певних умов перетворюються в уміння мислити критично.

Цікавою є думка К. Гріффітса, який вважає, що у розвитку нових ідей, які породжують вирішення проблем, є три основні фази: генеративна, аналітична та дійова (рис.1).



**Рис. 1. Основні фази розвитку критичного мислення**

Одним з найважливіших аспектів критичного мислення є прийняття рішення, чого ви прагнете досягти, а потім прийняття рішення на основі можливостей. Після того, як з'ясується, яка мета для вас, ви повинні використовувати її як вихідну точку у всіх майбутніх ситуаціях, що вимагають обдумування та, можливо, подальшого прийняття рішень.

У використанні критичного мислення важливим є поєднання лівої і правої півкуль головного мозку. Коли фокусується увага тільки на критиці, логіці та

судженнях ці навички набувають великого впливу над нами і перешкоджають розвиткові творчості, перекошують наше мислення. Щоб використати всі ментальні сили та збалансувати розуміння необхідно залучати і роботу правої півкулі.

Отже, отримання найкращих ідей та прийняття найвлучніших рішень - це не просто керування роботою правої чи лівої півкуль мозку, це гармонійна робота аналітичного мислення. Мислити означає перетворювати факти, інформацію тощо на цілісне й упорядковане знання. Тобто, при критичному мисленні, коли мозок спочатку збирає і переробляє інформацію, а потім перетворює її на певний продукт, який ми зможемо використовувати у житті.

Актуальність критичного мислення є позачасовою. Навички критичного мислення необхідні не тільки в певній галузі, а в житті кожної людини зокрема. Критичне мислення усуває спотворення у процесі нашого сприймання ситуацій та обмірковування, сприяє розвитку практичних завдань, що постають у нашому житті. Важливим для нашої роботи є детальний аналіз критичного мислення у засобах масової інформації.

#### Список використаних джерел

1. Бондар В. І., Шапошнікова В. І. Філософія і логіка критичного мислення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Київ, 2013. Вип. 41(65). С. 3-10.
2. Ганаба С. «Навчати мисленню»: епістемологічний проект Метью Ліпмана *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 5-11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\\_2013\\_29\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_29_3)
3. Громова Н.М. Проблеми критичного мислення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. *Психологія педагогічного процесу*. 2014. №3. С. 133-136.
4. Гріффітс К. Посібник з розвитку креативного мислення. Фабула, 2019. 288 с.
5. Терно С. Критичне мислення: стратегії та процедури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 2015, вип. 44, том 2. С. 179-183.
6. Lipman M. Thinking in education. Cambridge: Cambridge university press, 1991. 188 p.

**Мар'яна Деренюк**

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

**Л.М.Прокопів**

*(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)*

### **Основні підходи до визначення медіаосвіти у сучасній науці**

За останні роки медіаосвіта стала поширеною як у Європі, так і в Україні. Підтвердженням цього є медіатизацію й інтелектуалізацію всього складових навчання та освіти. Важливим є уміня аналізувати інформацію, розвивати критичне мислення, тобто бути медіаграмотною особистістю, а також усвідомлено використовувати медіапродукти. Саме тому перед системою освіти постає завдання формувати у суб'єктів освітнього процесу певні компетентності, що дають змогу взаємодіяти з інформаційними джерелами та оцінювати їх достовірність.

**Мета нашої статті** – визначити суть та розуміння медіаосвіти у контексті сучасного освітнього простору.

Над проблемами медіаосвіти працювали вчені зарубіжні науковці: К. Безелгет, Дж. Гербнер, І. Жилавська. Л. Мастерман, П. Офдерхейд, Р. Кьюбі, К. Тайнер, Е. Харт, О. Федоров та ін. Важливу увагу проблемам медіаосвіти приділяли також українські вчені: С. Гончаренко, Т. Задорожна, А. Литвин, А. Хуторський та ін.

Проблеми медіаосвіти привертають та увагу сучасних науковців. Основна причина цього полягає не тільки в тому, що медіа є домінуючою культурою інформаційного суспільства, а й в міжпредметності цього поняття.

В українському словнику є синонімічні поняття до медіаосвіти: медіадидактика, медіапедагогіка, медіавиховання тощо. Часто відбувається змішування «медіаосвіта» й «медіаграмотність».

Саме тому ми проаналізуємо розуміння сутності «медіаосвіта».

С. Гончаренко зазначає, що основним її завданням є підготовка молодого покоління до життєдіяльності в інформаційних умовах, до сприймання інформації, а також розуміння наслідків впливу на психіку [5, с. 273]. Продовжуючи цю думку О. Федоров, вважає що медіаосвіта пов'язана з медіаграмотністю, яка допомагає особистості активно застосовувати можливості ЗМІ [4, с.189].

І. Дичківська, наголошує на цінності медіаосвіти: «вона формує уміня користуватися інформацією, усвідомлювати вплив на людину ЗМІ, а також підготовку до життя в інформаційному суспільстві» [2, с. 179]. А. Литвин, аналізуючи медіаосвіту стверджує, що «це навчання за допомогою засобів масової комунікації, кінцевою метою якого є медіаграмотність, а також здатність критично сприймати медіаповідомлення [1, с. 12].

Популяризація медіаосвіти у закладах вищої освіти є нагальною потребою, що зумовлена суспільно-педагогічними потребами суспільства, а відповідно позначається на тенденції її становлення. Медіаосвіта у ЗВО має вирішити основні завдання медіаграмотності та медіакультури:

- підготовка молодого покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, а також до сприйняття різної інформації;
- формування навичок самостійного критичного оцінювання інформаційного потоку;
- оволодіння різними засобами спілкування на підставі медіакультури;
- формування вміння застосовувати естетичний потенціал засобів масової комунікації з метою естетизації навчально-виховного середовища;
- вдосконалення навичок естетичного сприйняття світу [5, с. 275-276].

Важливим фактором для медіаосвіти є те, що вона втілює принцип «тут і зараз». Це означає розвиток варіативних аналітичних інструментів. Ефективність її може бути оцінена двома основними критеріями: здатністю студентів використовувати своє критичне мислення у нових ситуаціях і кількістю мотивацій і зобов'язань, висловлених ними щодо медіа [7, с. 358].

Для опанування медіаосвітою необхідно поєднати вміння володіти інформаційними ресурсами та комунікаційними технологіями і виробити відповідні стратегії та системи їх використання. На сьогодні медіаосвіта відповідає вимогам до інноваційних інформаційних технологій навчання, а саме: задовольняє основні принципи педагогічної технології; дає можливість розв'язати завдання, які раніше не знайшли теоретичного та практичного розв'язку в дидактиці; припускає використання комп'ютера як важливого засобу підготовки та передачі навчальної інформації [3, с. 8].

У сучасному світі медіаосвіта є комбінованим процесом, що об'єднує учасників освітнього простору у ЗВО, передбачає аналіз проблем, управління ними та забезпечення всіх аспектів засвоєння знань. На відміну від традиційних освітніх технологій, медіаосвіта передбачає свою мету в тому, щоб вчити індивіда оновлювати знання впродовж цілого життя, використовувати новітні технології, а також організовувати процес самоосвіти.

Отже, під медіаосвітою, ми будемо розуміти всі цілеспрямовані і систематичні дії, призначені для задоволення освітніх потреб, що породжуються фактом існування мас-медіа, - це найважливіший тренд сучасної педагогіки, що підтверджується хоча б однозначною позицією ЮНЕСКО, що оголосила медіаосвіту «пріоритетною галуззю культурно-педагогічного розвитку XXI століття».

