# **НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

# **«ПОЛТАВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА»**

*Факультет фізичної культури та спорту*

*Кафедра психології та педагогіки*

Сайко Н.О.

**Педагогіка вищої школи: соціально-педагогічний аспект**



Полтава 2021

**Педагогіка вищої школи. Методичні вказівки для студентів** **закладів вищої освіти, аспірантів та викладачів – Полтава, 2021. – 71 с.**

*Укладач:*

***Сайко Наталія Олександрівна***, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

 *Відповідальний за випуск* **– Яланська Світлана Павлівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

*Рецензент* **– *Атаманчук Ніна Михайлівна***,кандидатпсихологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

 У методичних вказівках розкрито науково-теоретичні методичні аспекти організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України, охарактеризовано вимоги до викладача ЗВО.

Розроблено для студентів закладів вищої освіти, аспірантів та викладачів. Методичні вказівки можуть використовуватися викладачами ЗВО, студентами ЗВО.

 Затверджено

 вченою радою факультету

 фізичної культури та спорту університету

 від 25. 11. 2021 р., протокол №6

© Сайко Н.О., 2021

© Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2021

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| ПЕРЕДМОВА | 4 |
| ***Сучасні тенденції розвитку освітнього процесу ЗВО в Україні*** | 5 |
| ***Основні акценти у підготовці фахівців у ЗВО до виконання професійних обов’язків*** | 11 |
| ***Форми організації освітнього процесу у ЗВО*** | 28 |
| ***Методи організації освітнього процесу у ЗВО*** | 45 |
| ***Вимоги до викладача та його професійної діяльності*** | 57 |
| **ЛІТЕРАТУРА** |  63 |

**ПЕРЕДМОВА**

Педагогіка вищої школи є теоретичною і прикладною наукою. Як теоретична наука вона відображає причинно-наслідкові відношення і зв'язки у вихованні, навчанні і науковій підготовці майбутніх спеціалістів. Така теорія являє собою систему ідей, що слугують обґрунтуванням і керівництвом до дії. А також показує раціональні шляхи, спрямовує роботу вищої школи у бік бажаної мети, виявляє таку систему дій, яка найкращим чином задовольняла і відповідала б поставленим цілям. Як практична наука педагогіка вищої школи вказує на застосування теоретичних положень, шляхів реалізації законів і закономірностей, принципів у практичній діяльності педагогічних працівників.

Педагогіка вищої школи є також наукою і мистецтвом. Як наука педагогіка вищої школи має свій об'єкт, предмет, методи дослідження та перспективи розвитку. Вона розкриває: сутність виховання студентів як педагогічного процесу; його закони і закономірності; умови, за яких ці закони повніше проявляються; умови і способи прогнозування педагогічного процесу; структуру і механізм взаємодії елементів педагогічної системи. Як мистецтво педагогіка вищої школи вимагає творчого натхнення і захопленості цією наукою від кожного викладача і творчого застосування теорії у практиці.

Педагогіка вищої школи *-* суспільна гуманітарна наука. Вона пов'язана з іншими науками: педагогічною психологією, логікою, філософією, соціологією, частинними методиками тощо.

Методичні рекомендації спрямовані на ознайомлення, поглиблення та конкретизацію знань студентів щодо основних тенденцій розвитку педагогіки вищої школи, форм і методів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Методичні рекомендації можуть бути використані у викладанні педагогіки вищої школи, під час підготовки до практичних, лабораторних занять студентами, аспірантами закладів вищої освіти.

1. ***СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО В УКРАЇНІ***

***Демократизація*** – принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах, який передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою,

|  |  |
| --- | --- |
| автономізацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель-учень, викладач-студент у навчально-виховному процесі» [29, с. 85]. | Смотреть исходное изображение |

Включає такі аспекти: демократизацію управління освітою, демократизацію управління окремим освітнім закладом, демократизацію змісту освіти.

***Інформатизація*** – це сукупність взаємопов’язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб здобувачів освіти та викладачів, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій в освіті [73].Обчислювальна та комунікаційна техніка, телекомунікаційні мережі, бази і банки даних та знань, інформаційні технології, система інформаційно-аналітичних центрів різного рівня, системи науково-дослідних установ та підготовки висококваліфікованих фахівців є складовими національної інформаційної інфраструктури і основними чинниками, що забезпечують економічне піднесення. Як показує досвід інших країн, інформатизація сприяє забезпеченню національних інтересів, поліпшенню керованості економікою, розвитку наукоємних виробництв та високих технологій, зростанню продуктивності праці, вдосконаленню соціально-економічних відносин, збагаченню духовного життя та подальшій демократизації суспільства. Національна інформаційна інфраструктура, створена з урахуванням світових тенденцій і досягнень, сприятиме рівноправній інтеграції України у світове співтовариство [60].

***Індивідуалізація* -** формування сприятливих умов для індивідуального розвитку особистості в освітньому процесі, її самореалізації в світі. Базується на таких принципах:

-принцип усвідомленої перспективи («зроби себе сам»), згідно якого, кожна людина має можливість брати активну участь у власній освіті; знання автоматично стануть затребуваними, а не нав'язаними жорсткими межами навчального плану, посилюється мотивація навчання і ефективність засвоєння знань;

- принцип гнучкості системи вищої освіти, згідно якому зміст навчання і шляху засвоєння знань і формування професійних навичок відповідають потребам та рівню домагань особистості. В даному випадку виправдовується система багаторівневої вищої освіти при здійсненні можливості зміни спеціалізації або отриманні декількох спеціальностей за період навчання у ЗВО;

- принцип динамічності системи вищої освіти, пов'язаний із здатністю швидко реагувати на зміни в економіці, інформаційній системі в результаті науково-технічного прогресу;

- принцип індивідуального навчання, реалізація якого призводить до виникнення між викладачем і студентами атмосфери співтворчості, що сприяє поліпшенню якості сприйняття інформації і становленню професійної майстерності.

***Інтеграція –*** процес об'єднання будь-яких елементів в єдине ціле, наявність упорядкованих відносин. Україна обрала курс на європейську інтеграцію. Одним із інструментів інтеграції в Європу, є Болонський процес, де були започатковані ініціативи щодо формування спільного освітнього і наукового простору, розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Він має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів відповідно до принципів, викладених у Великій Хартії, та об’єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань європейських держав.

***Координація*** ***–***  процес синхронізації зусиль усього колективу, інтеграція їх у єдине ціле, тобто це розподілу діяльності в часі, приведення окремих елементів у таке поєднання, яке дало б змогу найбільш ефективно та оперативно досягати поставленої мети. В економічному вимірі координація разом з централізацією, контролем і контрактами виступає засобом забезпечення оптимального балансування у досягненні ефективності. Проте в управлінському вимірі акцентується увага на децентралізації, структурній деволюції та делегуванні повноважень. Останнє зменшує політичний контроль та вимагає більшого поза- та внутрішньо-організаційного узгодження горизонтально-ієрархічного впливу керівників на розвиток педагогічного професіоналізму [44]. Координація потребує встановлення взаємозв’язку між видами діяльності в освітній організації, що передбачає вибір серед загальних *взаємозалежностей*. Дж.Томпсон [115] типізує їх за:

1) *спільним фондом* (наприклад, розподіл обладнання й використання ресурсів);

2) *послідовністю*, коли процес залежить від результатів попереднього (наприклад, проблема наступності у змісті й організації освіти);

3) *оберненістю*, що найбільше потребує діадичного та індивідуально-групового реагування (наприклад, у спілкуванні під час аудиторних занять та поза ними) [109].

***Інтернаціоналізація*** останнім часом все більше виявляється у сфері вищої освіти в діяльності університетів, що забезпечує їм місце на міжнародному ринку освітніх послуг шляхом ведення конкурентної боротьби. За визначенням К. Балабанова, інтернаціоналізація освіти – це багатогранний процес, складовими якого є й індивідуальна мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, інституційна мобільність на рівні міжнародних освітніх стандартів, інституційне партнерство через освітні альянси та консорціуми [8, с. 7].

Серед стимулів розвитку інтерна­ціоналізації вищої освіти для країн виділяють:

– академічні (розширення доступу до вищої освіти, підвищення якості вищої освіти; міжнародне визнання і покращення позицій в міжнародних рейтингах, створення і впровадження знань);

– економічні (короткостроковий економічний ефект від прямих витрат іноземних студентів, підготовка квалі­фікованої робочої сили з навичками у сфері міжнародної співпраці, умови для довгострокового економічного роз­витку);

– політичні (розвиток публічної демократії, міжна­родна співпраця);

– соціально-культурні (об’єднання провідних нау­ковців для вирішення глобальних проблем та досягнення сталого розвитку, підвищення рівня міжнародної комуні­кації, підвищення толерантності у суспільстві).

Основними сильними сторонами цього процесу є під­вищення якості освіти, розширення доступу до вищої освіти і наукових досліджень внаслідок активної акаде­мічної мобільності, підвищення кваліфікації викладачів і науковців шляхом встановлення зв’язків з міжнарод­ними партнерами, підготовка фахівців з навичками кросс- культурної комунікації, збільшення обсягів фінансування і диферсифікація його джерел, а також, як наслідок, підвищення ефективності діяльності університетів. Через отримання зазначених вище переваг інтернаціоналізація вищої освіти позитивно впливає на національну еконо­міку, забезпечуючи формування людського та інтелекту­ального капіталу високої якості, інтеграцію у світовий простір і підвищення міжнародної конкурентоспромож­ності [83].

 ***Транснаціоналізація –*** стандартне визначення терміна «транснаціональний» (*transnational*), що розміщене в онлайновій версії енциклопедії Мірраем-Вебстер, звучить як «розширення або вихід за межі національних кордонів» [113]. Згідно з визначенням ЮНЕСКО транснаціональними вважаються всі види програм вищої освіти, курсів навчання або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких студенти знаходяться не в тій країні, де виші надають дипломи. Транснаціональна освіта – це не просто нова форма, а результат неминучою адаптації системи освіти до нових умов світового порядку.

 Для узагальнення суті транснаціональної освіти ЮНЕСКО розробила її структуру, яка складається з чотирьох основних компонентів. *До першого* компоненту транснаціональної освіти належить міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів, тобто особистісна або фізична мобільність індивідів. Студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання та отримати ступінь за кордоном, узяти участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інтернатуру за програмою обмінів тощо. Викладачі, науковці та експерти все частіше проводять за кордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні послуги. *Другим* компонентом транснаціональної вищої освіти є міжнародна мобільність навчальних програм. Викладання будь-якої програми здійснюється на основі угод про співпрацю між іноземним та локальним закладом вищої освіти, або може бути самостійною ініціативою іноземного провайдера освітніх послуг. Програми можуть надаватися дистанційно, очно та за змішаною моделлю. У деяких випадках програмно-методичне забезпечення та кваліфікаційне тестування надається іноземним навчальним закладом, а викладання й організаційне забезпечення навчання здійснюється частково або повністю місцевим закладом. *Третій* компонент транснаціональної вищої освіти представлений навчально-освітніми інституціями, тобто провайдерами освітніх послуг, до складу яких входять усі типи закладів вищої освіти, компанії та корпорації, залучених до міжнародної освіти. Ключовою характеристикою цієї категорії є те, що інституції фізично або віртуально переміщаються на територію країни-реципієнта освітніх послуг. За одним сценарієм переміщення інституції передбачає наявність ґрунтовного переліку програм та академічно-адміністративної підтримки освітніх послуг, що надаються. До *четвертого* компоненту транснаціональної вищої освіти аналітики ЮНЕСКО зараховують широке коло освітніх проектів та послуг, що діють у межах міжнародного освітнього простору. До їх переліку входять: проведення досліджень, надання технічної допомоги та асистування, створення платформ для е-освіти, сприяння професійному розвитку та інші види діяльності, що спрямовані на розвиток потенціалу, особливо у сфері інформаційних технологій [111, с. 20].

Транснаціональна освіта є особливо доречною при підготовці іноземних здобувачів вищої освіти. Вона помітно розширює можливості іноземного студента щодо доступу до навчання і професійної підготовки у провідних університетах світу. З іншого боку країна-експортер транснаціональної освіти забезпечує освітнім послугам своїх навчальних закладів велику конкурентоспроможність на світовому ринку та відкриває нові джерела інвестиційних надходжень.

***Інструменталізація***  – це процес перетворення об’єкту в інструмент дії. Дослідницею Н. Тарапатовою наголошується на такій сучасній соціально-економічній тенденції як інструменталізація освіти, тобто перетворення її на товар. Виникнення цієї тенденції вона пов’язує із трансформацією статусно-рольових позицій студентів в університетській організації у напрямку збільшення їх впливу у зв’язку із комерціалізацією сфери освіти. Виявлено, що тенденція до комерціалізації університетських організацій в Україні збігається з аналогічними тенденціями розвитку університетів в інших країнах, що дає підстави кваліфікувати українські університетські організації як такі, що перебувають на шляху поступового перетворення із адміністративних органів держави (з орієнтацією на держзамовлення) на соціальні організації особливого типу – освітні корпорації (з орієнтацію на освітній ринок і споживачів освітніх послуг) [94, с. 8].

Процес інструменталізації освіти сприяє демократизації та інтернаціоналізації освіти, взаємопроникненню не лише знань і технологій, а й капіталу. Освіта стає інструментом боротьби за ринок, вирішення геополітичних завдань. На думку С. Домбровської, економічні аспекти, пов’язані з державним регулюванням вищої освіти та наданням її послуг у ринкових умовах, майже не привертають достатньої уваги дослідників, незважаючи на те, що вона формує та відтворює інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Усе частіше використовується поняття «глобальний ринок освітніх послуг» як якісно новий процес, що проявляється в розвитку міжнародних зв’язків у сфері підготовки кадрів [35].

***Комерціалізація* –** процес залучення додаткових фінансових ресурсів у ЗВО для забезпечення своєї діяльності, на основі використання інноваційних методів навчання. Важливою умовою комерціоналізації є взаємодія з промисловістю у процесі підготов­ки студентів до успішних дій на ринку праці в умовах жорстокої конкуренції та підвищення свого іміджу на ринку освітніх послуг. Комерціалізація, в певній мірі – це перетворення знань у товар; посилення впливу ринкових відносин на мету та завдання вищої освіти, зростання значимості знань як ресурсу економічного розвитку, що фокусуєть­ся в концепції економіки, заснованій на зна­ннях.

