

**Одеський національний політехнічний університет
Навчально-консультаційний центр
«Педагогічна майстерність»**

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Збірник статей
викладачів – слухачів
курсів підвищення кваліфікації**

**Науковий керівник:
д.пед.н., проф. А.В. Семенова**

**Одеса
2018**

ЗМІСТ

Семенова А.В. Курси підвищення кваліфікації викладачів ОНПУ - практична реалізація концепції ціннісного виміру досвіду суб'єктів педагогічної дії (замість передмови)	3
Бекетова О.А. Способи управління психічним станом в педагогічній діяльності	14
Бориц О.А. Режисура початкового етапу заняття	19
Головачова О.В. Динаміка функцій педагога в сучасному навчально-виховному процесі вищої школи	32
Дікусар К.В. Педагогічне спілкування як діалог	41
Кльонова І.В. Майстерність педагога в створенні ситуації успіху для студентів у процесі навчання	48
Ковалик О.А. Мотивація професійної діяльності сучасного педагога	58
Ковальова О.М. Педагогічний імідж як інструмент рішення педагогом професійних завдань	67
Корнієнко К.В. Ідеал педагога на сучасному етапі розвитку суспільства	77
Мельник С.В. Комунікативна спрямованість реакції педагога на затримку відповідей студента	84
Цымбал І.П. Пути преодоления барьеров в педагогическом общении	92
Шалімов М.О. Майстерність А.С. Макаренка у використанні прийомів педагогічного впливу на вихованців	102
Шановалов І.П. Вплив емоцій на процес навчання	115
Шилов В.П. Пристрій для класифікації екстремумів випадкового процесу: методика вивчення	124
Щокіна О.П. Природа педагогічного таланту	129
Янушевич І.А. Викладання філософії англійською як додатковий фактор посилення ефективності прийомів та методів формування творчої уяви педагога і студента на заняттях з філософії	135

**КУРСИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ОНПУ -
ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ЦІННІСНОГО ВИМІРУ
ДОСВІДУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

(замість передмови)

Кожна мить людського життя являє собою елементарну, зрозуміло, віртуальну одиницю вічності. Далеко не кожна мить життя «олюднена». Бувають «нелюдські» часи. Вони зм'якшуються уявою, мріями, які, звичайно, містять не тільки часову, але й предметно-просторову складову. Тому педагогічна майстерність є привабливою й центральною ідеєю для сучасної української педагогіки серед тих освітян, хто прагне й зберігає надію на розквіт Української Науки і Освіти, де Педагогіка Істини, Добра і Краси пануватиме в усіх складниках українського державотворення, зокрема економічному, політичному, ідеологічному, культурному, що зумовлює Освіту і Виховання молоді.

Теорія педагогічної майстерності І.А. Зязюна не має аналогів у світі, її інноваційність, педагогічна ефективність та вагомість результатів впровадження зумовили її швидке поширення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній освіті (Білорусь, Канада, Китай, Польща, Франція, Японія, Росія та інші країни). В умовах модернізації вищої технічної освіти в Україні пріоритетна увага має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних та інженерно-педагогічних кадрів – національної еліти, яка здатна оволодіти новою освітньо-світоглядною парадигмою національно-державного творення, гуманного піднесення самоцільної особистості майбутнього фахівця¹.

Нині мають місце дискусії про співвідношення науки і мистецтва, науки і етики, моральності, гуманізму. Але сьогодні, як ніколи раніше зрозуміло, що

¹ Семенова А. В. Педагогічна майстерність І. А. Зязюна - маяк для педагогів за покликанням / А. В. Семенова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – Вип. 42 (46) : матер. міжнар. наук.-практ. конф. : «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14-15 травня 2015 р. – С. 56-64.

наука і освіта, які не освячені високою етичною, гуманістичною метою Істини, Добра та Краси, загрожують загибеллю культури, цивілізації. Наука й Освіта за своєю природою і місією мають бути віддзеркаленням реалізації гуманізму, водночас як і гуманізм є умовою справжнього розквіту науки і освіти. Уява, фантазія, інтуїція, відчуття прекрасного завжди супроводжують пошук пізнання².

Концепція ціннісного виміру досвіду суб'єктів педагогічної дії ґрунтується на тому, що *ціннісний досвід* є інтегральною відображаючо-регулятивною характеристикою взаємодії людини зі Світом. Ця теза, на нашу думку, є основою розв'язання проблеми взаємозв'язку психології навчання, дидактики предметних методик і практики підвищення кваліфікації викладачів вищої школи – взагалі, пошуку шляхів та подальшого саморозвитку педагогів – зокрема. Справа у тому, що підхід ціннісного виміру досвіду суб'єктів педагогічної дії дозволяє знайти відповідь на питання про практичне використання досягнень психологічних теорій розвитку особистості, психопедагогіки, сучасної нейропсихології, аксіології та акмеології у педагогічній практиці.

«Варто говорити про науково-педагогічну школу Івана Андрійовича Зязюна, оскільки вона представляє соціально оформлену спільноту людей, що творить реально-ідеальний простір своєї культури – головну умову їхнього життя. Водночас і форма спільноти представників різних поколінь, різних професійних форм діяльності так само творить простір реально-ідеальної культури, у цьому випадку – освітній простір, який поєднує всіх суб'єктів діяльності у спільній справі, що забезпечує існування цієї спільноти. Ідеї І.Зязюна в контексті інноваційності, як тенденції сучасного розвитку освіти, враховують *інтелектуальну, емоційну та вольову* сфери людини. Ключовими якостями педагога у цьому процесі постають бути інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність етико-

² Семенова Алла. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія / Алла Семенова – Одеса : Бондаренко М.О. – 2016. – 436 с. , С. 6.

естетичного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Інноваційні процеси в освіті зумовлені насамперед технологізацією, що пов'язано з наданням спектру освітніх послуг, із використанням сучасних освітніх технологій, що вимагає від учителя формування нового мислення, стратегічного бачення проблем, зміни ментальності вчителя й учня. Педагогічний потенціал освітніх технологій полягає у визначальному впливі на стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. Адже функції освітніх технологій (гностична, проєктивна та ін.) забезпечують неперервність професійної, педагогічної освіти, освіти впродовж життя» – пише президент НАПН України В.Г. Кремень³.

На думку І.А. Зязюна, педагогічна дія, що спрямовується на розвиток особистості, стає можливою тоді, коли вона ґрунтується на одвічних загальнолюдських духовних цінностях: «...необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей»⁴. Ключовою ідеєю розвитку ціннісного досвіду є те, що серед усього іншого система освіти є «виключно опочуттєвленою діяльністю планування майбутнього світу людства»⁵. Однією з передумов вирішення цього надзвичайно важливого і складного завдання є опанування викладачами вищої (особливо технічної) школи ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками, ставленнями, педагогічною майстерністю.

Відтак, спираючись на конструктивний досвід української наукової школи І.А. Зязюна, стає можливим означити загальні теоретико-методологічні

³ Кремень Василь. Філософсько-педагогічна спадщина академіка Івана Зязюна в контексті модернізації освіти. / Василь Кремень // Філософія і психологія педагогічної дії. Естетика і етика педагогічної дії. – 2018. Вип. 17 – С. 9-19., С.17.

⁴ Зязюн І. А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / Іван Андрійович Зязюн / Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. – Ченстохова – Київ : Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 2003. – Вип. № 5. – С. 213-226., С. 215.

⁵ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с., С. 431.

витоки і змістові лінії вдосконалення ціннісного досвіду суб'єктів педагогічної дії в освітньо-виховному просторі вищого технічного навчального закладу.

З цих позицій, з метою підвищення педагогічної та управлінської кваліфікації науково-педагогічних кадрів, створення умов для становлення, розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності фахівців, реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері наукової та освітньої діяльності в Одеському національному політехнічному університеті у жовтні 2013 року, як структурний підрозділ ОНПУ, створено навчально-консультаційний центр педагогічної майстерності (НКЦПМ), директором НКЦПМ призначено ученицю І.А. Зязюна, доктора педагогічних наук, професора, професора кафедри політології Семенову Аллу Василівну.

Специфіка курсів «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» у її практичній спрямованості, створенні можливостей моделювання реального педагогічного процесу в стінах ВНЗ, у залученні викладачів у цей процес як суб'єктів, що оволодівають прийомами організації власної педагогічної діяльності і аналізують шляхи професійного саморозвитку.

Своєрідність курсів «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» у принципах їх організації: це – диференціація педагогічної діяльності на мікроситуації, які входять до складу певної моделі професійної діяльності (розповідь викладача, індивідуальна бесіда, різних етапи лекцій/семінарів), що дає змогу організувати систему вправ на усвідомлення викладачами власних стратегій поведінки у визначеному контексті. *Принцип інтенсивної комунікації* забезпечує вияв активності педагогів у взаємодії з аудиторією. Реалізація *принципу постійної рефлексії* досягається зворотним зв'язком через аналіз кожним викладачем, зокрема і групою у цілому, реальних результатів, яких досягає педагог на курсах.

Програма «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» зберігає основні концептуальні положення, викладені у програмах⁶ та підручниках «Педагогічна майстерність» І.А. Зязюна⁷, а саме:

– ідея професійного підвищення кваліфікації зорієнтована на особистість педагога, актуалізацію його потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, поглиблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного педагогічного діалогу;

– поняття педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації її професійної діяльності на рефлексивній основі;

– логіка професійного навчання педагога складає такі сходинки:

- пізнання суті професійної педагогічної діяльності ,
- пізнання викладачем власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою і діяльністю студентів,
- освоєння техніки управління взаємодією у процесі організації життєдіяльності студентів;

– усвідомлення ролі мотивів самоактуалізації особистості у педагогічній діяльності як детермінантів творчої активності педагогів; виокремлення домінантної ролі гуманістичної спрямованості у системі професійно ціннісних орієнтацій викладача.

Серед основних завдань курсів: «розвити у викладачів здібності щодо визначення найбільш продуктивних прийомів, форм, методів, засобів і цілісних психолого-педагогічних технологій управління і самоуправління з метою підвищення продуктивності науково-професійної педагогічної діяльності»:

⁶ Основи педагогічної майстерності : Програми педагогічних вузів / Розроби.: І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, Л.О. Савенкова, О.Г. Самещенко, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич. – Полтава : Упрстат, 1993. – 67 с; Основи педагогічної майстерності : Програма і методичні рекомендації / Л.В. Крамущенко, Н.М. Тарасевич. – Полтава : ПКІ, 2000. – 36 с.

⁷ Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997; Педагогічна майстерність : Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004; Педагогічна майстерність : Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : Богданова А.М., 2008.

1. Навчитися розпізнавати, розуміти і правильно оцінювати найсуттєвіші характеристики педагогічної діяльності.

2. Уміти орієнтуватися у критеріях, які розкривають рівень майстерності педагога.

3. З'ясувати, як організувати педагогічну взаємодію на засадах гуманності, толерантності, полісуб'єктності, на засадах ненасилля, що стало провідною ідеєю освітньої ідеології педагогіки ХХІ століття.

4. Аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на теоретичні засади професійної педагогічної взаємодії.

5. Професійно грамотно конструювати і реалізувати педагогічну взаємодію (під час розповіді, бесіди, фрагменту заняття), обираючи доцільні засоби для її ефективності.

6. Орієнтуватися у системі вправ для професійного зростання.

7. Володіти технікою управління своїм психічним станом та прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії.

8. Усвідомити необхідність об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю вже в процесі навчання в університеті.

Базовими компетентностями, які формуються у межах курсу підвищення кваліфікації, наприклад, є такі: уміння організовувати колективну професійно-педагогічну діяльність; усвідомлення професійних етичних зобов'язань; здатність критично мислити:

– усвідомлення призначення педагога у розвитку суспільства і місії у становленні особистості майбутнього фахівця;

– розуміння сутності педагогічної діяльності як мета-діяльності, специфічних особливостей її компонентів;

– усвідомлення основних характеристик педагогічної майстерності, здатність здійснювати аналіз майстерності викладача вищої школи;

– уміння гідної самопрезентації, здатність управляти своїм зовнішнім виглядом, доцільно використовуючи невербальні засоби у спілкуванні;

– знання репертуару невербальної комунікації (мова тіла, міжособистісний простір, часова характеристика спілкування), шляхів досягнення зовнішньої виразності педагога;

– орієнтація в засобах виразності мовлення, здатність створювати образні бачення в педагогічній розповіді, демонструвати інтонаційну виразність повідомлення;

– знання вимог до техніки мовлення педагога;

– володіння системою вправ для удосконалення техніки мовлення;

– розуміння педагогічної розповіді як фрагмента педагогічної діяльності: її мету, надзавдання;

– обізнаність у побудові і техніці виконання педагогічної розповіді, бесіди;

– розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу і вміння реалізувати критерії діалогічної взаємодії;

– усвідомлення сутності психолого-педагогічних вимог до переконування;

– знання основних видів словесного сугестивного впливу, їх ролі у педагогічній взаємодії;

– усвідомлення доцільності використання різних стилів, моделей, позицій у спілкуванні;

– готовність долати бар'єри у спілкуванні, забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільні інтереси, формуючи почуття «Ми»;

– уміння будувати індивідуальну педагогічну бесіду відповідно до методики контактної взаємодії;

– усвідомлення сутності і професійних особливостей уваги та уяви педагога, шляхів їх розвитку;

– здатність аналізувати педагогічні ситуації, виокремлюючи прийоми педагогічної взаємодії;

– дотримання вимог педагогічного такту, його принципів;

- уміння будувати «Я-висловлювання»; володіння прийомами етичного захисту у спілкуванні;
- усвідомлення суті гуманістичного навчання, його переваг над авторитарним;
- усвідомлення сутності співробітництва зі студентами у процесі професійної підготовки;
- володіння технікою взаємодії на початковому етапі лекції;
- володіння первинними вміннями досягнення творчого робочого самопочуття;
- володіння прийомами діалогізації педагогічного монологу;
- володіння прийомами активного слухання відповідей студентів;
- знання прийомів організації взаємодії на завершальному етапі заняття і вміння логічно й емоційно виправдано завершити взаємодію;
- готовність аналізувати педагогічний потенціал навчального матеріалу з позиції потреб та інтересів студентів, забезпечуючи стимулювання їх пізнавальної активності;
- вміння аналізувати досягнення діалогічної взаємодії на заняттях;
- володіння технологією розробки творчого задуму лекції;
- здатність здійснювати самоаналіз професійного розвитку.

Структура курсу «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» складається з трьох модулів:

Модуль 1. *Майстерність управління собою в педагогічній взаємодії.*

Модуль 2. *Майстерність педагогічної взаємодії у діалозі.*

Модуль 3. *Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні.*

Новизна підходів пов'язана із цілісним використанням ключових ідей синергетики освіти, *психопедагогіки* як інтегративної науки про гносеологічні засади професійної діяльності педагога-майстра щодо гармонійного розвитку особистості майбутнього інженера.

Своєчасними, на нашу думку, є й такі теми як: «Правові засади професійної освіти. Законодавство України про освіту» (навчальні питання:

академічна доброчесність як духовно-рефлексивне ядро професійної освіти. Стаття 42 Закону України «Про освіту». Принцип «чесного самопрояву» – підґрунтя розвитку ціннісного досвіду суб'єктів педагогічної дії, тощо).

Серед іншого, корисними виявилися, зокрема, ще й такі *результати навчання* як: уміння чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання, рекомендації щодо інноваційного оновлення комплексу навчально-методичного забезпечення курсів технічних дисциплін за фахом.

Протягом багаторічного дослідження автора⁸ щодо оцінювання динаміки розвитку ціннісного досвіду педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів, у період проведення занять з підвищення кваліфікації у навчально-консультаційному центрі ОНПУ «Педагогічна майстерність викладача вищої школи», стало можливим виявити та конкретизувати *етапи* успішної зміни ставлення та поведінки щодо розвитку ціннісного досвіду викладачів різного віку: **1. Непомітність; 2. Міркування; 3. Підготовка; 4. Дія**⁹.

У цілому, основні глибинні настановлення та **цінності особистості**, що пов'язані з ними, *змінити складніше, ніж буденні звички*. Окрім того, має велике значення відправна поведінка людини, система її ціннісних орієнтацій, належність до відповідного покоління. У викладачів, які вже відрізнялися досить розвинутим умінням співпереживати, наuczіння створенню зворотного зв'язку щодо якості власної роботи чи *налаштування себе на потреби студентів*, відбувалося досить легко, оскільки проявлялися здібності, яка вже були сформованими.

⁸ Семенова А. Розвиток ціннісного досвіду педагогічної майстерності І. А. Зязюна у вимірах теорії поколінь / А. Семенова // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2017. – № 2. – С. 72-84.

⁹ Семенова А.В. Емоційне усвідомлення як конструкт оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів: психопедагогічний підхід. / А.В. Семенова. / Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ», 2014. – № 4. – С. 58-68.

Програми семінарів з розвитку педагогічної майстерності для викладачів з різним досвідом роботи та викладачів різного віку надають можливості практикуватися у збагаченні ціннісного досвіду; обмінюватися поглядами та знаннями; знаходити порозуміння з представниками інших поколінь та пізнавати себе за допомогою чітко сфокусованих імітаційних ігор, ситуацій. Вони є початком розвитку їх педагогічної майстерності. Такі заняття можна розглядати як варіант груп «емпатійного професійного спілкування викладачів» у режимі реального часу. Адже своєрідність педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог завжди творить на живому “людському матеріалі”, втілення його задумів пов’язане із безпосередньою взаємодією з людьми – складною внутрішньою роботою на ґрунті багатоступеневого емоційного усвідомлення ціннісного досвіду¹⁰.

Викладачі, які підвищують кваліфікацію у НКЦ «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» ОНПУ відвідують заняття кожен тиждень протягом навчального року та проводять інтерактивні міні-заняття з педагогічної майстерності для колег на основі практичних навичок організації педагогічної дії та ціннісного досвіду, продовжуючи втілювати у життя ідеї І.А. Зязюна про те, що гуманізоване суспільство вимагає здатності особи обирати цінності й правила поведінки, що не ламають звичні суспільні норми, а збагачують культурно-ціннісний досвід людства.

Зважаючи на вищевикладене, практична реалізація Концепції ціннісного виміру досвіду суб’єктів педагогічної дії у вищих технічних навчальних закладах шляхом організації курсів підвищення кваліфікації «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» носить суспільно значущий характер в інтересах збереження інтелектуально-культурного потенціалу для майбутнього України. Адже, культура народу і держави є найважливішим із показників його

¹⁰ Семенова А.В. Емоційне усвідомлення як конструкт оцінювання динаміки розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих технічних навчальних закладів: психопедагогічний підхід. / А.В. Семенова. / Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ “ХП”, 2014. – № 4. – С. 58-68.

прогресу завдяки особливій місії педагога, який творить найбільшу, найвагомішу, найнеобхіднішу цінність – Людину. Саме *педагогічна майстерність* (комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі¹¹) визначає ефективність поступу сучасної української освіти, за рахунок “опочуттєвлення”, “олюднення” професійних знань і вмінь саме завдяки діям Педагога.

*д.пед.н., проф., професор кафедри політології ОНПУ,
директор НКЦПМ «Педагогічна майстерність» ОНПУ*

Алла Василівна Семенова

¹¹ Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. — 3-є вид., допов. і переробл. — К. : Богданова А.М., 2008. — 376 с. , С. 25.

СПОСОБИ УПРАВЛІННЯ ПСИХІЧНИМ СТАНОМ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О. А. Бекетова

*доцент кафедри економічної кібернетики
та інформаційних технологій ОНПУ*

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Професія педагога пов'язана із задоволенням інтелектуальних потреб. У професійній педагогічній діяльності спостерігається надмірна психічна напруженість, високий рівень захворюваності, зниження професійного довголіття. Педагоги схильні ігнорувати накопичення напруги і втому, тому їм потрібно вміти заповнювати свої ресурси і мудро витратити їх протягом навчального року. Для цього необхідно знати про методи саморегуляції.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Саморегуляція необхідна педагогу, коли він знаходиться в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, коли знаходиться в ситуації оцінювання з боку колег, студентів [6]. Ситуація, яка стала джерелом негативних емоцій, може стати нав'язливою, виникаючи в пам'яті. Людина постійно знаходиться в пригніченому стані, не може сконцентруватися на поточних проблемах. Відбувається формування стійкого вогнища збудження – домінанти, яка, по теорії А.А. Ухтомського, постійно підтримує своє збудження за рахунок гальмування реакцій на поточні подразники. Боротьба з домінантами і є метою психічної саморегуляції [3, 4]. Щоб набути рівня контролю над психікою, потрібні систематичні тренування та консультації психолога. У реальних умовах це не завжди можливо. Однак цілком здійсненою є задача навчання конкретним методам самокорекції і оптимізації психічного стану.

Виклад основного матеріалу. Психічна саморегуляція являє собою сукупність прийомів і методів корекції психофізіологічного стану, завдяки яким досягається оптимізація психічних і соматичних функцій. При цьому одночасно

знижується рівень емоційної напруженості, підвищується працездатність і ступінь психологічного комфорту.

Психологічні основи саморегуляції допомагають керувати пізнавальними процесами: сприйняттям, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовою, а також поведінкою, емоціями.

Відповідно до сучасних тенденцій дослідження педагогічної діяльності, саморегуляція виступає своєрідним психогігієнічним засобом, що запобігає накопиченню проблем перенапруги. При наявності даних умінь можна говорити про досить якісний психологічний супровід психічного здоров'я всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Завдання формування адекватних внутрішніх засобів саморегуляції з метою оптимізації його функціонального стану і підвищення ефективності професійної діяльності може бути вирішена за допомогою спеціальних методів психопрофілактичного впливу – методів психологічної (психічної) саморегуляції стану.

У результаті саморегуляції можуть виникати три основних ефекту:

- ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості);
- ефект відновлення (ослаблення проявів втоми);
- ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Саморегуляція може здійснюватися різними засобами [1, 2, 3, 4, 5]. Розглянемо основні групи засобів саморегуляції.

1) *Природні способи регуляції організму.* Це один з найбільш доступних засобів саморегуляції: тривалий сон, їжа, спілкування з природою і тваринами, масаж, рух, танці, музика; сміх, посмішка, гумор; роздуми про приємне; розглядання квітів в приміщенні, фотографій, інших приємних або дорогих для людини речей, вдихання свіжого повітря; та ін. Але подібні засоби не можна використовувати, наприклад, на роботі, безпосередньо в той момент, коли виникла напружена ситуація або накопичилося стомлення.

2) *Техніки, пов'язані з управлінням диханням.* Управління диханням - це ефективний засіб впливу на тонус м'язів і емоційні центри мозку. Повільне і

глибоке дихання (за участю м'язів живота) знижує збудливість нервових центрів, сприяє м'язовому розслабленню, тобто релаксації. Часте (грудне) дихання, навпаки, забезпечує високий рівень активності організму, підтримує нервово-психічну напруженість.

3) *Техніки, пов'язані з управлінням тонусом м'язів, рухом.* Під впливом психічних навантажень виникають м'язові затиски, напруга. Уміння їх розслабляти дозволяє зняти нервово-психічну напруженість, швидко відновити сили. Як правило, домогтися повноцінного розслаблення відразу всіх м'язів не вдається, потрібно зосередити увагу на найбільш напружених частинах тіла. В розслабленому м'язі відчується поява тепла і тяжкості. Якщо зажим зняти не вдається, особливо на обличчі, можна розгладити його за допомогою легкого самомасажу, можна вдіяти гримаси здивування, радості та ін.

4) *Техніки, пов'язані з впливом словом.* Вплив словом задіє свідомий механізм самонавіювання, йде безпосередній вплив на психофізіологічні функції організму. Формулювання самовпливу будуються у вигляді простих і коротких тверджень, з позитивною спрямованістю (без частки «не»). До цієї групи слід віднести також самопрограмування та само заохочення.

5) *Аутотренінг, медитація, ДФС.* Аутотренінг включає вправи, спрямовані на управління увагою, вольове регулювання тону м'язів, управління ритмікою дихання. Система управління увагою передбачає вироблення здатності концентруватися і довго утримувати увагу, на предметі, об'єкті, події, факті. Аутогенне тренування покращує стан здоров'я педагога, підвищуючи його працездатність, тим самим збільшує і його педагогічну віддачу. Вправи можуть виконуватися як в групі, так і індивідуально. Медитація є класичним способом зосередження. Сучасна психологія накопичила величезну кількість фактів, які доводять позитивний вплив медитації на всі сфери життєдіяльності людини. Сьогодні в багатьох країнах цей вид оздоровлення і вдосконалення особистості знаходить своє відображення в спеціальних державних програмах, медитація введена у багатьох навчальних закладах як обов'язкова навчальна дисципліна.

6) *Візуалізація.* Навички в візуалізації роблять значно багатшими внутрішній світ людини, підвищують його креативність і здатність до емпатії, загострюють інтуїцію. Методика саморегуляції ДФС (диференційовані функціональні стани) дозволяє людині самостійно приводити себе в ресурсний стан, управляти своєю енергією, своїми емоціями, думками і станами дієво, швидко, ефективно і застосовується для самих різних цілей, свідомо налаштовувати себе на потрібну форму активності, швидко перемикається з вирішення інтелектуальних або організаційних завдань на спілкування з людьми або на виконання фізичних дій.

7) *Позитивне мислення.* Позитивне мислення визначається вірою людини в свої сили, високою самооцінкою і оптимістичним поглядом на життя, який виробляється в процесі виховання. Позитивне мислення - це вміння тверезо міркувати і аналізувати свої почуття, безумовна любов до самого себе, прийняття самого себе з усіма позитивними і негативними сторонами. Здібності позитивного мислення формуються в процесі медитативних роздумів, в яких людина запитує сам себе про всіх сторонах свого буття і отримує відповіді, що дають основу для вчинків.

8) *Техніки, пов'язані з малюванням.* Малювання фарбами, олівцями, фломастерами, які дають повноцінний, насичений колір, допомагає позбутися від неприємних переживань. Важливо не наявність вміння малювати, а здатність висловити свою емоцію в абстрактній формі, через колір і лінію.

Висновки і перспективи подальших розвідок в даному напрямі. Усі розглянуті методи мають ряд схожих рис змістовного і організаційного характеру, на підставі яких вони об'єднуються у загальну групу методів психічної саморегуляції. Особливостями є:

- виділення стану людини як об'єкт впливу;
- спрямованість на формування адекватних внутрішніх засобів, що дозволяють людині здійснювати діяльність по зміні свого стану;
- домінування активної установки суб'єкта на зміну свого стану.

Таким чином, оволодіння педагогічною професією пов'язано не тільки з розвитком здібностей, умінь, навичок, що допомагають успішно виконувати роботу, а й оволодіння техніками протидії негативним наслідкам, таким як порушення самопочуття, конфліктність, втома, що проявляється у взаєминах з студентами, дітьми, колегами, адміністрацією. Тому знання закономірностей саморегуляції станів у педагогічній діяльності, а також оволодіння прийомами і способами регулювання є важливими компонентами процесу самовдосконалення педагога.

Список використаної літератури:

1. *Александров А.А.* Аутотренинг: Справочник. – СПб.: Питер, 2007. – 272 с.
2. *Бильданова В.Р., Шагивалеева Г.Р.* Основы психической саморегуляции. – Елабуга: Изд-во ЕГ- ПУ, 2009. – 116 с.
3. *Калинаускас И.* Наедине с миром. – «Ключ», СПб, 1997. – 264 с.
4. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. *Леонова А.Б., Кузнецова А.С.* Психологические технологии управления состоянием человека. - М: Смысл, 2009. – 311 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

РЕЖИСУРА ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ ЗАНЯТТЯ

О. А. Борщ

*старший викладач кафедри органічних
та фармацевтичних технологій ОНПУ*

Постановка проблеми. Ретельна режисура викладачем початкового етапу заняття набуває великого значення у зв'язку з тим, що від першого враження студентів залежить наскільки ними буде засвоєно викладений матеріал. Залежно від виду навчання (лекція, семінар, лабораторна робота) дещо відрізняються вимоги до режисури їх етапів.

Урок не є тільки раціональною конструкцією, це творчість викладача, витвір педагогічного мистецтва, його культура, ерудиція, винахідливість. Під час заняття проявляється авторська ідея, індивідуальний стиль викладача. Рольова негнучкість викладача, його невміння або неспроможність ефективно і ненав'язливо керувати навчально-виховним процесом не тільки заважають формуванню мотивації учня до навчання, але і в цілому не відповідають творчому, відкритому характеру сучасної освіти, не дозволяє встановити діалогові відносини у системі «викладач-учень» [2].