Висновки і перспективи останніх досліджень. Таким чином, медіаосвіта важлива в сучасному світі тим, що мас-медіа через інформаційне суспільство впливає на сприйняття людиною навколишнього світу. Даний вплив не завжди

носить позитивний характер, або базується на принципах об'єктивності. Віртуальна картина світу, яка створюється мас-медіа, часто відрізняється від реальної картини. Медіаосвіта надає людині можливість вчитися критично сприймати медійні повідомлення. В сьогоdnішньому соціумі медіаосвіта виступає як одна із важливих складових інформаційної культури особистості, що безперечно потребує поглибленого вивчення.

Перспективними у дослідженні є вивчення особливостей використання медіа для підвищення рівня знань студента.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В., Олійник А. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти. *Вища освіта України*. 2018. № 3. С. 5-15.
2. Гуріненко І. Сутність терміна «медіа-засоби навчання». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. Вип. 3 (56). С. 178-184.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: *навч. посібник*. Київ, 2004. 218 с.
4. Духаніна Н. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання. *Вища освіта України*. 2008. Додаток 3, том V (12). С. 189-193.
5. Казаков Ю. Функції медіа-освіти в професійній підготовці майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2006. № 6. С. 272-278.
6. Луговий В. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2007. Вип. 11. С. 55-60.
7. Онкович Г. В. Технології медіаосвіти. *Вища освіта України*; тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти». 2007. Т. 5 (додаток 3). С. 357-363.

**Оксана Максимів**

*(студентка I курсу другого освітнього рівня,  
спеціальність «Освітні, педагогічні науки»,  
Педагогічний факультет)  
(Наук. керівн. – к.пед. н., доц. В.М. Ковальчук)*

#### **Самостійна робота студентів як важливий елемент сучасної підготовки майбутніх фахівців**

При організації освітнього процесу в ЗВО важливою складовою є самостійна робота студентів. За своєю суттю вона є досить непростюю і клопіткою роботою.

Пояснення сутності поняття «самостійна робота» і її подальшої мети залежить від загальної концепції освітнього процесу. Проблемою самостійної роботи студентів займалися багато дослідників, серед яких можна виділити А. Козакова, В. Нагаєв, І. Хом'яка, М. Махмутов, М. Умрик, М. Фіцулу, О. Гурська, П. Підкасистий, С. Вітвицька, С. Гончаренко та ін.. Майже кожен з них має своє тлумачення поняття «самостійна робота студентів».

В «Енциклопедії освіти» запропоновано таке визначення: «самостійна робота студентів – це планова індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі» [4, с. 804].

За І. Хом'яком «Самостійна робота студентів – це особлива форма організації навчальної діяльності, що спрямована на пошук необхідної інформації, осмисленого і творчого сприйняття її з метою вироблення професійної компетентності» [9, с. 91].

За М. Фіцулою «Самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в поза аудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [8, с. 23].

Вчені розглядають поняття «самостійна робота» у двох контекстах: 1) як активна пізнавальна діяльність студентів, що використовується у будь-якому виді освітнього процесу; 2) як вид самостійної діяльності студента, на який спеціально відводяться години, і виконується під керівництвом викладача, але без його особливої участі [10].

Самостійна робота студентів виконує декілька головних функцій:

Пізнавальна – вказує на систематизовані знання, які отримав студент з певної дисципліни;

Виховна – самостійність стає рисою характеру студента;

Самостійна – відповідає на формування вмінь і навиків, самостійного їх оновлення та творчого використання;

Прогностична – служить для вчасного передбачення та оцінювання власних результатів;

Коригувальна - визначається вміння вчасно коригувати свою діяльність [11].

Структура змісту самостійної роботи включає в себе такі основні елементи:

мета самостійної діяльності;

її зміст;

засоби, методи і форми проведення;

планування;

контроль, аналіз та оцінювання кінцевих результатів.

Самостійна робота є важливим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, так і поза аудиторних занять, без участі викладача, але під його безпосереднім керівництвом [3, с.65].

У контексті сучасної парадигми навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента. Самостійна робота у ЗВО передбачає поетапне

засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення матеріалу[6].

Самостійна робота за своїм характером має також і виховне значення, адже завдяки такій діяльності студент отримує не тільки великий багаж знань, умінь та навичок, а й виробляє в собі таку рису характеру як самостійність, яка суттєво впливає на особистість сучасного спеціаліста.

Самостійна робота сприяє:

поглибленню і розширенню знань;  
формуванню інтересу до пізнавальної діяльності;  
оволодінню процесів пізнання;  
розвитку пізнавальних здібностей.

На ефективність самостійної роботи студента значною мірою впливає керівництво нею викладача, яке охоплює:

планування самостійної роботи студентів;  
формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної діяльності;  
навчання студентів основам самостійної роботи;  
контроль за виконанням навчальних завдань [10, с. 5-6].

Самостійна робота поєднує відтворювальні й творчі процеси в діяльності студента. Залежно від цього, розрізняють три рівні самостійної діяльності студентів: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).

*Тренувальні* СРС виконуються за зразком: розв'язання задач, заповнення таблиць, схем та ін. Пізнавальна діяльність студента проявляється в пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Ціллю таких робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок.

Під час *реконструктивних* СРС відбувається перебудова рішень, складання плану, тез, анотування. На цьому рівні можуть виконуватися реферати.

*Творча* СРС вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно обрати засоби та методи своєї навчальної діяльності. На цьому рівні використовується навчально-дослідницькі завдання, курсові й дипломні роботи[5, с. 78].

Самостійна робота буде ефективною тільки за таких умов:

вона є керована з боку викладачів;  
є чітко організована за своєю структурою;  
високий рівень активності студентів;  
їх уміння користуватися джерелами інформації, робити конспекти, тези, аналізи, висновки тощо.

Оволодіння знаннями і навичками самостійної роботи – необхідна передумова для якісного засвоєння навчальної програми й успішної професійної діяльності.



В.М.Нагаєв установив, що логічні та специфічні прийоми розумової діяльності формуються за певним порядком: [7, с. 158].

перший етап – попереднє ознайомлення з предметом, коли студентам пояснюють мету діяльності;

другий етап має назву матеріальної дії, яка виконується в розгорнутій формі з опорою на матеріальні об'єкти. На цьому етапі студенти засвоюють технологію діяльності;

третій етап полягає в перенесенні дії на кшталт промови вголос, що забезпечує відображення матеріальної дії в уявленні, тобто засвоєння нової дії;

четвертий етап іменується етапом мовлення про себе, де відбувається перетворення дії за параметрами її узагальнення і згорнутості, у результаті чого виокремлюються головні елементи;

п'ятий етап – розумовий: дії виконуються у формі внутрішньої промови, що максимально скорочується й доводиться до автоматизму. Така поетапність розумових дій дає можливість студентові на високому рівні опанувати нові знання й здобувати можливості реалізувати їх на практиці.

Традиційно самостійна робота проводиться за такими формами: [1, с. 69]

індивідуальні (реферативні повідомлення, курсові, дипломні проєктування, самостійна науково-дослідницька робота, індивідуальні консультації, олімпіади, участь в конференціях, в студентських наукових гуртках тощо);

групові (проблемне навчання, навчання у співпраці, ігрове проєктування, групові консультації, факультативні заняття, заняття в гуртках);

масові (проєктне навчання, програмоване навчання).