***Стандартизація.***  Однією із провідних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти як в Україні так і за її межами є стандартизація. На думку С. Терепищого, розглядаючи причини підвищеної уваги до стандартизації вищої освіти варто зазначити, що основною серед них є наявність протиріч як в самій системі вищої освіти, так і між вищою освітою та іншими суспільними сферами, зокрема науковою сферою та сферою праці. Невідповідність між запитом суспільства та реальним станом системи вищої освіти, швидка комерціалізація вищої освіти, наростання регіональних і галузевих відмінностей, зростання кількості різних форм отримання вищої освіти, плюралізм освітніх технологій – все це неминуче веде до збільшення ентропії (хаосу) в освіті, і як наслідок до дезадаптації споживачів освітніх послуг. Практика показує, що хаос у системі вищої освіти породжує зниження якості освітніх послуг та не дозволяє забезпечити рівний доступ до вищої освіти. Стандартизація вищої освіти постає як важливий філософсько-освітній та соціально-культурний феномен у відповідь на замовлення суспільства щодо впорядкування розмаїття способів, форм, технологій і методів у системі вищої освіти. Завдяки стандартизації сфера освіти стає більш зрозумілою і прозорою для інших суспільних сфер. Висока освіченість, уміння вчитися упродовж усього життя, стають необхідною умовою прогресивного розвитку як окремих індивідів, так і цілих суспільств. Стандартизація вищої освіти покликана забезпечити рівний доступ кожного до гідних умов життя, реалізовуючи прагнення людства до високих принципів гуманності [95].

***Стандарт вищої освіти*** - це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності[39].

 Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ).

*Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:*

1. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
2. Перелік компетентностей випускника;
3. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
4. Форми атестації здобувачів вищої освіти;
5. Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
6. Вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

***2. ОСНОВНІ АКЦЕНТИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ЗВО ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОБОВ’ЯЗКІВ***

Навчальний процес у ЗВО містить у собі три основні компоненти: зміст навчання або зміст освіти спеціаліста; навчальна і формуюча діяльність вчених-педагогів, спрямована на досягнення цілей і завдань з підготовки спеціаліста і реалізації змісту навчання; самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів.

|  |  |
| --- | --- |
| Виділяють такі специфічні особливості навчального процесу ЗВО: у вищій школі вивчається наука в її розвитку; єдність наукового і навчального досвіду; висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів і їх зближення з науково-дослідною роботою; готується фахівець на рівні сучасних вимог суспільства.  | Смотреть исходное изображение |

*Основними функціями навчально-виховного процесу є* освітня, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та втілення у професійній діяльності і поведінці; виховна - націлена на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-смислової завершеності; розвивальна, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвиткові «висококультурної індивідуальності» та спонукає до ефективної діяльності **.**

*Майбутня професійна діяльність* – це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. *Основними функціями процесу професійної підготовки* спеціалістів Н.Л. Коломінський вважає:

* когнітивну (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду);
* ціннісно-установчу (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних);
* розвивальну (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості;
* мотиваційну (стимулююча): стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізації через професію;
* морально-виховну (виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійної специфіки фахівця) [48].

 Аналізуючи наукову літературу, слід зазначити, що найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійно-педагогічної підготовки. Це пояснюється тим, що рівень готовності спеціаліста залежить від змісту та якості підготовки.

 *Підготовка* – це дії, спрямовані на вироблення навиків, передачу знань і формування активної життєвої позиції [21].

 *Професійна діяльність* - це соціально-значима діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навиків, а також професійно зумовлених особистісних якостей. В залежності від виду праці (предмету, цілей, засобів, умов) розрізняють види професійної діяльності. Співвіднесення цих видів з вимогами до людини та її діяльності, утворює професію[40].

 *Підготовленість* – наявність арсеналу необхідних знань, навиків, досвіду у певній галузі діяльності, набутих шляхом систематичного навчання. Підготовленість – це результатосвітнього процесу, що відображує здатність особистості оперувати знаннями, уміннями у вирішенні певного типу теоретичних і практичних завдань і досягати наміченого результату діяльності. Готовність відрізняється від підготовленості наявністю мотивів і переконань особистості, достатнім рівнем розвитку здібностей, певними знаннями, професійними навиками, уміннями та її досвідом. Можна говорити, що готовність і підготовленість – це дві характеристики фахівця, які відрізняються його певною позицією – активною або пасивною. Знаю, але не хочу діяти, знаю і прагну до діяльності. Однак, є різні тлумачення взаємозв’язку даних понять. Так, О. Мороз пояснює термін підготовленість як систему теоретичних знань, на основі якої відбувається формування практичної готовності [67] .

На думку інших вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності (М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, В. Сластьонін та інш.).Підготовка являє собою саме процес, що передує підготовленості або готовності, які є її складовими.

 *Професійна готовність* передбачає сформованість системи знань, умінь і навичок, особистісних і професійних якостей, що сприяють виконанню завдань професійних завдань.

Під професійними уміннями слід розуміти певний рівень готовності особистості самостійно виконувати основні види діяльності у сфері професійної діяльності .

На думку А. Ліненко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування

 Учений Ю. Русаков виділяє функції готовності до професійної діяльності: гностична, яка забезпечує якісну освітню підготовку та виявляється у пізнавальній активності студентів; інтегративну, що пов’язана з встановленням процесуальної єдності між метою і дією, з уміннями узагальнювати знання, володіти загальнонауковими методами пізнавальної діяльності; прогностичну, що відображує результат діяльності та виявляється в уміннях оцінювати наявні умови, визначати можливі найбільш дієві способи діяльності; ціннісно-орієнтовну, яка пов’язана з осмисленням значимості професійної діяльності [81].

 Результатом професійної готовності є ***професійна компетентність***. На думку української дослідниці А. Капської, компетентність у конкретній сфері діяльності можна розглянути як міру професіоналізму, міру володіння професією на рівні творчості, майстерності[43].

 М. Левіна, розкриваючи сучасну технологію підготовки фахівців, зазначає, що важливим компонентом є операційно-технологічна компетентність, який включає формування знаючого і творчого фахівця, навчання його трансляції наукових знань, прийняттю рішень, аналізу і відбору інформації [56].

О. Акулова, Н. Радіонова, А. Тряпіцина розглядають професійну компетентність як інтегровану характеристику, яка визначає здатність розв’язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей, схильностей [4].

B. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. У поняття «професійна компетентність» учений включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [89, с 34 – 35].

 Н. Заверико, Ю. Мацкевич визначають професійну компетентність як готовність суб’єкта певного виду діяльності до успішного виконання функцій, передбачених стандартами відповідної професії [37, с. 259-262].

На думку Г. Бєлєнької, *професійна компетентність* - це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. У структурованому вигляді професійна компетентність може бути зображена як триступінчата піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності[13, с 26].

Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії .

 Розвиток професійних умінь, навиків на рівні професіоналізму залежить від ставлення людини до процесу навчання, наскільки усвідомлюється необхідність набуття освіти і як її використає людина у своєму житті. Мова йде про ***професійну свідомість*** на індивідуальному та суспільному рівнях.

 Перше наукове обґрунтування поняття *«професійна свідомість»* було зроблено І. Лернером, який розумів професійну свідомість як простір людської культури, в якому втілюється сукупність професійних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, ілюзій, помилок в області професійної діяльності, під впливом яких суспільство здійснює діяльність теоретичного або практичного характеру. До структури професійної свідомості можна віднести усвідомлення норм, правил, моделей професії; формування професійного іміджу, концепції майбутньої праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікацію; оцінку себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінку в когнітивному та емоційному аспектах [57].

Соціально-філософський аналіз професійної свідомості передбачає дослідження цього феномену як ідеального утворення в системі соціальних зв’язків, як соціально значиме явище комплексного поєднання морально-психологічних механізмів та соціально-значимих компонентів. Тому професійна свідомість, як форма суспільної свідомості являє собою сукупність соціальних вимог, ідеалів, уявлень, що стосуються конкретної професії, проекцію спеціалізації трудового досвіду конкретних професійних груп у результаті суспільного розподілення праці.

На основі аналізу понять «свідомість», «професійна свідомість» обґрунтовується таке визначення *професійної свідомості фахівця* як ядерне утворення його особистості в інтегративній єдності професійної спрямованості, мислення, професійної компетентності, професійної діяльності, емоційно-вольового й регулятивного компонентів, які складають структурну й функціональну цілісність буттєвого й рефлексивного шарів свідомості та забезпечують усвідомлення й засвоєння системи нормативних професійних ідей, теорій, вироблення нових цінностей, смислів і значень професійної діяльності. Доведено, що суттєві характеристики особистості, суб’єкта професійної діяльності (мислення, спрямованість, саморегуляція діяльності тощо), які впливають на ефективність процесу професіоналізації, що починається з етапу професійної підготовки, безпосередньо пов’язані з професійною свідомістю як інтегратором особистісних і операціональних компонентів. Тобто професійно значущі характеристики особистості як суб’єкта професійної діяльності тісно пов’язані зі свідомістю й зумовлюють, з одного боку, успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах, а з іншого – розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності, що, у свою чергу, стає подальшою умовою розвитку професійної свідомості .

 Досліджуючи професійну свідомість, вчена І. Архипова вводить поняття «навчально-професійна свідомість», яка визначається як система навчальних і професійних знань, уявлень і суб’єктивних стосунків, що набуваються в процесі вищої освіти. Структура навчально-професійної свідомості, за І.Архиповою, складається з таких компонентів: когнітивних уявлень (судження оцінного характеру, «образ Я»); емоційно-оцінних стосунків (система самооцінок); навчальних і професійних намірів студента. Конструкт «Я» – концепція, як динамічна система уявлень людини про себе, виступає «кінцевим продуктом» розвитку навчально-професійної свідомості [6].

 В структурі професійної свідомості можна *виділити нормативний та індивідуальний аспекти*. Нормативний аспект простежується в системі професійної ідеології, тобто свобода вимог, які суспільство ставить до спеціаліста –професіонала, а також в системі норм, що регулюють взаємовідносини спеціалістів. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості виявляється як професійна психологія, тобто індивідуальні переконання спеціалістів, які перетворилися у частину суспільних поглядів на певну професійну діяльність. Індивідуально-особистісний аспект професійної свідомості в сучасній науковій літературі часто характеризується як професійна самосвідомість особистості, і розглядається як частина професійної свідомості та являє собою формування уявлень особистості про свої професійні якості, які необхідні їй для професійної діяльності. Сформованість професійної самосвідомості є суттєвою умовою готовності до професійної діяльності, так як становлення професійної свідомості відображає формування особистості професіонала.

Зміст професійної свідомості включає систему усвідомлених професійно необхідних узагальнених і оперативних знань про цілі, засоби, плани, програми, об’єкти, суб’єкти, параметри, норми професійної діяльності. Специфіка професійної свідомості, її структура залежить від змісту професійної діяльності, але можна виділити спільні компоненти: гносеологічний – теоретичні та історичні знання, що необхідні для реалізації певної професійної діяльності; практичний компонент включає практичні уміння і навики, правила і норми професійної діяльності та являє собою певний професійний досвід; аксіологічний компонент – професійно-етичний досвід практичної і теоретичної діяльності в рамках певної професійної діяльності, являє собою фундамент професійної моралі та формується під впливом етичних стандартів, які задекларовані у нормативних документах професії **.**

Основним механізмом успішної професійної підготовки майбутніх фахівців К. Бакланов розглядає процес формування основ самоусвідомлення особистості. Ним розроблено модель, яка містить три основні рівні розвитку самоусвідомлення: перший рівень відповідає періоду професійної підготовки - це рівень формування основ; другий рівень відповідає закінченню професійної підготовки і оволодінням системою професійних знань, умінь та навичок, які становлять професійну компетентність; третій рівень - це рівень, яким володіє сформований професіонал, що має досвід професійної діяльності і володіє професійною духовністю як гармонією загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [11].

Аналіз базової категорії «професійна свідомість» з філософських, педагогічних та психологічних позицій дозволяє зробити висновок про те, що ***професійна свідомість*** – це усвідомлення значення своєї професії як на суспільному, так і на індивідуальному рівнях, свідоме ставлення до набуття теоретичних і практичних умінь. У свою чергу свідоме ставлення та усвідомлення значення професії не можливе без наявності цілей у процесі освоєння професії. Майбутній фахівець повинен чітко усвідомлювати цінність професійної діяльності особисто для нього, співвіднести її зі своїми життєвими мріями, потребами (матеріальними і духовними), створити програму реалізації своїх життєвих планів. Лише за таких умов професійна підготовка буде ефективною та її кінцевим продуктом буде професіоналізм.

Ставлення до навчання, як до засобу досягнення мети, утворює стійкий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. Вона складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх особистих, індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати чи співпадати частково з метою навчання. Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і формами. Студенти можуть краще або гірше навчатися, тому що хочуть або не хочуть: отримати професію (професійна мотивація); отримати нові знання та задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високу заробітну платню (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); утвердити себе та зайняти в майбутньому певне місце в суспільстві в цілому та в найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистісного престижу) і т.д. Кожен з названих різновидів навчальної діяльності може займати в загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення і тим самим визначати той чи інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними обумовлювати і ступінь наближення до кінцевої мети. О. Москалюк визначено, що найбільш дієвим є поєднання соціальних та пізнавальних мотивів навчання [65].

Враховуючи те, що абітурієнти не завжди підходять виважено до професійного вибору, робота з визначення основних життєвих цілей повинна починатися з першого року навчання. Цілі можуть бути різноманітні - самоудосконалення, досягнення кар’єрного зростання, створення різних центрів, отримати ремесло для заробляння грошей або просто, як найчастіше це буває отримати диплом про вищу освіту тощо. Бажано, щоб людина бачила проекцію своєї майбутньої професійної діяльності, чітко розуміла де вона застосує ті або інші уміння, тому деякі цілі студентів потребують педагогічної, психологічної корекції. У відповідності до поставлених цілей розробляється програма формування фахових знань та умінь, що має враховуватися навчальними програмами дисциплін підготовки фахівців. Лише за умови розуміння особистої користі від професії, фахівець зможе вийти на суспільний рівень професійної свідомості.