Логіка дій викладача при проектуванні заняття (формулювання теми – визначення завдання та головної мети – розроблення фіналу заняття – розроблення початку заняття – розроблення подієвого ряду) визначена необхідністю для викладача не бути джерелом інформації, а організатором живої педагогічної дії та взаємодії, спрямувати педагогічний процес реальним потребам, інтересам та темпам розвитку студентів. У своєму проекті заняття викладач планує цілеспрямовану активність студентів, спрямовану на поняття, прийняття цілей та завдань навчання і виховання, самостійне їх досягнення при ненав'язливому, прихованому, винахідливому керуванні з боку викладача, коли створюється враження, що ніякого керування немає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми режисури початкового етапу заняття. Важлива роль у дослідженні зазначеної проблеми належить академіку, засновнику наукової школи педагогічної майстерності – Івану Андрійовичу Зязюну (1938–2014), який започаткував новий напрям у педагогіці – «Педагогічна майстерність». І.А. Зязюн, розглядає майстерність учителя як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога. Коли ж ми прагнемо усвідомити джерела розвитку майстерності, зазначає автор, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [1].

Педагогічне спілкування можна назвати міжособистісно-рольовим. У науково-методичних виданнях зустрічаються різні трактування поняття педагогічного спілкування видатними педагогами та психологами.

Я.Л. Коломинський 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».

Педагогічне спілкування, з точки зору К.К. Платонова, – «це взаємодія суб'єктів, в якій відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками та вміннями, а також результатами діяльності». І.О. Зимня розглядає педагогічне спілкування «як форму навчальної співпраці, що є умовою оптимізації навчання та розвитку особистості тих, хто навчається». З точки зору С.С. Степанова, педагогічне спілкування – «це специфічна міжособистісна взаємодія педагога і вихованця (того, хто навчається), за допомогою якої відбувається засвоєння знань та становлення особистості в навчально-виховному процесі» [3].

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

З точки зору Л.І. Чернікової 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 [4]. 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 стилеві особливості цього спілкування й управління, в певній мірі залежить ефективність процесів навчання і виховання, особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі.

Формулювання цілей статті. Таким чином, якість навчання, досягнення високих результатів у сфері освіти, виховання національно свідомих, культурних, гідних громадян нашої держави у великій мірі залежить від викладача. В умовах соціальних, економічних та політичних змін гостро постає проблема поліпшення, удосконалення та пошуку нових підходів до навчання педагогічних кадрів. Одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної школи постає питання підготовки активних, висококваліфікованих, професійно грамотних вчителів, здатних творчо мислити і працювати в сучасній Вищій школі.

Звідси нові вимоги до лабораторної роботи, серед яких – продумування ціннісних підстав вибору змісту і трактування процесу, включення в її зміст творчих завдань, вибір викладачем оптимального співвідношення

раціонального та емоційного в роботі зі студентами, використання артистичних умінь і виконавської майстерності вчителя та інші.

Сприяття реалізації нових вимог до уроку педагогу дозволяє педагогічна режисура. Поняття педагогічної режисури з'явилося в педагогічному мовою в другій половині ХХ століття в зв'язку з розширенням уявлень про функції педагога і необхідністю зробити мову «педагогічного дійства» виразним і живим.

Виклад основного матеріалу дослідження. Терміном «педагогічна режисура» можна позначити науку і мистецтво створення гармонійно цілісного, закінченого, що володіє науково-художньою єдністю педагогічного процесу; спосіб організації процесу пізнання і переживання педагогічного події, в ході якого формуються духовні цінності і досвід творчої діяльності через співтворчість всіх суб'єктів взаємодії, своєрідний професійний конструктор педагога; діяльність педагога з розробки та втілення задуму педагогічної взаємодії, що володіє гуманістичним педагогічним потенціалом; педагогічний інструмент забезпечення особистісної зацікавленості учнів в процесі освіти і запуску механізмів змістоутворення; різновид практичної психології для педагога, яка дозволяє побачити приховані від зовнішнього погляду нюанси відносин, опосередковувані внутрішніми механізмами розвитку особистості [2].

Основними тимчасовими і змістовно відмінними етапами заняття виступають початковий, основний і заключний. Неможливо розглядати один з цих етапів окремо від інших. Адже всі етапи необхідно здійснювати у певній послідовності та жодний з них не можна виключити.

Заняття починаються точно у встановлений розкладом час, і весь склад навчальної групи (за винятком звільнених через хворобу або з інших поважних причин) зобов'язаний бути на місці. З особами, що були відсутні на занятті, потім проводяться додаткові заняття або даються завдання на самопідготовку з подальшою перевіркою їх виконання.

На початковому етапі заняття проводяться:

- перевірка присутності учнів за списком і їх зовнішнього вигляду;

- опитування студентів за змістом попередньої теми, виконання завдань з підготовки до даного заняття (опитування, перегляд підготовлених матеріалів).

Основний етап заняття полягає в:

- оголошенні теми, цілей і завдань заняття; роз'ясненні його значущості;
- розкритті порядку проведення заняття;
- реалізації наміченого при підготовці змісту, організації і методики.

Заключний етап покликаний підбити підсумки заняття. Він передбачає:

- аналіз ступеня досягнення поставленої на занятті мети і вирішення завдань;

- вказівки на фактори, що позитивно позначилися на результаті заняття або заважали (якщо вони були) його якісному проведенню;

- персональне оцінювання успіхів різних студентів з виразом похвали, схвалення, сумніви, жалю або критики;

- персональні завдання всім або тільки тим, що погано засвоїли зміст заняття для самостійного додаткового опрацювання його і встановлення строків перевірки виконання завдань вчителем;

- виставлення поточних або підсумкових оцінок в журналі обліку занять;

- оголошення теми наступного заняття і при необхідності завдань учням з підготовки до нього.

В основі методики занять на всіх етапах полягають загальні основи навчання. Але є і специфіка, обумовлена тим, що:

- потрібні особливі методичні зусилля викладача, щоб включити студентів в навчання, викликати інтерес до заняття, залучити й утримати увагу, підвищити активність;

- здійснюється практично спрямована підготовка, спрямована на збагачення студента знаннями, розширення кругозору, глибини розуміння. Методична майстерність керівника занять має відрізнятися підвищеною підготовленістю до формування та вдосконалення професійних навичок, умінь і якостей учнів;

- доцільно широко використовувати методи навчальних дій, які передбачають використання методичних прийомів постановки і роз'яснення завдань, пояснення порядку виконання дій, розповіді учня про порядок майбутніх дій, припинення дій, виправлення помилок, зняття нормативів, самоаналізу дій, групового розбору дій, багаторазового повторення дій, збільшення темпу виконання дій, варіювання способів виконання дій;

- заслуговують самого широкого застосування методичні прийоми навчального моделювання реальних умов, складних умов;

- у всіх методиках обов'язкове застосування методичних прийомів:

а) виховуючих – докази, словесного переконання, навіювання, емоційного впливу, вимоги, оцінки, схвалення, засудження, мотивування, переконання на прикладі і особистому досвіді; спонукання до самооцінки і самоаналізу; порівняння, колективної роботи, змагальних відносин, організації надання товариської допомоги відстаючим, спонукання до взаємної підтримки і виручки; прояви керівником справедливості, доброзичливості, демократизму, захопленості заняттям; диференційованого та індивідуального підходу при розподілі завдань на самопідготовку з подальшою перевіркою їх, при наданні індивідуальної допомоги; імітації ситуацій невдачі першої спроби вирішення завдання, підтримки тих, хто відчуває труднощі, авансування довіри і т.д.

б) розвиваючих – активізації розвиваються якостей (мислення, уваги, пам'яті та ін.), уявлення самостійності, спонукання до творчого пошуку рішення навчальної завдання, створення підвищених труднощів, постановки перед проблемою, спонукання і вимоги до прояву певних якостей (активності, наполегливості, пильності і ін.); навчання прийомам самоврядування та саморегулювання; диспути та обговорення в групі, всебічне обґрунтування своєї думки; спільного пошуку правильного висновку, рішення, оцінки; привчання до дії певних факторів і т.п.

Методика конкретного заняття, вирішення тієї чи іншої педагогічної задачі, види підготовки завжди складається з відбору та komponування різних

методів, методичних прийомів, засобів і організаційних заходів. Успіх досягається не окремими методами і прийомами, а саме їх комплексом.

Пропоную розглянути режисуру початкового етапу навчання у вищій школі на прикладі лабораторного заняття навчальної дисципліни «Основи інформаційних технологій».

Лабораторні роботи це один з видів самостійної практичної роботи, який передбачає самостійне опрацювання студентами окремих тем і проблем відповідно змісту навчальної дисципліни. На таких заняттях студенти отримують практичні вміння та навички роботи з приладами, навчаються самостійно проводити досліди і робити відповідні висновки за їх результатами, що, безсумнівно, буде сприяти кращому засвоєнню та закріпленню пройденого теоретичного матеріалу. Лабораторні роботи можуть носити науково-дослідний характер, також вони можуть, спрямовані на розвиток аналітичного розуму і спостережливості.

Виконання лабораторних занять дозволяє вирішувати такі цілі:

- оптимально поєднувати лекційні заняття із систематичною самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, їх теоретичну підготовку з практичною;
- розвивати уміння, навички розумової праці, творчого мислення, уміння використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань;
- формувати у студентів інтерес до науково-дослідної роботи і залучення їх до наукових досліджень, які здійснює кафедра;
- забезпечувати системне повторення, поглиблення і закріплення знань студентів за певною темою;
- формувати уміння і навички здійснення різних видів майбутньої професійної діяльності;
- здійснювати діагностику і контроль знань студентів з окремих розділів і тем програми, формувати уміння і навички виконання різних видів майбутньої професійної діяльності [5].

Лабораторні заняття виконують такі основні функції:

- навчальну (поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань, засвоєних під час лекційних занять та у процесі самостійної підготовки до семінару);

- практичну (отримання практичних навичок роботи з приладами);

- розвивальну (розвиток логічного мислення студентів, набуття ними умінь працювати з різними літературними джерелами, формування умінь і навичок аналізу фактів, явищ, проблем тощо);

- виховну (виховання відповідальності, працездатності, виховання культури спілкування і мислення, прищеплення інтересу до вивчення конкретної дисципліни та до фаху, формування потреби раціоналізації навчально-пізнавальної діяльності та організації дозвілля);

- діагностико - корекційну та контролюючу (контроль за якістю засвоєння студентами навчального матеріалу, виявлення прогалин у його засвоєнні та їх подолання).

Визначаючи методичну концепцію організації і проведення лабораторних занять, слід виходити з того, що:

- до лабораторних занять висуваються загально дидактичні вимоги (науковість, доступність, єдність форми і змісту, забезпечення зворотного зв'язку, проблемність та ін.);

- при виборі методики проведення лабораторних занять слід ураховувати особливості, зумовлені логікою викладання конкретної дисципліни та психолого-педагогічних особливостей студентської групи;

- необхідно забезпечувати високий рівень мотивації навчальної діяльності студентів (вивчення теми слід розпочинати із з'ясування її значення для засвоєння даної чи інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності тощо);

- необхідно дотримуватися принципу професійної спрямованості навчання у вищій школі та здійснювати різнорівневі міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами, що забезпечує формування єдиної системи знань, умінь та навичок студентів;

- важливим завданням є також формування професійної культури і мислення, вмінь самоосвіти;

- у процесі проведення лабораторного заняття необхідно забезпечувати органічну єдність теоретичного і дослідно-експериментального пізнання;

На перших заняттях студентам слід запропонувати рекомендації, які оптимізують їх самостійну роботу і підвищують ефективність інтелектуальної праці. Наприклад, першокурсникам можна надати такі поради:

1. Працюйте самостійно щоденно в один і той же час. Формуйте у собі звичку до постійної розумової праці.

2. Плануйте розумову працю і дозвілля, це дозволяє працювати чітко і ритмічно.

3. Ритмічність та чергування розумової праці і відпочинку сприяє підвищенню працездатності.

4. Визначайте конкретно, що потрібно зробити сьогодні, але не забувайте про перспективу. Виконання складної роботи можна здійснювати окремими частинами.

5. У період відпочинку намагайтесь активно рухатися, займатися фізичною працею, спортом.

6. Забезпечуйте собі повноцінний сон, адже це біологічна потреба організму.

7. Правильна організація робочого місця, звичний для вас порядок – поліпшать вашу працездатність.

8. Не забувайте щодня підводити підсумки виконаного, вносити корективи у щотижневий план.

9. Кожен результат розумової праці повинен бути чітко оформлений у вигляді запису або усного вислову.

Викладачеві слід знати, що навчально-пізнавальну діяльність студентів слід організувати наступним чином:

1. Повідомити тему і план заняття.

2. Запропонувати для самостійного вивчення основну і додаткову літературу.

3. Надати усні чи письмові (у вигляді "Методичних вказівок") поради щодо підготовки до лабораторних робіт.

4. Надати студентам індивідуальні завдання.

Методика управління залежить від багатьох чинників: дидактичної мети, педагогічної майстерності викладача, рівня готовності і активності студентів та ін. У найбільш загальному вигляді типова структура лабораторного заняття має наступний вигляд:

Етапи роботи	Зміст і характеристика етапу
Організаційна частина	Мета – мобілізувати студентів до навчання; активізувати їхню увагу; створити робочу атмосферу для проведення заняття. Етап містить привітання викладача зі студентами, виявлення відсутніх, перевірку підготовленості до заняття (можливе коротке фронтальне опитування, короткий тест і т.п.)
Мотивація та стимулювання навчальної діяльності	Передбачає формування потреби вивчення конкретного навчального матеріалу, повідомлення теми, мети та завдань семінару. Мотивація сприяє чіткому усвідомленню мети семінару, що полягає у досягненні кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача і студентів

Обговорення проблем, винесених на лабораторну роботу	Полягає у обговоренні і керуванні процесом розгляду основних питань відповідно до обраного виду і методики його проведення. Викладач має подбати про поетапне обговорення і розуміння студентами вивченої навчальної інформації
Діагностика правильності засвоєння студентами знань	Полягає у з'ясуванні причин нерозуміння певного елемента змісту навчальної інформації, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Здійснюється за допомогою усних фронтальних опитувань
Підведення підсумків	Передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань заняття (аналіз того, що було розглянуто, якість діяльності групи і окремих студентів, оцінювання їхньої роботи)
Організація позааудиторної самостійної роботи студентів	Містить пояснення щодо змісту завдання, методики його виконання, коротку анотацію рекомендованих джерел інформації, пропозиції щодо виконання індивідуальних завдань

Основні критерії оцінювання якості лабораторного заняття:

1. Цілеспрямованість – чітке і аргументоване висунення наукової проблеми, намагання поєднати теоретичний матеріал з його практичним використанням у майбутній професійній діяльності.

2. Планування – відокремлення і повідомлення студентам головних питань, пов'язаних з профільюючими дисциплінами, наявність новинок у списку літератури.

3. Організація семінару – уміння розпочинати та підтримувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей студентів, оптимальна інформативність і наповненість навчального часу обговоренням проблем.

4. Стил ь проведення заняття - по жвавлений, з постановкою актуальних питань, наявність елементів дискусії, або млявий, який не викликає інтересу.

5. Ставлення викладача до студентів – поважне, урівноважене, толерантне, справедливо вимогливе чи байдуже.

6. Ставлення студентів до заняття – зацікавлене чи байдуже, конструктивно критичне чи негативне.

7. Якість управління групою – викладач швидко встановлює контакт з учасниками семінару, впевнено та вільно тримається, взаємодія з групою носить педагогічно доцільний характер та охоплює всіх студентів чи, навпаки, викладач робить багато зауважень, розмовляє на підвищених тонах, спирається в роботі на декількох студентів, а інші залишаються пасивними.

8. Коментарі та висновки викладача – кваліфіковані, доказові, переконливі, чи, навпаки, некваліфіковані, неістотні, не містять у собі змістовних рекомендацій; якість оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.

9. Якість організації самостійної позааудиторної роботи студентів і визначення теми наступного заняття та рекомендації щодо підготовки, вивчення основних та додаткових джерел, Інтернет – ресурсів і т.п.

Знання студентів, виявлені на лабораторних заняттях, повинні коментуватися та обов'язково оцінюватися. Оцінки заносяться до журналу і враховуються при виставленні підсумкової (чи модульної) оцінки з навчальної дисципліни.

Висновки. Завдяки можливості педагогічної режисури забезпечувати широкий спектр впливу на почуття, свідомість, волю студента лабораторна

робота, спроектована відповідно до застосування методики педагогічної режисури, дозволяє з'явитися у свідомості слухачів образу світу в цілому, збагачуючись новим елементом і стаючи об'ємним і повним, що призводить до більш осмислених і зворушливих стосунків особистості з навколишньою дійсністю.

Список використаних джерел:

1. *Зязюн І.А.* Краса педагогічної дії: навчальний посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997 – 302 с.
2. *Задорина О.С.* Проектирование урока в соответствии с принципами педагогической режиссуры / Преподаватель XXI век - № 4. – 2014. Електронний ресурс: cyberleninka.ru/article/v/proektirovanie-uroka-v-sootvetstviis-printsipami-pedagogicheskoy-rezhissury.
3. *Кайдалова Л.Г.* Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник/ Л.Г. Кайдалова, Н.Б. Щокіна, Т.Ю. Вахрушева. Х.: НФаУ, 2009. – 140с.
4. *Чернікова Л.І.* Деякі питання професійного спілкування викладача зі студентами. Електронний ресурс: hero.knmtu.edu.ua
5. Педагогіка вищої школи: Електронний ресурс // http://pidruchniki.com/13920918/pedagogika/seminarske_zanyattya_metodika_yogo_pidgotovki_provedennya

ДИНАМІКА ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

О. В. Головачова

асистент кафедри

Комп'ютерні інтелектуальні

системи та мережі ОНПУ

У сучасному суспільстві освіта стала однією з найпоширеніших сфер діяльності людини. Вища освіта – це головний фактор соціального і економічного прогресу. З розвитком ІТ і нано-технологій, глобальної інформатизації, сучасність вимагає нової, інноваційної системи освіти, яка сформувала б здатність впливати на майбутнє без шкоди для самого суспільства і нести відповідальність за нього.

Постановка проблеми. Найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, яка здатна до пошуку, освоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень. Основна проблема тут полягає у модернізації освітньої системи і переоцінці основних функцій викладача вищої школи у залежності від змін вимог навколишнього світу.

Вищі навчальні заклади переходять до системи освіти, яка ґрунтується на компетентнісному підході. 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, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. (Закон України «Про освіту» [9]). А це, в

свою чергу, потребує змін як організації освітнього процесу, так й функціональної складової.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід широко обговорюється в роботах О.В. Овчарук [4], В.І. Петроченка [5] та ін. В.І. Петроченко проаналізував проблему визначення та трактування поняття «ключових компетентностей», зробив висновок, що поняття ключових компетентностей застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [5].

Необхідною стає освіта, яке стане поштовхом для компетентнісно-орієнтованої, творчо-креативної діяльності, розрахованої на варіативність, альтернативність і нестандартність рішень в нових умовах «навколишнього середовища». Ж. Делор сформулював систему глобальних компетентностей, яка подається у вигляді системи умінь - «уміння вчитися, вміння робити, вміння жити» [1].

На нашу думку, спираючись на таку трикомпонентну структуру, основні функції викладача в освітньо-виховному процесі повинні бути спрямовані на ці вміння. Основними функціями процесу навчання є:

1. Освітня;
2. Розвиваюча;
3. Виховна.

Функції викладача визначаються процесом навчання і включають три основні типи педагогічної діяльності:

1. Педагогічну (формування знань, умінь, навичок; навчально-методична; організаційно-методична);
2. Наукову (науково-дослідна; самоосвітня);
3. Соціальну (виховання духовно-моральної і здорової особистості; виховання патріотизму у студентів; виховання студента як конкурентоспроможної і творчої особистості).

Як зазначає Д.Ф. Миронов, для реалізації освітньої функції викладач повинен не тільки досконало знати предмет і стежити за його розвитком. Сьогодні викладач повинен бути готовий також до роботи в якості супервайзера і тьютора [3]. Це і висловлює професійну компетентність педагога, здатність об'єднувати особистісні та професійні якості воедино.

Професійну компетентність педагога варто розглядати як систему компетенцій, сформовану в процесі навчання і самоосвіти, світогляду та світосприйняття, життєвих цінностей і життєвого досвіду, психоемоційного самоврядування.

Світовий інформаційний простір (Internet), засоби інформаційних та комунікаційних технологій (комп'ютер, смартфон, планшет, проектор, смарт дошки та ін.) стають компонентами освітньої функції і впливають на зміну форм, засобів освіти і на взаємодію суб'єктів освітнього процесу (дистанційна освіта).

З огляду на той факт, що великий обсяг інформації черпається студентами самостійно через всесвітню мережу Internet, студент повинен вміти відрізнити наукову теорію від недоведених домислів. Необхідно вести не просто електронну бібліотеку, яка містить надруковану копію навчального посібника, а й ввести інтерактивний підручник (або то що), який буде містити інтерактивні посилання на розшифровку термінів, на наукові статті, монографії не тільки вітчизняних, а й зарубіжних вчених. Таким чином інформація трансформується в наукові знання.

Уведення варіативної складової в освітню функцію дозволяє студентам самостійно обирати дисципліни покладаючись на свої інтереси і переваги. У сукупності з необхідним кваліфікаційним мінімумом це призводить до вдосконалення навичок і умінь, і придбання досвіду різнобічного вирішення поставлених завдань. І отриманню нових знань без емоційної напруги.

До сучасної тенденції розвитку освітньої функції можна віднести створення науково-навчально-бізнес комплексів як форми інтеграції освіти, науки і бізнесу (*startup*). Класичне визначення стартапа, дане американським

підприємцем Стівеном Бланком, стартап - це тимчасова структура, призначена для пошуку і реалізації масштабованої бізнес-моделі. Іншими словами, стартап можна визначити, як новий комерційний проект, який створюється з метою отримання прибутку від бізнесу після його успішного розвитку.

Основний акцент переходить від знань теорії до формування практичних навичок і здатності до активної діяльності як в професійній сфері, так і в житті.

Недоліком, який призводить до зниження ефективності освітньої, самоосвітньої і науково-дослідницької функцій, є недостатня сучасна, вітчизняна навчально-методична та науково-методична база.

У сучасній системі вищої освіти спостерігається тенденція зниження кредитів (годин) відведених на вивчення дисциплін, що також негативно впливає на якість освітньої функції. Але основним недоліком негативного впливу на освітню функцію – є небажання, а може навіть страх використання новітніх технологій у процесі навчання. Вплив парадигмального моделювання проаналізувала А.В. Семенова [6]. У зв'язку з широким впливом інформаційного середовища зокрема соціальних мереж і ситуацією в країні, проблема виховання стоїть особливо гостро.

"Селфіманія" продовжує прогресувати у всьому світі, разом з нею продовжує зростати і кількість нещасних випадків і смертей при спробі зробити цікаве фото з собою. У гонитві за цікавим ракурсом і «лайками» в соціальних мережах молоді люди забувають про небезпеку, яка ховається за спробами стати популярним в інтернеті.

Україна не стала винятком у цій "технологічній епідемії". Вже більше 3-х років українці живуть у складних умовах, що провокують депресію, розчарування, зневіру і штовхають на відчайдушні дії «відключаючи» інстинкт самозбереження. .

Більшість випадків суїциду припадає на працездатне населення, 60% - люди молодого і середнього віку, 10% - неповнолітні, 30% - пенсіонери. Згідно з документом всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), в Україні зафіксовано відсоткове співвідношення самогубств до чисельності населення

100 тисяч осіб на рівні 20,1% станом на 2015 рік, але як стверджують фахівці ВООЗ, така тенденція зберігається і нині [7].

У зв'язку з цим необхідно приділити більше уваги психологічній підготовці, спрямованій на розпізнавання критичного стану, не тільки студентів, а й педагогів.

Мотивована та психологічно-морально здорова людина здатна і може знайти рішення будь-якої проблеми.

Костянтин Дмитрович Ушинський доводив, що соціально-економічні умови зумовлюють характер виховання. Учений підійшов до розуміння виховання як до цілеспрямованої діяльності. Ним написана одна з найвідоміших праць з педагогіки «Людина як предмет виховання».

Василь Олександрович Сухомлинський досліджував моральні проблеми виховання молоді. Багато його дидактичних порад зберігають своє значення і нині при розумінні сучасних шляхів розвитку педагогічної думки і освіти.

Світовий досвід дозволяє визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної розділяти і примножувати його цінності.

Що стосується розвиваючої функції в плані науково-дослідної діяльності, то цифри теж не втішні. Проаналізувавши дані державної служби статистики України [8] наведемо данні у таблиця:

Таблиця 1.

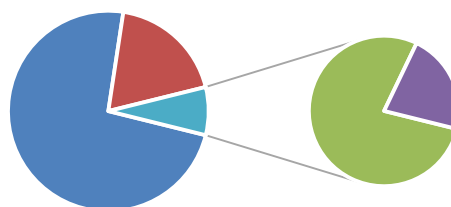
Робота аспірантури та докторантури у 2016 році

Кількість осіб, які закінчили аспірантуру		Кількість осіб, які закінчили докторантуру	
усього	із захистом дисертації	усього	із захистом дисертації
6703	1708	551	153

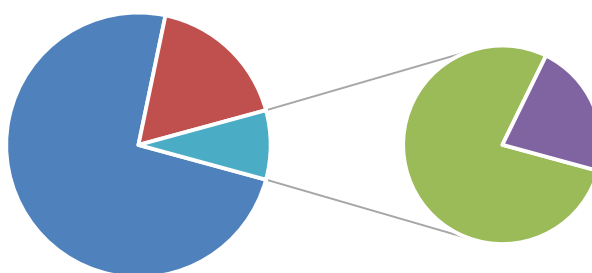
Таблиця 2.

Робота аспірантури та докторантури у 2017 році

Кількість осіб, які закінчили аспірантуру		Кількість осіб, які закінчили докторантуру	
усього	із захистом дисертації	усього	із захистом дисертації
6087	1438	543	153

Робота аспірантури та докторантури у 2016 році

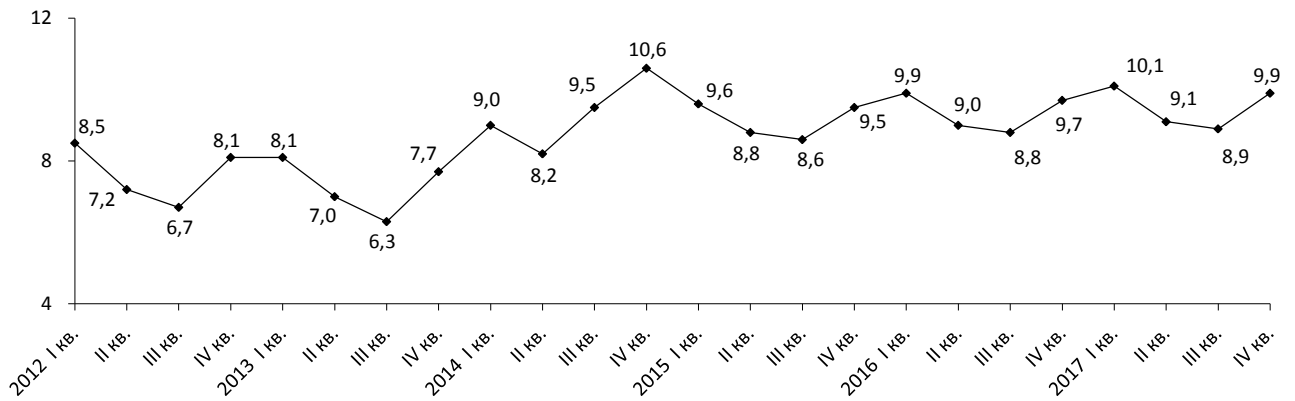
- Кількість осіб, які закінчили аспірантуру
- Кількість осіб, які закінчили аспірантуру із захистом дисертації
- Кількість осіб, які закінчили докторантуру
- Кількість осіб, які закінчили докторантуру із захистом дисертації

Робота аспірантури та докторантури у 2017 році

- Кількість осіб, які закінчили аспірантуру
- Кількість осіб, які закінчили аспірантуру із захистом дисертації
- Кількість осіб, які закінчили докторантуру
- Кількість осіб, які закінчили докторантуру із захистом дисертації



Рівень безробіття населення віком 15–70 років
(у % до економічно активного населення відповідного віку)



Відтак, слабкі державні гарантії, постійне зростання інфляції, відсутність мотивації, нестача робочих місць штовхає потенційних молодих вчених залишати межі країни і шукати більш сприятливі умови в більш розвинених і економічно стабільних країнах. А ті, хто зневірився у вітчизняній науці і не хоче залишати країну займаються FreeLance (фрілансер (англ. *freelancer*) – вільний працівник). Фрілансер найчастіше сам пропонує свої послуги – на спеціалізованих онлайн-ресурсах, через газетні оголошення або користуючись особистими зв'язками. Особливість такої роботи полягає у тому, що клієнти знаходяться через Інтернет. У такого способу роботи є як плюси так і мінуси.