Індивідуальна форма самостійної роботи характеризується тим, що кожен студент отримує завдання відповідно до свого рівня підготовки та певних індивідуальних особливостей. Така самостійна пошукова діяльність дозволяє охопити більший обсяг інформації, витрачаючи при цьому менше часу.

Групова самостійна робота передбачає залучення студентів до колективної пошукової діяльності, що має на меті збільшити мотивацію до навчання, а також навчитися працювати з іншими в групі, та, можливо, розкрити такі особистісні риси характеру як самоорганізація, відповідальність та цілеспрямованість.

Дуже ефективною формою самостійної роботи є масова. Сюди входять проєктне та програмоване навчання. Така діяльність спрямована на реалізацію певної дидактичної мети, яка повинна проявитися в спільному практичному результаті. Це може бути, наприклад, вебсторінка, презентація або цікава комп'ютерна гра дидактичного характеру. Така діяльність покликана навчити студента створювати різні проєкти, які можуть застосовуватися на практиці.

Окремо можна ще виділити:

відпрацювання пропущених тем лекцій та семінарів;

підготовка до контрольних робіт, практичних та лабораторних занять, іспитів, заліків);

робота з обов'язковою та додатковою літературою;  
складання планів-конспектів навчальних занять;  
самостійна розробка сценаріїв виховних заходів;  
педагогічні практики.

У сучасній педагогічній практиці серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації навчального процесу, слід виділити:

проблемно-пошукові методи;  
метод проєктного навчання;  
методи колективної розумової діяльності;  
метод застосування новітніх інформаційно-комунікативних технологій у навчанні [2, с. 132].

На нашу думку, всі ці методи є надзвичайно ефективними, адже при їх використанні, студент має змогу краще опанувати навчальний матеріал, а також проявити свої індивідуальні особливості, шляхом самостійно висунутих ідей та їх аналізу.

Отже, самостійна робота студента – це основна форма організації навчання, що проводиться на аудиторних та поза аудиторних заняттях, під керівництвом викладача але без його безпосередньої участі. Дана робота має стати основним видом пізнання студента, де він самостійно поглиблюватиме нові знання, матиме можливість творчо мислити та втілювати свої ідеї.

#### Список використаних джерел

1. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. *Рідна школа*. № 5. 2006. С. 68–70.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ, Академвидав, 2004. С. 351.
3. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ЗВО. *Освіта та управління*. Т. 3. №2. 1999.
4. Зінковський Ю. Ф. Самостійна робота студентів. Київ, Юрінком Інтер, 2008.
5. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи: *посіб. для магістрів*. Київ: ПАЛІВОДА, 2008. С. 135.
6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Киев, Вища школа, 1990. С. 248.
7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: *навч. посібник*. Київ, Центр учбової літератури, 2007. С. 232.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: *навч. посіб. 2-ге вид.*, доп. Київ, Академвидав, (Серія «Альма-матер»). 2010. С. 456.
9. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Розділ 2. Теорія навчання. 2016. С. 90-95.
10. Циммерман Г. А. Форми організації самостійної роботи студентів з дисципліни напряму «Комп'ютерні науки».

**Дмитро Вінтонів**

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

*Педагогічний факультет)*

*(Наук.керівн. – к.пед.н., доц. Н.М.Салига)*

### **Методика розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів в освітньому процесі закладу вищої освіти**

Реформи, які супроводжують сучасну освіту, у тому числі і вищу, інформаційні, культурні зміни в державі ставлять посилені вимоги до фахівців, які вміють творчо мислити та працювати. Саме тому до професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти сьогодні така посилена увага вчених різних галузей наук. Про це свідчать основні офіційні документи нашого уряду про освіту («Закон про освіту», «Закон про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти та ін.), у яких підкреслюється необхідність сконцентрувати основну увагу під час підготовки педагогів саме на їх творчий потенціал.

Сучасні вчені (В.Кремень, І.Кукуленко-Лук'янець, С.Литвиненко, В. Лучанська, В.Моляко, М.Поташник, С.Сисоєва та ін.) серед головних моральних та професійних якостей викладача виокремлюють творчість, так як професія вимагає креативності, неординарності мислення при розв'язанні різних педагогічних задач та ситуацій.

Дослідження проблеми виховання творчої людини можна прослідкувати ще з античних часів, зокрема у творчості філософів. І хоча, як відзначає О.Антонова, терміном «творчість» не послуговувались античні вчені, однак в їхній мові існувало поняття, яке було аналогічне поняттю «творчість», тобто мистецтво, діяльність художника чи письменника, поета, ремесло тощо.

Я.Василькевич слушно зауважує: «Римляни використовували для творчості терміни (creatio) і творчий (creator)» [1]. Сократ (469-399 рр. до н.е.) говорив, що поняття навчання та творчість є синонімами, адже шляхом навідних запитань під час бесіди та дискусії філософ допомагав співрозмовнику самому прийти до правильної відповіді. І цей шлях до правильного рішення, на думку філософа, і був педагогічною творчістю [1].

Відзначимо, що життя та діяльність Сократа були яскравим прикладом саме такої творчості. Актуальними на сьогоднішній день залишаються висловлювання мислителя, так як майстерність педагога знаходить свій прояв в умінні активізувати

пізнавальний інтерес дітей, розвивати їхнє самостійне мислення. Без творчого підходу тут не обійтись.

Аналогічні думки висловлював і Платона (427-347 рр. до н.е.), так як «у процесі навчання перед вихователями повинні стояти завдання: формування дружніх взаємин з дитиною, вивчення здібностей та інтересів дітей для того, щоб їх успішно розвивати» [2]. Арістотель (384-322 рр. до н.е.). у своїх філософських трактатах писав, що виховання є результатом напруженої роботи, потрібні знання людина засвоює тільки у процесі творчої, самовідданої праці, що вимагає особливого таланту [2]. Тобто античні філософи цікавилися не тільки питаннями освіти, виховного ідеалу, але й проблемами творчості, розвитку творчих здібностей педагога.

Основоположник педагогічної науки Я. А. Коменський (152-1670), Джон Локк (1692-1767), Жан-Жак Руссо (1713-1778) вважали, що творчість є основою розвитку здібностей кожної особистості. І тільки на початку ХХ сторіччя у з'являється поняття «творчий» відносно людини мистецтва (поета, художника, артиста) [4].

Американський вчений П. Торренс вперше запропонував визначення досліджуваного нами поняття: «Творчість-це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, здатність ризикувати, гнучкість та швидкість мислення, багата уява, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвиток інтуїції» [4].

К. Тейлор зауважує, що творче мислення є водночас конгломератом багатьох здібностей. Вчений вперше виокремлює понад сотню критеріїв, за якими можна визначити рівень обдарованості людини і трактує творче мислення як здатність особистості пропонувати оригінальні підходи до вирішення будь-якої проблеми [4].

Робота із сотнями обдарованих дітей дала можливість американському вченому Дж. Гілфорду запропонувати критерії творчості, а саме: вміння окреслити проблеми, генерувати кілька пропозицій одночасно, здатність формулювати оригінальні ідеї; нестандартно їх вирішувати, аналізувати тощо. Для нашого дослідження важливим є висновок вченого, що творчі здібності не можна включити у структуру інтелекту, хоча вони і взаємодіють з ним, так як вони є самостійною категорією [12].