Професійна спрямованість закладає фундамент ***професійної придатності***, яка розуміється як властивість особистості, що визначається вимогами конкретної трудової діяльності за двома критеріями: успішне оволодіння професією та ступінь задоволення людини від своєї праці.

 *Професійна придатність:*

• визначається співвідношенням вимог професії та індивідуальних особливостей людини;

• має конкретний об’єкт реалізації (певна категорія людей і вид діяльності, етап професіоналізації);

• відображає стан і ступінь розвитку сукупності індивідуальних якостей людини, що визначають його професійно важливі якості як суб’єкта професійної діяльності;

• виступає як динамічні властивості системи діяльності.

Психологічною основою професійної придатності є відповідність психографічних показників людини вимогам професійної діяльності, тобто професіографічним показникам конкретної трудової діяльності.

*Визначають два типи професійної придатності:*

1. Абсолютну – придатність до професій такого типу, де необхідні спеціальні здібності.

2. Відносну – придатність до професій, оволодіння якими доступно практично будь-якій здоровій людині [16].

О. Сергеєнкова основними компонентами професійної придатності визначає схильність, готовність і включеність. Схильність пов’язана зі специфічними анатомо-фізіологічними і психічними особливостями людини. Вона передбачає відсутність протипоказань щодо діяльності «людина – людина», відповідний рівень інтелектуального розвитку, емпатійність, позитивний емоційний тон. Готовність свідчить про спрямованість людини на професію, її світоглядну зрілість, широку і системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну та дидактичну, потреби бути серед інших людей та спілкуватися з ними. Включеність передбачає легкість та адекватність встановлення контакту зі співрозмовником, уміння стежити за його реакцією, правильно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування [86].

Професійна придатність до професійної діяльності пов'язана з наявністю у людини фізичного і психічного здоров'я, хороших мовних даних, врівноваженості нервової системи, здатності витримувати дії сильних подразників, проявляти витримку і т.д. До числа особистісних якостей, що характеризують придатність до професійної діяльності, також належать: схильність до комунікабельності (прагнення і вміння спілкуватися з іншими людьми), тактовність, спостережливість, розвинену уяву, організаторські здібності, висока вимогливість до себе. Все це цілком піддається медичної та психолого-педагогічної діагностики, визначеним тестування. На жаль, при наборі студентів в університети поки не передбачається визначення їх професійної придатності, зараховують усіх, хто здає необхідні вступні іспити. Ось чому дуже багато випускників не працюють за фахом, вони завідомо професійно непридатні, що різко негативно позначається на виробництві та успіхах професійної діяльності.

 К. Гуревич зазначає, що кожна мисляча людина, у принципі, може опанувати будь-яку професію, але вся річ у тому, скільки на це знадобиться зусиль і часу. Період трудової активності у житті обмежений, а непродуктивна, безрадісна діяльність сприймається людиною як особисте нещастя. Тому прогнозування фахової придатності і шляхів її формування не втрачає своєї актуальності[31].

 Особливо цінним у професійній придатності є поняття здоров’я.

***Здоров’я***– це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність до праці та є базовою для гармонійного розвитку людини. Воно виступає передумовою пізнання навколишнього світу, самоствердження і щастя людини[25]. Поняття «здоров’я» досліджується у різних аспектах: медичному, психолого-педагогічному, соціально-педагогічному.

Медицина розуміє це поняття як стан живого організму, при якому організм у цілому та усі його органи здатні повністю виконувати свої функції; відсутність хвороб [46].

У психолого-педагогічному значенні поняття «соціальне здоров’я» розуміється як моральна стійкість, адекватна оцінка свого «Я», самовизначеність особистості, наявність оптимальних для розвитку соціальних умов мікро- і макросередовища (сім’ї, класу, школи, соціальної групи тощо) [9, c.68 ].

У соціально-педагогічному аспекті – це оптимальні, адекватні умови соціального середовища, що перешкоджають виникненню соціально зумовлених захворювань, соціальної дезадаптації та, які визначають стан соціального імунітету, гармонійного розвитку особистості в соціальній структурі суспільства

Також це свідоме ставлення до власного здоров’я та розуміння того, що потрібно не нашкодити своєму організму та уміти відновлювати втрачені функції. Будь-яка робота супроводжується великим психоемоційним навантаження, що призводить до руйнування внутрішньої гармонії фахівця. Тому особливу увагу слід приділити розвитку умінь майбутніх фахівців відновлювати свій психо-емоційний стан.

Проблема відновлення психоемоційного стану вивчалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: С. Архіповою, І. Астер, С. Безсоновим, В. Бойко, Н. Іванцовим, К. Маслач, Л. Мардахаєвим, Г.Нестеревою, В. Самойловою, Н. Саморукіною.

 Умовно всі ***методи гармонізації психофізичного стану*** людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло): достатньо тривалий і якісний сон, збалансоване харчування, достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика, танці фітотерапія, масаж, ароматерапія, терапія мінералами, дихальні вправи, водні прцедури тощо.

 2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан): гумор (сміх позитивно впливає на імунну систему, активізуючи Т-лімфоцити крові; у відповідь на усмішку організм продукуватиме бажані гормони радості; гумор чудово «перезаряджає» негатив); музика (найкраще сприяє гармонізації психоемоційного стану прослуховування класичної музики, хоча у малих дозах рок теж буває корисним, він допомагає вивільнитись від негативних емоцій); спілкування з сім’єю, друзями; заняття улюбленою справою, хобі (комп’ютер, книжки, фільми, в’язання, садівництво, рибальство, туризм ); спілкування з природою (природа завжди дає людині відчуття приливу сил, відновлення енергії); спілкування з тваринами; медитації, візуалізації (уявити щось гарне, приємне); аутотренінги.

3. Ціннісно-смисловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду): позитивно сприймати світ, професійні невдачі розглядати як методи самоудосконалення, не зациклюючись на негативі[14].

Професійна придатність знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості індивідуального стилю діяльності – це фактор, який показує наскільки людина пристосована до діяльності. Індивідуальний професійний стиль – це набір способів виконання діяльності, їх специфічне поєднання.

***Власний професійний стиль*** формується протягом перших трьох років самостійної роботи, але його сформованість залежить від бажання людини, вольових зусиль та стійкості характеру. Дослідження проблеми формування індивідуального стилю фахівця присвячена велика кількість наукових робіт:

- як стійку індивідуально-спецефічну систему психологічних засобів, прийомів, методів виконання тієї чи іншої діяльності розглядає А. Петровський;

- як різні індивідуально-типологічні особливості нервової системи, які допомагають досягти успіхів у діяльності та її ефективності (Є.Клімов, В. Мерлін);

- як результат впливу індивідуально-типологічних особливостей особистості, особливостей самої діяльності та об’єктів діяльності (І. Зимня).

Індивідуальний стиль є єдністю професійно незмінного та індивідуально неповторного у діяльності фахівця. Власний професійний стиль передбачає збереження індивідуальності і неповторності особистості, розуміння того, що безсвідоме копіювання чужого стилю руйнує особистість та знецінює її досягнення.

Дослідженнями професійного «Я»-образу займалися такі вчені як І. Андрійчук, підкреслюючи важливість адекватності та еталоності самооцінки, високий рівень самоповаги, відсутність суттєвих особистісних проблем та особистої тривожності. .

Головним у процесі формування «Я» - образу професіонала є усвідомлення та знання своїх можливостей, постійне порівняння образів «Я» - студент – початківець та «Я» - професіонал. Тобто це передбачає знайомство студентів з ідеальним образом професіонала та складання індивідуальної програми досягнення запланованих цілей. Студент має розуміти, що траєкторія формування «Я» - образу професіонала є індивідуальною і обов’язковим має бути усвідомлений рух уперед до визначених ідеалів, моделей професійної поведінки.

***Поняття «спрямованість****»* особистості, введене в науковий обіг С. Рубінштейном.

***Професійна спрямованість*** – складний динамічний процес, котрий характеризується, на думку Г. Айсіної, такими рівнями сформованості: вищий рівень – це: а) становлення професійної домінанти; б) сформованість способу життя в індивідуальній свідомості студента; в) повна сформованість образу професії та себе як її суб'єкта; нижчий рівень профспрямованості характеризується: а) уявленням про професію, тобто наявністю узагальненого образу уявлення про професію, про її специфіку, цілі, про сам процес здійснення професійної діяльності, фактори, що сприяють або перешкоджають цій діяльності [3]. Професійна спрямованість, з одного боку, вона розглядається як спрямованість всього навчального процесу вищої школи на формування висококомпетентної та розвинутої особистості майбутнього спеціаліста та розуміється як оволодіння спеціальними знаннями, навичками, вміннями. З другого боку, власне з психологічної точки зору, професійна спрямованість – це провідна, інтегральна, соціально зумовлена властивість особистості. Саме спрямованість визначає психологічний склад особистості, саме через неї виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності, трудової діяльності, до її характеристик і якостей.

В. Сластьонін відзначає, що професійна спрямованість як одне зі структурних утворень особистості означає достатньо усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на певний рід та вид професійної діяльності[89].

М. Дьяченко та Л. Кандибович розглядають такі *напрямки розвитку особистості студента* як майбутнього фахівця в процесі навчання у ЗВО:

- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності – професійно-важливі якості;

- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;

- підвищується почуття обв’язку, зростає відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;

- зростає рівень домагань студента щодо своєї майбутньої спеціальності;

- на основі інтенсивного засвоєння соціального і професійного досвіду та формування необхідних професійно-важливих якостей, зростає соціальна, духовна й моральна зрілість;

- студентом все більше усвідомлюється важливість самовиховання стосовно формування якостей, вмінь, навичок, тобто, досвіду, необхідних йому, як майбутньому спеціалісту;

- міцніє, повніше проявляється професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [36].

Отже, професійна спрямованість передбачає відповідної світоглядної позиції професіонала та бажання функціонувати в сфері професійної діяльності.

Однак, трапляються випадки коли наявне бажання працювати, але недостатньо внутрішніх або зовнішніх ресурсів. Мова йде про ***професійний потенціал особистості***, який є необхідним підґрунтям успішної професійної діяльності. У науковій літературі поняття «потенціал», «професійний потенціал» аналізується і вивчається на основі ресурсного, резервного підходів та з різних позицій: гуманістичної самоактуалізації особистості (А. Маслов, К. Роджерс, Г. Олпорт); формування здібностей і зокрема творчих здібностей (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Е. Торренс; Т. Артем’єва; ресурсів особистості (Р. Лазарус, С. Хобфолл, В. Бодров, К. Абульханова, Л. Анциферова, К. Муздибаєв, Н. Водоп’янова, Л. Куликов, Д. Леонтьєв, Т. Корнілова); педагогічної творчості як елементу педагогічної майстерності (О. Абдулліна, І. Зязюн, М. Савін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, З. Слєпкань, Р. Шакуров, І. Якиманська).

Поняття *«потенціал»* (від лат. potencia – узагальнена здібність, можливість, сила) розглядається як засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної цілі, реалізації планів, вирішення тих чи інших задач як окремою особистістю, так і суспільством, державою в цілому.

 В. Марков, поняття «потенціал» визначає як психологічний феномен, інтегрально описує феномени мотивів і здібностей. Здібності індивіда відображаються як уже реалізований потенціал, а мотивація особистості – як подальші перспективи розвитку потенціалу, тобто нереалізований потенціал. Він пропонує ієрархічну модель опису потенціалу людини як соціально-особистісної системи: біологічний потенціал (визначається біоенергетичними процесами і їх специфікою) – психологічний потенціал (пов’язаний з психічною саморегуляцією) – особистісний потенціал (охоплює особистісно-професійний та професійно особистісний потенціали) [52].

 У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «потенціал» визначається як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь, резерв; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов [20, с. 1087].

В акмеологічному розумінні потенціал розглядається не тільки як природно обумовлені (здібності, природно обумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори), а поповнювані ресурси (інтелектуальні, психологічні, вольові та інші), але поповнювані чи відновлювані не «автоматично», а довільно, тобто спрямовані самою особистістю відповідно до обраних цілей, в тому числі орієнтовані на прогресивний особистісний та професійний розвиток [20, с. 226].

 З. Сіверс зазначає, що потенціал особистості може мати творчу або руйнівну спрямованість. Оскільки людина завжди перебуває на різних щаблях поступу до більш високих рівнів свого розвитку, то доцільно оцінювати не тільки її наявний потенціал, але й різницю потенціалів різних рівнів, тобто резерв або ресурс [88, с. 49].

*Професійний потенціал розглядається як:*

– система професійної майстерності, яка об’єднує різнопланові

та різнорівневі аспекти підготовки і діяльності фахівця і трактується як здатність ефективно виконувати свою роботу на рівні сучасних професійних вимог;

– база професійних знань, умінь, навичок у єдності з розвиненою здатністю фапхівця активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроектованих результатів;

– спрямованість фахівця на ціль і здатність її досягти, тобто важливим є співвідношення намірів і досягнень;

– ціннісно-мотиваційна орієнтація на виконання професійної діяльності, адже одних лише здібностей мало для якісного виконання професійних обов’язків;

– система природних і набутих у процесі професійної підготовки та практичної діяльності якостей та здібностей.

Специфіка професійного потенціалу полягає у тому, що фахівець розглядається з позиції теперішнього часу та робиться проекція майбутньої професійної діяльності, визначаються її перспективи розвитку та процесу формування фахівця з урахуванням таких аспектів: минуле – сукупність рис і якостей, накопичених людиною у процесі особистісного і професійного розвитку; теперішнє – актуалізація можливостей та їх застосування у професійній діяльності; майбутнє – тенденції майбутнього професійного і особистісного розвитку[15].

Актуальним є питання про детермінанти розвитку потенціалу особистості. На думку А. Деркача, розкриття потенціалу особистості насамперед пов’язано з розвитком здібностей людини, особливо тих, які стосуються діяльності чи відповідають спрямованості особистості [34].