Висновки. Діяльність педагога у сучасному навчально-виховному процесі вищої школи є комплексним підходом формування компетентностей під впливом сучасного життя спрямованих на розвиток особистісних здібностей. Потрібно бути весь час в курсі нових ідей, технологій, методів і починань. Використовувати технічні та інформаційні сучасні засоби і все те, чого ще вчора не було. Думати про наступне покоління. Намагатися мислити в термінах майбутнього. Прив'язувати інноваційні ідеї до реальних проблем. Необхідно любити свою професійну працю і бути готовим до самовдосконалення. Вміти розвивати і з'єднувати особистісні та професійні якості. Бути більш спостережливими до оточуючих. Оригінальні та творчі думки рідко виникають самі по собі - їх потрібно стимулювати щоденною практикою. Тому в сучасному світі педагог повинен виконувати функції

супервайзера і тьютора, а і в якійсь мірі, функції тренера та психолога. Бути готовим до дуальної моделі навчання. В рамках якої, досягається максимальна відповідність потребам організації. Таким чином педагог сприятиме розвитку самостійності і безболісної адаптації молодих, компетентних фахівців в дорослому житті.

Подальше дослідження має бути направлено на вивчення методів, що стимулюють мотивацію, що сприяють розкриттю творчого потенціалу особистості і її якісному приросту, зміцненню психо-емоційного стану, духовно-морального і здоров'я особистості.

Список використаної літератури.

1. *Делор Ж.* Образование – скрытое сокровище. М. : Московская школа политических исследований, 2002 – 472с
2. *Зязюн И.А.* Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед спец. высш. учеб. заведений / Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. и др.. –М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
3. *Мионов Д.Ф.* Изменение функций преподавателя в современный период Вестник СПбГУКИ · № 4 (13) декабрь · 2012, с. – 152-156.
4. *Овчарук О.В.* Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / К.: КІС, 2004. – 112 с.
5. *Петроченко В.І.* Професійна діяльність і компетентність педагога: сучасні підходи Навчально-методичний посібник КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР Запоріжжя, 2011с-6,с-27.
6. *Семенова А.В.* Аналіз психолого-педагогічних, історичних передумов парадигмального моделювання в контексті теорії і методики педагогічної освіти Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна" . – 2010. – № 2. – С. 41–45.
7. <http://apps.who.int/gho/data/view.main.MHSUICIDEv?lang=en>
8. <http://www.ukrstat.gov.ua/>
9. <http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/1556-18/sps/>

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ДІАЛОГ

К. В. Дікусар

старший викладач

кафедри «Комп'ютерні системи» ІКС ОНПУ

Постановка проблеми. У теперішній час, коли старі педагогічні методи і прийоми спілкування канули в минуле, все більш з'являється необхідність у розвитку та модернізації сучасних ефективних та оптимальних форм педагогічного спілкування. За звичай, це діалог між студентом та викладачем, але головна задача полягає в тому, щоб з'ясувати, яким повинен бути цей діалог, бо від цього залежить якість навчання в школах, в вищих навчальних закладах, різноманітних курсах і не тільки. Наприклад, людина хоче досягти результатів у спорті, або просто покращити свій фізичний стан та змінити фігуру. Звернувшись до тренера, вона хоче отримати знання про те, які фізичні вправи треба робити і як робити їх вірно, яку їжу приймати під час періоду тренувань, тощо. Від того, яким чином буде проходити спілкування між тренером та клієнтом, а саме діалог, таким і буде результат. В педагогічній науці актуальна ідея діалогу, вона акцентує увагу на позиції співтворчості, співпраці, партнерства в різних концепціях освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зорієнтуємося більш детально, що таке «педагогічне спілкування» і «діалог».

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості, і в той же час підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти. Педагогічне спілкування – це сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і визначають характер взаємодії педагога і учнів [1].

У педагогічному спілкуванні *діалог* – це обмін репліками, взаємопов'язаними за змістом думками і судженнями між двома і більше людьми. Діалог – це суб'єктно-суб'єктні відносини, при яких педагог взаємодіє з учнем або з тими, хто навчається на основі партнерських відносин, в союзі з ним або з ними, що і становить сутність педагогічного співробітництва, успішність якого залежить від діяльності та особистості педагога та діяльності учня [2, 3, 4]. Філософ М.М. Бахтін писав, що істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно шукають в процесі їх діалогічного спілкування.

У публікаціях сучасних філософів можна виділити діалог як форму співтворчості педагога і студента [5]. Зміст терміна «співтворчість» має дві смислові частини – приставку «спів», що означає загальну спільну участь у чому-небудь, і самостійне поняття «творчість». Співтворчість, як і творчість, спрямоване на створення нових цінностей, пізнання, вдосконалення і перетворення дійсності. Такими ж характеристиками буде володіти і діалог у співтворчості.

Постановка завдання (мета статті). Визначити оптимальний стиль педагогічного спілкування (співтворчості) для встановлення результативного діалогу, що загалом підвищить рівень навчання студентів та розвиток освіти в цілому.

Основна частина (дослідження та виклад основних результатів). Які причини запобігають встановленню ефективного та продуктивного діалогу між викладачем та студентом в педагогічному спілкуванні? Можна виділити наступні:

- педагог не враховує індивідуальні особливості студента;
- студент не розуміє свого викладача і тому не приймає його як наставника;
- дії викладача не відповідають причинам і мотивам поведінки студента або ситуації, що склалася;

- викладач зарозумілий, зачіпає самолюбство студента, принижує його гідність;

- студент свідомо і вперто не приймає вимог викладача.

Тому педагогу так важливо створити такі умови в педагогічному спілкуванні, оволодіти ефективними видами діалогу та використовувати їх з перших днів знайомства з учнями, щоб процес навчання був цікавим і захоплюючим. Тобто максимально виключити можливі невірні моделі поведінки при спілкуванні з учнями.

У професійно-педагогічному спілкуванні діалог – це не просто питання-відповідь, він орієнтований на рішення навчально-виховних цілей і передбачає виявлення (в бесіді, дискусії, дебатах і т.п.) ставлення студентів до обговорюваної проблеми, сприяє прояву особистої позиції, створює атмосферу взаєморозуміння, довіри, відвертості, дозволяє педагогу вносити корективи в свої дії. У діалозі педагог ставить питання, відповідає, спрямовує думку, погоджується або заперечує, керує спілкуванням. Тому можна виділити наступні види діалогу в педагогічному спілкуванні [6]:

1. Інформативний діалог складається з питально-відповідних пар, його метою є отримання інформації.

2. Прискіпливий діалог містить прохання, наказ і обіцянку або відмову виконати запропоновану дію. При цьому мається на увазі, що той, хто говорить видає програму дій, а той, хто слухає береться за її виконання.

3. Діалог-обмін думками – це зазвичай суперечка, дискусія (дискусійний діалог). Обидва співрозмовники, як правило, є експертами в обговорюваному питанні. Для даного типу діалогу характерна тематична єдність при різних поглядах співрозмовників на проблему.

4. Діалог, що ведеться з метою встановлення, регулювання міжособистісних відносин.

5. Святомовний діалог (сповідний діалог) спрямований на емоційне спілкування (скарги, хвастощі, захоплення, побоювання, страх).

Також діалог може бути: бесідою, суперечкою, дискусією.

Бесіда сприяє обміну думками, розвитку розуміння певного предмета, внесення доповнень до уявлення про цей предмет. Однак бесіда передбачає подібні погляди її учасників на обговорюваний предмет, і, як правило, доброзичливе або терпиме ставлення її учасників один до одного.

Суперечка – це протистояння різних думок, точок зору, де кожен прагне до перемоги тільки своєї позиції. Зазвичай це рідко закінчується перемогою одного з учасників або формуванням єдиної позиції, і опоненти залишаються на своїх позиціях.

Дискусія – це певне і ясне розглядання, зіставлення і оцінювання поглядів учасників щодо серйозних питань для знаходження шляхів їх вирішення або встановлення консенсусу на якийсь період часу. У пізнавальному плані дискусія дуже дієва.

Крім того, діалог може бути «віч-на-віч» та публічним.

Викладач (педагог) повинен знати всі види діалогу і майстерно володіти характером діалогічного спілкування в залежності від існуючих умов, емоційного стану слухачів та, обов'язково, проявляти живий інтерес до обміну інформацією, вміло організувати діалогічну взаємодію, базуючись на таких нескладних умовах [7]:

- 1) якщо задаєте питання, дочекайтеся, коли студент на нього відповість;
- 2) якщо ви висловлюєте свою точку зору, то заохочуйте студента, щоб він висловив своє ставлення до неї;
- 3) якщо ви не згодні, формулюйте аргументи і заохочуйте пошук таких самим студентом;
- 4) робіть паузи під час бесіди, не захоплюйте весь «комунікативний простір»;
- 5) частіше дивіться в обличчя своєму співрозмовнику;
- 6) частіше повторюйте фрази: «Як ти сам думаєш?», «Мені цікава твоя думка».

Розглянемо, чого потрібно уникати викладачеві в діалогічному педагогічному спілкуванні:

- 1) зловживання тривалими і гучними висловами;
- 2) нав'язувань власної думки і готових рішень;
- 3) нетерплячості до інакомислення;
- 4) небажання до кінця вислухати і зрозуміти студента;
- 5) прагнення поставити незгодного «на місце»;
- 6) зловживання зауваженнями, сковуючими мовну активність студента.

Так яким же повинен бути діалог в педагогічному спілкуванні? Багато видатних вчених, філософів, психологів займались пошуком відповідей на це важливе питання. Наприклад, Л.Д. Столяренко в своїх трудах [1] описує, що різні стилі комунікативної взаємодії породжують кілька моделей поведінки викладача в спілкуванні з учнями на заняттях. Одна з цих моделей має назву «Модель активної взаємодії «Союз»». Її сутність полягає в тому, що викладач постійно знаходиться в діалозі з тими, кого навчає, тримає їх в мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі групи і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружної взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Така модель найбільш продуктивна, тому що її результатом є виникаючі навчальні, організаційні та етичні проблеми, що творчо вирішуються спільними зусиллями. При цьому педагог в керівництві учнями повинен використовувати демократичний стиль педагогічного спілкування як найбільш ефективний стиль розв'язання педагогічних задач.

У сукупності з моделлю активної взаємодії «Союз» можна виділити демократично-діалогічний стиль педагогічного спілкування. Такий стиль передбачає увагу і облік викладачем думок студентів, він прагне зрозуміти їх, переконати, а не наказувати, веде діалогічне спілкування на рівних. Викладач враховує індивідуальні особливості студентів, їх особистий досвід, специфіку їх потреб і можливостей. Педагог, який володіє таким стилем, усвідомлено ставить завдання перед студентами, не проявляє негативних установок, об'єктивний в оцінках, різнобічний і ініціативний в контактах. По суті, цей стиль спілкування можна охарактеризувати як особистісний. Виробити його

може тільки людина, яка має високий рівень професійного самоусвідомлення, здатний до постійного самоаналізу своєї поведінки і адекватної самооцінки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можна зробити висновок, що діалог – це так званий «ключ» для педагога, зворотний зв'язок зі студентом. І якісна організація діалогу, вміння володіти їм для користі студентам та навчальному процесу загалом – це талант.

Діалог – це педагогічний засіб пошуку згоди, а також засіб руйнування стереотипів і вирішення конфліктів, тому в подальших дослідженнях має сенс розглянути більш детально технологію його проведення, виділити основні вимоги до вербального та невербального спілкування, компетентностей педагога, тощо.

Уміло організований діалог, що будується на основних принципах демократично-діалогічного стилю педагогічного спілкування зі студентами, розглянутого вище, дозволяє викладачеві вирішувати різноманітні педагогічні завдання: встановлювати взаєморозуміння, виявляти різні підходи в трактуванні обговорюваних проблем, створювати ситуації вільного вибору особистої позиції, на основі зворотного зв'язку своєчасно вносити корективи в свої дії.

Список використаної літератури:

1. *Столяренко Л.Д.* Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. Ростов н/ Дону: "Феникс", 2004. - С. 238-247.

2. *Голярдик Н.А., Дика Л.Л.* Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студента у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України / Серія: Педагогічні та психологічні науки Випуск №2 (71) – 2014. – 64-73 с.

3. *Петренко О.Б.* Педагогіка діалогу В.О. Сухомлинського як умова виховання толерантності особистості // Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського // Випуск 1.46 (108) Педагогічні науки. – 2014. – 98-102 с.

4. *Луців С.* Педагогічне спілкування як засіб формування мовної особистості. //Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 9 (Ч. 2), 2014. – 167-172 с.

5. *Нилова С.В.* Диалог как форма сотворчества преподавателей и студентов // Серия “Symposium”, Диалог в образовании. , Выпуск 22 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002.

6. *Фалей М. В.* Педагогическое общение : учебное пособие / М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.

7. *Березовин Н.А.* Проблемы педагогического общения: Учебно-педагогическое пособие. Мн., 1989.

8. *Якушева С.Д.* Основы педагогического мастерства / С.Д. Якушева – М. 2008. – 256 с.

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В СТВОРЕННІ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

І. В. Кльонова

старший викладач

кафедри природознавчих наук ОНПУ

Постановка проблеми. Особливістю сучасної освітньої політики є гуманізація освіти, що вимагає перегляду змісту освіти, технологій, засобів навчання, що дозволить учням, відповідно до потреб особистості та суспільства, успішно оволодівати необхідними знаннями. Важливу роль в її реалізації в педагогічній науці і практиці відіграє рішення проблеми створення ситуації успіху в навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна наука має достатній науковий потенціал, необхідний для вирішення проблеми створення ситуації успіху в навчанні. Вперше ситуації успіху привернули увагу педагогів у другій половині XIX століття. Однак пошуки шляхів її вирішення в повній мірі розкриті в роботах педагогів-практиків другої половини XX століття, коли у зв'язку з реформуванням всієї системи народної освіти активізувалася розробка даної проблематики.

Як невід'ємну частину педагогічної творчості досягнення успіху у всіх його сутнісних різноманітних проявах розглядали психологи, філософи, педагоги-науковці та практики В.І. Андрєєв, Ю.К. Бабанський, П.П. Блонський, Т.Г. Браже, Л.С. Виготський, В.І. Загвязинський, В.С. Шубинський; проблеми педагогіки успіху знайшли відображення в роботах В.О. Аверіна, В. Глассера, Л.С. Ільюшина, Є.І. Казакової, С.В. Коровиної, О.П. Тряпціної та ін.; проблемам стимулювання і мотивації діяльності та поведінки особистості, створення ситуації переживання успіху, методам контролю, самоконтролю і самооцінки присвячені дослідження С.О. Смирнова, А.С. Белкіна, В.О. Сухомлинського та ін.

Використання ситуації успіху в навчанні класиками педагогіки (К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський) стало джерелом розвитку дидактичних ідей і концепцій успіху для педагогів-новаторів кінця ХХ століття, у педагогічній діяльності яких створення і використання ситуації успіху в процесі навчання знайшли найбільш повне втілення і творчий розвиток.

Ціль роботи. Аналіз та узагальнення педагогічного досвіду створення ситуації успіху як важливого фактору навчання. Аналіз педагогічних форм та засобів, спрямованих на активізацію та удосконалення навчального впливу та стимулювання пізнавальної активності за допомогою методів створення умов підвищення рівня успішності студентів та учнів. Обґрунтування необхідності використання навчальних методик створення ситуації успіху у сучасному навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства орієнтація на успіх повинна виступати як необхідна умова побудови будь-якої ефективної педагогічної системи. «Успіх в навчанні, - писав В.О. Сухомлинський, - єдине джерело внутрішніх сил дитини, яке народжує енергію для подолання труднощів, бажання навчатися» [1].

Мабуть, найбільш повне визначення успіху з позицій психології сформулював А.С. Белкін [2]. Успіх – за його думкою – це «переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагне в своїй діяльності, або співпала з її очікуваннями, надіями (з рівнем домагань), або перевершила їх».

Високо оцінюючи освітню та розвиваючу роль успіху, психологи та педагоги справедливо вважають, що стимулювати пізнавальну активність учнів можна за допомогою створення ситуації успіху.

А.С. Белкін, розділяючи поняття «успіх» і «ситуація успіху», пише, що ситуація – це сукупність умов, які забезпечують успіх, а сам успіх - результат подібної ситуації. *Ситуація*, по А.С. Белкіну, – це те, що здатний організувати вчитель, переживання ж радості успіху – щось більш суб'єктивне, приховане в значній мірі від погляду зі сторони.

Даючи визначення ситуації успіху з педагогічної точки зору, А.С. Белкін пише, що «ситуація успіху - це така цілеспрямована, організована комбінація умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому». Автор підкреслює, що в педагогічному сенсі ситуація успіху - це "результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики вчителя, сім'ї" [3].

Переживання студентом ситуації успіху дає наступні результати:

1. Посилює мотивацію навчання та розвиває пізнавальні інтереси, дозволяє студенту відчувати задоволення від навчальної діяльності.
2. Стимулює до високої результативності праці.
3. Корегує особистісні особливості такі, як тривожність, невпевненість, самооцінку.
4. Розвиває ініціативність, креативність, активність.
5. Підтримує в класі, в групі сприятливий психологічний клімат. Тому педагогічно обґрунтовано створення ситуації успіху яка дає суб'єктивне переживання задоволення від процесу та результату самостійно виконаної діяльності.

Завдання вчителя в тому і складається, щоб дати кожному з своїх учнів можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе.

З урахуванням цих положень очевидна необхідність будувати навчальну практику, роблячи ставку на забезпечення ситуації успіху у кожного учня, створюючи цикл різноманітних справ, в яких учень може реалізувати свій потенціал, свої найкращі якості; організуючі педагогічне супроводження розвитку; підготовку учнів до ролі своїх колег, проектування ситуації успіху для інших, що є дуже актуальним.

Для успішного навчання найбільш конструктивна позитивна емоційна забарвленість навчальної праці, яка викликає активність учня, усвідомлення своєї позиції як суб'єкта навчання. З наслідком цього в навчальному процесі при зіткненні з труднощами цілком природна присутність негативних емоцій,

що переходять у позитивні емоції, які пов'язані з цим переходом; педагогічно обґрунтовано буває також виникнення короткочасних ситуацій невдоволення своїм рівнем знань, навчальною діяльністю в цілому, що викликають прагнення до нових зусиль у самовихованні учня [4, 5].

Таке складне діалектичне співвідношення позитивних та негативних емоцій забезпечує необхідний мотиваційний тонус учня в навчанні. Але необхідно враховувати, що такі емоції, як мотиви та цілі, існують у різноманітних проявах, які збігаються і впливають на рівень навчальної активності та успішності кожного окремого школяра або студента.

Мотиваційний аспект виступає одною з причин успіху або неуспіху в навчанні. Як показали дослідження, проведені під керівництвом Н.А. Менчинської [6], невдача в навчанні пояснюється не лише особливостями психічної діяльності, але й відношенням до навчання, причому мотиваційний компонент навчання виявляється більш динамічним у відмінності від інтелектуального, що створює сприятливі умови для управління цією стороною діяльності учня. При досить високому рівні розвитку навчальної мотивації вона може компенсувати недостатність спеціальних можливостей або недостатнього запаса у студентів необхідних знань та навичок.

Ситуація успіху в навчальному процесі забезпечується комбінацією наступних факторів та умов:

- особистістю вчителя, його професійною компетентністю, умінням сформулювати в учня мотивацію до навчальної праці, порушити прагнення до успіху, до досягнення все більш високих результатів;
- педагогічно доцільним відбором змісту освіти;
- раціональним вибором форм, і засобів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- використанням ефективних методів стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів;

- створенням сприятливого морально-психологічного клімату в учнівському колективі і затвердженням доброзичливого стилю міжособистісних відносин в системі «вчитель - учень».

Ситуація успіху тільки тоді стає дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності, коли вона:

- реалізується на всіх етапах освітнього процесу;
- реалізується в готовності учня на кожному новому етапі вирішувати дедалі складніші навчальні завдання;
- реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Ситуацію успіху, яка створюється педагогом в навчально-виховній діяльності, можна представити у вигляді досить простого послідовного ланцюга, ланками якої є:

- установка на діяльність (емоційна підготовка учня до вирішення навчального завдання);
- змістовне, технологічне і ресурсне забезпечення діяльності, операції (створення умов для успішного вирішення завдання);
- порівняння отриманих результатів з пропонованими (усвідомлене ставлення до результату своєї навчальної праці).

Ситуацію успіху, об'єктивно стимулюючу пізнавальну діяльність, створюють завдяки:

- використанню цікавої інформації в змісті досліджуваного і додаткового матеріалу;
- включенню в урок додаткових відомостей про знаменитих людей;
- створення проблемних ситуацій, які неминуче представляють щось знайоме з нового боку, часом несподіваного.

Педагогічно виправдано створення для учнів ситуації успіху, що є суб'єктивним переживанням задоволення від процесу і результату самостійно виконаною діяльності. Технологічно це забезпечується низкою операцій, які здійснюються в психологічній атмосфері радості і схвалення, створеної вербальними (мовними) і невербальними (міміка-пластичними) засобами.

Підбадьорюючі слова і м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звернень так само, як відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють фон, який допомагає учневі впоратися з поставленим перед ним завданням. Тому викладач повинен володіти рядом професійних і особистісних якостей, тому що моральні, аспекти спілкування вчителя з учнями мають колосальне значення не тільки в виховній роботі, а й в освоєнні навчальних предметів, тобто успішне проведення уроку в першу чергу залежить від викладача.

Ситуація успіху, реалізуючись в емоційно комфортному стані радості, пов'язаної з досягненням бажаної мети, стимулює бажання учня включитися в навчальний процес, прийняти в ньому активну і ініціативну участь; стає стійким мотивом навчально-пізнавальної діяльності; організовує умови для такої участі і впливає на формування усвідомленого ставлення до результатів навчальної праці.

У педагогічній практиці застосовується багато технологічних операцій створення і способів моделювання ситуацій успіху. Зупинимось на основних [7,8]:

1. **Зняття страху** – допомагає подолати невпевненість у власних силах, боязкість, боязнь самої справи, і оцінки оточуючих. Професійно працюючий педагог знає, що перш ніж запропонувати учню виконати якесь завдання, йому слід спочатку «зняти страх» майбутньої діяльності, щоб учневі вдалося подолати невпевненість у власних силах, боязкість і боязнь самої справи, оцінки оточуючих. Такий запобіжний захід знімає з учня затиск, він стає більш розкутим і впевненим, сміливіше реалізує свої потенційні можливості.

2. **Авансування успішного результату.** З метою посилення педагогічного впливу операція «зняття страху» доповнюється дією «авансування» успішного результату. Реалізуючи даний вплив, вчителю необхідно висловити свою тверду впевненість в тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням, подолає труднощі, з якими він зіткнеться на шляху просування до мети. Така позиція педагога вселяє впевненість учневі в самому

собі, своїх силах і можливостях. Типові використовувані посили: «Ви обов'язково зможете це», «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті».

3. Похвала або «емоційне поглажування». Важливо вміти вербально створювати правильний настрій. За допомогою похвали можна допомогти подолати невпевненість («Цей матеріал ми проходили, так що контрольна постане перед вами не дуже важкою»), закріпити емоцію позитиву («У вас обов'язково вийде»), зацікавити учня особисто («Це завдання я можу доручити тільки тобі»), дозволити порадіти незначному успіху («Твір не зовсім вийшов, зате тобі добре вдалося розкрити характер головного героя»).

4. Колективна похвала. Кожен учень бажає утвердитися не лише в очах викладача, але і серед однокласників, одногрупників. Тому бажано хвалити його за певні досягнення перед класом або групою.

5. Прийом «Еврика». Суть його в тому, щоб створити ситуацію, в ході якої учень сам приходить до цікавого висновку, який розкриває перед ним можливо раніше не відомі власні особистісні якості.

6. Приховане інструктування. Можлива ситуація формування надмірно завищеною самооцінки учня. Уникнути цього дозволяє операція, яка пов'язана з прихованим інструктуванням учня в засобах і формах здійснення діяльності. Це допомагає йому уникнути поразки і досягається шляхом натяку, вказівки, побажання («Можливо краще почати з ...». «Виконуючи роботу не забудьте про ...»). При цьому необхідно пам'ятати, що відкрита інструкція не дає розвиваючого ефекту, так як при цьому учень стає засобом виконання педагогічного задуму, а значить не переживає ситуації успіху.

7. Внесення мотиву. Якщо учневі разом з метою діяльності та описом результату, який повинен вийти, пояснюється, заради чого або кого відбувається ця діяльність («Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися ...»), то увага зміщується з мети на мотив і виконуючи завдання, він орієнтується на тих, кому можливо потрібна його допомога.

8. Висока оцінка деталей. Допомагає емоційно пережити успіх не результату в цілому, а якийсь його окремої деталі («Тобі особливо вдалося то

пояснення»; «Найбільше мені в твоїй роботі сподобалося ...»; «найвищої похвали заслуговує ця частина твоєї роботи»).

9. Персональна винятковість. Позначає важливість зусиль учня в майбутній або здійснюваної діяльності («Тільки ти і міг би ...»; «Тільки тобі я можу довірити ...»; «Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням ...»).

10. Завдання різної складності. Цей прийом узятий з методів диференційованого навчання і дозволяє кожному учневі виконати завдання, яке йому під силу.

11. Самостійний вибір завдання. Учням пропонується вибрати собі завдання самостійно. Зміст завдання має бути однаковим, але можливо вибрати обсяг, складність виконання, індивідуальну роботу або роботу в групі, самостійну роботу або за допомогою викладача.

Останні методи безпосередньо пов'язані з методами диференційованого навчання [9]. Необхідність диференційованого підходу до учнів впливає з того, що вони розрізняються своїми задатками, рівнем підготовки, сприйняттям оточення, рисами характеру. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати можливість студентам проявити свою індивідуальність, творчість, позбавитись від почуття страху і вселити впевненість у своїх силах. Диференційоване навчання дозволяє кожному студенту працювати в своєму темпі, дає можливість впоратися із завданням, сприяє підвищенню інтересу до навчальної діяльності, формує позитивні мотиви навчання. В основі диференційованого навчання лежить створення різнорівневих груп учнів з певною метою. Для кожної групи педагогом підбирається зміст навчання, який відповідає рівню навченості і потребам учнів. Створення подібних груп можливо на етапі вивчення нового матеріалу, закріплення і застосування засвоєних знань, різнорівневим може бути контроль і перевірка знань.

Ще одним різновидом диференціації навчання є надання учням права вибору змісту, методів і форм навчання. Для вибору можна пропонувати вправи одного і того ж змісту, але різної форми, різного об'єму, різної складності,

тобто завдання, що вимагають різних видів розумової діяльності. Викладач всім студентам оголошує про різні ступені складності вправи і пропонує кожному з них вибрати ту вправу, яка йому подобається, ту, з якої він впорається найкращим чином. Якщо завдання на вибір пропонуються систематично, то в учнів виробляються здібності не губитися в ситуації вибору, свідомо обирати роботу під силу, вміння об'єктивно оцінювати свої можливості. При цьому в навчальному колективі зберігається доброзичлива атмосфера з елементами змагання і взаємодопомоги.

Важливо підкреслити, що ефективність ситуації успіху в навчальній діяльності перевіряється не тільки наявністю активного ставлення до навчання, а й умінням учня створювати собі умови для успішної діяльності. Формування стійкої потреби в самоосвіті, що особливо актуально в сучасному світі, ще одна з позитивних особливостей ситуації успіху.

Успіх є джерелом внутрішніх сил студента, що народжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися. Студент відчуває впевненість в собі і внутрішнє задоволення. На основі всього цього, можна зробити висновок: успіх в навчанні - завтрашній успіх в житті!

Висновки. Виявлено, що феномен ситуації успіху є значимим елементом процесу навчання та педагогічних систем, що впливає на результативність педагогічного процесу в цілому, зокрема, на формування розумових, пізнавальних і творчих здібностей; розвиток активності та свідомості учнів. Успіх виступає як спосіб формування світогляду та інтелекту учня.

Таким чином, була обґрунтована ситуація успіху як фактор навчання, показані шляхи та засоби її створення, виділені основні компоненти ситуації успіху як системи в теоретичних працях та практичній діяльності педагогів.

Список використаної літератури:

1. *Асєєв В.Г.* Мотивація поведінки і формування особистості. М., 1976.
2. *Белкін А.С.* Ситуація успіху. Як її створити: книга для вчителя. М., 1991.