Р.Стернберг вважає, що про творчі здібності людини можна судити при наявності у неї кількох інтелектуальних здібностей. Мова йде про «синтетичні – бачити інакше й уникати звичного способу мислення; аналітичні – виявляти ідеї, які гідні подальшої розробки; практичні – уміння переконувати людей у цінності ідеї (інакше «продати» творчу ідею іншим)» [12].

Експерименти Л. Термана допомогли йому виявити, що для досягнення успіхів у багатьох сферах діяльності не так потрібен високий рівень IQ, тобто інтелекту, а інша багатоструктурна особливість психіки людини – вміння вирішувати проблемні

ситуації, генерувати оригінальні ідеї та пропонувати оптимальні шляхи їх вирішення [8].

Досліджуючи ретроспективу проблеми розвитку творчих здібностей, можемо побачити у творах Г.Сковороди тлумачення творчості як процесу самопізнання особистістю себе та своєї творчості. Філософ вважав, що про наявність творчих здібностей людини свідчить гармонія добра, істини, співтовариства, основою яких є сродна праця. Він писав: «Межі людського пізнання безмежні, від природи в людині закладені великі творчі можливості й потрібно тільки створити умови для їхнього розвитку» [5].

Великий інтерес для нас представляють праці К. Ушинського, який зазначав, що в основі будь-якої діяльності повинна проявлятися творчість, бо «творити легко й приємно, а думати – важко... людина залишається без думки в голові, не виявляє інтелектуальні здібності та творчо не реалізується, коли не творить» [5].

С. Русова теж зауважувала, що творчі здібності людини проявлять себе лише у тому випадку, коли є природні задатки та індивідуальні якості. Вчена писала, що кожна особистість повинна віднайти своє творче місце в житті, проявити свої творчі можливості [1].

Визначальним у наукових підходах Я. Чепіги є твердження про розвиток креативної людини з опорою на її природні здібності. «Доцільно не перетворювати людську природу, - зазначав автор, - а створювати найсприятливіші умови для розвитку людської душі в згоді з психофізичною природою індивідуума й віднаходити шлях до творчості й діяльності його духу» [1].

Багато праць творчості вчителя присвятив В. Сухомлинський. Педагог-вчений вважав, що вона формується впродовж усієї педагогічної діяльності та є головною умовою становлення вчителя як педагога-майстра. Він наголошував, що діти підуть тільки за творчим вчителем, так як лише він зможе запалити в дітях бажання пізнання. І щоб досягнути високого рівня професійної майстерності, кожний вчитель повинен розвивати у собі творчість. В.Сухомлинський звертав увагу педагогів на те, що кожна особистість унікальна і має змогу за певних умов виявити свою самобутність та неповторну творчість» [5].

У середині минулого століття ця складна особливість людської психіки вже була названа творчістю. А.Савенкова писала: «Саме ця здатність до творчості похитнула монополію поняття «інтелект» у розумінні такої особистісної характеристики як обдарованість» [7]. Тобто науковці до компонентів творчого мислення відносять такі характеристики як: схильність до парадоксів, сумнівів, інтерес до всього нового, гостроту розуму, естетичне сприйняття навколишнього світу, прояв творчої уяви, почуття гумору, вміння знаходити аналогії, сміливість та незалежність у висловлюваннях власної думки, самокритичність, вміння відстоювати свою позицію.

В.Стрельников під творчими здібностями розуміє єдність інтелектуальних та особистісних характеристик, які виступають головними чинниками їх розвитку та прояву. Науковець вважає, що вияв творчих здібностей, з одного боку, не залежить від інтелекту, а з іншого – обов'язково передбачає наявність інтелекту вище середнього рівня. Тільки такий рівень може стати основою творчих здібностей, так як творчі особистості відзначаються достатнім рівнем IQ [9].

А. Туриніна не погоджується із думкою, що для прояву творчих здібностей людини потрібний високий рівень інтелекту. Вчена вважає, що для рутинної інтелектуальної діяльності не обов'язково повинні бути творчі здібності: «Знання, ерудиція часто заважають бачити явище в перспективі, ведуть до банального рішення. А сформовані способи розв'язання завдань призводять до того, що людина вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень» [10].

Вчені, досліджуючи проблеми розвитку творчості, торкаються і категорії особистості. Так М.Поташник зазначає, що з процесом розвитку творчих здібностей людини тісно переплітаються кілька особистісних якостей, а саме: активність пошукової мотивації, вразливість до «побічних» результатів діяльності. Це означає, що людина, яка наділена творчими здібностями, бачить ці результати, які обов'язково передбачають творіння новизни. Вона впевнена в собі, завжди орієнтується у проблемі, швидко знаходить в ній суттєве. А людина, яка позбавлена творчих здібностей, бачить тільки результати [6].

Питання творчого розвитку майбутнього педагога були предметом дослідження І.Кукуленко-Лук'янець, яка змалювала образ творчої особистості. Основними її рисами були такі: «схильність до ігрової діяльності, прагнення навіть складні питання вирішувати в гумористичній формі, упевненість у собі, незаангажованість стереотипами, уміння спілкуватися, у роздумах та твердженнях спиратися на першоджерела, прагнення виявляти проблеми там, де іншим вже все зрозуміло; сумніватися у загальноновизнаних істинах; прагнення оперувати неконкретизованими поняттями» [3].

Дослідниця писала, що робота педагога трансформується у творчість тільки за тих обставин, коли у нього присутній педагогічний ідеал, що обумовлює сутність та місце у житті, усвідомлення поставлених перед ним завдань. Творчість проявляється за умови наявності активної професійної мотивації педагога та творчих планів, у результаті довготривалих спостережень та досвіду. І тільки тоді формулюється творча концепція педагога, без якої його праця буде не ефективною. Творчість є стрижнем педагогічної діяльності і буде реалізовуватися тільки у процесі педагогічної взаємодії, при якій педагог все краще буде пізнавати та розуміти своїх вихованців під час спілкування з ними [3].

Найбільша кількість досліджень проблеми творчого розвитку особистості припадає на кінець минулого століття. Активно досліджували проблему таланту і творчості І.Бех, О.Кульчицька, В.Моляко, М. Поташник, Р.Скульський та ін.

У цей період почали виходити журнали для вчителів, вихователів, методистів, психологів, батьків та учнів, в яких були розміщені тести, методичні матеріали, тренінги з творчого розвитку особистості. Вчені задекларували творчість як найвищу педагогічну цінність.

Вже на початку ХХІ століття наукові дослідження питань творчості, творчого розвитку, таланту та здібностей здійснюються у контексті особистісно-творчого компоненту. Науковці починають розглядати творчість як необхідну і важливу характеристику високопрофесійної особистості, працювати над розробкою програм, орієнтованих на формування професійно-особистісних характеристик творчості. Активно досліджують проблему творчого розвитку майбутніх викладачів ЗВО сучасні вчені О.Антонова, В.Горовенко, С. Міщенко, Р.Павлюк, А. Сологуб, В. Стрельникова та ін.

Таким чином аналіз проблеми творчого розвитку майбутніх викладачів ЗВО засвідчив, що на сучасному етапі посилюються вимоги до викладачів закладу вищої освіти, однак у процесі його магістерської підготовки домінантною є наукова складова.