 Перспективними психотехнологіями розвитку професійного потенціалу педагога є: технологія коучингу; технологія раціонального використання і примноження індивідуальної ресурсності суб’єктів праці; технологія саморегуляції психічних станів як фактор підвищення працездатності й ефективності діяльності; технологія тайм-менеджменту.

Узагальнюючи проаналізовані підходи до поняття «*професійний потенціал»*, можна зробити висновок що основними його складовими є біологічні ресурси людини такі, як стан здоров’я, задатки від природи, особливості психічних процесів тощо та соціальні – рівень освіти, вихованості, рівень розвиненості, умови, в яких проживає та розвивається особистість: педагогічні, економічні, матеріальні, психологічні, екологічні тощо. Також професійний потенціал знаходиться у тісному взаємо зв’язку з попередньо розглянутими поняттями такими як «професійна підготовленість», «професійна готовність», «професійна компетентність», «професійна свідомість», «професійна придатність», «професійна спрямованість».

Однак, успішне формування усіх перелічених компонентів неможливе без ***професійної активності.*** Специфіка професійної діяльності полягає у постійному прояві ініціативності, лідерських якостей, бажанні удосконалюватися, соціально перетворювати світ, бути суб’єктом у реалізації суспільних завдань.

 Єдиної точки зору щодо механізмів формування суб’єктивної професійної активності не існує. Суб’єктивну професійну активність слід розглядати крізь призму активності особистості. Під активністю особистості розуміють спроможність людини робити соціально значущі перетворення навколишнього, що виявляється у спілкуванні, спільній діяльності, творчості [85]. Хто не активний, той знеособлений, а відповідна пасивність призводить до неспроможності спрямовувати дії клієнта і свої особисті у відповідне русло.

Позиція стосовно професійної діяльності має бути позицією активного суб'єкта, який самостійно приймає рішення відповідно до внутрішніх цінностей, мотивації, переконань. Для суб'єкта характерне активне, діяльнісне начало людини, через реалізацію якого вона виражає своє ставлення до дійсності. Про це наголошує В. Семиченко, зазначаючи, що не кожна людина може виступати дійсним суб'єктом, тобто активним, ініціюючим, рефлексуючим, коригуючим центром, творцем засад власного життя і професійної діяльності. Багато людей просто пасивно «пливуть за течією життя», слідуючи зовнішнім обставинам і власній імпульсивності .

Поняття *«суб'єкт»* можна трактувати у двох значеннях: суб'єкт діяльності, здатний її освоїти і творчо перетворити; суб'єкт життя, внутрішнього (духовного) світу, здатний вибудувати стратегію й тактику своєї життєдіяльності .

 Виділення у професійній позиції суб'єктної складової відображає спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку його як професіонала та має наступні прояви: суб'єктивна фіксація професійно-значущих способів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій; вироблення особистісних критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки нормативної діяльності, здатність авторського проектування особистісно значущого способу здійснення життєвих і професійних стратегій.

 Важливими у плані розробки проблематики активності суб'єкта є роботи К. Абульханової-Славської, яка запропонувала принцип аналізу особистості через її життєдіяльність, через спосіб життя. Суб'єкт життя в її трактуванні постає як такий, що активно перетворює обставини власного життя і формує в певних межах позицію й лінію свого життя. Категорія життєвої позиції при цьому означає спосіб самовизначення особистості в житті, «сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений характер їхньої реалізації, який і визначає подальший хід життя» [1, с.49].

 Дослідник Г. Балл розглядає *суб'єктивну активність* у контексті таких внутрішніх факторів особистості як ініціативність, вольові зусилля, творчість, надситуативність, самоуправління та пов’язує з особистісною свободою. У роботі [12]. О. Волкової суб'єктність пояснюється як особистісна властивість людини, що розкриває сутність її способу буття і полягає в усвідомленому та діяльному ставленні до світу і себе у ньому, здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й у людині[23].

Джерелом активності особистості, як зазначають психологи, є потреби. *Потреба* – це стан живої істоти, що відображає її залежність від умов існування та спричиняє активність у ставленні до цих умов. Найкращих результатів можна досягти лише у тому випадку, якщо створені оптимальні умови у процесі навчальної діяльності. Тобто, людина в період свого становлення, у тому числі в період професійного становлення, повинна знаходитись у певних умовах, які забезпечують всебічний розвиток усіх сторін її особистості з урахуванням генетичної програми і у відповідності з соціальною програмою.

 У свою чергу така взаємодія потребує розвитку умінь приймати відповідальні рішення. Перш за все слід усвідомити, що *прийняття рішення* – це навичка, яку потрібно виробляти і тренувати. Здатність приймати рішення, брати відповідальність за наслідки свого вибору є ознакою зрілої особистості з добре розвинутим мисленням. Багатьом людям складно прийняти те чи інше рішення, бо вони відчувають страх. Особливо це стосується професійної діяльності. Усі мабуть стикалися з ситуацією адміністративної переадресації проблеми або як зазвичай називають «ходіння по кабінетам». Причиною цього є не уміння, страх прийняти відповідальне рішення. Самостійне прийняття рішення спирається на такі індивідуально-особистісні характеристики мислення: самостійність, критичність розуму, незалежність суджень, наявність мотивів до прийняття рішення.

Підґрунтям формування умінь приймати відповідальні рішення є *самооцінка фахівця*. Педагог з низькою самооцінкою не в змозі конструктивно вирішувати професійні питання, його особистість характеризується такими якостями, як принижена гідність, страх зробити помилки, постійна думка про фізичну та інтелектуальну недосконалість, прагнення діяти вже відомими шляхами, не сприйняття компліментів, залежність від оцінки оточуючих.

І. Кон виділяє важливі компоненти у формуванні самооцінки особистості: когнітивний, що містить уявлення суб’єкта про себе і навколишнє середовище, в якому він перебуває (рівень пізнавальних здібностей, сила інтелекту, вміння аналізувати свої внутрішні психічні процеси, задоволеність чи незадоволеність своїм соціальним становищем порівняно з іншими, статус у групі, колективі, суспільстві); емоційно-оцінний - авторитет серед ровесників, ставлення інших до власного “Я”, міра впливу на інших; суспільно-поведінковий: бажання завжди бути лідером, прагнення самоутвердитися з – поміж інших, зайняти пріоритетне місце, спираючись при цьому на свої сильні якості інтелектуальних здібностей, фізичні та моральні переваги або, навпаки, бути непомітними у групі (колективі), триматися осторонь відповідальних колективних справ, знаючи «слабкі місця свого “Я” [47].

Також у подальшому для формування суб’єктивної професійної активності слід створювати відповідні умови, сприятливе професійне середовище функціонування фахівців з врахуванням позитивних стимулюючих методів прояву професійної активності, наприклад, поступове збільшення заробітної платні, заохочення та схвалення творчих підходів до виконання професійних завдань, підвищення у посаді, фіксування успіхів у професійній діяльності тощо.

Сучасна система професійної діяльності та її специфіка вимагає від фахівців **професійної автономності.** Здатність діяти автономно розглядається як ключовий момент компетенцій професіоналів усіх напрямів підготовки у документах Болонського процесу та визначається у широкому сенсі як готовність брати на себе відповідальність за спосіб життя, уміння адаптуватися до змін світу і діяти самостійно.

 *Автономність* – здатність особистості як морального суб’єкта до самовизначення на основі особистісних цінностей, ідеалів, установок, уміння виокремлювати себе із світу оточуючих людей, відділяти свої цілі від цілей інших людей[102].

У філософії автономність пов’язується з проблемою діалектики залежності і незалежності. При цьому автономність розглядається як дієвий фактор внутрішньої незалежності, реалізація мотивів і потреб через зовнішні умови. Автономність дозволяє особистісні характеристики, раціонально співвіднести їх з певними зовнішніми умовами, керувати ситуацією на основі вибору.

Під автономією особистості розуміється форма особистісного буття, інтегральна сутність якої проявляється в таких характеристиках особистості: самостійне цілепокладання; усвідомленість поведінки; розвинена рефлексія; гнучкість та креативність мислення й діяльності. Вона не зводиться ані до незалежності, ані до емансипації, але є механізмом адаптації особистості до мінливим умов, визначаючи успішність особистісного та професійного розвитку [84].

Психологи стверджують, що автономність виступає основою позитивної спрямованості розвитку особистості і морального здоров’я особистості, сприяє розвитку механізмів саморегуляції і самодетермінації особистості, формує відповідальність за свої дії, значимість своєї особистості і постійне прагнення до особистісного розвитку.

Автономність як поняття прийнято асоціювати з уміннями спрямовувати особисту діяльність, з незалежністю суджень, здатністю до критичної рефлексії, прийняттю рішень і незалежністю дій **.**

 У роботі «Learning to learn» («Як навчитися вчитися») Дж. Трім пояснює автономність як бажання і здібність діяти самостійно як соціально-відповідальна особа, а також скеровувати свої особистісні дії, процес навчання на користь собі

 Д. Літтл вважає автономність психологічним ставленням особистості до процесу навчання та професійної діяльності, яке виявляється у здатності до відокремлення, критичної рефлексії, прийняття рішень і незалежності у діяльності[110].

Л. Маріані вважає, що автономність людини неможлива без залежності, яка зумовлює прагнення до незалежності. Він співставляє поняття «автономність» і «залежність» з поняттями «виклик» і «підтримка» [113].

Л. Дікінсон порівнює автономність з поняттями «самокерівництво» (self-direction), «індивідуалізація» (individualised instruction) [Dickinson].

 Заслуговує на увагу робота Л. Ван Лієра «Інтерактивність у навчальній програмі з вивчення мови». Автономна особистість, згідно Л. Ван Лієру – активна, відповідальна людина, здатна самостійно приймати рішення відносно того, що і як робити[112] .

 Учені М. Брін та С. Манн визначають такі риси автономності: відповідальність, внутрішня і зовнішня мотивація, самоконтроль і впевненість у собі, мета когнітивні уміння, мобільність мислення, готовність та здатність до змін, цілеспрямованість, здатність до партнерської взаємодії.

Англійський учений Д. Ньюман виділяє етапи формування автономності: усвідомлення цілей і завдань; включеність, що передбачає можливість вибору способів вирішення завдань; безпосередня участь в реалізації запланованих змін; вибір шляхів для реалізації завдань, що найбільш відповідають власній особистості; вихід за межі тієї структури, в якій відбувається професійна діяльність[93].

 Автономність забезпечує стимуляцію розвитку творчих здібностей і моральних якостей особистості, її духовного потенціалу, соціальної компетентності, позитивної Я-концепції, виховання поваги до прав і свобод особистості і навиків функціонування у демократичному просторі.

 О. Камалетдінова зазначає, що автономність особистості може слугувати показником особистісного здоров'я і психічної стійкості, індикатором позитивного спрямування особистісного розвитку[45].

У педагогічних дослідженнях акцентується увага на тому, що тільки вільна людина, яка здолала страх і залежність від зовнішньої оцінки, від нав’язаних цілей, засобів, методів, педагогічних стереотипів, може бути мудрим наставником інших.

 У педагогічному словнику академіка С. Гончаренка автономія розглядається як встановлення норм (правил) для самого себе [30, c. 12-13]. Суб’єктом автономії може бути як особистість, так і група людей. Це індивідуальна позиція людини і незалежність у виборі мотивів, мети, стилю поведінки та ін.

Особливого значення має професійна автономність для професійної соціалізації і формування професіоналізму, забезпечення психологічного комфорту, задоволеності роботою, профілактики емоційного вигорання, самореалізації, стійкості до стрес-факторів та є показником позитивно спрямування особистісно-професійного саморозвитку.

1. **ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО**

***Лекція*** (від лат. слова lectio - читання) - це організований у доступній формі систематизований виклад навчального матеріалу, будь - якого читання, теми, розділу предмета, сутності тієї чи іншої проблеми.

|  |  |
| --- | --- |
| Лекція у вищій школі розглядаються і як метод, і як форма навчання. Це логічно структурований, системний, послідовний і обмежений у часі виклад передбаченого програмою наукового питання, побудований на діалектико - матеріалістичній основі. | Смотреть исходное изображение |

Лекція дає студентам уявлення про науку в цілому, її методологію, знайомить із основними теоретичними питаннями певної проблеми науки. Лекції не вичерпують предмета науки і покликані закласти основи наукових знань, визначити напрям, основний зміст і характер усіх видів навчальних занять і, головним чином, самостійної роботи студентів. Лекції спонукають студентів до роздумів над науковими проблемами, до пошуку відповідей на запитання, що виникли, до перевірки найцікавіших і найважливіших положень. Під впливом лекції у студентів виробляється певний погляд на науку, її завдання і перспективи, складаються наукові переконання, формується установка на професію, мотивація щодо творчого підходу до неї. До ***структурної побудови*** лекції можна віднести: формулювання теми, повідомлення плану, рекомендованої літератури до самостійної роботи і власне виклад змісту проблеми. Основна ***дидактична мета лекції*** - дати систематизовані засади наукових знань із навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найскладніших та вузлових питаннях, а також забезпечити орієнтовну основу для подальшого засвоєння навчального матеріалу.

***Основні функції лекції***:

*-інформаційна функція* - лекція дозволяє у найбільш концентрованій формі зосередити ту інформацію, що репрезентує зміст освіти; поряд з передачею системи потрібних знань про предмет допомагає аудиторії самостійно вибудовувати цю систему в процесі «образ - мислення»;

*- методологічна функція* лекції забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета у русі й розвитку. При цьому лектор демонструє творчу лабораторію генези ідеї, закону, принципів, теорії пізнання, явищ природи і суспільства, культури;

- *виховна функція* лекції має свої специфічні особливості, оскільки, з одного боку, спонукає викладача самоудосконалюватися на педагогічній ниві, а з іншого - формує ціннісні, моральні орієнтири слухачів, їх громадську активність, розуміння соціальних і професійних норм поведінки;

*- розвивальна функція* лекції пов'язана із завданням формування пізнавальної активності аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання. Завдання - включити аудиторію в процес наукового пошуку, разом з аудиторією заново осмислити цей процес, підводячи слухачів (курсантів, студентів) до самостійного усвідомлення одержаних висновків.