3. *Дьяченко М.І.* Психологія вищої школи / М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибовіч. – Мінськ: Вид-во БГУ ім. В.І. Леніна, 1978 г. – 320 с.
4. *Лопатін О.Р.* Соціально-педагогічні умови створення ситуацій успіху, які активізують позитивний розвиток підлітка /А.Р.Лопатін // Вісник Костромського державного університету ім. Н.О. Некрасова, – 2000, -№3. – С114-121.
5. *Менчинська Н.О.* Проблеми «самоврядування» пізнавальною діяльністю і розвиток особистості // Теоретичні проблеми управління пізнавальною діяльністю людини. М., 1975.
6. *Прянікова В.Г.* Розвиток концепції педагогічного стимулювання // Радянська педагогіка .1985.№11.
7. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / відп. ред. М.В. Буланова -Топоркова. – Ростов н / Д: Фенікс, 2002. – 544с.
8. Психологія і педагогіка: підручник (ред. А.А. Радугіна). – М. : Центр, 1999. – 224с
9. *Сухомлинський В.О.* Серце віддаю дітям. – Київ: Рад. Школа, 1998. – 269с.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

О. А. Ковалик

ОНПУ

Постановка проблеми. Мотивація є актуальною проблемою для будь-якого виду діяльності, особливо для педагогічної. В основі мотивації знаходяться мотиви, які можна вважати рушійною силою всієї роботи. В останні роки освітня система активно змінюється і все більше уваги приділяється мисленню студентів з цього приводу. Як вони бачать мотивацію педагогічної діяльності в літературі майже не розглядається.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням мотивації педагогічної діяльності займалися різні вчені і на сьогодні воно залишається актуальним. Досліджуючи останні публікації можна відмітити наступних авторів: Е.О. Аквазба, С.І. Редько (розглядали мотивацію, як фактор ефективного управління учбовим закладом) [1, 10], В.Ю. Бережок (виділяє труднощі, що виникають у процесі професійного становлення майбутнього педагога та як мотивація допомагає їх подолати) [2]; А. Макаруч (аналізує напрямки підвищення рівня психологічних знань педагогів щодо мотивації) [6]; М.В. Яцюк (описав психологічні фактори готовності майбутніх вчителів трудового навчання до здійснення особистісно-орієнтованого навчання учнів) та інші.

Мета та завдання статті. Основна мета статті – розглянути мотивацію професійної діяльності сучасного педагога з різних точок зору.

Для досягнення мети статті необхідно виконати наступні завдання:

- визначити роль та місце мотивації в науково-педагогічній діяльності;
- виявити основні напрямки мотивації в науковій літературі;
- проаналізувати різні точки зору відносно мотивації.

Основна частина. Спочатку визначимо місце мотивації в професії педагога. Науково-педагогічна діяльність складається з трьох основних складових:

- 1) мотиваційної;
- 2) операційної;
- 3) рефлексивної [5].

Отже без відповідної мотивації, яка стоїть на першому місці, неможливо ефективно займатися науково-педагогічною діяльністю.

В першу чергу розглянемо визначення поняття слова «мотивація»: це спонукання до діяльності для досягнення певних цілей, як особистих так і суспільних. Вона складається з різних мотивів, цінностей, завдань в житті, особливих задумів [7].

Мотивацію педагогічної діяльності можна розглядати як внутрішній інструмент покращення якості освіти. Мотивований педагог хоче донести до своїх слухачів інформацію так, щоб вони її зрозуміли. Просто начитати матеріал згідно освітній програмі недостатньо.

Якщо після заняття у аудиторії не виникло ніяких питань, бажання обговорити почуте чи почитати додаткову літературу, то можна вважати, що був марно потрачений час. І така ситуація вказує на те, що педагог не мотивований отримати якісний результат своєї діяльності. Хоча може у такого педагога існує і інший мотив займатися цією професією (наприклад, бути у центрі уваги).

Якщо людина стала педагогом взагалі не маючи мотивації (через якісь обставини чи за вимогами батьків), то заняття будуть «пустими», проведені без відповідної якості. Навіть, якщо при цьому людина відповідальна і буде старанно готуватися перед кожним заняттям, все одно, небажання людини цим займатися відчуватиметься в кожному слові. Хоча завжди існує вірогідність, що згодом інтерес до педагогіки все таки з'явиться.

Мотивацію педагога необхідно розглядати як метод досягнення суспільного успіху та благополуччя. Адже, успіх в суспільстві може бути

досягнутим лише за наявності висококваліфікованих кадрів, за підготовку яких і відповідає педагог. Немає мотивації – немає знання. Немає знання – немає спеціалістів. Немає спеціалістів – немає благополуччя. Отже: немає мотивації – немає благополуччя.

У науковій літературі розглядаються наступні основні напрямки мотивації професійної діяльності педагога [8,12]:

- педагогічне покликання;
- обов'язковість;
- мета досягнення;
- зацікавленість (предметом, що викладається або наукою в цілому);
- афіліація (захоплення спілкуванням зі студентами);
- творча діяльність;
- соціальні мотиви (отримання соціального статусу як науковець зі званням та степеню);
- альтруїстичні мотиви (бажання приносити користь в суспільстві).

Були проведенні опитування на тему «Чому Ви обрали спеціальність педагога» і отримали наступні результати: прагнення до самореалізації (68%); прагнення передавати знання та досвід (61%); захоплення предметною галуззю знань (56%); прагнення займатися наукою (23%); взаєморозуміння у колективі (21%); прагнення до спілкування з молоддю (18%); задоволеність результатами праці (14%); матеріальна вигода (12%); престиж викладацької праці (11%) [10].

Мотивація також являється основою професійної вдосконаленості. Якщо, головний мотив педагога передавати знання, то він буде постійно само розвиватися, щоб максимально ефективно досягати поставлені цілі. В літературі виділяють такі основні напрямки саморозвитку [4]:

- 1) *самоорганізація* – здатність правильно організувати та планувати свою діяльність (наприклад, вміння правильно розподіляти матеріал лекції, щоб встигнути все за відведений час);

2) *самооцінка* – вміння адекватно оцінити свої можливості та якісні характеристики. Даний саморозвиток завжди був найважчим для всіх, так як ми завжди помічаємо чужі помилки, але свої не бачимо (як в тій байці Крилова І.А. «Мавпа та окуляри»). Але якщо побороти в собі цей психологічний бар'єр, то буде зроблений великий крок уперед в своїй професійній діяльності;

3) *самоконтроль* – вміння контролювати себе. Іноді виникають ситуації, коли стриманість педагога проходить перевірку, але професіонал ніколи не дозволить собі нічого зайвого;

4) *самовизначення* – усвідомлення своїх інтересів та пріоритетів. Педагог має розуміти, що конкретно він хоче отримати в результаті своєї діяльності (наприклад, щоб його студенти мали великий багаж знання та не мали проблем з працевлаштуванням);

5) *самореалізація* – вміння реалізувати себе;

6) *самоосвіта* – педагог завжди має доповнювати свої знання відносно нововведень у науці.

Було проведено опитування студентів на тему мотивації професійної діяльності педагога, з метою виявити, як виглядають мотиви викладача в очах студентів, які являються головними споживачами послуг, що надають вищі навчальні заклади. Відповіді студентів базувалися на власному досвіді (бажання у майбутньому стати викладачем, викладачі в родині чи серед друзів), на спостереженнях (були опитані студенти третього курсу, які вже зустрічалися з достатньою кількістю викладачів) та на загальних знаннях про дану професію. Результати опитування представлені в табл. 1.

Таблиця 1.

Мотиви професійної діяльності педагога

№	Мотив	кількість студентів, %
1	Бажання передавати свої знання майбутньому поколінню	62,5

2	Подобається працювати з підростаючим поколінням	40
3	Подобається спілкуватися із різними категоріями людей	17,5
4	За покликанням	17,5
5	За відсутністю альтернативи	15
6	Для самореалізації	12,5
7	Заради високого статусу	12,5
8	Бажання бути у центрі уваги	10
9	Любов до науки	7,5
10	Бажання мати владу	7,5
11	За прикладом	5
12	Подобається власна дисципліна	5

Розглянемо детальніше ці мотиви:

1. З точки зору деяких студентів вчитель – це людина, яка відкриває для них щось нове і цікаве; пояснює те, що не знають інші; виховує нове покоління. Особливий акцент наголошується на бажанні педагога представити інформацію так, щоб її зрозуміли, а не просто почули. Студенти даної групи вважають професію педагога важкою, яка потребує високу стійкість до стресу, кваліфікацію, комунікабельність, вміння знайти до всіх індивідуальний підхід, зацікавити.

2. Як правило вчителями, педагогами, наставниками становляться ті люди, які люблять працювати з дітьми та підлітками, яким не байдужий їх рівень освіти та майбутнє.

3. Професія педагога відкриває можливості спілкування з великою кількістю слухачів, ознайомитися з різними типами людей. Отже, зрозуміло, що багато з тих, хто хоче жити у постійному русі та спілкуванні, не проводити нудно час, проводити дискусії у науковій формі, обирають професію педагога.

Однак студенти наголошують, що педагог має вміти знаходити спільну мову з різними людьми.

4. Деякі студенти вважають, що стати педагогом може, лише той, хто прийшов до цього сам, відчуває що це його сфера діяльності, кому подобається атмосфера спілкування із слухачами в формі заняття. Таку відповідь дав один із студентів: «Педагог – це не професія, а покликання душі».

5. Згідно опитуванню, вважають що іноді стають педагогом так як не бачать себе ні в якій іншій ролі, не знайшли себе в житті, через певні життєві обставини.

6. Професія педагога розглядається як можливість само реалізуватися, розвиватися та вивчати щось нове; один із напрямків самоосвіти.

7. Педагог вважається престижною професією, яка дає можливість отримати високий статус в суспільстві.

8. На думку деяких студентів, викладачем стають заради уваги. Така професія подобається тому, хто любить виступати перед аудиторією; відчуває, що він потрібен суспільству; отримує задоволення від того, що його почули, зрозуміли, засвоїли інформацію.

9. Педагогами стають люди, які бажають присвятити своє життя науці, внести свій вклад у розвиток науки та освіти.

10. Професія педагога надає певну владу людині, тому один із мотивів є бажання керувати кимось.

11. Деякі педагоги обрали дану професію так як мають ідеал, приклад для наслідування в особі іншого педагога чи вченого, або подобається якийсь метод викладання.

12. Якщо людина відчуває, що її призначення займатися конкретним розділом науки, то як педагог вона матиме можливість розширити свої знання в цій сфері.

Слід відмітити ще декілька мотивів, які були відмічені: за порадою, за моральним покликанням, подобається робота творчого характеру, не бажання покидати свою освітню установу, мрія дитинства.

Порівнявши отримані результати опитування студентів із результатами попереднього опитування можна відмітити:

- шість категорій співпали, але відрізняються у процентному відношенні: на першому місці у педагогів знаходиться прагнення до самореалізації (68%), а із студентів так вважають лише 12,5%; бажання передавати свої знання відмічено всіма майже однаково (61% та 62,5%); захоплення власним предметом у педагогів знаходиться на третьому місці (56%), а у студентів на останньому (5%); подібна ситуація і з захопленням наукою (23% та 7,5%); спілкування з молоддю навпаки студентами (40%) згадувалося частіше ніж педагогами (18%); думки відносно престижу професії схожі (11% та 12,5);

- деякі мотиви згадувалися лише студентами, серед них найчастіше наступні: за покликанням, за відсутністю альтернативи, бажання бути у центрі уваги, бажання мати владу. Це може бути наслідком того, що не всі спроможні признати, що їх мотиви мають негативну основу;

- деякі мотиви згадувалися лише педагогами: взаєморозуміння у колективі, задоволеність результатами праці, матеріальна вигода. Як пояснення можна припустити, що студенти ще не можуть зрозуміти важливість цих мотивів в житті.

Висновки та пропозиції відносно подальших досліджень. Мотивація відіграє важливу роль у процесі становлення педагога як професіоналу. Без відповідної мотивації майже не можливо досягти високих результатів у педагогіці так як мотивація являється рушійною силою для саморозвитку особистості. В основі мотивації знаходяться різні мотиви, які можуть бути як позитивними так і негативними. Після опитування педагогів та студентів відносно мотивів професійної педагогічної діяльності можна побачити, що існують деякі розбіжності в результатах, але є і спільні риси. Тобто, деякі мотиви розуміються людьми на рівні свідомості, а деякі приходять з досвідом. У подальшому рекомендується поглибити аналіз мотивів з психологічної точки

зору, так як в останні часи такі мотиви як матеріальна вигода та престиж професії, нажаль, втрачають свою актуальність.

Список використаної літератури:

1. *Аквазба Е.О.* Мотивация труда педагогических работников как фактор эффективного управления образовательной организацией / Е.О. Аквазба, П.С. Медведев // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – Режим с экрана: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18608> (дата обращения: 18.05.2018).
2. *Бережок В.Ю.* Труднощі та їх подолання у процесі професійного становлення майбутнього педагога (на прикладі підготовки вчителя хімії) / В.Ю. Бережок // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – 2014. – №1. – С. 146-150.
3. *Буряк Г.І.* І знову про мотивацію: вона заслуговує на те, щоб про неї говорили / Г.І. Буряк // Пед. майстерня . – 2014. – №9. – С.2-6.
4. *Кирдей І.* Оцінка як інструмент виміру та чинник мотивації / І. Кирдей // Завуч. – 2015. – № 1. – С. 20-24.
5. *Макаренко С.С.* Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя / С.С. Макаренко. – Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2013. – №1. – С. 314-323.
6. *Макарчук А.* Зрозумієш мотив – зрозумієш вчинок. Підвищення рівня психологічних знань педагогів щодо мотивації / А. Макарчук // Завуч. – 2016. – № 15. – С. 20-27.
7. *Омельченко Л.М.* Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники / Л.М. Омельченко // Наука і освіта. – 2014. – №7. – С. 128-130.
8. *Піддячий В.М.* Обґрунтування моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В.М. Піддячий // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип.1. – С. 108-114.

9. *Подліняєва О.О.* Управління мотивацією діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін з використанням ІКТ / О.О. Подліняєва // Педагогічні науки: історія, інноваційні технології. – 2013. – №6 (32). – С. 306-315.

10. *Редько С.І.* Дослідження мотиваційних джерел педагогічних працівників як чинника успіху загальноосвітнього навчального закладу / С.І. Редько, А.Г.Панченко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – №3-4 (48-49). – С.29-34.

11. *Филипська В.І.* Форми заохочення вчителів до самовдосконалення в Україні/ В.І. Филипська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №5 (31). – С. 334-342.

12. *Яцюк М.В.* Психологічні фактори готовності майбутніх вчителів трудового навчання до здійснення особистісно-орієнтованого навчання учнів / М.В. Яцюк // Наука і освіта. – 2013. – №4. – С. 38-40.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМІДЖ ЯК ІНСТРУМЕНТ РІШЕННЯ ПЕДАГОГОМ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ

О. М. Ковальова

*к.е.н., ст.викладач кафедри обліку,
аналізу і аудиту ОНПУ*

Постановка проблеми. Вирішення задачі підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів спонукає до пошуку нових технологій та форм взаємодії з вступниками та їх батькам, у т.ч. шляхом формування відповідного іміджу університету, на який неабиякий вплив має педагогічний імідж професорсько-викладацького складу. Загострення конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг, активні маркетингові дії закордонних ВНЗ щодо агітації абітурієнтів та наслідки демографічної кризи, пожвавлення міграційних процесів у зв'язку зі складною соціально-економічною ситуацією обумовлює необхідність приділення уваги іміджу педагога у процесі навчальної, наукової та організаційної взаємодії зі студентами задля підвищення якості та результатів професійно-освітньої діяльності у вищих навчальних закладах.

В умовах євро інтеграційних процесів вищої освіти, перед викладачами постають виклики щодо постійного підвищення рівня професійної підготовки та самовдосконалення з позиції створення позитивного іміджу, що має становити взірець для наслідування студентами та сприяти розв'язанню педагогом завдань у освітній діяльності. Отже, дослідження сутності та функцій, факторів впливу на педагогічний імідж є актуальною проблематикою, що потребує комплексного підходу у зв'язку з багатоаспектністю цього поняття, яке розглядається фахівцями зі сфери психології, педагогіки, соціології, філософії, культурології та інших наукових сфер діяльності.

Мета статті – проаналізувати сутність, особливості, функції та складові елементи педагогічного іміджу як інструменту рішення педагогом професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретична концептуалізація професійного іміджу педагога була висвітлена науковцями, які досліджували: сутність професійного іміджу педагога крізь призму загального визначення поняття «імідж» (Драчук Е., Калюжний А.А., Навроцька М.М., Романовської О.); ціннісні та технологічні функції іміджу (Євтушенко Г.В., Сперанська-Скарга М.А.); основні структурні елементи педагогічного іміджу (Зязюн І.А., Сорокіна Е.С.); класифікацію видів педагогічного іміджу (Внукова О.М., Вощевська О.В., Демчук Т.П., Прус Н.О.). Багатоманітність поглядів на становлення поняття педагогічного іміджу потребує узагальнення та систематизації його деяких положень в контексті розв’язання професійних завдань в освітній сфері.

Викладення основного матеріалу. У сучасній науковій літературі існують різні наукові підходи до визначення категорії «педагогічний імідж». Наведемо декілька основних визначень до сутності цього поняття у таблиці 1.

Таблиця 1

Наукові підходи до визначення категорії «педагогічний імідж»

Науковий підхід	Визначення педагогічного іміджу
1	2
Євтушенко Г.В., [1, с. 631]	Емоційний образ, сформований із багатьох компонентів, який визначає рольову відповідність особистості викладача до стандартів та вимог його професії в очах колег, студентів і суспільства.
Калюжний А.А., [2]	Емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, у масовій свідомості.
Межерицька О.А., [3, с. 29]	Форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості вчителя як реалізатора потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, за якої виявляються найвиразніші ділові та особистісні якості відповідно до статусу вчителя та соціальної ролі в освітньому процесі.

Продовження таблиці 1

1	2
Жердева І.С., [4, с. 50]	Стереотип образу педагога в поданні студентів, колег і соціального оточення.
Демчук Т.П. [5]	Динамічний образ викладача, що має свій зміст. Це – сукупність виявів людини в педагогічному процесі, які обумовлюють характер і результативність процесу навчання.
Внукова О.М., [6, с. 17]	Сукупність особливостей і характерних рис особистості, які формують її індивідуальний образ як фахівця. Індивідуальний образ педагога, сформований на основі якостей особистості, фахових компетентностей та практики реалізації професійних завдань.
Романовська О. [7, с. 144]	Динамічний образ, що представляє сукупність зовнішніх (візуальна привабливість, культура вербального і невербального спілкування), професійних (професійна культура) і внутрішніх (особистісні якості, моральні, етичні норми та ін.) характеристик, який створюється в результаті прямого їх сприйняття в процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу, або опосередковано через думку інших людей.
Навроцька М.М., [8]	Це не тільки зовнішній вигляд, а й особисте мислення, учинки, дії, мистецтво говорити й слухати, здатність підкреслити свою специфічність та індивідуальність.

Низка авторів [1; 2; 4] розглядає педагогічний імідж як емоційно забарвлений образ або стереотип у сприйнятті учасників освітнього процесу: студентів, викладачів та соціального оточення. Дані визначення певним чином обмежують уявлення про педагогічний імідж, оскільки вони не акцентують уваги на динамічному характері трансформації сутності цього явища в умовах мінливості масової свідомості та сучасних змін в підходах до розвитку вищої освіти. Так, на думку О.А. Межеричької [3, с. 29], педагогічний імідж доцільно визначати у контексті тих потреб мікро- і макросоціуму в освітніх послугах, яким повинен відповідати сучасний педагог. Схожої позиції дотримується учений Т.П. Демчук [5], який пропонує визначати педагогічний імідж як динамічний образ, який націлений на отримання навчального результату.

Дослідники О.М. Внукова [6, с. 17] та О. Романовська [7, с. 144] конкретизують структурні елементи педагогічного іміджу, які у синтезі дозволяють досягти бажаних навчально-виховних результатів.

Проведений розгляд наукових точок зору відносно основних сутнісних характеристик категорії «педагогічний імідж» показав, що існують суттєві відмінності у визначеннях, однак можна виділити і спільні риси. До основних особливостей педагогічного іміджу відносяться наступні:

- націленість на досягнення позитивного результату освітнього процесу;
- прояв найвиразніших ділових та особистісних якостей;
- рольова відповідність особистості статусу та соціальної ролі педагога.

Іншим важливим аспектом для з'ясування сутності «педагогічного іміджу» є визначення його функцій. Серед науковців відсутня єдність у класифікації функцій педагогічного іміджу, що є закономірним наслідком складності даної категорії та засвідчує інтерес до її пізнання.

Так, Г.В. Євтушенко у своїй роботі зупиняється на наступному колі функцій педагогічного іміджу: психотерапевтичної, особистісно підвищуючої, комфортизації міжособистісних відносин, соціального тренінгу, психологічного захисту [1, с. 632].

На наш погляд, визначені функції дещо звужують можливості використання педагогічного іміджу як інструменту рішення педагогом професійних завдань та потребують доповнення згідно з працею М.А. Сперанської-Скарги наступними технологічними функціями: міжособистісна адаптація, затінення негативних особистісних характеристик, подолання вікових бар'єрів, організація уваги, висвітлення кращих особистісно-ділових якостей [9]. До категорії ціннісних, тобто таких які «свідчать про безперечну значущість іміджу в процесі побудови здорової духовної організації особистості» М.А. Сперанська-Скарга включає

психотерапевтичну, особистісно підвищуючу та функцію комфортизації міжособистісних відносин.

Інфосоціалізація наразі знаходиться у нерозривному взаємозв'язку з рядом технологічних функцій педагогічного іміджу, а саме:

По-перше, з функцією міжособистісної адаптації, оскільки в процесі асиміляції в конкретному соціальному середовищі, актуальною є самопрезентація педагога, у тому числі в соціальних мережах, в яких студенти проводять суттєву частину свого вільного часу.

По-друге, подолання вікових бар'єрів як функція педагогічного іміджу передбачає контактування педагога з вихованцями у соціальних мережах з дотриманням правил субординації та інформаційної етики. За думкою М.А. Сперанської-Скарги «володіння технологією самопрезентації, яке втілене в успішному відборі моделей поведінки під час виконання різних ролей, надає можливість ефективно спілкуватися з людьми різного соціального становища або професійного статусу» [9].

По-третє, інфосоціалізація пов'язана з функцією організації уваги, яка передбачає створення позитивного ставлення аудиторії внаслідок привабливого іміджу. Отже, педагогу доцільно доволі уважно ставитись до наповнення контентом власних інтернет-сторінок та дотримуватись правил професійної етики, розуміючи, що він завжди знаходиться «під прицілом». Інфосоціалізація у цьому ракурсі дозволяє педагогу впливати на інформаційну культуру студента шляхом публікації актуальної фахової інформації, достовірних даних, що дозволяє у доступному для студентів форматі комунікації вирішувати завдання ознайомлення з провідними тенденціями у відповідній навчальній спеціалізації.

З огляду на інфосоціалізацію педагога, його професійний імідж – не самоціль, а можливість впливати на успішність студентів, формувати образ, на який можна рівнятися вихованцям, а також можливість організації більш ефективного зворотного зв'язку з аудиторією, кураторською групою за

допомогою створення спільних груп у соціальних мережах для більш динамічного обміну інформацією.

Засновуючись на сутності та функціях педагогічного іміджу, визначимо його основні структурні елементи, що застосовуються для вирішення навчально-виховних задач, які постають перед педагогом на основі наукових робіт І.А. Зязюна [10] та Е.С. Сорокіної [12]:

– зовнішній вигляд та естетична привабливість, тобто візуальний образ, який формується з доречного обставинам стилю одягу. В умовах трансформації сутності та змісту вищої освіти, суспільство зачіпає питання переосмислення зовнішнього вигляду педагога вищої школи зміщуючи акценти його «візитної картки» з одягу на рівень знань вихованців та вміння бути цікавим на уроці. Безумовно, що образ педагога має бути сучасним відповідно до результатів соціологічних опитувань студентів, проте в ньому слід дотримуватись почуття міри та правил ділового етикету, тому що зовнішній вигляд повинен дисциплінувати студентів та не відволікати їх від досягнення мети аудиторного заняття;

– вербальні та невербальні засоби спілкування, до яких висуваються високі стандарти відповідності соціальним очікуванням суспільства. «Особливості техніки мовлення вчителя можуть створити образ спокійного, врівноваженого педагога або, навпаки, категоричного владолюбця» [10, с. 69]. Вербальний образ педагога, володіння невербальними техніками дозволяє створювати сприятливий морально-психологічний клімат в аудиторії та заохочує студентів до плідної комунікації, освоєння навчального матеріалу.

– внутрішня відповідність образу професії вчителя – внутрішнє «Я». «Внутрішній образ вчителя – це його культура, безпосередність та свобода, чарівність, емоційність, шлях постановки та вирішення проблем, асоціативне бачення, несподівані яскраві ходи в сценарії уроку, внутрішній настрій на творчість, самовладання в умовах публічності та багато інших складових» [12, с. 152]. Не слід недооцінювати акторські навички педагога, які дозволяють внести елементи творчості у навчально-виховний процес з метою підвищення

його ефективності та результативності. Формами прояву структурних елементів педагогічного іміджу є підходи до його класифікації за низкою ознак, що подані у таблиці 2.

Таблиця 2

Класифікація видів педагогічного іміджу

Критерій класифікації	Види педагогічного іміджу
1	2
За критерієм емоційного забарвлення	- позитивний; - негативний; - нейтральний.
За критерієм спрямованості прояву	- зовнішній – орієнтований на прояв у зовнішньому середовищі; - внутрішній – знаходить відображення у особливості відносин та педагогічного спілкування.
З урахуванням критерію цільової установки	- природний – формування на основі реальних фактів; - штучний – цілеспрямоване коригування фактів.
За критерієм ступеня раціональності сприйняття	- когнітивний – зорієнтований на вузьких спеціалістів і людей обізнаних; - емоційний – зорієнтований на широку аудиторію, викликає сильний емоційний відгук
За критерієм змістового наповнення	- імідж керівника та його команди; - імідж організації; - імідж ідеї, проекту; - професійний імідж спеціаліста.
У порівняльному підході, якщо мова йде про порівняння особистісних якостей	- ідеальний імідж – узагальнений образ, який бажають бачити інші в людині; - первинний імідж – це уявлення про конкретну людину, особу, суб'єкт діяльності, що формується під час першого знайомства; - вторинний імідж – імідж, що виникає під час конкурентної боротьби.
За типом професійної позиції педагога	- «Сократ» – педагог із репутацією шанувальника дискусій і суперечок; - «керівник групової дискусії»; - «майстер» – педагог є взірцем для наслідування; - «генерал» – вимогливий, чітко слідкує за слухняністю, тому що вважає себе правим; - «менеджер» – педагог заохочує ініціативу й

Продовження таблиці 2

	самостійність учнів у вирішенні завдань; - «тренер» – атмосфера спілкування пронизана духом корпоративності, педагог є натхненником групових зусиль; - «гід» – педагог є образом «ходячої» енциклопедії, але часто відверто нудний.
У межах функціонального підходу	- дзеркальний – це те уявлення, що людина має про саму себе; - поточний – це оцінка людини, що формується в інших в момент безпосереднього спілкування; - бажаний – це імідж-ідеал, до якого прагне людина.

Джерело: Складено автором за даними [4, с. 54; 13, с. 34; 14, с. 404].

Розглянуті види педагогічного іміджу існують не відокремлено, а у нерозривному взаємозв'язку та доповненні один одного.

В умовах конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг підвищується роль та необхідність формування позитивного іміджу навчального закладу, заснованого на зростанні мотиваційно-ціннісної спрямованості роботи професорсько-викладацького складу в результаті проходження тренінгових занять, курсів підвищення кваліфікації з педагогічної майстерності та проходження спеціалізованих курсів націлених на удосконалення самопрезентації, акторського та ораторського мистецтва викладача. Перелічені ініціативи дозволять створити позитивний вторинний імідж, який має місце при конкурентній боротьби, та підвищити результативність навчально-виховної роботи.

Висновки. У сучасних умовах структурних змін в освітній сфері, до педагогічного іміджу викладача вищого навчального закладу висуваються нові вимоги з огляду на процеси інфосоціалізації. Перелік інструментів впливу, що знаходяться в розпорядженні педагога для досягнення ефективності навчальної та наукової діяльності невпинно розширюється. Проте, особливе місце обіймає формування позитивного педагогічного іміджу як інструменту вирішення педагогом професійних завдань, що дозволяє створювати сприятливий

морально-психологічний клімат, який є фундаментом для засвоєння професійних компетенцій студентами та становлення їх в якості фахівців високого гатунку на ринку праці.