Зарубіжні та українські вчені активно досліджують дану проблему та дають нам можливість сформулювати концептуальні основи подальшого вивчення проблеми творчого розвитку майбутніх викладачів ЗВО. Дані наукові дослідження є ґрунтовною теоретичною основою розвитку творчих здібностей майбутніх викладачів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

#### Список використаних джерел

1. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: *навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів*. Тернопіль: Богдан, 1996. 436 с.
2. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: Логос, Софія, Розум: *підруч. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Книга, 2006. 432 с.
3. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету. Київ: Либідь, 2013. 224 с.
4. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2017. № 3. С. 154–161.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: *навч. посібник* / О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко. Київ: Знання, 2003. 324 с.
6. Савенкова О. Основні підходи до розробки концепції. Київ: Либідь, 2018. № 3. С. 24-29.
7. Сокіл М.П. Творчість вчителя. Київ: Міленіум, 2019. 128 с.
8. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості. Київ: Вища школа, 2013. 128 с.
9. Туриніна О.Л. Психологія творчості: *навч. посіб.* Київ: МАУП, 2017. 160 с.
10. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. *Пособие для учителя*. Київ: Рад. шк., 1988. 187 с.

11. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. Львів: Свічадо, 2015. 21 с.
12. Шадріна А. Сутність та структура креативності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 28 (81). С.351-355.

**Христина Шевчук**

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

**Б.П. Савчук**

*(Наук.керівн. – д. іст.н., професор)*

### **Формування екологічної культури майбутніх викладачів ЗВО крізь призму глобальної взаємодії суспільства з природою**

На початку ХХІ ст. людська цивілізація стала перед вибором: самознищення або виживання. Ніколи раніше планета Земля не зазнавала таких перевантажень, а людина ще ніколи не вступала в такі суперечності з результатами своєї праці, які зробили її залежною від науково-технічних досягнень і незахищеною перед тими здобутками, які вона сама створила. Фактично люди виявилися невідповідними до таких глобальних викликів й передусім в плані своєї свідомості, освіти, діяльності.

За таких умов поглиблюється розуміння того, що глобальні проблеми за масштабами вияву і ступеня небезпеки для людини не мають аналогів в історії цивілізації. А більшість із них, як забруднення довкілля, дефіцит енергоносіїв, сировинних ресурсів, поява нових захворювань тощо, стали реальною загрозою самому існуванню людства.

Серед причин, що зумовлюють загострення цих глобальних проблем учені (М. Гончаренко, В. Карпенко, М. Кисельов, А. Львовичкіна, А. Урсул, О. Чабала та ін.) акцентують на неконтрольованому зростанні населення; відставанні соціально-економічного і культурного розвитку окремих країн; прогалинах в освіті; посиленні урбанізації; хибах в національних системах охорони здоров'я; загостренні продовольчої кризи і забезпеченні природними ресурсами та ін.

Означене становище дозволяє стверджувати, що проблема взаємодії суспільства з природою – одна з найгостріших у ХХІ ст., адже від її розв'язання залежить доля усього людства. Вона викликана несприятливими для природи і людини змінами в стані навколишнього середовища, його забрудненням у зв'язку з господарською діяльністю. Тому практика дбайливого ставлення до природи стає обов'язковою складовою розвитку економіки окремих країн і суспільства в цілому.



З означених позицій слід підходити до такої складної науково-педагогічної проблеми, як формування екологічної культури майбутнього викладача вищої школи. Виходячи з доробку українських і зарубіжних учених (О. Вахтоміна, Ф. Гайнуллова, М. Іскакова, Н. Кужанова, А. Львовичкіна, Н. Мех, О. Рипачова та ін.), розуміємо її як систему цільових, змістових, технологічних параметрів екологічної освіти, спрямованих на формування професійно-особистісної позиції, що ґрунтується на еколого-гуманістичних знаннях, уміннях і цінностях та є вираженням здатності сприймати освітній процес крізь призму педагогічної і екологічної освітньої виклики сучасності.

Гострота проблем взаємодії суспільства та природи поставила низку нових завдань перед шкільною педагогікою, що покликана підготувати молоде покоління, здатне відтворювати природні ресурси. У глобальному масштабі вона актуалізувалася в 1990 р., коли ЮНЕСКО стала впроваджувати програму «Освіта для всіх». У 1992 р. за підсумком саміту ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро була оприлюднена концепція сталого розвитку як нова парадигма світового порядку. Вона отримала назву «Порядок денний на ХХІ століття» та акцентує на необхідності постійної взаємодії людини з природним середовищем із урахуванням законів природної регуляції [6].

На Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі у 2002 р. означена програма була підтверджена і розширена. В її новій редакції зазначається, що саме освіта має стати головним механізмом забезпечення сталого розвитку природи і суспільства. Були визначені базові принципи сталого розвитку: 1) вплив людини на екосферу не повинен перевищувати її ємності; 2) збереження балансу у використанні відновлювальних ресурсів; 3) утвердження нового підходу до збереження екосистеми, що полягає в усвідомленні цілісності природи та суспільства як фундаментально рівних складових єдиного цілого [3].

Парадигма сталого розвитку суспільства зумовила посилення уваги до проблем формування «суб'єкта культури світу» (тобто, цілісності людини, групи, суспільства), розвитку діалогу культур, цінності й унікальності кожної культури як складових людської цивілізації. Тому 2000 рік ЮНЕСКО оголосило «Міжнародним роком культури миру», а перше десятиліття ХХІ ст. (2000–2010 рр.) пройшло під гаслом «Культура миру» [1].

Отже, сталий розвиток слід розглядати як спосіб життя світового співтовариства, при якому головним завданням є забезпечення оптимальних умов життя населення планети без утиску інтересів наступних поколінь.

Наступну змістову лінію осмислення проблеми формування екологічної культури майбутнього викладача вищої школи окреслюємо крізь призму процесу інтеграції екологічних, соціальних та економічних знань. У руслі цієї парадигми педагог стає суб'єктом екологічної освіти і виховання та універсальним каналом

трансляції культурних цінностей. Це підтверджує розроблена під егідою ООН Глобальна програма дій з освіти в інтересах сталого розвитку, яку офіційно ухвалили в 2014 р. на Всесвітній конференції ЮНЕСКО (Айті-Нагоя, Японія). Представлена на форумі «Дорожня карта» закликала уряди держав-членів ЮНЕСКО продовжити дію програмної моделі «Освіта для сталого розвитку» та забезпечити реалізацію її цільових завдань в галузі освіти. Ідеться про призначення екологічної освіти, що має полягати в навчанні та вихованні екологічно відповідальної особистості як цілісного носія екологічної культури [1, с. 23-25].

У розв'язанні екологічних проблем Україна покликається на міжнародні акти. Правовою основою для впровадження екологічної освіти в нашій державі є такі базові нормативні документи як Конституція України, Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» та ін. В Концепції екологічної освіти України вона визначається як завдання першорядного ваги, що нерозривно пов'язане з формуванням екологічної культури населення планети й насамперед молодого покоління [4, с. 3].

Коли ідеться про роль освіти у формуванні екологічної культури студентської молоді, слід мати на увазі не лише пропаганду дотримання певних вимог і правил, що формалізовані у нормах закону і традицій. Ідеться про екологічну культуру, що спирається на розуміння особистістю природи як найбільшої цінності, як загальної умови виживання людства в цілому і кожного окремого його представника, зокрема [5, с. 20-28].