*- орієнтуюча функція* лекції дозволяє спрямувати слухача (курсанта, студента) в потоці інформації, одержаної із різноманітних джерел - лекцій, семінарських та практичних занять, вивчення навчальної та наукової літератури тощо. Здійснюючи огляд наукової літератури, розкриваючи сутність наукових шкіл, аналізуючи теоретичні положення, лектор виділяє основне, істотне, вказує на правильний шлях вирішення поставлених завдань, допомагає виділити головне і відкинути зайве, вибудовує одержану наукову інформацію в чітку систему;

*- організуюча функція* лекції надзвичайно значуща, саме вона робить лекцію незамінною, найважливішою ланкою навчального процесу. У всій багатоманітності форм і методів навчальної діяльності тільки лекція здатна об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати й спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей;

- *діагностична функція* проявляється у тому, що, читаючи лекцію, викладач водночас при здійсненні зворотного зв’язку відзначає, які з питань важко сприймалися аудиторією, що у подальшому може викликати ускладнення на семінарських заняттях; як у подальшому можна удосконалити виклад даної теми тощо;

- *стимулююча функція* виражається в тому, що після гарної лекції виникає бажання пізнати ще більше, знайти відповіді на ті питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю;

- *систематизуюча функція* полягає у тому, що саме лекція дозволяє найбільш наочно продемонструвати місце навчальної дисципліни у системі наук, виявити міжпредметні й міждисциплінарні зв’язки, втілювати правило: «Навчай спеціальності, а не окремому предмету».

У залежності від визначених автором критеріїв можна виділити такі види лекцій: ***1***. ***За загальною метою:*** навчальні, агітаційні, виховуючі, освітні, розвиваючі. ***2***. ***За науковим рівнем***: академічні і популярні. ***3***. ***За дидактичними завданнями:*** вступні, поточні, заключні, узагальнюючі, оглядові, лекції - консультації, лекції - візуалізації. ***4. За способом викладу матеріалу***: бінарні, лекції-дискусії, проблемні лекції, лекції - конференції.

***Вступна лекція.*** Дає цілісне уявлення про навчальний предмет, орієнтує студента у системі роботи з курсу. Лектор знайомить студентів з призначенням, завданням курсу, його роллю і місцем у системі підготовки спеціаліста. У процесі викладання здійснюється стислий огляд курсу, виокремлюються етапи розвитку педагогічної науки, досягнення у цій сфері наукової думки, повідомляються імена видатних учених, визначаються перспективні напрями дослідження. На цій лекції виділяються методичні та організаційні особливості роботи у межах курсу, а також аналізується навчально - методична література.

***Лекція - інформація*** орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації у певній системі, яка потребує осмислення і засвоєння. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої школи.

***Ознайомча лекція.*** Увага концентрується на питаннях, пов’язаних із метою та завданням курсу, взаємозв'язках науки і навчальної дисципліни. Відбувається постановка наукової проблеми, прогноз розвитку науки, її зв'язок з практикою. Викладач розповідає про видатних діячів, які зробили суттєвий внесок у розвиток даної науки. Якщо є така можливість, розповідає про наукові здобутки педагогів навчального закладу.

***Настановча лекція*** проводиться перед семінарами, конференціями, проходженням різних видів практики тощо. Основне її призначення визначається необхідністю окреслити коло питань, проблем, які необхідно опрацювати, висвітлити на наступних заняттях. Можна пояснити й обгрунтувати загальний план, структуру проведення певної навчальної роботи, встановити систему окремих завдань (теоретичних, практичних), що необхідно виконати і зробити відповідні висновки.

***Інструктивна лекція.*** Доцільна для слухачів-початківців, які не обізнані в питаннях організації пізнавальної діяльності під час аудиторних занять і самопідготовки, не мають навиків конспектування, роботи в бібліотеці тощо. Вона також готує студентів до творчого вирішення навчально - пізнавальних завдань. Особливо цей різновид лекції набуває тоді, коли з даної дисципліни передбачено написання курсової (випускної) роботи. На такій лекції доводяться вимоги, поради щодо вибору теми, етапів збору матеріалів, написання, підготовки до захисту і самого захисту роботи. Можна подати стислий аналіз наукової й навчально - методичної літератури, яка рекомендується для опрацювання. Уточнюються терміни і форми звітності. Все це передує подальшій індивідуальній роботі.

 ***Тематична лекція* -** найпоширеніший вид лекції для вищої школи. Така лекція орієнтується на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яку потрібно осмислити і запам'ятати. У ній всебічно й системно розкривається програмний матеріал, виділяються провідні аспекти вивчення кожної наукової проблеми, виявляються взаємозв'язки між окремими частинами лекційного курсу.

***Підсумкова лекція*** - завершує лекційний курс, узагальнює матеріал, що вивчався, виокремлюються основні питання курсу, зосереджує увагу на практичному значенні набутих знань у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності. Спеціальним дидактичним завданням заключної лекції є стимулювання інтересу студентів до більш глибокого подальшого вивчення відповідної дисципліни, з'ясування шляхів і методів самостійної роботи з цього предмета.

***Оглядова лекція*** відзначається систематизацією наукових знань. У процесі викладу матеріалу розкриваються внутрішні і міжпредметні зв'язки. Стрижнем теоретичних положень є науково-поняттєва і концептуальна основа всього курсу. Даний тип лекції використовується також для підготовки студентів до певних форм контролю (зокрема, державних іспитів). У такому випадку оглядова лекція має на меті акцентувати увагу студентів на певний період часу, загострити увагу на найбільш складних питаннях, що викликають труднощі під час іспитів, дати відповіді на ті проблемні запитання, які виникли у студентів.

***Міні - лекцію*** викладач може проводити на початку кожної пари впродовж десяти хвилин на одне з питань теми, що вивчається. Мета такої лекції - сконцентрувати увагу студентів на найбільш проблемному (або суперечливому, найменш дослідженому) питанні.

***Багатоцільова лекція*** базується на комплексній взаємодії окремих елементів: подача матеріалу, його закріплення, застосування, повторення і контроль рівня засвоєння.

***Проблемна лекція***. Знання вводяться за допомогою проблемного питання, задачі, ситуації. При цьому процес пізнання у співробітництві і діалозі із викладачем наближається до дослідницької діяльності студентів. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або шляхом аналізу та узагальнення традиційних і нестандартних точок зору, у тому числі висловлених відомими педагогами на попередніх етапах розвитку педагогіки та школи. Різновидом проблемної лекції вважається лекція - роздум, у ході якої викладач сам переносить головний акцент із повідомляючого, інформаційного навчання на методологічне, орієнтоване, ставить питання, розкриває різні підходи до його розв’язання, висловлює пропозиції, здогадки. Студенти слідкують за ходом його думок, разом з тим відзначають цікаві педагогічні знахідки.

***Лекція із попередньо запланованими помилками*** розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки - змістової, методологічної). Наприкінці лекції проводиться діагностика навчальної діяльності студентів і аналіз запланованих та запрогнозованих помилок.

***Лекція - конференція*** проводиться як науково - практичне заняття за заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10 хвилин. Кожний виступ є логічно завершеною інформацією у межах програми, що запропонована викладачем (а на старших курсах - і студентами). Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, за їх допомогою формулює основні висновки.

***Лекція-прес-конференція.*** На початку заняття студенти ставлять лекторові запитання у письмовій формі, які лектор протягом декількох хвилин аналізує і дає змістовні відповіді, сформовані у зв'язний текст. Висвітлення питань може відбуватися за участю найсильніших студентів, які займають місце поруч із викладачем.

***Лекція - брифінг.*** Така лекція складається з короткого 15 -20 хвилин) повідомлення лектора і його відповідей на запитання слухачів ( 45 - 60 хвилин). При підготовці необхідно ретельно продумати зміст і форму вступного повідомлення. Воно має бути максимально інформативним, зрозумілим, коротким, композиційно завершеним. Виступів слухачів не передбачається. Методична структура така: повідомлення лектора - запитання слухачів - відповіді лектора.

***Лекція «круглий стіл».*** Максимально демократизує спілкування лекторів і слухачів, оскільки передбачає їх рівність як співрозмовників, які колективно обговорюють якусь проблему. Однак і за «круглим столом» є лідери - спеціалісти з конкретних питань. Має бути і лідер-організатор, функції якого полягають у тому, щоб стежити за регламентом, дисциплінувати учасників бесіди тощо.

***Лекція - бесіда.*** Крім питань слухачів, вона допускає виклад ними своєї точки зору з того чи іншого питання. На такій зустрічі лектор і сам повинен ставити запитання слухачам, щоби почути їхні висловлювання, обґрунтування, позиції. Так створюється ґрунт для обміну думками, для бесіди. Методична специфіка лекції-бесіди в тому, що лектор виступає і в ролі інформатора, і в ролі співрозмовника, який вміло керує діалогом через систему зустрічних запитань.

***Лекція - диспут.*** Тут одна з функцій лектора - короткий виступ на початку зустрічі, за яким іде не просто розмова-діалог зі слухачами, а полемічна бесіда. Функції лектора передбачають таку постановку запитань, що веде до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, поглибленого аналізу навчальних проблем. У цьому випадку методична майстерність лектора передбачає не лише вміння читати лекцію-монолог, відповідати на запитання, вести бесіду, а й навики організації суперечки і вмілого керування ним. Тему дискусії потрібно обирати і розробляти попередньо. Тема повинна давати можливість учасникам дискусії прийти до кінцевого результату, до істини.

 ***Лекція - анкета.*** Для нечисельної і відносно підготовленої аудиторії складається анкета-опитувальник з 20-25 питань за темою лекції. Отримавши анкету на початку лекції, слухачі під керівництвом лектора з'ясовують відповіді на запитання, які не викликають у них труднощів. Припустимо, таких виявиться 15. Ті 10 (чи менше), що залишилися, ранжуються за ступенем складності, актуальності або тематичності, утворюючи план лекції. Цей вид роботи об'ємний і нелегкий для лектора, але досить ефективний, оскільки зразу залучає слухачів до роботи, дає можливість з'ясувати їхні інтереси, а їм - брати участь у розробці плану лекції. Звичайно, від лектора вимагається швидкість мислення, ерудованість, додаткові зусилля при підготовці до виступу.

 ***Лекція-візуалізація*** є віртуальною формою подання лекційного матеріалу за допомогою ТЗН або аудіовідеотехніки. На даному етапі широкі можливості для використання даного типу лекції розкривають мультимедійні засоби навчання у вузі. Читання такої лекції - це розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів (натуральних об'єктів-людей у їхніх діях і вчинках, у спілкуванні та розмові; картин, малюнків, фотографій, слайдів).

  ***Лекція-екскурсія*** - досить нетрадиційний вид лекції, оскільки проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо до музеїв, баз практики тощо. Сама обстановка стає своєрідною наочністю, яку неможливо відтворити в умовах навчального закладу.

  ***Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку*** (ін­терактивна лекція) можлива за допомогою як звичайних вербальних (словесних), так і технічних засобів навчання у спе­ціально обладнаних аудиторіях. Якщо лектор іде традиційним шляхом, то це дещо нагадує лекцію-бесіду з тією різницею, що максимальне навантаження при відповіді на запитання лягає на самих студентів. Лише у тому випадку, коли ніхто в аудиторії не зможе дати правильної відповіді, викладач роз'яснює сам. При підготовці і проведенні інтерактивних лекцій бажано заздалегідь роздати необхідний дидактичний матеріал, методичні рекомендації з вивчення теми, щоб аудиторія, готуючись до цього заняття, виписала у зошити визначення, найбільш важливу інформацію. А лектор з'ясовує, наскільки зрозуміло те, що опрацьовували самостійно, і коментує найбільш складні місця.

 ***Бінарна лекція*** - різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл) або вченого і практика, викладача і студента, шляхом презентації уявного діалогу між представником сучасної педагогіки та педагогом - класиком (драматизація) [96].

***Інтерактивна лекція*** дозволяє поєднати керуючу роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інтерактивних технологій. Викладання програмного матеріалу здійснюється шляхом активізації знань студентів як ретроспективних, побудованих на базі міжпредметних зв'язків, так і новостворених, які студент отримує під час лекції за допомогою викладача та самостійного мислення. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де педагог і студент є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв’язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [76, с. 7].

 ***Мультимедійна лекція*** («*multy*» – множинний, складний та «*media*»– середовище, засіб, спосіб) технологій. Використання інформаційної комп’ютерної технології не тільки дозволяє збільшити обсяг навчального матеріалу, урізноманітнює його структуру, знаходить нові форми його подання, скорочує час щодо наведення великого масиву інформації, але характеризується здібністю покращити якість засвоєння матеріалу лекції студентами і створення системи нових знань. Мультимедійна лекція включає елементи новітніх інформаційних технологій. Одна з них, найбільш зручна у використанні – лекція-презентація, що створюються за допомогою програми Microsoft Power Point.

***Підготовка викладача до лекцій.*** Ефективність лекції значною мірою залежить від чіткості та послідовності розгортання її змісту. Цьому сприяє план, який доцільно повідомити на початку лекції або в кінці попередньої.

Обсяг і зміст матеріалу добирають відповідно до навчальної програми або стабільного підручника з навчальної дисципліни. Лекція не повинна охоплювати весь програмовий матеріал з теми, щоб у студента не склалося враження, що конспект лекції є єдиним джерелом, потрібним для пізнання науки. Окрім того, перенасичена інформацією лекція послаблює процес запам'ятовування необхідних знань, перешкоджає формуванню у слухачів суб'єктивної системи у знаннях, навіть якщо об'єктивно (в лекції) вона існує. Тому частину програмового матеріалу слід виділити для самостійного опрацювання. При цьому важливо привчити студентів звертатися до програми навчальної дисципліни під час її вивчення.

У процесі підготовки до лекції викладач повинен з'ясувати співвідношення її змісту зі змістом наявних підручників та навчальних посібників з дисципліни.

 Зміст лекції має ґрунтуватися на власному погляді викладача на матеріал, його самостійному трактуванні, а не на дублюванні підручника чи посібника. Важливе також використання різних засобів унаочнення та демонстрування, які допомагають інтенсифікувати навчальний процес (карти, схеми, креслення, графіки, таблиці, плакати, ілюстрації, фотографії, зразки, макети, моделі, слайди). Зображення або діаграми за кілька секунд пояснять те, на виклад чого необхідно було б не менше години.