Список використаної літератури:

1. *Євтушенко Г.В.* Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування / Г.В. Євтушенко, А.І. Бабошко, Д.І. Бушля // Глобальні та національні проблеми економіки. – Випуск 11. – 2016. – С. 630-634.
2. *Калюжний А.А.* Психологія формування іміджу вчителя / А.А. Калюжний. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
3. *Межерицька О.А.* Професійний імідж як інструмент педагогічного впливу / О.А. Межерицька // Управління школою. – 2009. - № 25 (253). – С.29-31.
4. *Жердєва І. С.* Методика формування іміджу викладача Вищої школи / І.С. Жердєва, С. С. Рашидова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2016. – №4 (73). – С.48-61
5. *Демчук Т.П.* Напрямки вивчення іміджу викладача вищої школи / Т.П. Демчук// Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Випуск 3.
6. *Внукова О.М.* Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності // О.М. Внукова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2016. – С. 15-21.
7. *Романовська О.* Поняття і структура іміджу сучасного викладача вищої школи / О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – № 2. – С.135-146.

8. *Навроцька М.М.* Імідж педагога в освітньому просторі / М.М. Навроцька // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1(45). – Частина I. – С. 8-12.
9. *Сперанська-Скарга М.А.* Функції професійного іміджу вчителя-філолога [Електронний ресурс] // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_10
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища пік., 2004. – 422 с.
11. *Драчук Е.* Педагогічний імідж вчителя як інструмент розв'язання професійних завдань / Е. Драчук // Студентський вісник Педагогічного університету імені П. Тичини. – 2013. – Вип. 33. – С. 25–28.
12. *Сорокина Е.С.* Педагогическое знание учительского имиджа / Е.С. Сорокина / Материалы 10-х Всероссийских Макаренковских студенческих педагогических чтений / под ред. В.С. Третьяковой. Екатеринбург: «Раритет», 2013. – 298 с.
13. *Прус Н.О.* Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Дніпро, 2017. – 242 с.
14. *Вощевська О.В.* Формування іміджу викладача вищої школи / О.В. Вощевська // «Молодий вчений». – 2016. – № 12 (39). – С. 404-408.

ІДЕАЛ ПЕДАГОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

К. В. Корнієнко

*к.і.н., доц. кафедри історії
та етнографії України ОНПУ*

*Не знаю, Бог дає, мабуть,
Усяким людям всякі дари:
Одному ясний, сильний ум,
Другому рій крилатих дум,
Який же дар дістали ті,
Що так дітей учити вміють?
Мені здається, в скарбі тім
Любві найбільш дісталось їм.*

І.Я. Франко

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний рівень розвитку суспільства ставить перед педагогами якісно нові вимоги. Недостатньо вже володіти лише психолого-педагогічними, предметними знаннями, певною методикою. Ринок праці потребує спеціалістів, які володіють якісно новими компетентностями. А це в свою чергу ставить нові завдання та виклики для освітян. Отже, актуальність дослідження обумовлюється необхідністю осмислити місце і роль вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції.

Аналіз основних досліджень. В українській педагогічній літературі останніх років питанням підготовки та перепідготовки кваліфікованих кадрів в освіті приділяли увагу І. Зязюн [1] та А. Семенова [2]. Впровадженням новітніх методик в освіті приділено увагу у працях О. Пошетун [3]. Дослідник С. Терно найбільш перспективним в освіті на сучасному рівні бачить розвиток

критичного мислення, розробивши по цій темі цілий онлайн курс для освітян [4].

Я. Коменський, Д. Дьюї, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші видатні педагоги доклали багато зусиль, щоб зрозуміти сутність особистості вчителя, а також застосовували ці принципи у власній педагогічній діяльності. Так, К. Ушинський зазначав «У вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості в справі вихованця... Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [5].

Формулювання цілей та завдань статті. Переслідуючи основну ціль визначити ідеал педагога на сучасному етапі розвитку суспільства, спробуємо поглянути на питання під іншим кутом. Перед тим, варто на нашу думку вирішити окремі завдання, а саме

- розглянути, яких же спеціалістів потребує новий час. Це дасть розуміння того, який продукт мають виробляти освітяни сьогодні, щоб він був затребуваний на ринку праці завтра.
- на основі отриманих результатів виділити ті компетентності, якими має володіти педагог на сучасному етапі розвитку суспільства
- надати висновки та рекомендації викладачам

Основний матеріал. Всесвітній економічний форум у Давосі в 2016 р. запам'ятався особливою увагою до питань освіти й розвитку як запоруки розв'язання гуманітарних проблем, які є сьогодні і виникатимуть надалі. Було виділено перелік компетентностей, які будуть затребувані у 2020 р., а саме:

- комплексне розв'язання проблем,
- критичне мислення,
- креативність,
- управління людьми,

- координація дій з іншими,
- емоційний інтелект,
- складання суджень і ухвалення рішень,
- сервіс-орієнтування,
- взаємодія (ведення перемовин),
- когнітивна гнучкість.

При тому, що все більше механічної роботи передається машинам, все більше процесів у роботі автоматизовані, креативність поки що не властива штучному інтелекту, а значить, ухвалення важливих рішень і реагування на швидку зміну обстановки залишаються за людиною, і допомогти вибрати кращий варіант може саме творчий підхід до справи.

Водночас очікується, що до 2020 року штучний інтелект входить до ради директорів компаній. Технологічна грамотність у виробництві стане обов'язковою, як уміння читати і писати. Знання нових матеріалів, застосування мобільних і хмарних технологій, взаємодія зі штучним інтелектом – усе це обов'язкові вимоги до тих, хто хоче йти в ногу з часом. Вчитися і перенавчатися доведеться усім, зате і виграш від Четвертої промислової революції дістанеться кожному. Отже, з огляду на усі потреби часу, спробуємо визначити, якого рівня викладач має забезпечити розвиток наведених якостей в учнів. Відомий педагог Ш. Амонашвілі писав, що нова людина може бути вихованій тільки новою людиною. Учитель в нашому суспільстві - це людина з майбутнього, що прийшла до дітей для того, щоб надихнути їх мрією про майбутнє, навчити їх затверджувати ідеали майбутнього [6].

Першочергово ідеал сучасного вчителя, на нашу думку, має відповідати якостям *демократичної особистості*, на протипагу авторитарній. Авторитарний стиль базується в освітньому процесі на системі примусів та покарань. Отже, єдиним стимулом у такому процесі навчання є відчуття страху. Страх паралізує пізнавальні процеси. Сильний страх спотворює когнітивні процеси, викликає стан афекту, коли учень не здатний мислити творчо. Ще

одна деструктивна модель викладання – байдужий вчитель, той який обирає домінантою своєї поведінки невтручання, відсутність реального впливу на учнів та як наслідок безвідповідальність за результат такого навчання. Байдужий вчитель викликає нудьгу та пасивність в учнів. Нудьга в свою чергу також пригнічує пізнання.

На противагу першим двом типам викладання виграє демократичний. Вчитель, який сповідує демократичні принципи навчання має ключові переконання, що в процесі пізнання учень та вчитель – це партнери, він обстоює позицію співробітництва. Рушійною силою такого навчання стають подив, який викликає інтерес та призводить до радості від пізнання. Основою відносин демократичного вчителя з учнями стають позитивні емоції і відчуття та відповідно демократична поведінка, заснована на взаємоповазі.

Саме позитивний емоційний клімат, під лаштування процесу навчання під потреби дитини, а не навпаки у Фінляндії призвів до високих позитивних показників в якості освіти. Застосовуючи такий підхід вчитель формує в учнів такі необхідні компетентності, як уміння управління людьми, здатність домовитись, координація дій з іншими. До того ж педагог має бути **зрілою особистістю**, а саме такою, що змінює перш за все себе, а не оточуючих. Таке поняття вводить у своїх дослідженнях С. Терно [4]. Зріла особистість знає та вміє, а не лише критикує, діє, а не сподівається на когось, а також гарно володіє собою та своїми емоціями. Коли людина, вчитель є зрілою особистістю, вона переймається перш за все особистим зростанням, а високе положення, соціальний статус, статки приходять як винагорода. І цим принципам вона навчає учнів. Зріла особистість має психологічне здоров'я, а не нейротизм. А також сприймає ситуацію невизначеності, як звичайну робочу та не бачить загрозу в змінах. Адже ми настільки успішні, наскільки успішно керуємо змінами. Це те, чому варто навчати учнів сьогодні. Перестати боятись невизначеності, ліквідувати негативні очікування від майбутнього значить виховати здатність до критичного мислення, сервіс-орієнтування, когнітивної гнучкості та постійного самовдосконалення .

Для багатьох учнів саме учитель стає визначальною особистістю, яка може відіграти важливу роль у житті. Це в свою чергу накладає велику відповідальність. Адже з того, кому багато дано, багато запитується. Вчитель – це вічний учень. Якщо вчитель думає інакше, він припинив свій професійний розвиток. Психологи це визначають як «деформація професійної свідомості» [7]. Саме тому підготовка та перепідготовка вчителів, викладання для них основи професійної майстерності мають бути предметом постійної уваги.

Беззаперечною базовою компетентністю вчителя залишається якісне володіння предметом. Проте більшість дослідників доводять, що не достатньо мати високий IQ, тим більше, що сам інтелект може бути різним.

Так, Роберт Стенберг виділяє аналітичний, творчий та практичний інтелект [8]. І саме творчий інтелект сьогодні якісно вирізняє людський інтелект на протигагу штучному. Також все більше уваги приділяється *емоційному інтелекту*, який також є виключно людською можливістю. Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти емоції інших, мати високий рівень емпатії, а з іншого – здатність мотивувати себе на відповідні дії, здійснювати саморегуляцію своїх емоцій відповідно до ситуації.

У повсякденному житті не так багато ситуацій, де нам доводиться застосовувати свій IQ, а от регулювати емоції, мотивувати свою діяльність нам доводиться щодня. Можна бути інтелектуально людиною, але не бути розумною в сенсі мудрості.

До того ж тут важливо сказати про ціннісні показники. Високий інтелект має опиратись на моральні цінності, лише тоді він приносить користь людству. Історія знає безліч прикладів, коли людина володіла високим інтелектом та багатьма іншими провідними якостями, та за відсутності підґрунтя моральних загальнолюдських цінностей людство отримувало т.зв. «злого генія» або чергового політичного тирана. За таких умов продуктивним стає лише той інтелект, який орієнтований на моральні цінності, бере до уваги людські емоції та направлений на позитивні зміни. Як казав В. Сухомлинський: «Виховуйте в

собі Людину – ось що найголовніше. Інженером можна стати за п'ять років, учитись на Людину треба все життя».

Отже доходимо **висновку**, що оскільки педагог діє та розвивається під впливом власних суджень і цінностей, він має бути перш за все високоморальною людиною з гуманними цінностями. Саме особисті моральні цінності педагога несуть найважливіше значення у творенні вчителя – новатора, вчителя – натхненника, вчителя – патріота. І цими ціннісними ідеалами беззаперечно мають бути свобода особистості, повага та любов до дитини.

Серед **основних рекомендацій**, які хочеться надати викладачам по цій темі – це щодня за допомогою залучення нових методів та форм викладання, обміну досвідом з колегами та обопільного процесу навчання разом зі своїми учнями, намагатись розширювати горизонти свого світобачення. Це, перш за все, убезпечить від «деформації професійної свідомості», а також дозволить залучати нові ідеї та творчість в повсякденну роботу викладача, яка декому може здатись на перший погляд рутинною. Адже власна зацікавленість та натхнення у роботі викладача стає базовою основною позитивного мислення та гарних результатів.

Практичні курси по підвищенню кваліфікації викладачів, які автор особисто може порадити виходячи з власного досвіду: Курс «Педагогічна майстерність викладачів вищої школи» на базі Одеського національного політехнічного університету (автор та викладач курсу д.пед.н., проф. А.В. Семенова); Курс «Критичне мислення для освітян» на базі онлайн платформи Prometheus (автор та викладач курсу С. Терно).

Список використаної літератури:

1. Зязюн І.А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2012. - Вип. 1.36. – С. 5-11. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1

2. *Семенова А.В.* Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / А.В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін. За ред. А. В. Семенової. – К. : Знання, 2007. – 341 с.

3. *Пометун О.* Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 2. – С. 56-70.

4. *Терно С.О.* Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С.О. Терно: [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. — 105 с. ; Он-лайн курс «Критичне мислення для освітян»: платформа Prometheus. – Режим доступу: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/info

5. *Ушинський К.Д.* Вибрані педагогічні твори: в 2-х томах. / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – 848 с.

6. *Амонашвили Ш.А.* В школу с шести лет // Педагогический поиск. – М.:Педагогика, 1990. – С. 9-58.

7. *Гафнер В.В.* Професійна деформація та професійна компетентність педагога// ОБЖ. Основи безпеки життя, 2004. – № 10. – С. 22-24.

8. *Стернберг Р.* Практический интеллект = Practical Intelligence in Everyday Life / Р. Стернберг – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ РЕАКЦІЇ ПЕДАГОГА НА ЗАТРИМКУ ВІДПОВІДЕЙ СТУДЕНТА

С. В. Мельник

доц. кафедри прикладної екології

і гідро газодинаміки ОНПУ

«Весь світ – театр, а люди в ньому – актори» одна з фраз Шекспіра яку найчастіше цитують люди. Вона є дуже вдалою до ситуації що відповідає темі статті. Так, це не театр одного актора, в якості якого виступає викладач, а сцена на якій всі виконують свої ролі. Студенти, на відміну від учнів школи, вже здатні не тільки слухати і відповідати на запитання, а також пристосовуватися до особистостей характеру викладача і виконувати свої ролі. Цей факт повинні враховувати викладачі при комунікаціях зі студентами і проведенні опитування. Кінцева мета любого викладача передавати знання студентам. Для цього використовувати не тільки лекції, практичну роботу, самостійну роботу, а і процес опитування. В цей час всі, хто присутні в аудиторії, знаходяться в підвищеному психоемоційному стані.

Всі студенти подумки відповідають на запитання і здатні на довго запам'ятати як правильну відповідь так і поведінку викладача. Тому і самі запитання і поведінка викладача повинні бути продуманими, ввічливими і мати на увазі основну мету – постійну передачу знань. А що робити коли студент затримує відповідь? У викладача, як у актора, повинні бути розроблені певні сценарії поведінки - комунікативні спрямованості реакції.

По перше, з'ясуємо що в педагогіці розуміють під визначенням «комунікативна спрямованість».... Нажаль таких визначень знайти не вдалося. Частіше за все використовуються інші зв'язки слів. Так наприклад в хрестоматії педагогічної майстерності (Упорядники: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. [1]) *комунікативна функція спілкування, комунікативна задача, комунікативна перевага, комунікативна культура*. В Інтернеті

зустрічається лише вираз «*комунікативної спрямованості навчання іноземної мови*». Нема цього тлумачення і в спеціалізованих педагогічних словниках, наприклад [2, 3]. Тому перейдемо к більш загальному визначенню комунікативність - *практичне використання мови – акт спілкування, зв'язок між двома чи декількома індивідами, що ґрунтується на взаєморозумінні* [4].

Інше визначення: «*комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях; комунікативні навички — автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації*» [4]. Нажаль, першоджерело цих визначень загубилося в рефератах та встановити його не вдалося.

Але повернемося до фрагменту цих визначень: *комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії*, то б то, ***на затримку відповіді студентом у викладача повинні бути розроблені і доведені до автоматизму комунікативні дії***. Що з цього приводу рекомендують інші вчені. Знову нажалі, роботу в цьому напрямку вдалося виявити тільки в двох працях. Більшість проаналізованих матеріалів як Українській науковій літературі так і в Світовій багато уваги приділяється комунікативній спрямованості при роботі з дітьми які мають затримання в розвитку. Це дуже соціально значиме питання, але не стосується теми статті. В роботі Суворова В.О. [5] розглянуто декілька можливих сценаріїв затримки відповідей, але автор більше уділяє уваги діям самих учнів, а не діям педагога. До того ж більшість прикладів перероблена зі згадуваної хрестоматії [1]. М.М. Яковлев, А.М. Сохор – автори розділу: «методика і техніка уроку в школі», підрозділу: «перевірка знань» розглядають декілька варіантів затримки відповіді учнів, можливі реакції вчителя і роблять основний висновок що *«всяке неочікуване вторгнення в розповідь викликає подив і прикрість, а якщо воно необґрунтоване, то і здивування»* тому його треба робити тільки по мірі необхідності.

Це дуже цінні, виважені зауваження до роботи любого педагога, але вони більш стосуються вчителів в школі. У викладача в ВУЗі є більше можливостей для вибору напрямку своїх комунікативних можливостей. Тому **метою роботи** є: розробка рекомендацій комунікативних напрямів реакції викладача на затримку відповідей студента.

Для досягнення мети вирішувалися **наступні задачі**:

- дослідження можливих сценаріїв (варіантів) відповідей при яких можлива затримка відповідей;
- розробка комунікативних спрямованостей реакції викладача на затримку відповідей студента у кожному можливому сценарію.

Відповідно до типології комунікацій, наведеної наприклад в роботі [6], комунікація викладача і студента під час опитування: міжособистісна, безпосередня, активна, організована (невипадкова), вертикальна, взаємозв'язана (вербальна і невербальна).

Варіанти при яких можлива затримка відповідей наведені у вигляді схеми (рис. 1).

Отже відповідно до схеми комунікативна спрямованість викладача по перше залежить від виду опитування. При поточному опитуванні запитання задається неочікуване і саме запитання, хоча зв'язано темою заняття, для студента звучить не несподівано. При підсумковому опитуванні студент заздалегідь отримує білет, обмірковує запитання, будує план відповіді. Тому при цьому варіанті, у успішного студента, затримки принципово не повинно бути. В цьому перша принципова різниця між опитуванням в школі (де опитування більш наближається до поточного) і опитуванням в вузах.

Друга відмінність, нажаль все частіше ми стикаємося з тим, що студенти дуже багато пропускають занять, (працюють) не готують завдання дома і попадають на поточне опитування взагалі не зрозуміючи в чому справа, а іноді і по якій дисципліні опитування.

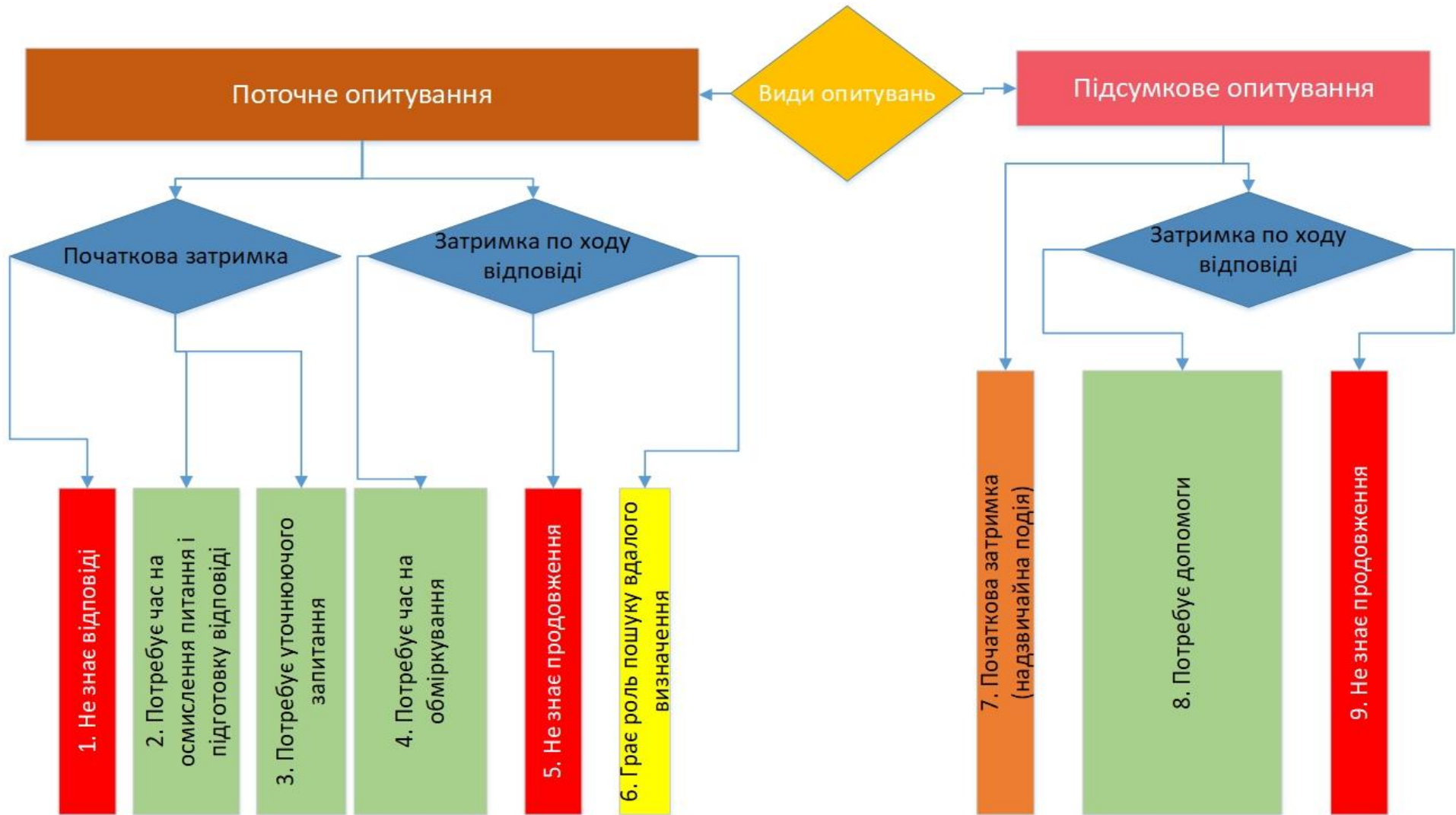


Рис. 1 – Схема можливих варіантів затримки відповіді

Сподіваємося що в середніх школах ситуація ще до цього не дійшла. І третя, сама очевидна відмінність, це вік учнів які відповідають, і тому їх можлива реакція. Слід також враховувати на якому етапі відповіді виникла затримка. На початковому чи вже по ходу відповіді.

Розглянемо с початку варіанти затримки при поточному опитуванні. Розглядати варіанти будемо відповідно схеми на рис. 1.

Поточне опитування, студент отримує запитання і мовчить. Тут викладач повинен проявити акторські здібності («Весь світ – театр...») і витримати паузу, максимально можливу в ситуації. В цей час він повинен зрозуміти який з трьох можливих варіантів у даний час відбувається. Перший (по схемі рис. 1) – студент взагалі не розуміє в чому річ і не знає відповіді. Через паузу він це зрозуміє, зізнається і запитання слід передати іншому студенту. Другий – через певний час, уяснивши запитання, відтворивши відповідні образи, побудувавши план відповіді почне відповідати. Це можна назвати нормальною реакцією, якщо запитання було справді несподіваним. І третій варіант, коли після достатньої паузи не спрацювали перші два. В цьому випадку необхідно втручання (допомога) викладача. Можливо студент не зрозумів запитання тому що воно було сформульоване не так, як в підручнику, не тими словами як розповідалось на лекції чи щось інше. Комунікативна направленість повинна бути спрямована на роз'яснення запитання. Можливі такі варіанти (чим далі тим ширше поміч): переформулювати питання, задати навідне питання, підказати початок відповіді. Якщо студент вчив матеріал він повинен почати відповідь. Якщо після зусиль викладача відповідь не починається то він її не знає (повертаємось к І варіанту). Хоча можуть бути інші причини, треба дивитися на психічний стан студента і таке інше.

Розглянемо випадки коли студент починає відповідь і запиняється. В більшості випадків це говорить, що він знає відповідь, але не побудував план відповіді (варіант 4). В 70 % випадків достатньо витримати паузу, не втручатися і студент продовжить. Тут дуже важливо, не дати втручатися іншим студентам, бо ті що знають (чи вважають що вони знають), можуть перебити

той план відповіді що побудував студент який відповідає на запитання і він може знов замовкнути. Це дуже погано впливає на оцінку першого студента (якщо виставляються бали) і на його самооцінку. Перед початком опитування треба попередити всю групу що відповідає тільки студент якого викликають, інші теж відповідають але тільки подумки і готуються доповнити відповідь, але тільки коли їх спитають. Досвід показує що одного попередження не достатньо, але після другого, третього група зникає до правил опитування.

Якщо навіть після паузи нема продовження відповіді то це говорить про те що студент не знає її (варіант 5, зустрічається десь у 20 %). Початок відповіді, зрозуміло якщо правильний, говорить про те що він її зрозумів, побудував план і як правило, сказав все що знає.

Інші 10 % складають студенти «провокатори» (варіант 6). Безумовно талановиті, в плані балаканини, люди. Навіть не знаючи відповіді вони починають багато говорити нічого не значущі слова, можливо по темі попереднього заняття чи інформацію зі ЗМІ. Далі вони роблять паузу і дуже талановито грають (вербально і не вербально) роль (буває так, що Станіславський відпочиває, виникає бажання ще раз згадати фразу Шекспіра) підбору найбільш вдалого визначення. Провокуючи викладача дати це визначення і продовжити відповідь за нього. Буває що викладачі з недостатнім досвідом роботи попадаються на таку провокацію і виставляють позитивну оцінку за таку «відповідь». Студенти, як правило не долюблюють такого «шаровика», але залюбки підставляють його під запитання для того щоб спровокувати викладача і тягнути час. В цьому випадку комунікативна спрямованість повинна бути направлена на витримку паузи і надати можливість продовжити відповідь самому студенту. Оскільки буде сказано багато слів слід запитати групу - чи містила відповідь корисну інформацію. Показати групі, що оцінюються лише слова які містили відповідь на запитання.

Підсумкове опитування. Тут початкова затримка (варіант 7), в силу причин названих раніше, повинна розцінюватися як надзвичайна подія. Стан

здоров'я, емоційний стан і т.ін. Якщо на підсумковому контролі студент не знає відповіді то він зразу про це говорить не зтягуючи час.

Затримка по ходу відповіді частіше за все означає, що студент не достатньо розгорнуто побудував план відповіді, відповідь не повна і він сам це відчуває. У студентів які претендують на відмінну оцінку такої затримки не повинно бути. В цьому випадку нема сенсу робити паузу, а слід підказати які моменти запитання ще не розкриті. Студент який знає матеріал продовжить відповідь (варіант 8). У випадку втручання (підказки) викладача при підсумковому опитуванні суттєво знижується бал. Про це слід заздалегідь, перед початком сесії, нагадати (попередити) групі.

Якщо після підказаних – нерозкритих моментів відповідь не продовжилась, то студент не знає питання достатньо широко (варіант 9).

Висновки. В роботі проаналізовані можливі варіанти затримки відповіді студентом та надані рекомендації по комунікативній спрямованості реакції педагога на затримку відповідей. Надані рекомендації можуть використовувати молоді викладачі у власній роботі і розробці особистих (індивідуальних) комунікативних спрямованостей на затримку відповіді.

P.S. Автор буде радий якщо колеги поділяться власними спостереженнями за можливими варіантами затримки відповідей і можливими комунікативними спрямованостями (сценаріями) дій викладача.

Список використаної літератури:

1. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упо-П24 ряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. – 606 с.
2. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д, 2005. – С. 61.
3. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр

«Академия», 2014. – 624 с.

4. *Панасенко Е., Черепанова Ю.* Развитие коммуникативных способностей будущих учителей-филологов: психолого-педагогический аспект / Профессионализм педагога: теоретические и методические аспекты: сборник научных работ. «Педагогический университет», Вып. 5. – Ч. 2. Слов'янськ, 2017. – С. 81-91.

5. *Суворов В.О.* Коммуникативная направленность реакции педагога на задержку ответов студента / Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы. – № 4, 2016. – С. 183-189.

6. *Кочергина О.А.* Особенности педагогического общения в вузе. Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 3 (06). Сентябрь 2015. (<http://ce.ifmstuca.ru>).

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

И. П. Цымбал

*доцент кафедры органических
и фармацевтических технологий ОНПУ*

Профессиональное педагогическое общение – это коммуникативное взаимодействие педагога со студентами, коллегами, направленное на установление благоприятного психологического климата, психологической оптимизации деятельности и отношений

Формирование профессионально-педагогического уровня коммуникативности является необходимым условием становления всего комплекса профессиональных качеств педагога. Поэтому овладение тайнами педагогического общения – задание довольно сложное для начинающего педагога. На пути к этой цели он наталкивается на различные препятствия. Каковы их причины?

Это барьеры в общении (препятствия, которые создают сопротивление партнера влиянию собеседника) часто возникают незаметно, сначала преподаватель может даже не осознавать их, но со временем они очень усложняют общение. На особенности взаимодействия между преподавателем и студентом влияют социальный, физический и смысловой (когнитивный), психологический и другие факторы. В соответствии с этим различают барьеры в педагогическом общении.

Барьеры педагогического общения.

Социальный барьер обусловлен перевесом ролевой позиции преподавателя в системе педагогического взаимодействия. Преподаватель специально демонстрирует преимущество перед студентом и свой социальный статус. Нейтрализует этот барьер желание не противопоставлять себя студентам, а поднять их до своего уровня, не навязывать свои позиции, а быть советчиком.