Тому вища школа має спрямувати зусилля на формування культурної особистості, здатної до активної суспільної і виробничої діяльності. Її базовими орієнтирами є: 1) орієнтація змісту освіти на такі надпредметні метапоняття як «якість навколишнього середовища», «якість життя», «якість людини» та ін.; 2) забезпечення здоров'я здобувача освіти і процесу навчання є ключовим індикатором якості освітнього процесу, що уможливорює перехід до здоров'язбережувальних освітніх технологій; 3) впровадження в екологічну освіту інтерактивних технологій проектування і прогнозування, ігрових методів, моделей моніторингу; 4) вдосконалення методів діагностики освітніх результатів за параметрами вдосконалення самої людини, її розвитку як індивідуальності.

Проблема взаємодії людини і природи активно розроблялася в історії педагогічної думки. Особливо важливим для розвитку сучасної екологічної освіти є особистісно-орієнтований підхід до формування особистості, підвалини якого закладені в працях А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін. Унікальний досвід використання природи з виховною метою для створення відкритої педагогічної системи у взаємозв'язку з навколишнім природним середовищем належить В. Сухомлинському. Він знайшов виклад у класичних працях

«Серце віддаю дітям», «Листи до сина», «Народження громадянина» та ін.. Для нашого дослідження особливий інтерес становить еколого-гуманістичний аспект розуміння В. Сухомлинським виховного значення природи [2].

В сучасній українській психолого-педагогічній літературі (В. Гоблик, В. Вербицький, Л. Добровольська, В. Дубовий, С. Іващенко, А. Львовичкіна, Г. Недюрмагомедовта ін.) активно дискутується позиція, згідно з якою екологічна освіта має формуватися як загальнокультурна парадигма, побудована на інтеграції природничих, гуманітарних, технічних знань. Таким чином, головним результатом екологічної освіти мають стати не стільки знання, скільки переконання і практичні дії, спрямовані на поліпшення стану навколишнього середовища. Вони орієнтують на збереженням біологічного різноманіття навколишнього середовища, вивчення і збереження місцевих традицій тощо.

#### **Список використаних джерел**

1. Варениченко А. Б., Мелаш В. Д. Випереджаюча екологічна освіта для сталого розвитку: теорія та практика: *навч. посіб.* Київ, 2018. 72 с.
2. Гиросов Э. В. Природные основы экологической культуры. Москва: Знание, 1989. 143 с.
3. Йоханнесбургская декларация по устойчивому развитию. Принята на Всемирной встрече на высшем уровне по устойчивому развитию (Йоханнесбург, Южная Африка, 26.10.2002 – 04.09.2002). URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/decl\\_wssd.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_wssd.shtml) (дата звернення 2.12.2020 р.).
4. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2002. № 7. С. 3–23.
5. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: *монографія.* Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2005. 312 с.
6. WhatisAgenda 21?: [ask.un.org](http://ask.un.org) (дата звернення 2.12.2020 р.).

**Софія Кисляк**

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

**Л. М. Прокопів**

*(Наук.керівн. – канд. пед.наук, доцент)*

#### **Креативні компетентності як нова дефініція у сучасних наукових дослідженнях**

Об'єктивні соціально-економічні трансформації інформаційного суспільства потребують якісних зрушень у системі національної освіти. Здійснення інноваційної діяльності, упровадження креативного підходу до вирішення нешаблонних завдань, реалізація інформаційної відкритості та творчого потенціалу суб'єктами освітнього процесу, актуалізує необхідність розвитку компетентностей, зокрема креативної.

З урахуванням європейських освітніх стандартів, перед сучасною вищою освітою ставляться завдання підготовки науково-педагогічних кадрів до креативної діяльності в умовах трансдисциплінарності та інформатизації, створення нових

методик і технологій розвитку креативних компетентностей. Дані компетентності є важливим компонентом інноваційного спрямування наукових досліджень, підвищення якості освітніх послуг, ефективності освітнього процесу, надання йому демократичної спрямованості.

Поняття «креативні компетентності» як нова дефініція професійної діяльності майбутнього викладача ЗВО потребують детального аналізу. У соціально філософських, психолого-педагогічних розвідках досліджуються близькі структурні компоненти даних компетентностей. Так, проблемам розвитку професіоналізму й педагогічної майстерності викладачів присвячено дослідження І. Зязюна, Г. Семеног, В. Сидоренко та ін. Серед зарубіжних наукових розвідок особливе місце займають дослідження А. Брунера, В. Вестера, Д. Валя, Х. Кнауфа, Д. Мартенса та ін.

Традиційно креативність аналізується як здібність до педагогічної творчості або, як творчий характер педагогічної діяльності (О. Антонова, Д. Данилюк, М. Кашапов, Т. Кісельова та ін.).

**Мета статті** — визначити сутність, специфіку і структуру креативних компетентностей майбутнього викладача ЗВО.

У законі України «Про освіту» компетентність тлумачиться, як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та або подальшу навчальну діяльність.

Компетентність поєднує різноманітні наукові практики, вміння, навички, норми виховання, що сформувалися у соціокультурному досвіді поколінь. У результаті засвоєння цього базису особистість формує власний світогляд, професійну майстерність, громадянську позицію, моральні настанови, естетичну культуру. Базовою ознакою компетентності є професійний досвід особистості, активна позиція, акмеологічна культура [1, с. 5].

На сьогодні пріоритетом інноваційного суспільства стає інтелект новаторів і вчених, головними продуктами — нові ідеї та інновації в різних сферах людської діяльності. Саме креативні компетентності є основним джерелом та цінністю сучасного інформаційного світу. Тому в динаміці професійних змін відбувається їх актуалізація як системно-утворюваного компонента у структурі професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО.

Креативні компетентності охоплюють сферу науково-педагогічної діяльності, стратегічним напрямком якої є упровадження і розповсюдження нововведень, а також методів, технологій вироблення інноваційного креативних рішень.

У науковий обіг поняття «креативна компетентність» увів Р. Епштейн. Він розумів її як готовність особистості адаптивно застосовувати отримані знання, самостійно оновлювати систему знань і прагнути до самовдосконалення. Учений припустив, що високий рівень креативності здебільшого залежить від сформованості основних творчих компетенцій, зокрема, вміння: збирати нові ідеї —

активну і пошукову діяльність особистості, що формує здатність збирати і зберігати нові ідеї; проблематизувати ситуацію — у спробах збільшення кількості нових ідей особистість має вийти з комфортної ситуації, в якій звичні способи вирішення проблем уже не працюють; розширювати сприйняття ситуації та стратегії вирішення нестандартних завдань; долати соціальні, фізіологічні подразники навколишнього середовища [3, с. 18].

Ф. Шаріпов вважає, що креативні компетентності викладача утворюють систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних для педагогічної творчості.

Цю структуру формують такі якості викладача, як здатність до творчості, вирішення проблемних завдань, винахідливість, гнучкість і критичність розуму, інтуїція, здатність до синтезу, комбінування, асоціативність, мрійливість, фантазійність, відчуття новизни, емпативність, уміння бачити знайоме в незнайомому, здатність формулювати гіпотези, конструювати версії, схильність до ризику. Але запропонована структура креативних компетентностей викладача не враховує специфіки науково-педагогічної діяльності та акцентує на якостях, що притаманні творчості. Так, творчі здібності є структурними компонентами креативних компетентностей. Педагогічна креативність — це процес вирішення науково-педагогічних завдань у нестандартних, змінних умовах, результатом якого є — інновація [4, с.18].