Із розвитком науки і техніки з'явились можливості передавати інформацію у системі "викладач – студент" з використанням телевізійної техніки (телевізори, відеокамери, відеомагнітофони, мультимедійні засоби). Таку інформацію називають *відеоінформацією.* Вона характеризується зображальністю, виразністю, інформаційною місткістю, оперативністю і швидкістю передавання. Засоби відеоінформації мають важливе значення у підвищенні ефективності процесу навчання і сприяють забезпеченню наочності під час пояснення складних дослідів, явищ та процесів, розширенню та поглибленню знань студентів і ознайомленню викладачів з новітніми формами і методами вивчення окремих тем, проведенню узагальнення та систематизації знань, інтенсифікації та раціоналізації процесу навчання студентів.

 Запорукою ефективності лекції є вдало дібраний фактичний матеріал. Однак перевантаження лекції фактами нерідко призводить до зниження її наукової цінності. Кількість фактичного матеріалу має визначатися кількістю узагальнень. Кожне узагальнення бажано підкріпити конкретним фактом.

Лекція покликана не тільки формувати у студентів основи знань з певної наукової галузі, а й визначати напрями, зміст і характер інших видів навчальних занять (семінарів, практичних і лабораторних робіт) та самостійної роботи. З огляду на це лекції необхідно вибудовувати на матеріалі, який буде поглиблюватися і розширюватися на семінарських та лабораторно-практичних заняттях. Акцентувати слід на тій інформації, яка най- необхідніша для майбутньої діяльності студента. Якщо потрібне тільки загальне ознайомлення з навчальним матеріалом, достатньо його розглянути на лекції; щоб сформувати певні професійні якості, вміння та навички, тоді доцільно винести матеріал на практичні чи лабораторні заняття.

Добираючи матеріал до лекції, викладач має продумати її зв'язок з попереднім і наступним матеріалом, вибудувати його так, щоб вся лекція і окремі її частини відповідали принципам дидактики вищої школи.

Завершення підготовки викладача до лекції має бути у певний спосіб оформлене: конспект чи повний текст лекції. Однак це певною мірою "прив'язує" викладача до них під час лекції, викликає бажання прочитати її за цим матеріалом, не вносячи жодних змін. Доцільніше готувати впорядковані записи на невеликого розміру картках. За таких умов завжди є можливість щось додати, вилучити або змінити, легко знайти потрібний матеріал під час лекції [99].

Текст лекції включає в себе три частини: *вступ, основну частину, висновки***.** Кожна частина має певну функцію.

Приступаючи до проведення лекції, викладач повинен пам’ятати, що психологи виділяють 4 фази, які характеризують динаміку лекції.

1. Початок сприйняття - 4-5 хвилин. На цьому етапі слід зосередитися на трансформації мимовільної уваги у довільну.

2. Оптимальна активність сприйняття - 20-30 хвилин. Саме на цей час приходиться пік працездатності, тому слід спланувати свою діяльність таким чином, щоб саме на цей період прийшовся найбільш складний для розуміння матеріал.

3. Фаза зусиль - 10-15 хвилин. Це передвісник стомлення, але слухач ще в змозі керувати своєю діяльністю.

4. Фаза стомлення. Саме у цей період слід дати можливість трохи перепочити, розповісти цікавий випадок, якщо дозволяє ситуація, то і пожартувати. Навіть невеличкий відпочинок дозволяє повернути аудиторію до активного сприйняття матеріалу.

 ***Основні вимоги до лекцій:***

*науковість -* відповідність всіх сторін лекцій сучасному станові науки про предмет, який вивчається, досягнення в області психології і педагогіки відомчої вищої школи;

*поєднання двох засад - освітньої і виховної,* які складають методологічний центр лекцій, пов'язують окремі ланцюги і елементи лекцій в структурне єдине ціле;

*інформативність* - насиченість лекцій певним обсягом наукової інформації, відібраної у відповідності з цілеспрямованістю викладання і навчальною програмою дисципліни;

*інтенсифікація пізнавальної діяльності*  слухачів, що забезпечує активну роботу кожного з них, усвідомлення, критичне сприйняття викладеного навчального матеріалу;

*логічна структурність, співрозмірність, доказовість і аргументованість,* що забезпечуються яскравими, переконливими прикладами і демонстрацією;

чітка структура і логіка розкриття послідовно викладених питань, методична обробка - *виділення головних думок і положень, підкреслення висновків;*

*доступність лекцій* для сприйняття навчального матеріалу; зміст матеріалу, що викладається, повинен бути посильним, тобто відповідати рівню розвитку, запасу знань і уявлень аудиторії, отриманими у процесі за­своєння даного предмету і забезпечуючих дисциплін. Разом з тим, доступність лекцій не можна досягати зниженням наукового рівня викладання;

*наочність,* що забезпечується демонстрацією дослідів, раціональним використанням навчальних наочних посібників, технічних засобів навчання, особливо ЕОМ;

*контакт лектора з аудиторією,* використання дискретного чи безперервного зворотнього зв'язку, що дозволяє хоча б приблизно оцінити сприйняття аудиторією поданих наукових відомостей з тим, щоб, за необхідності, внести відповідні корективи у викладі;

*чітка і зрозуміла мова, стиль і риси поведінки викладача,* раціональне використання основних положень ораторського мистецтва.

***Аналіз лекції може проводитися за кількома напрямками, а саме:***

* Якість підготовчого етапу:

- чи дозволив обраний план достатньо повно висвітлити питання теми і досягти дидактичних цілей?

- наскільки правильно був обраний варіант початку лекції, чи дозволив він одразу встановити контакт з аудиторією?

- наскільки співпав хронометраж на підготовчому етапі з реалізацією?

- який матеріал викликав найбільший інтерес?

- чи достатньо зрозумілими були поняття і терміни, що розглядалися під час лекції?

- що в тексті лекції потребує переробки?

* Ефективність педагогічної комунікації під час лекції:

- чи співпала прогностична модель аудиторії з реальною?

- наскільки швидко вдалося встановити контакт і у який спосіб?

- як підтримувалася увага протягом лекції?

- чи виникли під час заняття якісь нестандартні ситуації?

- наскільки ефективним був зворотний зв’язок?

- які методи і прийоми були найбільш вдалими?

- чи правильно був обраний стиль спілкування?

- що можна віднести до педагогічних невдач?

- наскільки ці невдачі вплинули на враження від лекції?

* Управління пізнавальною діяльністю слухачів (курсантів, студентів):

- наскільки аудиторія була готова до сприйняття лекції?

- чи вдалося встановити баланс між рівнем підготовленості аудиторії і підготовленим текстом?

 - чи відчувався інтерес до теми лекції і тих проблем, що розглядалися під час неї?

- наскільки продуктивною з точки зору розвиваючого і проблемного навчання була лекція?

- чи стане ця лекція поштовхом для самостійної роботи слухачів (курсантів, студентів), чи викликала вона бажання дізнатися більше?

- що потребує свого логічного продовження на семінарських і практичних заняттях?

- які прогнози на семінарське заняття?

* Іміджеві характеристики лектора:

- наскільки вдалим був візуальний імідж (одяг, зачіска, вираз обличчя і т.ін.)?

- як я оцінюю свій комунікативний імідж (сила голосу, тембр, дикція, інтонація, темпоритміка мовлення, рівень володіння мовою, міміка і жести тощо)?

- чи проявилися під час лекції певні вади або шкідливі звички (наприклад, заповнення пауз звуками "а-а", "е-е", зловживання окремими словами тощо)

- на що слід звернути увагу в подальшому, щоб подобатися аудиторії?

* Загальні результати:

- чи досягла лекція поставлених дидактичних цілей?

- що слід взяти на озброєння, а від чого відмовитися на етапі підготовки і проведення лекції?

***Практичні заняття*** (грец. ***prakticos -*** діяльний) - форма навчального заняття, на якому педагог організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань. У структурі практичного заняття домінує самостійна робота студентів. Практичні і лабораторні заняття отримали поширення в університетській освіті у другій половині XIX ст.. Зусиллями М.В. Ломоносова лекція знайшла поєднання з практичними заняттями і науково-дослідною роботою.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Практичними заняттями називають заняття із розв'язування задач з вищої математики, фізики, теоретичної механіки, нарисної геометрії та інших предметів, виконання вправ на побудову схем, графіків, діаграм, виконання розрахунково-графічних робіт із спеціальних дисциплін, виконання вправ на читання, наприклад, аудіювання, розмовне мовлення при вивченні мов.

 Правильно організовані практичні заняття мають важливе виховне та практичне значення (реалізують дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою) і орієнтовані на вирішення наступних завдань:

* поглиблення, закріплення і конкретизацію знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи;
* формування практичних умінь і навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності;
* розвитку умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються;
* розвитку самостійності тощо.

За дидактичною сутністю практичні роботи близькі до лабораторних робіт. У деяких випадках використовується термін "лабораторно-практичні роботи" (наприклад, в фізиці, хімії, геодезії, тощо). Лабораторні роботи (від лат. ***labor*** ~ труднощі, робота; ***laboro*** - трудитися, працювати, долати труднощі, турбуватися) - один з видів самостійної навчальної роботи студентів, яка проводиться за завданням викладача із застосуванням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, установок та інших технічних засобів. Зміст лабораторних робіт пов'язаний з іншими видами навчального експерименту (демонстраційними дослідами, розв'язанням експериментальних задач)та науковими спостереженнями. Одна з важливих переваг лабораторних занять у порівнянні з іншими видами аудиторної навчальної роботи полягає в інтеграції теоретичних знань з практичними уміннями і навичками студента в єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Виконання лабораторних робіт вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності у прийнятті рішень, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу, надає можливості стати "відкривачем істини", позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів та здібностей.

 Поєднання теорії і практики, що відбувається в спеціально обладнаному апаратурою і матеріалами приміщенні-лабораторії, зміст і зовнішній вигляд якої має активізувати пізнавальну діяльність студентів, надає конкретного характеру вивченому на лекціях та при самостійній роботі, сприяє детальному і більш глибокому засвоєнню навчальної інформації. Лабораторії повинні відповідати вимогам технічної естетики та ергономіки: необхідно методично доцільно і ергономічно правильно обладнати робочі місця студентів, що сприятиме вихованню у них культури праці. Можна використати так зване "методичне розфарбування" установок (об'єкт дослідження пофарбувати червоним, деталі - синім і т.д.). Корисно додати до кожної установки наочний методичний плакат, де чітко і лаконічно викласти зміст лабораторної роботи, її мету, ідею і завдання, методи їх реалізації, які доцільно деталізувати у відповідній "Інструкції" чи "Методичних рекомендаціях". У такому випадку лабораторно-практичні роботи будуть органічно доповнювати лекції та семінарські заняття, на яких основним каналом сприйняття інформації є "вухо-мозок". А це входить у протиріччя з психологічними вимогами до організації навчального процесу, адже відомо, що близько 80-90% людей звикли отримувати інформацію через зоровий аналізатор "око-мозок" і пропускна можливість якого в 100 разів вище слухового каналу ("вухо-мозок"). Про це свідчать і надбання народної педагогіки, яка стверджує, що "краще один раз побачити, ніж сто разів почути". Отже, методичне обґрунтування лабораторних занять мусить бути одним з тих важливих чинників, який може позитивно вплинути на якість навчально-пізнавальної діяльності студентів і їх практичну підготовку.

 Різновидом лабораторних робіт у вищій школі є лабораторний практикум - система спеціально розроблених, змістовно і методично об'єднаних лабораторно-практичних занять за великим розділом, темою чи цілісним навчальним курсом. Під час практикуму студентам зазвичай пропонують складніші і трудомісткіші роботи, які повинні сприяти формуванню фахівця, в арсеналі якого мають посісти чільне місце дослідницькі вміння у відповідній практичній галузі.

При проведенні лабораторно-практичних занять кількість студентів не може перевищувати половини академічної групи. На мистецько-творчих спеціальностях практичні заняття з фахових навчальних дисциплін можуть проводитися з одним, двома чи трьома студентами. Психологічно важливо створити для студентів такі умови діяльності на практичних заняттях, які б викликали у них бажання працювати творчо. Тому важливо щоб навчально-допоміжний персонал, зокрема препаратори і лаборанти, мали фахову і педагогічну підготовку. Вони повинні розуміти коли, чим і як можна допомогти студенту, а за яких обставин "допомога" може завдати лише шкоди. Наприклад, якщо лаборант надасть у розпорядження студента одну з раніше виконаних схем проведення експерименту, у той час як викладач планував це одним із завдань лабораторної роботи, то це буде не допомога, а принаймні безплідне для студента витрачання часу. Тому викладач повинен постійно працювати над формуванням у своїх помічників відповідального відношення до організації навчальної роботи студентів в лабораторії.

Методика підготовки і проведення лабораторно-практичних робіт охоплює декілька етапів:

***Попередня підготовка до лабораторної роботи*** полягає у вивченні студентами теоретичного матеріалу у відведений для самостійної роботи час, ознайомлення з інструктивними матеріалами з метою усвідомлення завдань лабораторної роботи, техніки безпеки при роботі з електричними приладами, хімічними та вибуховими речовинами тощо.

***Консультування студентів викладачами і допоміжним персоналом*** з метою надання вичерпної інформації, необхідної для самостійного виконання запропонованих викладачем завдань, ознайомлення з правилами техніки безпеки при роботі в лабораторії.

***Попередній контроль*** рівня підготовки студентів до виконання конкретної роботи (отримання так званого "допуску" до виконання роботи).

***Самостійне виконання студентами завдань*** відповідно до окресленої навчальною програмою тематики.

***Опрацювання, узагальнення*** отриманих результатів лабораторної роботи і оформлення індивідуального звіту.

***Контроль і оцінювання*** викладачем результатів роботи студентів.

У практиці вищих навчальних закладів сформувалися різні підходи до методики ***проведення лабораторних занять:***

* За місцем лабораторних робіт у структурі навчальної дисципліни: виконання лабораторних робіт чи тематичного лабораторного практикуму після теоретичного курсу (послідовний метод);
* За організаційними особливостями: фронтальні лабораторні роботи (коли всі студенти виконують одне й те ж завдання на одному обладнанні) та групові лабораторні роботи (коли студенти поділені на підгрупи з 2-4 осіб, які виконують різні за тематикою, планом і змістом роботи).