Физический барьер связан с организацией физического пространства во время взаимодействия. Неправильно организованное пространство приводит к изолированности преподавателя, который будто отдаляет от себя студентов, пытаясь «спрятаться» под стол, стул, кафедру. Преодолевают такой барьер сокращением дистанции, открытостью в общении.

Смысловой барьер связан с неадаптированной к уровню восприятия студентами речи преподавателя, которая слишком насыщена непонятными словами, научными терминами, которые подаются без комментариев и объяснений. Это снижает их интерес к материалу, создает дистанцию во взаимодействии. Смысловой барьер можно преодолеть при условии внимательного отношения к своей речи и тщательной подготовки к занятию.

Эстетический барьер обусловлен не восприятием собеседника, его внешнего вида, особенно мимики. Самоконтроль дает возможность его устранить.

Эмоциональный барьер возникает при несоответствии настроения, присутствии негативных эмоций, которые деформируют восприятие. Преодолевают его при помощи улыбки, чуткого отношения к собеседнику.

Психологический барьер проявляется как негативная установка, сформировавшаяся на основании предыдущего опыта, расхождении интересов партнеров коммуникации. Преодолевают этот барьер при помощи переориентации внимания с личности на работу, оптимистичного прогнозирования последующей деятельности.

Типичными являются следующие психологические барьеры: расхождение установок (преподаватель приходит на занятие увлеченный своей мыслью, а студенты безразличны, несобранны, невнимательны, в результате чего преподаватель раздражается, нервничает); боязнь группы (присуща молодым преподавателям, которые владеют материалом занятия, но боятся непосредственного контакта со студентами); плохой контакт (преподаватель избегает взаимодействия со студентами; ведет себя «автономно», например, пишет пояснение на доске); сужение функций общения (преобладает

информационная функция, остаются вне внимания социальние, коммуникативные функции); негативная установка (предвзятое негативное отношение к группе, неуспевающим студентам, нарушителям поведения); боязнь педагогических ошибок (опоздать на занятие, неправильно оценить ответ студента); подражания (молодой преподаватель подражает манерам общения другого педагога, не учитывая собственной педагогической индивидуальности).

Нередко преподаватель настолько сконцентрирован на собственном негативе, что лишает себя возможности непосредственно взаимодействовать с окружением - он слишком напряжен, руки в горячке сжимают какой-нибудь предмет, не может сдвинуться с места, его голос еле слышен, либо слишком громкий, дрожащий. Предотвратить этому можно смещением акцентов, переносом внимания с собственных неудач на сам предмет, общением со студентами, оптимизацией собственного внутреннего мира, сосредоточением на том, что происходит снаружи, а не во внутреннем мире, собственных чувствах и переживаниях.

Психологические барьеры обусловлены такими собственными несбалансированными ориентациями и действиями преподавателя:

- острой жалостью к себе, в результате чего чувство самосохранения подсказывает: «Заберите как можно быстрее этот раздражитель!»;
- потребностью в получении немедленного результата приложенных усилий;
- зависимостью от мнения окружающих, заостренной потребностью «опираться на высокие принципы» и одновременным неумением определять критерии соответствия реальной педагогической действительности и представления о ней.

Возникновению барьеров общения преподавателя на занятиях способствуют многие факторы – эмоции страха, агрессия, несоответствующая позиция в общении, отсутствие подлинного интереса к студентам, закрытость в общении.

Неумение преодолеть барьеры, как правило, приводят к малоэффективным моделям общения нескольких типов.

Модели барьеров педагогического общения:

Барьер «*Я сам*». Сущность ее в том, что преподаватель становится в роли главного действующего лица, нередко тормозя инициативу учеников; (неуверенный в себе, очень боится, что дети ответят не то и он не сможет выйти из данной ситуации, поэтому данный персонаж сам задает вопросы и сам на них отвечает)

Барьер «*Робот*». Характеризует поведение педагога, который целеустремленно и последовательно действует на основании определенной программы, несмотря на обстоятельства, которые требуют изменения в общении. Преподаватель из-за неуверенности в себе, в случае необходимости не может перестроиться, занимает родительскую позицию по отношению к студентам, не проявляя интереса к их внутреннему состоянию.

Барьер «*Монблан*». Педагог «возвышается» над группой как горная вершина. Он оторванный от студентов, мало интересуется интересами и взаимоотношениями между ними. Общение сводится только к информированию студентов, что обуславливает их пассивность. Преподаватель парит в мире науки, мало интересуется личностью студента, свою задачу видит только в собирании информации. Основная эмоция по отношению к детям — равнодушие, отсутствие к ним интереса. Взрослая или родительская позиция в общении ведут к стандартизированному уровню общения.

Барьер «*Китайская стена*». Общение, при котором преподаватель постоянно подчеркивает свое превосходство над студентами, проявляет к ним пренебрежительное отношение.

Позиция похожа на предыдущую, но при этом преподаватель подчеркивает свое снисходительно – покровительское отношение к студентам, поскольку занимает родительскую позицию по отношению к детям. Чувство превосходства возникает как следствие сверхкомпенсации из-за

неосознаваемой неуверенности в себе, в итоге – стандартизированный уровень общения.

Барьер «*Тетерев*». Характеризует педагога, который во время взаимодействия со студентами слышит только себя, не реагирует на студента, не понимает его переживаний и потребностей. Преподаватель слышит только себя, не задумывается о реакции студентов, поскольку основная эмоция – любовь по отношению к себе, отсутствие интереса к детям. Педагог закрыт маской «выдающегося учителя», занимая позицию родителя, что ведет к стандартизированному уровню общения.

Барьер «*Гамлет*». Действиям такого преподавателя присущи постоянные сомнения: правильно ли его понимают, адекватно ли его отреагируют на его замечания. Преподаватель такого типа из-за возникающего страха перед неудачей обеспокоен отношенческой, а не содержательной стороной обучения. Он стремится нравиться всем студентам, поэтому попадает в зависимость от их мнения, так как занимает «Детскую» позицию в общении с ними. При наличии интереса к детям, способным оказать данному педагогу необходимую эмоциональную поддержку, и любви к детям, смешанной со страхом, «Гамлет» выходит на манипулятивный уровень общения, на котором, то он сам, то студенты становятся объектами манипуляции.

Барьер «*Приятель*». Может вызвать для преподавателя утрату делового контакта в общении. Преподаватель недооценивает значение собственной личности и забывает, что движущей силой педагогического процесса является единство человеческой культуры и профессиональных знаний, поскольку не уверен в себе, занимает позицию ребенка в общении с детьми, закрыт маской «своего», что приводит к манипулятивному уровню общения со студентами, при котором объектом манипуляции выступает сам преподаватель.

Барьер «*Локатор*». В этой модели преобладает избирательность преподавателя в организации взаимоотношений со студентами. Он сосредотачивает свое внимание на группе или слабых, или сильных студентов, что разрушает целостную и непрерывную систему общения. Из-за

неуверенности в себе, отсутствия интереса ко всем детям, преподаватель работает только с сильными или слабыми студентами. Такой преподаватель не может подняться выше стандартизированного уровня общения.

Для начинающего преподавателя на первых занятиях желательно присутствие коллеги, чтобы после проведения занятий обсудить наличие и возможность преодоления того или иного барьера

Схема обсуждения барьера «Я сам»:

- Можно ли назвать ваше ощущение барьером в общении?
- Что способствовало возникновению барьера?
- Какую эмоцию испытывал преподаватель?
- Какие жесты, поза, мимика и другие средства невербального общения выдавали его неуверенность в себе?
- На какой позиции находился преподаватель?
- Что выдавало его детскую позицию?
- Проявлял ли преподаватель интерес к студентам?
- Был ли открыт в общении?
- На каком уровне он остался?

По аналогичной схеме проводится обсуждение второго персонажа и всех последующих барьеров.

Преподаватель должен осознавать, что даже некоторые признаки возникновения барьеров могут помешать коммуникационному процессу.

Избежать возникновения барьеров между педагогом и студентами на занятиях поможет интерес к личности студентов, открытость преподавателя, умение правильно и гибко менять позицию в общении со студентами в зависимости от ситуации.

Сложной задачей для преподавателя является прогнозирование ролей собеседника для выбора адекватной реакции на них. Здесь могут пригодиться советы психолога А. Добровича, которые можно представить в виде следующей схемы:

<i>Роль собеседника</i>	<i>Признаки ролей</i>	<i>Целесообразный выбор реакции преподавателя на роль</i>
Доминантный	Уверенный в себе, пытается повлиять на нас, перебивает, но не дает перебивать себя, решительный. Умеет выбирать решения. Быть ответственным	Дать возможность проявить свою настойчивость, выбрать позицию взрослого, спокойно реагировать, избегать высмеивания приемов собеседника, не обрывать, тогда собеседник уменьшит свое давление
Недоминантный	Стыдливый, деликатный уступчивый, нерешительный, терпеливо переносит, когда его перебивают. Временами исполняет роль «Золушки», «Забитого»	Подбодрить, похвалить, не давать отклониться от ответственности, поддерживать взглядом, мимикой, не унижать достоинства. Мирный разговор с ним придает ему решимости.
Мобильный	Быстро устанавливает контакт, легко теряет интерес к разговору, если реплика преподавателя долгая, он не скрывает скуки, вставляет словцо, заканчивает фразы за Вас.	Приспособиться. Присоединиться к темпу речи, не вести долгих разговоров. Приспособившись к темпу, следует замедлить скорость речи и частоту собственных реплик. Так мы побуждаем партнера к полной собранности и возвращаем до обсуждения главных мыслей.
Ригидный (оцепенелый, негибкий)	Тяжело переключается на разговор, увлечен своими предыдущими делами, в начале долго «раскручивается», а потом внимательно слушает, говорит не спеша, подбирая слова, не перебивает.	Стратегия – долготерпение. Торопить, нервировать его означает углублять в расхождении позиций. Ожидать того, что долго и тщательно будет обсуждаться.

Интроверт	В разговоре ему трудно перейти от внутренней работы сознания – диалога с собой – к реальному диалогу, установка «Им все равно меня не понять»	Избегать личностной тематики, держаться уважительно, но сухо, оговаривать вопросы абстрактно, больше молчать, и быть готовым к длительным паузам, говорить с глазу - на глаз – тут он может потеплеть.
Экстраверт	Нацеленный на общение, на партнерство, при этом понимает, что другой не всегда может понять его, готов помочь, внимательный и требует внимательности к себе, не держит зла, легко заканчивает разговор.	В разговоре с ним не следует нарушать атмосферу взаимной симпатии, пользоваться иронией, поскольку он боится показаться смешным, это способствует тому, что собеседник, лучше контролирует себя, думает над высказыванием.

Позиции

<i>Родитель</i>	<i>Взрослый</i>	<i>Ребенок</i>
Учит, направляет, оценивает, склонен к нотациям, все знает, не имеет сомнений, за все отвечает, от всех требует, склонен к чрезмерной опеке	Трезво оценивает, тщательно взвешивает, логично анализирует, свободный от предрассудков, догм, стереотипов, не поддается настроениям, корректный, сдержанный	Несдержанный, эмоциональный, протестующий, творческий, нелогичный, свободный от догм, импульсивный, наивный, независимый

Выводы. Самоанализ уровня сформированности коммуникативности может быть осуществлен с учетом следующих факторов:

1. Оценка опыта общения со студентами: наличие выраженной потребности в общении со студентами; трудности, которые возникают в общении с разными студентами.

2. Эмоциональное переживание до, во время и после окончания общения со студентом.

3. Способы, которые наиболее часто используются в общении со студентами.

На основании полученной информации разрабатывают программу самовоспитания коммуникабельности. Она должна учитывать индивидуальные особенности человека.

Рекомендации. В качестве заданий на самовоспитание коммуникативности могут быть использованы упражнения на развитие внимания в общении, формирования мышечной свободы в процессе педагогической деятельности, управлением вниманием в общении, развитие коммуникативного воображения, техники и выразительности речи, невербальных способов. Необходимо также обогащать опыт коммуникативной деятельности, принимая участие в общественной деятельности.

Список используемой литературы:

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с., С. 291-298.

2. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении – М., 1987 – С. 46 - 61, 101-105.

3. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения – М., 1987. – С. 19-21, С. 68-74.

4. *Журавлев А.Л.* Роль общительности личности в руководстве коллективом // Психологические исследования общения – М., 1985. – С. 179-191.
5. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей – М., 1989. С. 83-134.
6. *Леви В.* Искусство быть другим – М., 1986. – С. 83-93.
7. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна – М., 1989. – С. 150, 152-154.
8. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.Й. Рувинского – М., – 1987. – С. 33-45.
9. *Юсупов Й.М.* Психология взаимопонимания – Казань, 1991. – С. 15-25, 81-84.
10. *Волкова Н.П.* Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с. (Альма-матер).
11. *Семёнова Е.М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с. – (Советы психолога учителю).

**МАЙСТЕРНІСТЬ А.С. МАКАРЕНКА
У ВИКОРИСТАННІ ПРИЙОМІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ
НА ВИХОВАНЦІВ**

М. О. Шалімов

*д. сільськогосп. н., проф.,
професор кафедри прикладної
екології та гідрогазодинаміки ОНПУ*

*«Педагогічна майстерність
є справою талановитих людей,
майстром може зробитися кожний, якщо йому допоможуть,
якщо він сам буде працювати»*

А.С. Макаренко

Відомий український педагог А.С. Макаренко (1972) одним із перших звернув увагу на те, що діти потребують складної тактики і техніки, що вчителю слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом. Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить доводить те, на що знадобилися б монолози. Справжній педагог – яскрава особистість, бо має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції.

Основа педагогічної майстерності. Поняття *«педагогічна техніка»* включає дві групи компонентів: управляти своєю поведінкою та впливати на особистість вихованця і колектив у процесі навчання й виховання. До компонентів педагогічної техніки належать спілкування: а) вербальне (культура і техніка мовлення); б) невербальне (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд); в) керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

Викладач має справляти педагогічний та оздоровлюючий, психотерапевтичний вплив на інших. Вважається, що викладач повинен бути і

артистом, і лікарем, а урок повинен бути 45 хвилинами здорового способу життя. Учитель – «лікар» гуманізує і відносини з учнями, і самі знання. При цьому, педагогічна техніка дає можливість використовувати психофізичний апарат учителя для досягнення бажаних педагогічних результатів. Важливим напрямком психотехніки є навички саморегуляції педагога: самонавіювання; підбадьорення; переконання; схвалення; заохочення; покарання; контроль [А.Г. Асмолов, 1984].

Прийоми педагогічного впливу. Прийом педагогічного впливу – це спосіб організації певної педагогічної обстановки, у якій, відповідно фізіо-психологічних закономірностей, в учнів з'являються специфічні думки, почуття, що спонукають їх подолання власних вад. В наслідок цього, вмикаються своєрідні взаємостосунки між учнем і вихователем і колективом, що безумовне створює певний виховний ефект.

А.С. Макаренко (1989) запропонував багатий арсенал прийомів педагогічного впливу: метод «вибуху», «вияв обурення», «іронія». При цьому він грамотно користувався такими прийомами як: «переконання», «осуд» та «покарання». Специфічний педагогічний здобуток містять прийоми переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги вчителя, активізація потаємних почуттів учня, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в навчанні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа, рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух.

Прийоми педагогічного впливу призводять до висновків:

1. Ідеї А.С. Макаренка можуть бути основою теоретичного узагальнення прийомів педагогічного впливу на учнів.

2. Важливим положенням при застосуванні прийомів педагогічного впливу є констатація певної вади в поведінці учня і прагнення викоринити її, розвиваючи позитивні якості. При цьому непотрібен індивідуальний підхід для

нівелювання вад вихованців з урахуванням особливостей учня: його поглядів, інтересів, темпераменту, характеру, здібностей, умов життя.

3. Прийом педагогічного впливу поєднується з повсякденною навчально-виховною роботою.

4. Вибір окремого прийому педагогічного впливу визначається особливістю створюваної педагогічної ситуації, змістом почуттів школяра в новій педагогічній обстановці, які є індикатором мотивів поведінки і подолання власних вад, а також об'єктивними індивідуальними закономірностями, коли виникають різноманітні почуття і позитивні зміни в свідомості вихованця.

5. Прийоми педагогічного впливу сприяють появі і зміцненню позитивних форм поведінки учнів, т.з. «конструктивні прийоми», або нівелювання негативних прийомів. Необхідне розумне поєднання різноманітних прийомів з метою звертати особливу увагу на характер прямого чи непрямого впливу учителя на учня, повільних чи стрімких змін у свідомості вихованця, змісту й емоційного забарвлення зароджуваних почуттів, на спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Стилі педагогічного спілкування. Стиль – це визначена система способів та прийомів, які використовує педагог у процесі виховання: Він буває:

1. *Авторитарний* – підлеглий розглядається як пасивний виконавець і йому відмовлено у праві на самостійність та ініціативу, психологічний клімат не буде сприятливим, робота здійснюється під контролем, гальмується формування колективістських якостей.

2. *Демократичний* – глибока повага до особистості кожного; довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу, педагог спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити всіх до активної участі в роботі зі застосуванням способів взаємодії: заохочення, порада, інформація, координація, ініціативність.

3. *Ліберальний* – характеризується браком педагогічної позиції; виявляється у невтучанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні

проблем, хоча форми роботи нагадують демократичні, зі специфічним браком відповідальності у вчителя, робота йде на самоплив, а виховний процес стає некерованим.

Згідно з А.М. Лутошкіним (1988) виділяють п'ять головних стилів педагогічного спілкування:

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.
2. Спільне педагогічне спілкування ґрунтується на дружньому ставленні, яке є запорукою успішної взаємодії.
3. Створення дистанції у спілкуванні (це характерно для молодих вчителів).
4. Спільне спілкування – залякування: педагоги не в змозі організувати спільну діяльність для якої потрібні професійні навички.
5. Спільне загравання (поєднує в собі позитивне ставлення до учнів із лібералізмом). Прагнення здобути авторитет, при цьому вчитель не прагне відшукати доцільних способів організації взаємодії, а прагне за отримати «дешевий» авторитет. Тому, згідно з К. Ушинським: *«Учень – це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити»*. А це можливо лише в тому випадку, коли викладач постійно працює над удосконаленням своєї педагогічної майстерності.

Поняття й структура педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, який дозволяє формування власного «Я» у професії, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Згідно з І.А. Зязюном (2004) структуру педагогічної майстерності складають такі елементи:

а) педагогічна спрямованість особистості викладача (ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на особистість вихованця і навчально-виховний колектив, на цілі педагогічної діяльності); професійне знання (предмета, методики його викладання, теоретичних основ педагогіки і психології);

б) здібності до педагогічної діяльності: комунікативні – повага до людей, доброзичливість, товариськість; перцептивні – професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція; динамічні – здатність до вольового впливу і логічного переконання; емоційно-почуттєві – здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях; оптимістичне прогнозування тощо);

в) педагогічна техніка як форма організації поведінки викладача: уміння володіти собою – поставою, мімікою, жестами, пантомімікою;

г) керувати емоційними станами – знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття;

д) володіти технікою мови – дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення; вміння співпрацювати з кожним учнем і всім класом у процесі вирішення педагогічних завдань (дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності вихованців тощо).

Емпатія – це розуміння психічного та емоційного стану іншої людини, вміння сприймати почуття співрозмовника. Якщо людина сприймає емоції партнера як свої власні – це є ідентифікація зі співрозмовником. Умова підвищення рівня педагогічної майстерності включає цілеспрямоване, безперервне самовдосконалення.

Процеси самоосвіти, самовиховання викладачів мають бути адміністративно організованими й контрольованими.

Процес самовдосконалення викладачем умовно поділяють на чотири етапи: – самоусвідомлення викладачами важливості педагогічної самоосвіти, самовиховання і прийняття рішення зайнятися професійним самовдосконаленням; – розробка програми професійного самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації; – постійна практична діяльність із реалізації поставлених завдань самовдосконалення; – самоконтроль та самокорекція.

Рівні педагогічної майстерності: *Перший ступінь:* професіоналізм (наявність знань про теоретичні основи педагогічної діяльності, її базові засади,

якими володіє випускник вищої школи). *Другий ступінь* (власно педагогічна майстерність): початок викладацької діяльності, відбувається професійне зростання педагога. Ефективність процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, науково-методичні конференції тощо).

Другий ступінь визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку, нових педагогічних засобів, створенням власних прийомів й методик. Найвищим рівнем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство: використання оригінальних ідей у навчально-виховному процесі, розробка нових сучасних методичних систем, створення власних персонал-технологій.

Відповідно до складових педагогічної майстерності (професійна компетентність, здібність до педагогічної діяльності, педагогічна техніка) та їх змісту застосовують інші рівні майстерності: – *елементарний*: володіння окремими елементами професійної діяльності; – *базовий*: володіння основами педагогічної майстерності (рівень випускників вищих навчальних закладів); – *досконалий*: визначена спрямованість професійних й високоякісних дій педагога; – *творчий*: ініціативність, творчість педагога: застосування оригінальних, педагогічно-доцільних прийомів й способів взаємодій. Діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу.

Педагогічна майстерність за С.У. Гончаренко [цит. за Т.І. Гавакової, 1983] містить характеристику *«високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)»*. А.В. Мудрик [цит. за А.В. Петровским, 1987] підкреслює, що майстерність педагога проявляється в уміннях організувати навчальний процес, активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість, ефективно проводити виховну роботу, формувати високу моральність, почуття

патріотизму, працелюбність, викликати позитивні емоційні почуття в самому процесі учіння.

Психолого-педагогічні вимоги до особистості педагога. Особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані та однаково важливі. Провідна роль при цьому належить світогляду й спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність: це соціально-моральна, професійно-педагогічна і пізнавальна спрямованість педагога.

А. Соціально-моральна спрямованість визначена ідейними переконаннями педагога, його соціальними потребами, моральними і ціннісними орієнтаціями, почуттям суспільного обов'язку і громадянської відповідальності.

Б. Професійно-педагогічна спрямованість виявляється як інтерес до професії, педагогічне покликання, педагогічні нахили. Інтерес до професії вчителя відображається у позитивному емоційному ставленні до дітей та їхніх батьків, прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями.

В. Педагогічні нахили – стійкі бажання і прагнення присвятити себе педагогічній діяльності. Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість, формують авторитет педагога – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Авторитетний педагог повинен бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, із високим почуттям відповідальності. Не менш істотне значення при цьому мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, привітність.

Г. Пізнавальна спрямованість передбачає прагнення усвідомлювати перспективи науки, володіти культурою науково-педагогічного мислення, а професіоналізм включає здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання.

Д. Педагогічна культура є вищим виявом професіоналізму викладача і охоплює його наукову ерудицію, загальну культуру, педагогічне мислення та етику; культуру мовлення, спілкування й професійне здоров'я; духовне

багатство; наукову організацію праці; прагнення до самовдосконалення шляхом самовиховання.

Е. *Самовиховання* – різновид людської діяльності, тривала робота над собою, ефективність якої залежить від цілеспрямованості людини, наявності у неї стійкої мотивації, позитивних установок, правильного вибору методів самовдосконалення, систематичності зусиль і постійного самоконтролю. Цей процес передбачає: вибір значущих цілей; постановка завдань самовиховання; планування діяльності і створення програми самовиховання; вибір методів і прийомів самовиховання; зіставлення досягнутих результатів з очікуваними; корекція програми самовиховання з урахуванням результатів самоконтролю і самооцінки.

Мета самовиховання включає: а) досягнення згоди із самим собою, прийняття себе, визнання власних вад; б) досягнення гармонії з найближчим оточенням шляхом зміни свого ставлення до нього, пошуку в усьому позитивних аспектів, розвитку вміння прощати і не бути рабом речей; в) усунення поганих звичок, розвиток навички контролювати власні емоції; г) контроль власних потреб та керування ними, досягнення стану внутрішньої гармонії.

Завдання самовиховання полягає у розвитку спеціальних здібностей, необхідних для успішного оволодіння професією, досягнення високих результатів, а саме вдосконалення професійно значущих якостей особистості: розширення світогляду, збереження і зміцнення професійного здоров'я, підвищення рівня методичної підготовки, формування своєї духовної культури, педагогічного мислення, творчості тощо.

Програма професійного самовиховання. Обов'язковими пунктами програми самовиховання є самопізнання, самоосвіта, оволодіння культурою навчальної праці.

Вибір методів і прийомів самовиховання. Використовують методи самоспостереження, самоаналізу, самотестування, порівняння себе з іншими людьми; самостимулювання; самопрограмування; методи й прийоми

самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самопереконавання, самопідбадьорення, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самовиховання тощо).

Особлива роль серед методів самовпливу належить методам управління своїм психічним станом: саморегуляції, самонавіюванню, самопідбадьоренню, самопереконаванню, самозмушуванню, самонаказу, самосхваленню, самоконтролю, самозаохоченню, самопокаранню, самокритиці тощо.

У процесі самовиховання педагога велике значення має *рефлексія* – форма теоретичної діяльності людини, яка направлена на усвідомлення її власних дій і їх законів. Рефлексія розглядається як самоаналіз діяльності та її результатів. Мета рефлексії – згадати й усвідомити цілі діяльності та процес її проведення (способи, проблеми, шляхи їх вирішення), порівняти й співвіднести отримані результати із запланованими та відкоригувати цілі й напрями наступної діяльності.

Рівні педагогічної рефлексії:

а) репродуктивний – педагог може викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій на природній, життєвій мові. При цьому педагог не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем, вважає педагогічну задачу такою, яку легко розв'язати; оцінює суб'єктивно по принципу: подобається-не подобається;

б) аналітичний – педагог вміє проаналізувати педагогічну діяльність відповідно свого алгоритму; застосовуються відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснюють цілеспрямовані педагогічні спостереження, організується й оцінюється дослідна робота за її результатами;

в) прогностичний – педагог уміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; вміння вибрати методику аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи (системний підхід); визначають шляхи, методи та

засоби педагогічного впливу, а застосування загальнонаукових методів дозволяє прогнозувати результати цього впливу з більшою чи меншою точністю;

г) *філософсько-конструктивний* – педагог визначає соціальні, загальнолюдські змісти своєї діяльності.

Учитель – актор. За словами відомого письменника С. Соловейчика [цит. за Т.І. Гавакової, 1983] учитель повинен бути актором. І не тільки: *«Він актор, але його глядачі і слухачі не аплодують йому. Він скульптор, але його роботи ніхто не бачить. Він лікар, але його пацієнти рідко дякують за лікування та не завжди хочуть лікуватися. Де ж йому взяти сили для щоденного натхнення? Лише в самому собі, тільки в усвідомленні величі своєї справи».*

Форми та методи рефлексивної діяльності. Індивідуальну рефлексію слід активізувати з метою вироблення навичок і вмінь керувати власною самосвідомістю. Це – самоаналіз, самосприймання, самопереконання, самонаказ, самоконтроль, самоподолання, самопокарання, самопізнання та ін. Колективна рефлексія сприяє аналізу здобутих результатів, труднощів й шляхів їх подолання, досягнення намічених цілей, участь кожного в спільній діяльності, осмислюють свої відчуття, порівнюють їх із відчуттями й міркуваннями колег. Рефлексію можна здійснювати в усній або письмовій формі. *Усна рефлексія* має на своїй меті оприлюднення власної позиції, її співвідношення з думкою інших людей. Часто школярі говорять про те, що висловлення своїх думок у формі розповіді, діалогу або питань допомагає прояснити деякі значущі проблеми. *Письмова рефлексія* – більш результативна. Одним із головних критеріїв зростання професіоналізму педагога є рефлексивне самоусвідомлення у процесі здійснення професійної діяльності. Аналіз власних дій, засобів, мети, завдання дозволяє усвідомити себе у діяльності, реалізуватися на творчому рівні її виконання.

Педагог, який вдало здійснює рефлексивну діяльність виявляється здатним до реалізації інновацій в педагогічній сфері. Найбільш цінними його якостями виявляються наступні:

- усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; – осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечити творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток;
- володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання, яке передбачає уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом і помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних форм рефлексії та самооцінки;
- здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців;
- уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців; – здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Висновки та пропозиції.

1. Узагальнення прийомів педагогічного впливу й утворення відповідних понять доцільно проводити на основі ідей А.С. Макаренка. Відправним положенням у використанні прийомів педагогічного впливу є констатація певної вади в поведінці учня і прагнення викоринити її, розвиваючи позитивні

якості. У зв'язку з цим виникає необхідність в індивідуальному підході для боротьби з виявленими вадами вихованців, який вимагає від викладача глибокого вивчення особливостей кожного учня; його поглядів, інтересів, темпераменту, характеру, здібностей, умов життя.