Таким чином, педагогічну креативність, що утворює відповідно компетентність майбутнього викладача ЗВО, доцільно розглядати у 3 базових аспектах:

1) цілеспрямована зміна, що вносить до освітнього процесу нововведень, удосконалення освітніх компонентів та елементів;

2) процес створення нових технологій, методів, засобів, програм, що оновлюють якісь освітнього процесу;

3) пошук, адаптація і впровадження ефективних методик і програм до освітнього процесу та творче переосмислення. Так, креативна діяльність майбутнього викладача ЗВО є процесом самовизначення у ставленні до нового, конструктивні зміни себе, власної професійної позиції.

Креативні компетентності у структурі професійної компетентності презентують креативно-інноваційні, евристичні досягнення фахівця на різних етапах його професійної діяльності та розуміються, як створення нових професійних продуктів і високих результатів науково-педагогічної діяльності у процесі реалізації творчих, інтелектуальних, операційних здібностей фахівця. Це формування науково методичного супроводу, методологічного напрямку освітнього процесу на розвиток. Потреба у нововведенні, вирішення нестандартних завдань, що дозволяє актуалізувати креативність, творчість та стимулювати інноваційну діяльність усіх учасників освітнього процесу [5, с.12].

Таким чином, у структурі креативних компетентностей майбутнього викладача ЗВО чітко простежуються обов'язкові компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксеологічний, операційний, комунікативний, акмеологічний компоненти.

Кожен із компонентів має власну підструктуру: перша підструктура характеризує соціально орієнтовані, друга - індивідуально орієнтовані компоненти.

У результаті аналізу проблеми визначено, що креативні компетентності утворюють цілісну систему ключових компетентностей сучасних фахівців.

Визначено, що креативні компетентності майбутнього викладача ЗВО — це системна, багатфакторна, інтегративна єдність когнітивних, діяльнісних і операційних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, формує навички до самоактуалізації, самоорганізації, самоактуалізації, потенціал креативного, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізують потребу в самоосвіті, вмінні реагувати на непередбачувані ситуації, змінює умови професійної діяльності.

Так, ЗВО необхідно забезпечити цілісний науково-методичний, андрагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід для безперервного розвитку і саморозвитку майбутнього викладача ЗВО, актуалізації його потенційних креативних ресурсів, суб'єктної творчої активності. Перспективними напрямками нашої роботи є визначення параметрів, рівні та критерії розвитку креативних компетентностей в умовах безперервної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Ілляхова М. В. Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. *НАПН України ДВНЗ «Університет менедж. Освіти»*. Київ, 2015. 125 с.
2. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. Київ. РА «Освіта України» 2016 р. №7-8 (48).
3. Шарипов Ф. В. Професійна компетентність викладача вузу. *Вище навчання сьогодні*. 2018. №1. С.16-18
4. Epstein, R. Generativity theory and creativity. In M.A Runco. R.S. Albert (Eds) / *Theories of creativity*. (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005. 115 p.

**Оксана Біговська**

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

**Н.М.Салига**

*(Наук.керівн. – к.пед.н., доцент)*

### **Сутність поняття «професійний імідж майбутнього викладача закладу вищої освіти»**

Офіційні документи уряду про освіту визначають вимоги до професійної підготовки педагогів усіх типів навчальних закладів. Так у Законі України «Про освіту» зазначається, що педагог є відповідальною особою держави, так як його основне завдання – формування особистості молодої людини. Такі високі вимоги ставлять перед ним завдання бути взірцем високоморальної людини та високого рівня як професійної, так і особистісної культури [2]. Від рівня професійної майстерності, освіченості, вихованості, особистісних якостей педагога залежить його професійний імідж.

У контексті цих вимог значної актуальності набуває проблема формування професійного іміджу майбутніх викладачів. Тому основною метою закладів вищої освіти на етапі магістерської підготовки є підготовка високопрофесійного викладача, досягнення ним високих рівнів педагогічного професіоналізму та іміджу. Професія викладача вимагає створення іміджу і через потреби ринкової економіки, адже власний імідж є суттєвим доповненням та необхідною умовою професійної діяльності, частиною його успіху.

Сучасні науковці зазначають, що професійний імідж презентує професійні та особистісні характеристики викладача, тобто те уявлення, яке він несвідомо або навмисне створює про себе. Саме тому особливо актуально на нинішній день звучить проблема формування іміджу майбутнього викладача закладу вищої освіти як однієї із головних якостей сучасного педагога-вченого, невід'ємної частини його загальної культури.

Проблема формування професійного іміджу майбутніх викладачів закладів вищої освіти ще не виокремилась як самостійний предмет методологічного та теоретичного аналізу. На сьогоднішній день існують суперечності: між запитом сучасного суспільства на викладача ЗВО із позитивним професійним іміджем та недостатньою його сформованістю у процесі фахової підготовки; між існуючими теоретичними науковими розвідками з проблем навчання та виховання майбутніх педагогів та недостатньо розробленою методикою роботи з формування професійного іміджу.

Узагальнення психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що з одного боку значущість професійного іміджу викладача сьогодні зростає, а з іншого – через недостатній розвиток ринку освітніх послуг, досліджуваний феномен не повною мірою виявляє своє істинне призначення.

Поняття імідж перекладається з латинської мови («*imago*») та означає «образ, вид» [7]. На сьогоднішній день серед науковців відсутня уніфікована інтерпретація досліджуваного нами феномена. Проаналізуємо окремі з них. Імідж – це «уявлення (часто цілеспрямовано створюване) про чийсь внутрішній і зовнішній вигляд, образ» [6]; «рекламний, представницький образ когось-небудь (наприклад, громадського діяча), що створюється для населення» [10]; «емоційно забарвлений образ когось або чогось, який склався в масовій свідомості та має характер стереотипу» [11]; «цілеспрямовано формований образ (особи, явища, предмета), покликаний здійснити емоційно-психологічний вплив з метою популяризації, реклами тощо» [5]; «образ, зображення, реальний або уявний вигляд, ставлення до них на підставі їхньої популярності та успіху, довіри та симпатії людей» [3].

Що стосується Педагогічного енциклопедичного словника, то він подає таке визначення: «імідж є цілеспрямовано сформованим образом (якоїсь особи, явища, предмета), покликаний справити емоційно-психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо» [8, с. 103].

На початку ХХІ століття побачив світ перший енциклопедичний словник, присвячений іміджу. Автором цього лексикографічного джерела є видатний науковець О. Панасюк, який інтерпретує поняття «імідж» як образ, уявлення про особистість у свідомості інших людей, а процес його формування – як процедуру, «яка зорієнтована на створення в людей певного образу об'єкта з певним оцінюванням цього образу у вигляді усвідомлюваної або неусвідомлюваної думки про цей образ для досягнення психологічного тяжіння аудиторії іміджу до цього об'єкта» [7].

За висновками А.Палеха, сприймання іншої особи означає сприйняття її зовнішності, манер, голосу та співставлення їх із власними якостями. Уявлення про іншу особистість перебуває у тісному взаємозв'язку з рівнем самосвідомості того, хто сприймає імідж. Потреба людини бути особистістю стає необхідною передумовою формування в інших людей можливості сприймати в ній особистість. А це породжує почуття довіри, що є надзвичайно важливим у процесі спільної роботи [6].

В.Бондаренко вважає, що недоречно ототожнювати термін «імідж» та «уявлення», так уявлення може з'явитися навіть при відсутності безпосереднього контакту. Вчена називає цей етап лише первинним рівнем пізнання. Як справедливо зазначає вчена, імідж є свідченням того, яке враження справляє людина на інших.



Справити враження – ще не означає створити власний імідж, тому що враження є миттєвою реакцією, а імідж є складним утворенням, що залишається тривалий час та може майже не піддаватися змінам [1].