***Фронтальні і групові форми лабораторно-практичних занять*** мають свої недоліки і переваги, які слід враховувати. До переваг фронтальних лабораторних робіт можна віднести:

* безпосередній зв'язок з матеріалом, що вивчається, і засвоюється одночасно усіма студентами;
* реалізацію принципів систематичності і послідовності;
* сприятливі умови для викладача: усний інструктаж перед початком роботи і в процесі її виконання, підготовка типового обладнання, досить легкий контроль за виконанням студентами лабораторної роботи та її результатами.

Обговорення результатів, яке здійснюється на даному чи наступному занятті, дозволяє їх узагальнити у процесі колективного обговорення, виявити типові помилки студентів та здійснити їх корекцію.

Однак при фронтальних лабораторних роботах найчастіше використовується досить просте обладнання: 25-30 однотипних комплектів устаткування, і тому для проведення більш складних експериментальних досліджень доцільно організовувати індивідуально-групові роботи з використанням більш складного, сучасного обладнання. Вони мають різне дидактичне спрямування та вимагають різного рівня самостійності студентів. Науковці-методисти В.І. Мокін, В.О. Папьєв, О.В. Мокін пропонують використовувати такі різновиди лабораторних робіт як:

* Ознайомчі лабораторно-практичні роботи, що передбачають формування вмінь і навичок користування приладами, пристроями, необхідних для виконання професійних завдань.
* Підтверджуючі лабораторно-практичні роботи, виконання яких має на меті підтвердження правильності отриманих теоретичних знань.
* Частково-пошукові лабораторно-практичні заняття, що стимулюють самостійність та творче мислення студентів. В інструкціях та методичних рекомендаціях до таких робіт окреслюється тема, мета, завдання, загальний план досліджень та орієнтований перелік запитань, на які слід знайти відповіді. Студенти самостійно деталізують план дослідження і вибирають траєкторію руху для досягнення мети дослідження.
* Дослідні практичні роботи мають лише мету дослідження, усі інші етапи роботи студенти планують самостійно. Такий вид лабораторних робіт вимагає великих часових затрат, високої інтелектуальної напруги і передбачає відповідне оцінювання.

Наш досвід свідчить про можливість і необхідність диференційованого підходу до студентів при виконанні лабораторно-практичних робіт. У цьому випадку можлива система багатоваріантних завдань з правом вибору студентом рівня складності завдання і відповідної оцінки за його правильне виконання. Для виконання лабораторно-практичних робіт різного рівня складності студентів можна об'єднувати в гомогенні групи з урахуванням рівня їх підготовки (високий, середній, низький). Індивідуалізуючи завдання, викладач має окреслити рівень знань та умінь, який відповідає завданням вищої школи, і забезпечити безперервне його підвищення для кожної групи. При цьому заняття повинні організовуватися таким чином, щоб кожен студент (сильний, середній, слабкий) відчував підвищення рівня своєї підготовки. Індивідуалізуючи завдання лабораторно-практичних робіт, слід, зберігаючи цілісність системи теоретичної і практичної підготовки, їх взаємозв'язок, розглядати їх як єдине ціле, у якому кожне заняття - це тематично завершена ланка навчального процесу.

Важливою організаційною формою навчання є ***семінар*** (від лат. *seminaruim* – розсадник). Його відмінність від інших форм у тому, що він орієнтує студентів на виявлення більшої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності. Під час семінару поглиблюються, систематизуються й контролюються знання,здобуті в результаті самостійної позааудиторної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою тощо.

Семінар має такі дидактичні цілі: поглиблення, систематизація; закріплення знань, перетворення їх на переконання; перевірка знань; прищеплювання навичок і умінь самостійної роботи з книгою: розвиток культури мовлення, формування вміння аргументовано обстоювати свої погляди, відповідати на запитання, слухати інших, формулювати запитання. Тому питання плану семінарського заняття мають охоплювати основний матеріал теми й бути короткими, чіткими, їх можна формулювати і в стверджувальній, і в запитальній формах. Зазвичай, на семінарські заняття виносять не більше 4–6 запитань (на двогодинне заняття – не більше 2–3 питань). Залежно від способу проведення виокремлюють такі види семінарів: семінар-бесіда, семінар-заслуховування, семінар-диспут, семінар-прес-конференціятощо [99].

Під час ***оцінювання якості семінарського заняття***, а також у ході підготовки до нього доцільно використовувати такі критерії:

1. *Цілеспрямованість* — висунення проблеми, намагання
поєднати теоретичний матеріал з його практичним використанням у майбутній професійній діяльності.
2. *Планування* — виокремлення основних питань, пов'язаних з профілюючими дисциплінами, наявність новинок у списку літератури тощо.

3. *Організація семінару* — уміння започаткувати та підтримувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей студентів, наповненість навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого викладача.

1. *Стиль проведення семінару* — пожвавлений, з постановкою гострих питань, з дискусією або млявий, який не викли­кає інтересу.
2. *Ставлення викладача до студентів* — поважне, врівноважене, в міру вимогливе чи байдуже.
3. *Ставлення студентів до викладача* — поважне чи байдуже, критичне.
4. *Управління групою* — викладач швидко встановлює контакт з учасниками семінару, впевнено та вільно тримається, взаємодія з групою має педагогічно доцільний характер та охоплює всіх студентів чи, навпаки, робить багато зауважень, розмовляє на підвищених тонах, спирається в роботі на кількох студентів, а інші залишаються пасивними.
5. *Коментарі та висновки викладача* — кваліфіковані, доказові, переконливі чи, навпаки, некваліфіковані, неістотні, не містять теоретичних узагальнень.
6. *Записи студентів.* Чи ведуть студенти записи систематично, інколи, зовсім не ведуть.

**Консультації** - форма навчання, у процесі якої студент отримує відповіді на конкретні запитання або пояснення складних для самостійного осмислення проблем. ***Консультації*** можуть бути індивідуальними (наприклад, при підготовці студентом курсового проекту) або ***груповими,*** що проводяться перед модульною контрольною роботою, заліком чи іспитом. Правильно організована консультація допомагає студентам подолати труднощі, які виникли при самостійному опрацюванні матеріалу. Консультування вельми корисне і для студентів, які успішно навчаються, але мають намір поглибити і розширити знання. Викладач у цьому випадку має порадити, яку наукову літературу слід використовувати, як її краще опрацювати і використати і т.д.

***Групові консультації проводяться:***

а) При необхідності детально проаналізувати питання, які були недостатньо висвітлені в лекціях або на семінарсько-практичних заняттях;

б) З метою допомоги студентам у самостійній роботі, при підготовці до лабораторних, практичних робіт, написанні реферату, курсової чи дипломної роботи, підготовки до заліку чи іспиту, у процесі проходження практики.

Звернемо увагу на особливості методики проведення передекзаменаційних консультацій. Як правило така консультація складається з двох частин. Першу - умовно можна назвати організаційною, а другу - змістовою.

***Організаційна частина містить наступні моменти:***

1) Повідомлення про порядок проведення іспиту (час, процедуру та форму проведення іспиту: усно, письмово чи за допомогою комп'ютера);

2) Рекомендації щодо змісту і форми відповіді;

3) Рекомендації щодо процесу конструювання відповіді або вибору відповіді, якщо заплановано тестовий контроль;

4) Поради щодо організації самостійної роботи при підготовці до іспиту (література, особливо важливі теми, послідовність їх вивчення тощо).

Якщо передекзаменаційна консультація проводиться з першокурсниками, доцільно ознайомити їх з режимом розумової праці у період екзаменаційної сесії. Протягом доби слід працювати 8-9 годин, з перервами на 10-15 хвилин через кожні 1,5-2 години активної роботи, бо групи нейронів, які включені в активну розумову діяльність порівняно швидко втомлюються. Краще готуватись до контрольних заходів у читальній залі чи в спеціалізованому навчальному кабінеті, де відсутні чинники, що відволікають увагу.

 У другій частині консультації слід висвітлити найбільш складні проблеми, відповісти на запитання студентів і пояснити систему оцінювання.

Зі студентами, які мають глибокі прогалини в знаннях, а також тими, які захоплюються науково-дослідною роботою, слід організовувати індивідуальні заняття. Ці заняття проводяться за окремим графіком згідно індивідуальних планів студентів. Види індивідуальних занять, їх об'єм, організаційні форми, методи проведення і форми контролю також визначаються індивідуальними планами студентів. Мета індивідуальної роботи полягає у можливості поглибленого вивчення студентами окремих питань навчальної дисципліни, виконання науково-дослідної роботи, а також у корекції знань та вмінь, усуненні «білих плям» у підготовці студентів. Залежно від рівня сформованості у студента дослідницьких умінь йому можна запропонувати написання реферату, наукової статті, доповіді, есе, рецензії, анотації, тез, підготувати "Портфоліо" з дисципліни, виконати завдання на дослідження певного явища, розробити науковий проект і т.п.

 Кожне індивідуальне завдання слід орієнтувати на окремий випадок пошуку способу вирішення поставленої проблеми, у процесі якого студент має виявити певний ступінь інтелектуальної активності і самостійності. Слід урахувати, що знання та досвід, набуті при виконанні індивідуального завдання, більш дієві. Правильно дібрані, вони є запорукою зростання пізнавальної активності студента, стимулюють його до самоосвіти та саморозвитку. Розпочинаючи з першого курсу, слід забезпечувати опанування студентами різними видами наукової пращ, які відрізняються як за рівнем складності так і за змістом. Надаючи консультації у процесі самостійної роботи, викладач повинен знайомити студентів з вимогами до рефератів, есе, наукових доповідей та інших видів самостійної роботи, а також забезпечувати виконання цих вимог.

Виробнича практика як метод навчання застосовується для формування практичних, організаторських умінь та навичок, а в деяких випадках для проходження всієї виробничої ієрархії від робітників нижчої кваліфікації до фахівця з вищою освітою (інженера, агронома, економіста та ін.).

 **4. МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО**

 Методи навчання (гр. methodos – шлях пізнання, спосіб знаходження істини) – це впорядковані способи взаємопов’язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв’язання навчально-виховних завдань. Вони реалізуються через систему прийомів і засобів навчальної діяльності [53].

|  |  |
| --- | --- |
| У дидактиці існують такі класифікації методів навчання: за джерелами передачі й характером сприйняття інформації: словесні, наочні та практичні (Е. Галант, С. Петровський); за основними дидактичними завданнями, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання: | Смотреть исходное изображение |

 методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсипов); за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (І. Лернер, М. Скаткін); на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань: індуктивний, дедуктивний, традуктивний, аналітичний, синтетичний, порівняння, узагальнення, конкретизації і виділення головного.

 Дослідник проблем педагогіки Ю. Бабанський виокремлює три великі групи методів навчання (кожна передбачає декілька класифікацій), в основу яких покладено: рганізацію та здійснення навчально-пізнавальної діяльності(пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, робота з підручником, ілюстрування, самостійне спостереження, вправи, лабораторні, практичні і дослідні роботи); стимулювання і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності(навчальна дискусія, пізнавальні ігри, створення ситуації інтересу і новизни у процесі викладання, опора на життєвий досвід студента, стимулювання обов’язку і відповідальності у навчанні); контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності(усний, письмовий, тестовий, графічний, програмований, самоконтроль і самооцінка у навчанні) [7].

Учений А. Алексюк детально обґрунтовує бінарну класифікацію методів, в основі якої лежать дві ознаки: характер і рівень пізнавальної самостійності та активності учнів; джерела, з яких учні набувають знань.

Класифікація визначає чотири рівні застосування методів: на інформаційному (або догматичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-інформаційного методу; на проблемному (або аналітичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-проблемного методу; на евристичному (пошуковому) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-евристичного методу; на дослідницькому рівні словесна форма набуває характеру словесно-дослідницького методу [5].

Дослідник Б. Райков запропонував розрізняти два типи методів навчання природознавству: а) словесний (книжний), б) наочний (предметний), в) моторний (активно-руховий); а) ілюстративний, б) дослідницький [80].

 Дослідник А. Пінкевич запропонував 12 методів навчання (форм проробки матеріалу): класно-догматичний, класно-ілюстративний, класно-евристичний, лабораторно-ілюстративний, лабораторно-евристичний, лабораторно-дослідницький, екскурсійно-ілюстративний, екскурсійно-евристичний, екскурсійно-дослідницький, виробничо-ілюстративний, виробничо-евристичний, виробничо-дослідницький [70].

Розглянемо найбільш прогресивні методи, які створюють активну позицію студента в освітньому процесі.

***Бесіда* –** форма спілкування, яка має на меті обмін думками, інформацією, почуттями і спрямована на активізацію співробітництва або ж впливу, яку неможливо відокремити від бесіди як засобу людського спілкування. Тому кваліфіковане застосування її неможливе без урахування певних соціально-психологічних та педагогічних знань, навичок спілкування, певної комунікативної компетентності. Але від побутового спілкування професійну бесіду відрізняє чітке визначення цілей, завдань, дотримання певної логіки, свідоме використання технік і прийомів спілкування.

За допомогою бесіди співрозмовники вирішують такі **завдання:**

* обмін інформацією;
* встановлення і підтримка контактів;
* пошук і розробка ідей;
* розв'язання актуальних завдань;
* контроль і координація дій;
* формування перспективи;
* стимуляція і вплив на поведінку співрозмовника.

***Інтерв'ю***– спосіб отримання соціально-психологічної та соціально-педагогічної інформації про особистість та є особливим засобом встановлення тісного особистого контакту із співрозмовником.

Інтерв'ю є одночасно і бесідою, і опитуванням. З бесідою його поєднує активне безпосереднє усне мовне спілкування інтерв'юера і респондента та їх безпосередній характер взаємовідносин, заснований на особистісній взаємодії. На відміну від звичайної, побутової бесіди інтерв'ю характеризується більшою організованістю, цілеспрямованістю та асиметричністю функцій співрозмовників: основним джерелом інформації.