2. Педагог А.С. Макаренко зробив великий внесок у розвиток педагогіки. На підставі його робіт комплексно розглянута проблема використання різних прийомів педагогічного впливу на учнів. Розроблені та випробувані педагогом на практиці педагогічні основи формування особистості людини нового суспільства підкреслили важливу роль колективу та праці в цьому складному та тривалому процесі сучасної педагогіки. Педагог створив найефективнішу педагогічну систему ХХ в., яка глибоко і всебічно характеризує процес виховання нової людини на підставі цілісної системи науково-педагогічного знання, системотворчим елементом якої є принципи доцільності і єдності розвитку особистості колективу

3. Прийом педагогічного впливу не виділяється як окремий захід, а органічно поєднується в повсякденною навчально-виховною роботою. При цьому вибір кожного прийому педагогічного впливу визначається: *по-перше*, особливістю створюваної педагогічної ситуації; *по-друге*, змістом тих почуттів, що народжуються у вихованців в новий педагогічній обстановці і стають основою виникнення нових мотивів поведінки і подолання власних вад; *по-третє*, об'єктивними фізіологічними й психологічними закономірностями, на основі яких у вихованців виникають ті або інші думки і почуття позитивні зміни в його свідомості.

Таким чином, прийоми педагогічного впливу сприяють або появі і зміцненню позитивних форм поведінки учнів (т.з. конструктивні прийоми), або придушенню негативних (т.з. гальмівні прийоми). У підході до вихованця необхідне розумне поєднання одних і інших прийомів. Тому в процесі виховної роботи особливу увагу слід звертати на характер впливу викладача на вихованця (прямий чи непрямий), змін у свідомості вихованця (повільні чи

стрімкі), змісту й емоційного забарвлення зароджуваних почуттів, а також на спосіб виникнення у поведінці учнів позитивних змін.

Список використаної літератури:

1. *Асмолов А.Г.* Особистість як предмет психологічного дослідження. – М., 1984.
2. *Гавакова Т.І.* А.С. Макаренко як психолог. Творче використання ідей А.С. Макаренка та О.В. Сухомлінського у формуванні педагогічної майстерності /Під ред. В.Є. Лобурца. – Полтава, 1983.
3. *Зязюн І.А.* Педагогічна майстерність. Підручник. Вища школа, 2004. – 422 с.
4. *Лутошкін А.М.* Емоційні потенціали колективу. – М., 1988.
5. *Макаренко А.С.* Колектив і виховання особистості. – М., 1972.
6. *Макаренко А.С.* Виховання громадянина. – М., 1989.
7. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. – М.: Просвещение, 1989. – 324 с.
8. *Моргун В.Ф.* Психічна і соціальна зрілість особистості. А.С. Макаренка і Полтавщина /Под. ред. І.Ф. Кривоноса. – Полтава, 1986.
9. *Мудрик А.В.* Особистість школяра та її виховання в колективі. – М., 1983.
10. Педагогіка /Под. ред. П.А. Пидкасистого. – М.: Акаліс, 2007.
11. Психологія особистості, що розвивається /Под. ред. А.В. Петровського. – М., 1987.
12. *Семенова А.В., Гурин Р.С., Осипова Т.Ю.* Основи психології і педагогіки: Навч. посібник. – К.: Знання, 2006.
13. *Фролов А.А.* Організація виховного процесу в практиці А.С. Макаренка /Под ред. В.А. Сластенина, Н.Е. Фере. – Горький, ГДППМ ім. М. Горького, 1976.

ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

І.П. Шаповалов

кафедра загальної і медичної фізики,

Науково-дослідний інститут

медичної інженерії ОНПУ

Постановка проблеми. У науковій традиції (особливо в галузі точних наук) прийнято вважати, що мислення, яке об'єктивно відображає дійсність, не може бути пов'язане з емоційною діяльністю, оскільки остання вносить в процес мислення суб'єктивну складову. Однак, з нашої точки зору, суб'єктивна складова неминуче супроводжує будь-який розумовий процес не залежно від факту присутності емоцій. Науці відомі і «холоднокровні помилки», і «емоційно забарвлені осяяння». Можливо тому роль емоцій в розумовому процесі все частіше стає об'єктом сучасних наукових досліджень.

Перш за все, слід розрізнити мислення в процесі наукового пошуку і мислення в процесі навчання. Якщо під час дослідницької діяльності роль емоцій може бути неоднозначною, то в процесі навчання емоції просто необхідні. Людина незалежно від віку найбільш успішно вивчає те, що їй цікаво, а найбільша зацікавленість виникає тоді, коли досліджуваний матеріал викликає у слухача емоційний відгук. Цей емоційний відгук – турбота викладача.

Розглянемо такий приклад. Абсолютно ясно, що весь матеріал, що викладається на лекціях по кожній із точних наук, можна знайти в літературі. Для чого ж потрібен викладач? Для відповіді на це питання уявимо собі, що лектор абсолютно монотонно і з «кам'яним обличчям» зачитує текст лекції. Освітній ефект від такої лекції буде навіть нижче, ніж при самоосвіті. Тепер відповідь стає очевидною – викладач в процесі викладу матеріалу забарвлює його емоційно. Саме це емоційне забарвлення сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Проблема проведення заняття в такій формі, яка викликає у слухача бажаний емоційний відгук, ускладнюється необхідністю враховувати вікові особливості аудиторії, якість її підготовки, предметну орієнтацію слухачів та ін. Повною мірою ця проблема не вирішена до теперішнього часу.

Відзначимо також, що проблема емоційного сприйняття матеріалу тісно пов'язана з важливим практичним завданням - вихованням фахівців, які творчо підходять до своєї роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика медична енциклопедія визначає емоції наступним чином: «*Емоції* (франц. *emotion*, від лат. *emovere* – порушувати, хвилювати) – фізіологічні стани організму, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види почуттів і переживань людини – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального життєвідчуження» [1]. Це визначення розглядає емоції як стани, що притаманні людині, однак цілком очевидно, що емоції виникли і розвивалися в тваринному світі задовго до появи людини.

Якщо проаналізувати виникнення і розвиток емоцій з точки зору теорії природного відбору Ч. Дарвіна, доведеться визнати, що емоції тварин з самого початку їх формування і до теперішнього часу залишаються корисним інструментом пристосування до навколишніх умов. В іншому випадку емоції просто не змогли б сформуватися. І вже тим більше не змогли б розвинутися в людські емоції. Вони були б знищені природним відбором. П.А. Анохін зазначає: «На підставі дарвінівського розуміння еволюції пристосувальних реакцій організму можна стверджувати, що емоційні стани зіграли колись позитивну роль, створивши умови для більш широкого і більш досконалого пристосування тварин до оточуючих умов. Первинні відчуття примітивних тварин не могли б утриматися в процесі еволюції і розвинулися в настільки багатогранні і витончені емоційні стани людини, якби вони не посприяли прогресу в пристосувальній діяльності тварин. В іншому випадку вони давно були б усунені природним відбором» [2].

Далі Анохін розкриває механізм корисної дії емоцій: «У чому ж полягає це більш досконале пристосування? Головною відмінною рисою емоційного стану є його домінуюча роль по відношенню до інших станів. Емоції виробляють майже моментальне об'єднання в єдине ціле всіх функцій організму, вони слугують сигналом корисного чи шкідливого впливу на організм. Таким чином, завдяки емоціям організм може визначати якість впливу за допомогою найдавнішого критерію всього живого на Землі – виживання» [2].

При цьому Анохін не уточнює, на який тип виживання спрямовані емоції: на виживання окремої особини (або людини) або виживання біологічного виду. На нашу думку, в тваринному світі окремі емоції спрямовані на виживання особини, іноді навіть на шкоду біологічному виду в цілому. При цьому відомі випадки самопожертви тварин викликані, все ж, інстинктом, а не усвідомленим вибором.

Виділення з тваринного світу людини привело до появи емоцій нового рівня – емоцій, які супроводжують мислення. Саме завдяки емоціям людині вдається постійно підтримувати свій інтелект «в формі». При цьому в процесі еволюції вплив емоцій на інтелектуальну діяльність тільки посилюється.

І. Андреева вказує на те, що інтелект найкращим чином функціонує в поєднанні з інтуїцією і почуттям: «Лише незначна частина процесів прийняття рішень є свідомою, причому і вона знаходиться під вираженим впливом афекту, зовнішнім по відношенню до свідомого «Я». Яскравим прикладом цього є ефект емоційного обрамлення процесів прийняття рішень (англ. *Framing effect*). Залежно від настрою, в якому людина звертається до тієї чи іншої проблематики, він може прийти до різних висновків і оцінок. Емоції розглядаються як найважливіший фактор регуляції процесів пізнання: вони утворюють певний простір, всередині якого відбуваються розумові процеси, в тому числі і процеси прийняття рішень» [3].

Одним з перших в західній психології на мотивуючу роль емоцій вказав Р.У. Ліпер. Він припустив, що емоції є первинними мотивуючими факторами,

оскільки емоційні процеси дозволяють спонукати активність, підтримувати її і керувати нею [4]. Пряма вказівка на мотивуюче значення емоцій міститься у визначенні, запропонованому К. Ізардом: «Емоція – це щось, що переживається як почуття (*feeling*), яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дії» [5, с.27].

Емоції здатні стимулювати творчість. Саме емоція «знаходиться біля витоків великих творінь мистецтва, літератури, науки і цивілізації в цілому. Емоція спонукає розум до нових починань, а волю - до завзятості»[6, с. 85]. Як зазначає А. Бергсон, «існують емоції, які породжують думку; і винахід, хоча він і належить до явищ інтелектуального порядку, може мати своєї складової сфери почуттів ... » [7, с. 44-45]. Емоція, яка виступає по відношенню до наступних станів не як наслідок, а як причина, «може породжувати нові ідеї. Вона суперінтелектуальна» [7, с. 86].

Часто творчому процесу передують особливий емоційний стан. Л.А. Кітаєв-Смик виділяє три види емоційних станів, що «запускають» процес творчості. Перший проявляється як душевні муки або напади відчаю через нібито безплідну напругу в пошуках творчих досягнень. Така стадія, як правило, необхідна для виникнення розумового осяяння, інсайтного розв'язку задачі, що здавалася нерозв'язною. Другий вид передтворчості («порожнеча» в думках і почуттях) може розцінюватися як прояв стресової психічної релаксації, яка, знімаючи емоційні навантаження, готує мислення до продуктивної творчості. Третій вид перед творчості проявляється як стрес, який піднімає емоційне напруження автора до рівня, необхідного для початку творчого процесу [8].

Сучасні методи досліджень (наприклад, магнітно-резонансна томографія) показують тісний взаємозв'язок емоцій з процесом засвоєння знань. У півкулях головного мозку розташований парний орган, званий амігдалами. Амігдали знаходяться поблизу вух і мають мигдалеподібну форму. Розмір амігдали (або мигдалеподібного тіла) становить 2-3 сантиметри. За сучасними уявленнями мигдалеподібне тіло здійснює регулювання емоцій і емоційну пам'ять. Приведення амігдали в активний стан (тобто емоційне збудження) сприяє

кращому засвоєнню інформації. Таким чином, знання, отримання яких супроводжувалося емоціями, будуть довше утримуватися в пам'яті.

У сучасній літературі часто зустрічається таке поняття, як *асиміляція емоцій в мисленні*, тобто використання емоцій для підвищення ефективності мислення та фасилітації мислення. Наприклад, в [9] виділено три основні здібності, які пов'язані з асиміляцією емоцій в мисленні: здатність використовувати емоції для спрямування уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань, використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему. В цілому, дослідження, що пов'язані з асиміляцією емоцій в мисленні, є одним з напрямків сучасної психології, який швидко розвивається.

На жаль, дослідниками освітнього процесу недостатньо уваги приділяється навчанню у вищій школі. Наприклад, Р. Долженко зазначає: «В даний час спостерігається стійкий інтерес до можливостей вдосконалення освітнього процесу за допомогою впровадження нових освітніх технологій. Однак дана тенденція проявляється лише в дошкільній і шкільній освіті. У меншій мірі вони впроваджуються в вузі, де зберігаються традиційні підходи до навчання студентів» [10].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї роботи є дослідження того впливу, який чинять емоції на процес навчання студентів.

Ми поставили перед собою завдання простежити причинно-наслідковий ланцюжок, що містить у своєму початку фактор, мотивуючий емоційне збудження студента, а в одній з останніх ланок – бажаний результат навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початкове завдання викладача – домогтися того, щоб матеріал, що викладається викликав у студента інтерес і бажання отримати якісні знання. Цього неможливо досягти без «емоційного забарвлення» навчального матеріалу. Дійсно, студент безперервно оцінює те, що відбувається на лекції. Виникаючи при цьому емоції впливають на процес навчання. Наприклад, якщо у слухача навчального курсу

виникає почуття нудьги, то рівень уважності знижується. Позитивна реакція на навчальний процес має допомогти студенту зберігати увагу.

Яким же чином викладач викликає у студента цю позитивну реакцію? Набір можливих засобів досить широкий. Один з найбільш дієвих способів – проектування досліджуваного матеріалу на ситуації, які завідомо цікаві слухачам. Наприклад, вивчаючи зі студентами роботу розгалуженого електричного кола, ми пропонували їм уявити собі таку ситуацію. Вони займаються технічним обслуговуванням складного електронного комплексу. Частина комплексу вийшла з ладу, тому що став непридатним якийсь елемент ланцюга. Необхідно виявити і замінити несправний елемент. Після цього виділявся певний час на виконання завдання. Результат: освоєння студентами принципів роботи досліджуваного ланцюга відбувалося значно швидше і глибше, ніж при «сухому вивчанні». Причина - студенти до ситуації, яка їх цікавить, ставляться з *підвищеною увагою*.

Існує надзвичайно сильний взаємозв'язок між увагою і мотивацією. Люди зазвичай звертають увагу на ті речі, які сильніше їх мотивують. Тобто людина очікує отримати або отримує деяку дійсну або уявну (як в прикладі з електронним комплексом) нагороду. Цю нагороду повинен дати викладач!

Припустимо, процес мислення веде до прямої вигоди (не обов'язково матеріальної). Тоді простежується ланцюжок: *можливість отримання вигоди в результаті розумового процесу → емоційне збудження, викликане свідомістю цієї можливості → розумовий процес → результат розумового процесу → отримання вигоди*. У цьому ланцюжку остання і передостання ланки розділені, що може привести до девальвації (або до простого забування) результату розумового процесу після отримання вигоди. При цьому мотивація носить «утилітарний» характер.

На наш погляд, навчання є найбільш ефективним в тому випадку, коли остання і передостання ланки ланцюжка збігаються (хоча б частково), тобто коли студент як вигоду для себе сприймає процес і результат отримання знань, отримує від цього процесу задоволення. Це вищий рівень навчання! Для того,

щоб досягти цього рівня, викладач повинен викликати в учня зацікавленість у предметі, який вивчається, «змусити» студента полюбити цей предмет.

Слід звернути увагу на той факт, що при вивченні нової теми для збудження у студента потрібних емоцій можливе використання його емоційного потенціалу щодо іншої, вже відомої студенту теми. Наведемо приклад з нашої практики. Студент Тарас Бутко (ім'я змінено) виявляв непідробний інтерес до теми «механіка» з курсу загальної фізики, оскільки ще зі шкільних років займався конструюванням механічних іграшок. При цьому до інших розділів фізики Тарас інтересу не проявляв, але, будучи сумлінним студентом, керувався міркуваннями необхідності вивчення фізики. Не важко здогадатися, що після закінчення теми «механіка» успішність Тараса знизилася. Під час індивідуальної бесіди була запропонована низка комбінованих завдань для домашнього рішення. Кожне завдання відносилось до теми «термодинаміка», але містило досить цікаву механічну складову. Після цього емоційне сприйняття нової теми стало змінюватися в кращу сторону.

Якщо в першому прикладі ми стикаємося з проектуванням досліджуваного матеріалу на значущі для студента ситуації, то в другому прикладі має місце проектування матеріалу деякої теми на матеріал іншої теми, більш значущою для студента.

В обох випадках мета «проектування» - викликати потрібні для успішного навчання емоції.

Висновки. Узагальнюючи проведені дослідження можна виділити кілька ключових моментів:

- якісне засвоєння студентом матеріалу неможливо без емоційного забарвлення цього матеріалу;
- емоційно забарвленим виявляється той матеріал, який є для студента значущим в плані отримання вигоди;
- існує ланцюжок психічних процесів, що зв'язує в свідомості студента можливу вигоду і отримання знань. При цьому максимальний навчальний

ефект досягається тоді, коли сам процес отримання знань сприймається студентом як вигода.

Виходячи з нашого досвіду, можна рекомендувати викладачам для емоційного забарвлення навчального матеріалу використовувати «проекування» цього матеріалу на значущі для студентів ситуації або на матеріал іншої теми, емоційно значущою для студентів.

На закінчення відзначимо, що емоційне забарвлення матеріалу не зводиться тільки до емоцій, які викликає цей матеріал у слухачів. Іншою, не менш важливою складовою, є емоції самого викладача. Викладач зобов'язаний бути емоційним, і його емоції повинні в кожен момент часу адекватно відповідати матеріалу, що викладається. Психологічні процеси, при яких викладач «заражає» своїми емоціями студента, на жаль, майже не вивчалися. Усунення цієї прогалини потребує проведення окремого дослідження.

Список використаної літератури:

1. Велика медична енциклопедія Т. 35. М., 1964, с. 339-341, 354-357.
2. *Анохин П.К.* Эмоции. Общая психология. Тексты. Т. 2. Субъект деятельности. Кн. 1 / Отв. ред. В.В. Петухов. М.: УМК "Психология"; Генезис, 2002. С. 474-479.
3. *Андреева И.Н.* Роль эмоций в процессе познавательной деятельности студентов // Высшая школа, 2009, №2. С. 27-30.
4. *Leeper R.V.* A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganized response» / R.V. Leeper // Psychol. Rev. – 1948. – V.55. №5.
5. *Изард К.* Психология эмоций / К. Изард; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
6. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
7. *Бергсон А.* Два источника морали и религии / А. Бергсон, М.: Канон. – С.44-45.

8. *Китаев – Смык Л.А.* Факторы напряжённости творческого процесса / Л.А. Китаев – Смык // Вопросы психологии, 2007. – №3 – С.69-82.

9. Current directions in emotional Intelligence research / P. Salovey [et al.]. In M.Lewis & J.M. Haviland (Eds.). Handbook of emotions (2nd ed.). – N.Y.: Guilford, 2000. – P. 504-520.

10. *Долженко Р.А.* Управление эмоциями студентов как основа формирования позитивной мотивации к обучению / Р.А. Долженко // Вестник Томского государственного университета, Экономика – 2011. – №1(13) – 127-131.

ПРИСТРІЙ ДЛЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ЕКСТРЕМУМІВ ВИПАДКОВОГО ПРОЦЕСУ: МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ

В. П. Шилов

доц. ОНПУ

Відомі пристрої для класифікації екстремумів випадкового процесу, що містять накопичувальні лічильники, групи елементів «І», блок цифрових фільтрів, елемент затримки. Недоліком відомого пристрою є те, що він може бути застосований для аналізу тільки аналогових випадкових процесів.

Метою статті є пояснення методики вивчення пристроїв для класифікації екстремумів випадкового процесу й розширення області застосування за рахунок забезпечення можливості класифікації екстремальних значень випадкового процесу, представленого у вигляді пристрою, на який надходять на вхід число-імпульсні коди.

Запропонований пристрій додатково містить перший тригер, одиничний вхід якого з'єднаний з виходом другого лічильника, а нульовий вхід – з виходом елемента затримки і з другими входами третьої групи елементів «І», перший елемент «І», перший вхід якого підпорядкований до одиничного виходу першого тригера, а другий вхід – до виходу елемента затримки, другий елемент «І», перший вхід якого підключений до нульового виходу першого тригера, а другий вхід – до виходу елемента затримки, другий тригер, входи якого з'єднані з виходом першого і другого елементів «І» відповідно, третій елемент «І» відповідно, третій елемент «І», входи якого підключені до єдиних входів першого і другого тригерів відповідно, а вихід до третіх входів першої групи елементів «І» і четвертий елемент «І», входи якого підключені до нульових виходів першого і другого тригерів відповідно, а вихід – до третіх входів другої групи елементів «І».

Використовувана форма подання оброблюваної інформації про випадковий процес є досить універсальною і може бути отримана, наприклад,

при використанні такого поширеного пристрою для розшифровки осцилограми випадкових процесів, як "силует".

Цей пристрій дозволяє класифікувати всі значення екстремумів з урахуванням знака кривизни і отримувати в цифровій формі дані для побудови двох гістограм: розподілу частоти повторення екстремумів з позитивною кривизною перегину і з негативною кривизною [1].

Пристрій складається з першого лічильника 1, який формує код пропорційно значенню випадкової величини; другого лічильника 2, який формує код, пропорційно різниці подальшого і попереднього значення, вихід лічильника 2 з'єднаний з тригером 3, формує знак різниці двох з'єднаних значень випадкової величини. Цей тригер з'єднаний з тригером 4, який з'єднаний з елементом «І» 5 і 6, які виділяють екстремуми відповідно при позитивної та негативної кривизни.

У пристрій входять також перша і друга групи елементів «І» 7 і 8, перша і друга групи лічильників 9 і 10, блок цифрових фільтрів 11, третя група елементів «І» 12, елемент затримки 13, елементи «І» 14 і 15.

Виходи першої і другої груп елементів «І» підключені до входів накопичувальних лічильників, а входи – до виходів блоку цифрових фільтрів і елементів «І» 5 і 6. Виходи третьої групи елементів «І» 12 з'єднані з розрядними входами першого лічильника і елемента затримки.

Пристрій працює наступним чином:

Ординати випадкового процесу за допомогою розгортаючого перетворювача представляються у вигляді число-імпульсних кодів, пропорційно значенням цих ординат. Ця операція може виконуватися за допомогою будь-якого аналого-цифрового перетворювача. Якщо випадкова величина представлена у вигляді осцилограми, то для цих цілей може служити серійна апаратура розшифровки осцилограм (наприклад "Силует"). Ця апаратура видає значення ординат для перфорування у вигляді паралельного двійкового коду і працює по розгортаючому принципу, що дозволяє отримувати сигнал у вигляді число-імпульсного коду і службовий сигнал

закінчення коду.

Позначимо різницю i -й і $(i-1)$ -й кодової комбінації:

$$\Delta N_i = N_i - N_{i-1}$$

де N_i і N_{i-1} – кодові комбінації, які відповідні ординатам.

Аналогічно:

$$\Delta N_{i-1} = N_{i-1} - N_{i-2}$$

Проходження екстремальних точок супроводжується зміною знака перетворення, тобто в цьому випадку:

$$\text{Sign } \Delta N_i \neq \text{Sign } \Delta N_{i-1}$$

Напрямок кривизни (знак кривизни) визначається шляхом логічного порівняння знаку збільшення.

Розглянемо роботу схеми при формуванні комбінації N_i , яка відповідає проходженню екстремуму з позитивною кривизною.

До цього моменту ми перебували на висхідній гілці $a-b$, і, отже, збільшення мало знак плюс при переході на гілку $b-c$ приріст буде мати знак мінус. Отже, зміна знаку збільшення з плюса на мінус відповідає екстремуму з позитивною кривизною. Відповідно, перехід з гілки $b-c$ на гілку $c-d$ буде проходити зі зміною знаку збільшення з мінуса на плюс, що відповідає екстремуму з негативною кривизною [3].

Число-імпульсний код надходить на рахунковий вхід лічильника 1, формує двійковий код, пропорційний черговому значенню ординати N_i . Одночасно цей же число-імпульсний код надходить на рахунковий вхід лічильника 2. В цей лічильник після закінчення попереднього циклу з лічильника 1 був переведений код N_{i-1} .

Отже, під час надходження коду в лічильнику 2 буде формуватися різниця $N_i - N_{i-1}$.

Якщо $N_i > N_{i-1}$ то тригер 3, що виконує функцію тригера знаку, перейде в одиницю. Якщо $N_i < N_{i-1}$, то тригер 3 залишиться в початковому нульовому стані. Таким чином, в тригері 3 формується знак різниці двох сусідніх кодів (знак збільшення N_i).

Під час $(i-1)$ -го циклу в лічильнику 2 була сформована різниця N_{i-1} , знак якої з тригера 3 через елементи «І» 14 і 15 виявився в кінці $(i-1)$ -го циклу з затримкою в елементі 13, який переписано в тригер 4 пам'яті. Отже, після i -го циклу в момент появи сигналу закінчення коду стан тригера 3 відповідає знаку ΔN_i , а тригера 4 - знаку ΔN_{i-1} . Елементи «І» 5 і 6 виробляють логічну операцію визначення знаку перегину кривої. При цьому на виході елемента 5 з'являється сигнал, якщо різниця ΔN_i мала на виході мінус (тригер 3 залишився в "нулі"), а ΔN_{i-1} знак плюс (тригер 4 перейшов в "одиницю" за перезапису ΔN_{i-1} , тобто при позитивній кривизні). Дозволяючий сигнал з виходу елемента 5 надходить на всі входи елементів «І» 7, внаслідок чого лічильники 9 підраховують кількість екстремумів позитивної кривизни з урахуванням їх значення. Всі кодові комбінації, що формулюються лічильником 1, розбиваються на групи (підмножини) за допомогою набору цифрових фільтрів, кількість яких визначається в залежності від розрядності класифікації. Ця розрядність визначає кількість накопичувальних лічильників в аналізаторі 9 (фіксує екстремуми негативної кривизни). Якщо різниця ΔN_i мала знак плюс, а ΔN_{i-1} знак мінус (екстремум негативної кривизни), то елемент «І» 6 подає дозволяючий сигнал на входи елементів «І» 8.

Таким чином, в накопичувальних лічильниках 9 формується інформація про розподіл ймовірностей появи екстремальних значень при позитивній кривизні перегину аналізованої характеристики, а в лічильниках 10 – при негативній кривизні.

Перші розрядні виходи якого з'єднані з входами блоку цифрових фільтрів відповідно, а вхід – з другим входом пристрою, третю групу елементів «І», перші входи яких підключені до других розрядних виходів першого лічильника відповідно, другий лічильник, розрядні входи якого підключені до входів третьої групи елементів «І» відповідно, а вхід – до другого входу пристрою, затримки, вхід якого підключений до першого входу пристрою, що відрізняється тим, що, з метою розширення сфери застосування пристрою, воно додатково містить перший тригер, одиничний вхід якого з'єднаний виходом

другого лічильника, а нульовий вхід – з виходом елемента затримки і з другими входами третин групи елементів «І», перший елемент «І», перший вхід якого підключений до одиничного виходу першого тригера, а другий вхід – до виходу елемента затримки, другий тригер, входи якого з'єднані з виходом першого і другого елементів «І» відповідно, третій елемент «І», входи якого підключені до одиничних виходів першого і другого тригерів відповідно, а вихід – до третіх входів першої групи елементів «І», і четвертий елемент «І», входи якого підключені до нульових виходів першого і другого тригерів відповідно, а вихід – до третіх входів другої групи елементів «І» [4].

Пристрій для класифікації екстремумів випадкового процесу, що містить першу групу накопичувальних лічильників, входи яких підключені до виходів першої групи елементів «І», другу групу накопичувальних лічильників, входи яких підключені до виходів другої групи елементів «І», блок цифрових фільтрів, входи яких з'єднані з першими входами першого і другого елементів «І» відповідно, другі входи яких підключені до першого входу пристрою, перший лічильник.

Список використаних джерел:

1. Авторское свидетельство № 443479 «Адаптивный аналого-цифровой преобразователь частотно-модулируемых сигналов» 1974 г.
2. Кибернетика на морском транспорте. Издательское объединение «Вища школа» Киев-Одесса, 1976 г.
3. Транспортная кибернетика. Издательство Киевского университета, 1992 г.
4. Современная электроника и ее применение. Томск, 1995 г.

ПРИРОДА ПЕДАГОГІЧНОГО ТАЛАНТУ

О. П. Щокіна

кандидат культурології, доцент,

доцент кафедри культурології,

мистецтвознавства та філософії культури ОНПУ

*«Вчитель торкається до вічності: ніхто не
може сказати, де закінчується його вплив ...»?*

Г. Адамс

Проблема педагогічного таланту є найважливішою у навчальному процесі. Новітні виміри сучасності, які проявляються у принципово іншому погляді на дійсність не тільки не нівелюють цю проблему, а навпаки актуалізують потребу в перегляді розуміння базових понять, формуючих педагогічний талант. В.М. Бехтерев писав, що поряд з вихованням для будь-якої творчості необхідна та чи інша ступінь обдарованості [1]. Термін «обдарованість» з'явився в психології на початку ХХ ст. завдяки американському вченому Г. Уіпплу, який називав ним учнів із надзвичайними здібностями. Оскільки до цього частіше використовувалося слово «талант», виникла необхідність з'ясування тотожності або відмінності цих двох термінів [8]. Щодо співвідношення між цими поняттями існують різні точки зору. Талант (від грец. *Talanton* – вага, міра, потім – рівень здібностей) одними психологами ототожнюється з обдарованістю, іншими розглядається як високий рівень розвитку здібностей, перш за все спеціальних. Часто талант ототожнюється з геніальністю, а не з обдарованістю. Є вчені, які талант розуміють як реалізовану обдарованість, а остання проявляється лише як природна передумова таланту.