К. Молодчук зазначає: «Людина намагається адаптувати власне «Я» до почуттів інших людей через активну участь у спільній діяльності, захоплює їх своїми переконаннями, тим самим виокремлює себе як індивідуальність, особистість. Саме це виділяє її з маси інших людей, протиставляє їм як неповторну особистість [5].

На специфічні особливості іміджу вказує й В. Семенченко. На думку вченого, імідж, по-перше, передбачає обов'язкову наявність публіки, тобто об'єктів іміджу, які окрім зовнішності суб'єкта активно сприймають індивідуальні та професійні якості. По-друге, суб'єкт сприймає імідж не тільки через власне сприймання, але й через сприймання інших людей, через що імідж має завжди буди емоційно забарвленим [9, с.52].

За визначенням Т. Хомуленка, імідж – це «цілеспрямовано створюваний особливий образ-уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє об'єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями і завдяки цьому сприяє більш емоційному сприйняттю об'єкта» [10].

На думку В.Шепеля, імідж може формуватися особистістю в індивідуальній, колективній та суспільній свідомості з метою реалізації успіху. За переконаннями вченого, персональний імідж – це сполучення внутрішніх і зовнішніх факторів, що зумовлюють його складники – самоімідж. Така типологія віддзеркалює різноаспектні характеристики іміджу – з огляду на своє «Я» та інших, зважаючи на реальність та бажання. За твердженням вченого, імідж є візуально привабливим образом, способом життєвияву особистості, свого роду ореолом, завдяки якому виокремлюються її особистісно-професійні якості. Він може створюватись як медіа засобами, групою людей або власними зусиллями людини з метою притягнути до себе увагу інших. Імідж виникає тоді, коли об'єкт одержує непохитне враження про іншу особу, її зовнішній вигляд, судження, манери, що базуються на сприйнятті [11].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо більш конкретними поняттями «суб'єкт іміджу» та «об'єкт іміджу». Під суб'єктом іміджу ми розуміємо викладача закладу вищої освіти, образ якого з'являється у свідомості студентської молоді у процесі професійної діяльності; під об'єктами тлумачимо тих, на кого образ викладача спрямований, тобто студентів, колег, адміністрацію.

Термін «імідж» найчастіше ідентифікують із поняттями «образ», «стереотип», «репутація», «авторитет» та ін. На взаємозв'язок термінів «імідж» та «образ» думки вчених неоднотайні. Якщо взяти до уваги походження з англійської мови слова «імідж», то ці два слова можна вважати тотожними термінами. Але на сьогоднішній

день швидко росте число наукових розвідок з теорії та практики іміджології, які дають підстави для конкретизації та диференціації цих понять.

Беззаперечною нам видається точка зору Т. Антоненко, І. Єрмакової, А. Головченко, які розділяють терміни «образ» та «імідж». Вчені вважають, що образ є позитивне або негативне уявлення про конкретний предмет або явище. Що стосується іміджу, то це цілеспрямовано сформований та ініційований образ явища або предмета [4].

Сучасні вчені, досліджуючи процес формування іміджу, визначальну роль надають соціальному статусу людини. Зокрема, А. Панасюк зазначає, що імідж є вираженням професійної діяльності особи, тобто образ ролі, яку вона бажає зіграти. Це емоційно забарвлений стандарт сприйняття образу педагога у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, у масовій свідомості. У процесі формування іміджу викладача реальні якості синтезовані з тими, що приписує йому оточення [7].

На різницю між іміджем і стереотипом вказує В. Семенченко, який зазначає: «Якщо стереотип синтезує подібне, то імідж, навпаки, узагальнює різне; якщо стереотип порівняно незмінний, то імідж мобільний, залежний від ситуацій; якщо стереотип приймають у завершеному вигляді, то імідж передбачає фантазію, домислення тощо» [9].

В. Шепель ототожнює імідж із репутацією, яка може бути як позитивною, так і негативною. Разом з тим вчений вважає, що ці поняття потрібно диференціювати, так як під репутацією розуміють суспільну думку та оцінку про людину, а під іміджем – «образ» [11].

Серед науковців тривають дискусії щодо правомірності ототожнення поняття «імідж» із такими поняттями як: «авторитет», «престиж», «репутація». Так О. Бондаренко вважає, що ці поняття не є тотожними, тому їх потрібно розмежовувати: «Авторитет (інформаційний, нормативний, науковий, діловий, моральний, релігійний тощо) є безпосереднім підґрунтям соціального впливу в тому сенсі, що авторитетна людина може нав'язувати свою волю іншим людям. Наявність у людини авторитету є безпосередньою причиною виконання іншими дій, що суперечать їхнім власним інтересам, потребам, поглядам, настановам, ідеалам, цінностям. А імідж дещо співвіднесений зі статусним образом» [1].

В. Маценкослушно звертає увагу дослідників на те, що існує кілька видів іміджу, а саме: «дзеркальний (імідж, властивий нашому уявленню про себе, який є найбільш позитивним, але він мінімально враховує позиції оточення); побічний (імідж, притаманний «погляду зі сторони»); бажаний (імідж, до якого ми постійно прагнемо); корпоративний (імідж організації загалом); множинний (імідж, створений за наявності декількох незалежних структур)» [3].

Таким чином, здійснивши аналіз сутності поняття «імідж», можна констатувати, що поняття «імідж» у науковій літературі має різнопланову

інтерпретацію, є складним, динамічним, мобільним, особистісним явищем, яке має полісемічну структуру, включає як професійні, так і особистісні якості викладача закладу вищої освіти. Іміджем людини можна назвати тільки той її образ, що властивий іншій людині. Тобто важливою умовою формування іміджу є наявність бази, взаємодії з аудиторією, на яку він спрямований. Без зворотньої інформації немає основи для формування іміджу, а без об'єктів сприймання він у принципі неможливий.

Вважаємо, що основними завданнями формування професійного іміджу майбутнього викладача закладу вищої освіти є: забезпечення комфортного середовища; розвиток позитивної мотивації; акцент на формування зовнішнього та внутрішнього власного образу; формування готовності до ефективної самопрезентації в умовах професійно-педагогічних ситуацій.

#### Список використаних джерел

1. Бондаренко В. І. Цілісність формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 3 (20). С. 45–49.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
3. Маценко В. Технологія іміджу. Київ: Главник, 2005. 96 с.
4. Імідж навчального закладу на порозі ХХІ століття / [редакційна колегія: Т.С.Антоненко, І.Г.Єрмаков, А. Ф. Головченко, Л. М. Карамушка та ін.]. Ч.1. Київ: Вища школа, 2018. 380 с.
5. Молодчук К. В. Формування професійного іміджу викладача вищої школи. *Рідна школа*. 2014. №4. С. 52-53.
6. Палех Ю. І. Іміджологія: *навч. посіб.* Київ: Європейський ун-т, 2015. 324 с.
7. Панасюк А. Ю. Формування іміджу: стратегія, психотехнологія, психотехніка. Черкаси: Омега-Л, 2017. 266 с.
8. Педагогічний енциклопедичний словник / [гол. ред. Б.М. Бім-Бад]. Харків: Велика енциклопедія, 2012. 324 с.
9. Семенченко В. М. Формування педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2014. 100 с.
10. Хомуленко Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу. Харків: ВД «Інжек», 2015. 272 с.
11. Шепель В.М. Іміджологія: секрети успіху. Київ: Либідь, 2017. 474 с.