А.В. Лібін розрізняє обдарованість, талант і геніальність. Ось що він пише з цього приводу: «Найбільш розробленою представляється область диференційно-психологічного аналізу феномена креативності, компонентами

ієрархічної організації якого є конструкти обдарованості, таланту і геніальності» [4].

Відтак ми маємо три синонімічних поняття: талант, обдарованість, майстерність і спробуємо визначити їх трактування. *Талант* – це рівень здібностей, що неодноразово ототожнюється з обдарованістю, перш за все спеціальних. Поняття «обдарованість» з'явилося у психології на початку ХХ ст. і позначає наднормальні здібності. *Майстерність* – це майстерне володіння створенням чогось, формування рівню професіоналізму, що виробляється особистим досвідом.

Відзначаючи майстерність взагалі, на нашу думку, перш за все важливо з'ясувати визначення саме педагогічній майстерності. Багато фахівців досліджувало проблематику педагогічної майстерності, особливо слід відзначити фундаментальний внесок академіка І.А. Зязюна, що перетворився у житті в грандіозний підручник «Педагогічна майстерність» [3]. Професійну майстерність у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів детально освітила О.В. Старостіна [7].

Відтак, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, який дозволяє педагогу професійно реалізовувати свою педагогічну діяльність. Педагогічний талант тісно пов'язаний з педагогічною культурою. З практики профвідбору відомо, що особистісні відмінності дуже значимі для ефективності діяльності. Але одна справа мати якісь здібності як потенцію, а інша справа – реалізувати їх, чому можуть сприяти якісь особистісні якості: завзятість, наполегливість, соціальна сміливість. Є, щоправда, й інша точка зору. «Не кожна людина є генієм або володіє завидною талановитістю, але кожен здатний творити, тобто створювати нове, – в собі самому, в інших людях або навколишнє матеріальному світі» [4, с. 355].

Важливою складовою педагогічного таланту є ціннісні орієнтації педагога. Спираючись на зарубіжних учених (Р. Болам, М. Кларк, Е. Стоунс, Т. Морріс та ін.), так і на відчизняних (В. Зінченко, І. Зязюн, А. Семенова та ін.)

[6], можливо виділити найважливіші складові ціннісні орієнтації педагога і як основи педагогічного таланту:

1. Орієнтири на себе;
2. Орієнтири на засоби педагогічного впливу;
3. Орієнтири на учня і на аудиторію;
4. Орієнтири на цілі педагогічної діяльності.

Педагогічний талант також визначається педагогічною взаємодією яка, обумовлюється перш за все особистістю та активністю всіх її суб'єктів. Як акцентує увагу А.В. Семенова: «Індивідуально-особистісна активність суб'єкта педагогічної дії – педагога – характеризує його, як «рефлексуючого практика», який обмірковує і аналізує свою власну практичну діяльність на ґрунті глибокого пізнання теорії» [5].

Педагогічна взаємодія сполучає світ викладача – досвід, знання, переконання моральні орієнтації його покоління і світ учня – проблеми і протиріччя розвитку, формування особистості: прагнення все пізнати, спробувати, різнопланові інтереси і бажання. У процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні відносини офіційного (підпорядкування, управління тощо) або неофіційного характеру (дружба, любов, ворожнеча тощо). Порівняно із взаємодією, формування відносин має менш керований характер, хоча ці відносини можуть сприяти процесу спільної діяльності або перешкоджати йому. Іншими словами, діалектика відношень цієї пари понять полягає в тому, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємовідносин суб'єктів діяльності, але потім, за умови повторних контактів, взаємовідносини починають впливати на процес педагогічної діяльності.

Визначимо основні *принципи педагогічної взаємодії* як важливі складові педагогічного таланту:

- Ненасильство (право учня бути тим, ким він є);
- Повага праці пізнання того, хто навчається;
- Повага невдач учня;

- Повага самобутності учня;
- Безумовна любов в навчанні;
- Оптимальна вимогливість і повагу;
- Опора на позитивне в навчанні;
- Компромісність спірних рішень;
- Людські відносини.

Емпатія – співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого, здатність людини до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей.

Симпатія – породжує підвищений інтерес до людей, в ході його задоволення створюються необхідні емоційно-психологічні умови

Сутність педагогічного таланту полягає також в педагогічному такті, в педагогічно доцільному ставленні та впливі педагога на студентів у вмінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування. К.Д. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог «...ніколи не може стати хорошим вихователем практиком без такту. ...Ніяка психологія не спроможна заступити людині психологічного такту, який незамінний у практиці в силу того, що діє швидко і вміть... і який передбачає приязнь без удаваності, справедливість без причепливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність» [9]. Педагогічний такт, безумовно, полягає у розумінні цінності особистості, що підкреслював дослідник І.Д. Бех [1].

Позначимо основні елементи педагогічного такту:

- Вимогливість і поважність до вихованця;
- Уміння бачити і чути того, хто навчається, співпереживати йому;
- Діловий тон спілкування;
- Уважність, чуйність педагога.

Професійний такт як основа педагогічного таланту і майстерності проявляється:

- у зовнішньому вигляді педагога;
- в умінні швидко і правильно оцінити обстановку, що склалася і в той же час не поспішати з висновками про поведінку і здібності учнів;
- в умінні стримувати свої почуття і не втрачати самовладання в складній ситуації;
- у поєднанні розумної вимогливості з чуйним ставленням до учня;
- у хорошому знанні вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- у самокритично оцінкою своєї праці.

Підводячи підсумок, відзначимо, що природа педагогічного таланту є багатомірною і невичерпною структурою, яка охоплює і обдарованість, і майстерність та містить у собі критерії, що застосовуються як до творчих професій, так і для науковців. Природа педагогічного таланту визначається ціннісними орієнтаціями педагога, педагогічною взаємодією, професійним тактом завжди є поштовхом до самовдосконалення і полем творчих пошуків, як дослідника, так і педагога.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.,1997. – С. 8-11.
2. Бехтерев В.М. Одаренность, гениальность и мозг / В.М. Бехтерев // Мозг: структура, функция, патология, психика / В.М. Бехтерев. – Москва : ПОМАТУР. - Том 1 : Мозг: структура, функция, патология, психика : в 2 томах / В.М. Бехтерев. – Москва : ПОМАТУР, 1994. – С. 700-708.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд., переработанное. — М.: Смысл; Per Se, 2000.— 549 с.

5. Семенова А.В. Удосконалення ціннісного виміру досвіду суб'єктів педагогічної дії у контексті науково-педагогічних ідей // http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/25261/1/Elita_2016_45_1_Semenova_Udoskonalennia.pdf
6. Семенова А.В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія / Алла Семенова – Одеса : Бондаренко М.О. – 2016. – 436 с.
7. Старостіна О.В. Професійна майстерність у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Англії та Україні: монографія / О.В. Старостіна ; за заг. ред. А.В. Семенової – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – 154 с.
8. Уиппл Г. Руководство к исследованию физической и психологической деятельности детей школьного возраста. М.: Мир, 1913, – 594 с.
9. Ушинский К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинский // Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. – Т. 1. – Пер. з рос. / Редкол. : В.М. Столетов та інші. – К. : Рад. школа, 1983 – С . 198–471.

**ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ ЯК ДОДАТКОВИЙ
ФАКТОР ПОСИЛЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРИЙОМІВ ТА МЕТОДІВ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ ПЕДАГОГА І СТУДЕНТА
НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЛОСОФІЇ**

І. А. Янушевич

*доцент кафедри філософії
та методології науки ОНПУ*

Наразі актуальним є питання про узгодження формату освітньої програми України із зразками цивілізованих країн, що входять в єдине європейське співтовариство. Шляхом реформування української освіти зокрема є збільшення академічної мобільності між європейськими країнами, і зрештою підвищенні конкурентоспроможності кожного студента на ринку праці. Українські студенти стали частіше брати участь в міжнародних конференціях і семінарах, проводити частину свого навчання закордоном. Кількість студентів і викладачів, що виїжджають в країни європейського співтовариства для обміну досвідом, поступово зростає.

Ще одним важливішим шляхом узгодження української та західної систем освіти стає спроба української освіти сконцентруватися на розвитку інтелектуальної сфери особистості, зокрема, на культивуванні критичного, творчого мислення того, хто навчає, а також того, хто навчається. Сучасний випускник вузу повинен вміти критично оцінювати, систематизувати інформацію, приймати самостійні рішення, і цю здатність в ньому повинен вміти розвинути педагог. Розвиток творчого та критичного мислення в вузах західних країн – теоретично обґрунтований, планомірний, керований процес. Українська сфера освіти в сучасних умовах робить спробу проаналізувати західний та вітчизняний досвід, щоб адаптувати його до вимог сучасного українського суспільства, застосувати отримані знання та вміння у вітчизняній професійній освіті [1].

Внаслідок глобальних змін в суспільстві, як в Україні, так у всьому світі, змінилася і роль іноземної мови в системі освіти, і з простого навчального предмета вона перетворилася в базовий елемент сучасної системи освіти, в засіб досягнення професійної реалізації особистості. Сучасна система вивчення іноземної мови, згідно з новою мовною політикою, характеризується тим, що, по-перше, практичне володіння іноземною мовою стало нагальною потребою широких верств суспільства, і, по-друге, загальний соціальний контекст створює сприятливі умови для диференціації вивчення іноземної мови. З реалізацією нової мовної політики пов'язано створення гнучкої системи вибору мов і умов їх вивчення, а також варіативної системи форм і засобів навчання, що відображають сучасний стан теорії і практики навчання предмету.

Крім того, постійне вдосконалення знань іноземних мов вносить свій внесок в процес розвитку критичного, творчого мислення людей, які залучені в процес навчання. Володіючи величезним виховним, освітнім і розвиваючим потенціалом, іноземна мова може реалізувати його лише в ході здійснення практичної мети навчання, тобто тільки в тому випадку, якщо педагог і студент в процесі іншомовної комунікативно-пізнавальної діяльності розширюватиме свій загальноосвітній кругозір, розвиватиме своє мислення, пам'ять, почуття і емоції; якщо в процесі іншомовного спілкування будуть формуватися соціально-ціннісні якості особистості: світогляд, моральні цінності і переконання, риси характеру людини. Створюючи додатковий «вікно» у світ, іноземна мова служить засобом поповнення палітри знань в різних сферах життя, науки, мистецтва, і з цієї точки зору сприяє руйнуванню стереотипів і штамтів індивідуального мислення.

Безпосередньо аналізом і розвитком усіх форм людського мислення, а також формуванням критичного, творчого мислення, займається філософія. Про творче мислення вперше заговорили ще стародавні греки. Давньогрецький філософ Платон вважав, що інтелект (нус) – це те, що відрізняє людську душу від тваринної. Нус – надіндивідуальне по природі творче начало, що прилучає людину до божественного світу. Аристотель протиставив поняття нус поняттю

інтелекту, що має «земне» походження. Цей вид інтелекту мав нетворчий, розсудковий характер. Надалі в німецькій класичній філософії обидва типи інтелекту були відтворені спочатку І. Кантом і потім В.Ф. Гегелем. Божественний за своєю природою, критичний, творчий тип інтелекту стали називати розумом, а другий – розсудком.

Мислення сучасної людини відрізняється від мислення людини, що жила лише кілька десятиліть років тому, саме розсудливістю (від слова «судити», «знати за думкою»), а не розумністю (від слова «знати по істині»). Це відбувається тому, що розвиток інформаційних технологій призводить до все більшої залежності людини від засобів масової інформації, від каналів її передачі і трансляції. Таким чином, простий неупереджений роздум над інформаційними фактами вже здається сучасній людині чимось неможливим, а часом навіть непотрібним, для деяких людей – небезпечним. Більшість штучно створених джерел інформації відображають не реальність яка існує, а ту версію реальності, яка найбільш зручна, функціональна і яку можна вигідно продати. Вони формують новий тип мислення «середньої людини», що володіє фактором абсолютної довіри до джерела і абсолютної неупередженістю в сприйнятті наданої інформації. Так відбувається нав'язування цінностей, установок, цілей життя, тобто маніпуляція світоглядом.

Велике значення в протидії маніпуляціям зі свідомістю молодого покоління відіграє діюча модель вищої освіти, а також та роль, яка в цій моделі приділяється такому предмету як філософія, яка сама по собі є знанням, що апелює до рефлексії свідомості, до її евристичного стану. Викладання філософії англійською – це додатковий фактор, що сприяє всебічному розвитку інтелектуальної сфери особистості, оскільки сама по собі англійська мова є найбільш адекватним виразним засобом рефлексії в філософському дискурсі. Про такі властивості англійської мови пишуть не тільки лінгвісти і філософи [2]. Про можливість за допомогою лінгвістичних практик з англійськими (в тому числі філософськими) текстами посилювати творчу складову розумової діяльності учнів говорять і самі педагоги. Окремі аспекти

творчої діяльності учнів в процесі вивчення самої англійської мови та окремих предметів іноземною мовою розглянуті в статтях Н.В. Убогої та ін., а також теорією розвиваючого навчання [3].

У цілому більшість авторів, працюючих над проблемою розвитку творчого потенціалу учнів шкіл та ВНЗ, пропонують дванадцять стратегій, які можуть бути покладені в основу навчання творчому мисленню в ВНЗ на будь-якому навчальному предметі. Використовуючи ці стратегії – принципи, викладач не тільки зможе збільшити ймовірність розкриття творчого потенціалу своїх студентів, але і посилити креативне начало в самому собі [4]; [5]; [6]. Це такі принципи як:

- бути прикладом для наслідування;
- заохочувати сумніви, що виникають по відношенню до загальноприйнятих припущень і допущеннях;
- дозволяти робити помилки;
- заохочувати розумний ризик;
- включати в програму навчання розділи, які дали б студентам продемонструвати свої творчі здібності, проводити перевірку засвоєного матеріалу таким чином, щоб в студентів була можливість їх застосування
- заохочувати вміння знаходити, формулювати та ігнорувати проблему;
- заохочувати і винагороджувати творчі ідеї та результати творчої діяльності;
- надавати час для творчого мислення;
- заохочувати терпимість до невизначеності та незрозумілості;
- підготувати до перешкодам, що зустрічаються на шляху творчої особистості;
- стимулювати подальший розвиток;
- знайти відповідність між творчою особистістю і середовищем.

Разом з тим, аналіз даних робіт з метою визначення творчої продуктивності використання іноземних мов у викладанні окремих предметів у ВНЗ дозволив виявити ряд протиріч між:

– зростаючими вимогами до розвитку творчих здібностей студентів і педагогів і щодо вузької спрямованості реального використання англійської мови, орієнтованого переважно на досягнення приватних дидактичних цілей;

– зростаючими можливостями використання комп'ютерів в проектуванні і застосуванні ефективних технологій розвитку творчих здібностей і відсутністю відповідних систем в навчанні окремих предметів англійською мовою;

– значною кількістю розробок в області інформаційних технологій і їх недостатньою методичною завершеністю стосовно навчання окремих предметів англійською мовою в контексті розвитку творчих здібностей учнів.

Виявивши через аналіз протиріч безперечні пріоритети розвитку творчих здібностей студентів, розглянемо деякі окремі прийоми, розраховані на застосування при вивченні окремих тем з курсу «Філософія», у тому числі на англійській мові, для студентів ВНЗ. При цьому зауважимо, що методи навчання як сукупність прийомів та способів навчаючої взаємодії викладача та студентів ґрунтуються на різноманітних методах людського пошуку істини і пізнавального спілкування. За словами видатного угорського вченого-математика, педагога, популяризатора науки Д. Пойя, кількість існуючих методів збігається з кількістю працюючих педагогів [7]. Методично розкріпачений викладач рішуче спирається на прийоми та способи повсякденного спілкування, імпровізує, педагогічно переосмислює їх та перетворює в оригінальну та ефективну методичну систему залучення студентів до пізнавального спілкування. Для створення позитивного настрою, ситуації успіху, забезпечення відчуття рівності серед рівних, надання можливості кожному вільно висловлювати свою думку і вислухати свого опонента варто використовувати інтерактивні технології навчання.

Існує ефективний метод підвищення активності творчого, критичного мислення студентів. Він полягає в скороченні годин лекцій за рахунок збільшення часу, відведеного на лекції – семінари, консультації, оскільки саме ця форма навчання акцентує увагу на діалог. Біда в тому, що студент звикає

отримувати знання пасивно і без зворотного зв'язку, з вуст лектора і сторінок підручника. Не маючи навичок самостійної роботи з книгою, навичок самостійного мислення, досвіду участі в диспутах, не маючи логічної культури, студенти часто не вміють висловлювати свої думки. На лекції переважна частина аудиторії не має часу на обдумування і розуміння, слухачі лише записують. На лекції не можуть бути враховані індивідуальні відмінності студентів, – для одних лекція важка, для інших елементарна. І щоб зробити лекцію більш ефективною необхідно перетворити її в бесіду, і тоді за участю студентів і порівнянні різних точок зору прямо в аудиторії «народжується істина», і студент стає співучасником цього процесу. В результаті – матеріал засвоєний, а знання стає внутрішнім особистісним переконанням і аргументом в бесідах і суперечках.

Якщо людину хочуть навчити вчитися, її треба навчити питати: Як? Чому? В чому причина? Питання не виникає без інтересу, а навчання без інтересу мертво. В основу системи навчання необхідно покласти самостійну роботу студента, забезпечивши його необхідною кількістю консультацій і практичних занять. Зрозуміло, що далеко не всім викладачам дано вести сократівську бесіду, а семінар перетворювати в школу наукового мислення. Та не у всякій аудиторії це можна зробити. Потрібно лише показувати студентам книги, які стосуються теми, давати індивідуальні завдання, доручати підібрати літературу по заданій темі, допомагати порадою в підготовці виступу або реферату.

Сумний факт, але дуже часто семінарські заняття з філософії в ВНЗ дотепер проводяться питально-відповідним методом по темі лекції, а то і просто за принципом – «поговоримо на тему». Подібні семінари в кращому випадку є додатком до лекцій. Інший характер носять семінарські заняття з питань, поставлених самими студентами. Їм дається література, вони готуються і проводять семінар, після чого викладач читає лекцію на цю ж тему і проводиться ще один семінар. Різні автори мають різні думки, на семінарі

виникає дискусія, і виходить результативно. Бо семінар – це школа наукового мислення, а не школярське повторення пройденого матеріалу.

Звичайно, в цьому випадку найбільш продуктивними стануть інтерактивні методи навчання, тому що достовірність будь-якого знання більшою мірою може бути підтверджена через діалог, який має на увазі участь двох (і більше) мислячих людей. Наприклад, студенти технічних спеціальностей часто цікавляться проблемами руху, простору і часу, концепціями «детермінізму-індетермінізму», «буття в можливості» (інакше кажучи, віртуальними світами). Для творчого підходу до такого роду інформації корисно влаштувати диспут на тему: як ці проблеми вирішувалися класичної механікою, теорією відносності, квантовою механікою. При цьому можна запропонувати студентам розділитися на групи, кожна з яких буде представляти певний напрямок у фізиці.

Робота над проблемою може бути опанована в формі «мозкового штурму», рольових ігор, кейс-методу. Кейс-метод – це техніка навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних, побутових чи інших проблемних ситуацій (від англ. *Case* – «випадок»). При роботі з кейсом студенти здійснюють пошук, аналіз додаткової інформації з різних галузей знань, в тому числі пов'язаних з майбутньою професією. Суть цього прийому полягає в тому, що студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми.

При цьому сама проблема, як і будь-яка філософська проблема, не має однозначних рішень. Такий кейс одночасно є і завданням, і джерелом інформації для усвідомлення варіантів вибору тієї чи іншої філософської позиції. Наприклад, студенти гуманітарного факультету люблять користуватися даним методом при вивченні екзистенціальних проблем любові, самотності, проблем вибору цінностей, соціальної проблематики історичної зумовленості, спільності людей або епістемологічних проблем мови і процесу пізнання.

Дуже добре пізнавальне творчість студентів проявляє себе при роботі над проектами. Студентами ІКС ОНПУ, наприклад, неодноразово був апробований метод проектування навчальних ігор на філософську тему. Одна з останніх ігор, розроблених для вивчення гносеологічної проблематики на тему «Джерела достовірного знання» – це гра «Філософський батл між емпіриками і раціоналістами», що використовує правила гри класичних «хрестиків-нуликів». Тепер цю тему студенти мають можливість вивчати, граючи, не тільки в переносному, але і у прямому сенсі цього слова.

Слід також вводити факультативні курси з окремих розділів філософії або філософським питанням наук, що відповідають профілю ВНЗ: з фізики, математики, біології, техніки, медицини, освіти, економіки, права і т.д. На молодших курсах технічних вузів необхідно ввести обов'язковий курс логіки. У гуманітарних вузах логіку викладають. Чому ж людина, яка готується стати інженером, часто не знайома з логікою, з наукою, яка досліджує форми будь-якого продуктивного мислення. Парадоксально, але факт: людина, яка вчиться мислити, науку про форми мислення в багатьох вузах якраз і не вивчає.

Якщо якомога більше розставляти акценти на тому, що потрібно студентам і тому, що відноситься до їх спеціалізації, тоді будь-які філософські системи накладатимуться на схильності студента, а отримані знання не стануть «випарюватися» відразу після складання іспиту, а зможуть бути корисними студентові в ухваленні професійних і життєвих рішень. Викладач філософії повинен викладати те, що він добре знає і що він може яскраво передати. Не має значення, буде це етика або онтологія, естетика або методологія.

З цього витікає, що було б прийнятніше, щоб у ВНЗ філософія читалася не по стандартних міністерських програмах, а по кафедральних або індивідуальних програмах викладачів, які враховували б індивідуальність самого викладача, його наукові інтереси, знання іноземних мов. В цьому випадку на кафедрі виникала б життєздатна конкуренція у сфері боротьби за першу і найважливішу посилку будь-якого знання – спонукання інтересу студента до предмету. А студент, в свою чергу, мав би можливість вибрати той

курс філософії, який якнайповніше відповідав би його індивідуальним схильностям, і проблематика якого була б йому максимально цікава.

Творче, критичне мислення розвивається і вдосконалюється в процесі розвитку комунікативної компетенції. Книги, лекції, спілкування, Інтернет – основні елементи навчального середовища. Важливий хороший підбір джерел інформації з того достатку, яке є і в Інтернеті і в бібліотеці. Тільки потрібно вміти вибирати. Хороших джерел багато, але і серед них потрібно порівнювати різні позиції щоб виробляти свою. Розвиток комунікативної компетенції зокрема має на увазі володіння різними способами взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями; вміння висловлювати свої думки в ситуаціях міжкультурного спілкування, в режимі діалогу культур, використовувати для цього знання іноземної мови.

Тому нарешті, чом би проблему формального підходу до навчання, залишену нам в «спадщину» недоліками попередньої системи освіти, не спробувати вирішити таким чином. За опитуваннями студентської аудиторії можна зробити висновок, що найбільший інтерес більшості студентів поширюється не на певний курс філософії в цілому, і навіть не на окремі теми курсу, а на конкретні питання курсу. Крім того, більшість студентів бажали б мати додаткову, «живу» практику у вивченні тієї або іншої іноземної мови. Чому б у зв'язку з цим разом з обов'язковим курсом основ філософського знання, запропонованим міністерством (або рекомендованим кафедрою) не пропонувати на вибір студентів, як альтернативний, курс філософії, що читається на різних іноземних мовах.

Теми цього курсу не обов'язково повинні дублювати основний курс, а можливо варіюватися залежно від спеціалізації і в цілому інтересів студентів, тобто мати прикладний характер. Ці курси можуть проводитися у вигляді семінарського заняття або будь якого виду інтерактивного навчання і, можливо навіть, на комерційних началах.

Як показали результати опитування студентів енергетичного інституту і інститутів радіоелектроніки і телекомунікації комп'ютерних систем ОНПУ,

найбільший інтерес у цієї аудиторії викликають теми, що стосуються проблем інформаційно-технічного світу і медіа філософії, зокрема такі як:

1. Problems of informational society.
2. Futurology about society of «the third wave».
3. A state and prospects of in formalization in Ukraine.
4. Social and psychological problems of computer revolution.
5. Modernization of the economic relations: changes of the concept «work» and «capital».
6. A self-identification problem in virtual reality.
7. Photo as way of communication.
8. Colorable reality of cinema.
9. Ringtone as new hardware condition of music.
10. Virtual communication: phenomenon of alternative language.

Популярністю з опитуваної категорії студентів користуються також питання функціонування штучного інтелекту:

12. Main paradigms of artificial intelligence.
13. Gnoseological problems of the theory of artificial intelligence.
14. Intellectual systems.
15. Philosophical problems of society Hi-Tech.
16. Social networks and network games.

Не менш цікаві студентському кругу вікової категорії від 18-21 року і філософсько-антропологічні проблеми, пов'язані з розумінням, комунікацією, аксіологічними філософськими концепціями:

17. Consciousness, language and problems of communication.
18. Language and thinking, consent or contradiction?
19. Humanism and utilitarianism. what's right?
20. Machiavelli, tyrant or realist?
21. Freedom and necessity as philosophical categories of human life.

Даний блок проблем міг би читатися єдиним курсом або окремо, на іноземній або рідній мові. Після кожного заняття студенту бажано б було заповнити таблицю:

We know	We don't know about it	We want to know about it
----------------	-------------------------------	---------------------------------

Однак проблеми найчастіше виникають на етапі організації читання цих курсів, і пов'язані вони, головним чином, з технічним оснащенням і методичним забезпеченням курсів. В цьому випадку більшою мірою важливий чинник часу і терпіння.

На закінчення приведемо одно чудове висловлювання видатного ученого І.А. Зюзюна, який став фундатором нового напрямку педагогічної науки й наукової школи з проблем педагогічної майстерності. Така модель розвитку педагогічної майстерності в творчому сенсі досі не має аналогів у світі: «Педагог – це «той, хто веде дитину за руку» в перекладі з давньогрецької, а педагогіка – наука про майстерність ведення за руку. В Україні впроваджено педагогіку освіти і виховання людини. Ми пишемо про дидактику, методику, методологію, а я питаю: «А де ж учитель і учень?!» Ми говоримо в цілому про освіту, та не розділяємо понять «неповторний учитель» та «ексклюзивний учень»... Наша педагогіка досліджує освіту і виховання. І ніхто з майбутніх учителів цієї педагогіки слухати не хоче, по побудована вона тільки на словесному відтворенні. Не скажи, а покажи, як треба бути творчим! Оце головне» [8]. Ясно, що безумовно педагогіка – це галузь, яка має бути в душі кожної людини.

Мета її не тільки формувати в учнів знання, вміння, навички, а й допомогти кожній дитині сформуватися як творчій особистості, розвинути бажання і прагнення в подоланні життєвих труднощів, вміння правильно оцінювати свої вчинки, результати своєї праці.

Список використаної літератури:

1. Что нового несет Закон Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 года?

http://www.prostopravo.com.ua/semya/stati/chto_novogo_neset_zakon_ukrainy_o_vysshem_obrazovanii_ot_01_07_2014_goda.

2. *Маліновська І.В.* Універсалізація термінології ХХІ століття: особливості вербалізації концептів у просторі англомовного дискурсу // *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи.* – Київ: Логос, 2007. – Вип. 2. – С.189-199.;

3. *Деррида Ж.* Есть ли у философии свой язык? – К.: «Гельветика», 2015, – 198 с.;

4. *Янушевич І.А.* Англійська мова як виразний засіб рефлексії в філософському дискурсі // *Δόξα / Докса.* – 2016. – Вип. 2 (26). – С. 133-143.

5. *Убогая Н.В.* Развитие творческих способностей школьников в процессе обучения английскому языку / <http://www.dissercat.com/content/razvitiie-tvorcheskikh-sposobnostei-shkolnikov-v-protssesse-obucheniya-angliiskomu-yazyku>;

6. *Лысенко А.А.* Творческая деятельность учащихся в процессе изучения иностранного языка // *Студенческая наука ХХІ века : материалы XII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 янв. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – № 1 (12). – С. 104-108.*

7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с

8. *Семенова А.В.* Основи психології і педагогіки / Навч. посібник під редакцією А.В. Семенової – Київ: Знання, 2005. – 341с.

9. *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 132с.

10. *Петренко М.А.* Педагогическая интеракция как средство формирования эмоционального интеллекта в высшем образовании // *Известия*

Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – №4. – С. 81–87.

11. *Пойа Д.* Как решать задачу./ Д. Пойа // Пособие для учителей / Пер. с англ. – М.: Госучпедгиз, 1959. — 208 с.

12. Урядовий кур'єр. 26 лютого 2018 р. // <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/ivan-zyazyun-ne-skazhi-pokazhi-yak-treba-butivtor/>.