***Індивідуальна педагогічна бесіда*** має певну особливість, оскільки здійснюється в рамках педагогічної діяльності, яка має два аспекти: виховний і освітній, тобто спрямована на досягнення позитивних змін у особистості та корекції її поведінки через розвиток, навчання та виховання.

Специфіка виховної бесіди як психолого-педагогічного інструменту полягає у тому, що її зміст розгортається навколо досить вузької теми, що стосується досвіду особистості (її цінностей, уявлень, стереотипів поведінки в тих чи інших ситуаціях, взаємовідносин з іншими особами).

У процесі проведення виховної бесіди дуже важливим для викладача є збереження рівної позиції зі студентом, відмова від оцінок, моралізаторства, директивного підходу. Ефективними прийомами під час бесіди можуть бути “Я-висловлювання” і емпатійні висловлювання.

 Під час застосування зазначених методів обов’язково вказати засоби управління увагою.

**Структура процесу бесіди (інтерв'ю)**

Таблиця 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ***№ з/п*** | ***Етап*** | ***Зміст*** | ***Прийоми, техніки*** |
|  | Підготовчий | * + визначення моменту та місця;
	+ інформація про співрозмовника та предмет бесіди;
	+ визначення мети, стратегії та тактики розмови;
	+ план, ключові слова та речення;
	+ визначення своєї позиції та ходу бесіди.
 | **Прийоми, техніки:*** складання (обмірковування) плану бесіди (інтерв'ю)
 |
|  | Встановлення контакту | * контакт очей;
* привітання;
* знайомство;
* визначення дистанції
 | * ім'я;
* розмова про спільні інтереси, приємне, цікаве;
* “так”-реакція;
* тон привітний, доброзичливий;
* не примушувати співрозмовника відразу захищатися
 |
|  | Орієнтація в ситуації, проблемі | * визначення предмету бесіди;
* особливості середовища;
* визначення емоційного стану;
* врахування індивідуальності співрозмовника (типологія, стать, вік);
* технічне, соціально-психологічне забезпечення
 | * активне слухання;
* регуляція взаємин;
* збір інформації;
* планування стратегії і тактики;
* прийоми зняття захисту співрозмовника;
* нейтральні запитання;
* прохання про допомогу;
* розповідь про себе;
* пожартувати
 |
|  | Обговорення проблеми, прийняття рішення | * слухати і чути;
* від монологу до діалогу;
* дати можливість висловитись співрозмовнику;
* інформувати чітко, зрозуміло, послідовно;
* враховувати психологічні особливості (тип темпераменту, особливості мислення, уваги, характеру);
* коректність доводів;
* логічність аргументації;
* мінімальна мета і альтернативне рішення;
* добровільність згоди;
* момент завершення;
* завершити бесіду найвагомішим аргументом
 | * “мозковий штурм”;
* повторення, тобто розгляд варіантів рішення з різних боків;
* ситуативне заохочення;
* вербалізація ідей;
* розширення системи цілей;
* поведінкові мікротренінги з оволодіння навичками вирішення проблем;
* рольові тренінги
 |
|  | Вихід із контакту | * доброзичливість;
* почуття “ми”;
* налагодженість на подальше співробітництво
 | * поцікавитися про емоційний стан співрозмовника, його почуття, думки, наміри, плани, дії, які він буде здійснювати після розмови (бесіди, інтерв'ю);
* встати;
* провести
 |

**Презентація** (від англ. «*presentation*» – подання, вистава) – це набір картинок-слайдів на певну тему, які зберігаються у файлі спеціального формату. Така програма дозволяє подавати інформацію в різній формі демонстрації (текст, таблиці, схеми, діаграми, відео-аудіофрагменти) [66].

Це сприяє створенню такої емоційної атмосфери, яка пробуджує інтерес до об’єкта вивчення, заохочує процес пізнання, створюючи належні умови підвищення ефективності розумової діяльності й зменшення перевтоми, оскільки діяльність студентів переходить у «спілкування» з навчальним матеріалом. Наявність таких умов сприяє створенню комфортного навчального середовища, «оптимальної динаміки працездатності, доброго самопочуття і збереження здоров’я» [22].

***Метод «мозкового******штурму»***являє собою методику спільної одноразової роботи групи експертів, спрямованої на творчий пошук, як правило, нетрадиційних, креативних підходів до вирішення проблем. Оскільки сутність даного методу – пошук нетрадиційних, нерутинних варіантів рішення тих або інших проблем. Відомо, що методика проведення «мозкового штурму» має дві основні модифікації. Одна полягає в тому, що формуються дві групи спеціалістів: перша - з осіб з творчим складом розуму, друга - з критичним. Перша група генерує ідеї й оцінки, друга – аналізує і критикує запропоновані ідеї. Осіб, які беруть участь в обговоренні, не критикують, керівник – безсторонній, він скеровує дискусію. Ідея, що встоїть проти критики і з якою погоджується більшість, приймається як підсумкова експертна оцінка. Інший підхід відрізняється тим, що заздалегідь групу критиків не виділяють. Відбувається вільне обговорення проблеми і приймається узгоджена версія оцінки.

При використанні кожного з цих підходів потрібно дотримуватися ряду основних вимог, пов'язаних з тим, що в процесі роботи групи заборонено будь-які критичні зауваження на адресу генерованих ідей; забезпечується максимально можливе висунення ідей з обговорюваної проблеми; вітається висунення незвичних, оригінальних ідей; не припускається жорстке контролювання авторства ідей (можна комбінувати, використовувати чужі думки при висуванні власних ідей); виступи повинні бути стислими (як правило, не більше 2 хвилин); висловлювання необхідно обов'язково записувати з означенням того, кому вони належать, та ін. Відразу ж виділимо як варіант «мозкового штурму» відомі фокус-групи, проте їх зараховують до іншого різновиду процедур методу експертних оцінок, оскільки в них висуваються й обговорюються оригінальні ідеї, немає «доповіді», «проекту рішення», обмежено час висловлювань [75].

***Дискусії різних варіантів:***

 «Офіційнааудиторія» (публічний виступ, традиційне розташування парт у студентській аудиторії). Таке розташування підходить для розпоряджень або для повідомлення інформації. Викладач стоїть обличчям до студентів, котрі записують повідомлення. Таке розташування дозволяє розмістити велику кількість людей. Проте варто пам'ятати, що велика кількість учасників ускладнює комунікацію з ведучим. Найбільший контакт встановлюється зі студентами, які сидять посередині перших двох рядів, найменший з тими, що сидять по краях першого i останнього рядів.

 *«Поділ на підгрупи»*.Збільшується ймовірність, щостуденти обмінюватимуться міжсобою думками у підгрупах i що кожна підгрупа спілкуватиметься з викладачем.

«Круглий стіл». Biн дозволяеє «об'єднати» людей i тим самим уникнути поділу на підгрупи. Збільшується ймовірність того, що студенти спілкуватимуться між собою i з викладачем (ведучим). При такому варіанті дещо стримуватиметься активність студентів, що сидять поруч з викладачем, у той час, як сором'язливі студенти, які сидять напроти, активізуються. У цілому роль ведучого дещо нейтралізується. Такі варіанти дискусії застосовувалися у випадках, коли аудиторія досить зацікавлена у вирішенні певної проблеми, наприклад, розробка програм удосконалення власного життя, обговорення проблемних життєвих ситуацій, спираючись на власний досвід та переживання.

*«Трикутник».* Студенти бачать один одного i можуть легко спілкуватися між собою. Позиція викладача у даному випадку відповідає позиції «лідера». Таке розташування дозволяє зібрати велику кількість учасників дискусії, більше ніж «круглий стіл», i в той же час посилити керівну роль викладача.

 ***«****Обличчя в обличчя».* Учасники протистоять один одному у дискусії, відстоюючи протилежні погляди. Така структура мало допомагає комунікації, закликаючи сторони швидше до конфронтації ніж до обміну думками. Її дотримуються найчастіше при двосторонніх переговорах, коли керівники (ведучі) розміщуються в центрі кожної делегації. Така форма проведення дискусій сприяє формуванню умінь студентів вести ділові перемови та дотримуватися дипломатії під час спілкування. Викладач доповнює відповідь студента додатковими питаннями, які допомагають активізувати мислення всіх учасників дискусії.

Один із видів дискусії є ***обговорення*** – обмін поглядами, міркуваннями, враженнями під час детально аналізу, розгляду проблеми, явища тощо; висловлювання по черзі. Обговорення – це форма партнерських відносин. Викладач і студент у рівній мірі розділяють владу і відповідальність за процес навчання та вчаться один у одного. Група, в якій відбувається обговорення, поступово має перетворитися в спільноту, яка розділяє загальні цінності і прагне до спільної мети. Співпрацюючи зі студентами, викладач може допомогти їм краще оволодіти матеріалом курсу, що вимагає подвійної компетентності: вміння керувати і процесом, і змістом обговорення одночасно.

***Методика «Кола ідей»***, що передбачає залучення студентів до обговорення, формування вмінь працювати в команді, обґрунтовувати власну думку та містить наступні етапи: викладач ставить дискусійне питання та пропонує обговорити в малих групах його окремі аспекти; здійснюється комплектування гомо- чи гетерогенних груп (з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх знань). Окреслюється термін обговорення проблеми в групі; після того як закінчився час, відведений на обговорення, кожна група пропонує лише один аспект вирішення проблеми, яку обговорювали; групи висловлюються по черзі, поки не буде вичерпано всі відповіді; під час обговорення записуються теми на дошці, фіксується список зазначених ідей; коли всі ідеї з вирішення проблеми висловлені, можна звернутися до розгляду проблеми в цілому і підбити підсумки роботи.

***Метод «Акваріум»*** передбачає розподіл студентів на дві або чотири групи для вирішення необхідного завдання, одна з яких займає місце у центрі аудиторії (або на початку середнього ряду в аудиторії, де стоять робочі столи) та утворює своє маленьке коло. Студенти цієї групи починають обговорювати запропоновану викладачем проблему. Групі, що працює, для виконання завдання необхідно: прочитати вголос ситуацію-завдання; обговорити її в групі, використовуючи метод дискусії; дійти спільної думки за 3-5 хв. Усі інші студенти мають тільки слухати, не втручаючись у процес обговорення, спостерігають, чи змістовною є дискусія і чи відбувається вона за визначеними етичними правилами. Після закінчення 3-5 хвилин група займає свої місця, а інші студенти обговорюють наступні питання: чи погоджуєтесь Ви з думкою групи, що висловлювала свою точку зору?, чи була ця думка достатньо аргументованою?, який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим?

Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група та обговорює наступну ситуацію.Усі групи по черзі мають побувати в «Акваріумі», і діяльність кожної з них мусить бути обговорена аудиторією. Метод "Акваріум" сприяє формуванню критичності мислення студентів та повазі до плюралізму думок [96].

***Методи лікувальної педагогіки***: метод переконання, перспективи, допомога у формуванні навичок саморегуляції і самодисципліни, метод зміцнення здоров’я засобами мистецтва (слова, хореографія, малювання, музикотерапія), організація рухових та розумових або інтелектуальних ігор – імаготерапія, виховання на позитивних прикладах – арттерапія, використання природи в лікувально-виховних цілях.

***Тренінг*** – це навчання досвідом, яке передбачає, що присутні мають можливість поділитися і обмінятися між собою своїми знаннями та проблемами, а також попрацювати разом для пошуку рішення.

Види тренінгів групують за наступними критеріями: за провідною метою; за об’єктом психологічної дії; за кількістю учасників-об’єктів дії; за кількістю ведучих; за типом керівництва; за складом (контингентом) об’єкта дії.

Так, Дж. Коттлер і Р. Браун описали такі види тренінгів у залежності від основних завдань групи:

1. «Групи зустрічі»: тренінги спрямовані на формування людських стосунків, розкриття потенціалу, Т-групи, тренінги - зустрічі й особистісного росту.

2. «Тематичні групи»: тренінги мають чіткий план роботи, дидактичну і педагогічну мету. В основному, вони спрямовані на профілактику можливих проблем у майбутньому з допомогою стимулювання особистісного росту, надання допомоги в прийнятті рішень, навчання важливим життєвим навичкам і надання корисної інформації, але в таких тренінгах слабко представлений аналіз почуттів та емоцій.

3. «Групи консультування»: тренінги, що спрямовані на розв'язання проблем міжособистісного спілкування його учасників та орієнтовані на теперішні взаємостосунки, а не на майбутні або минулі.

4. «Психотерапевтичні групи»: тренінги, що проводяться в лікарнях, клініках із пацієнтами, які мають такий діагноз, як психоневроз, особистісні розлади або психоз. Робота в них вимагає відповідної кваліфікації і передбачає довготривале та інтенсивне лікування.

5. «Групи самодопомоги і групи підтримки»: тренінги спрямовані на надання емоційної й соціальної підтримки, розвиток нових уявлень про те, як можна впоратися з поширеними проблемами, і забезпечення конструктивного напряму для розвитку членів групи [51].

У сучасних професійних енциклопедіях перераховані такі різновиди тренінгу, як тренінг самоствердження; тренінг сенситивності; тренінг асертивності; тренінг міжособистісних стосунків; тренінг керівників; тренінг соціальних навичок, репетиція поведінки (наприклад, як планувати час, як вирішувати конфлікти, виражати свої почуття без агресії тощо).

Деякі автори, згідно з провідною спрямованістю роботи та її метою, виокремлюють *п'ять типів тренінгових груп* :

1. «Я – Я» – групи, спрямовані на зміну на рівні особистості, особистісне зростання учасників; основним джерелом перетворень є внутрішньоособистісні зміни.

2. «Я – Інші» – групи, спрямовані на зміну в міжособистісних стосунках і дослідження процесів міжособистісного впливу і впливу залежно від використаних способів взаємодії.

3. «Я – Група» – групи, спрямовані на дослідження особливостей і стилів взаємодії особистості і групи як соціальної спільності й розвиток ефективності цієї взаємодії.

4. «Я – Організація» – групи, орієнтовані на вивчення і розвиток досвіду міжособистісної і міжгрупової взаємодії в організаціях.

5. «Я – професія» – групи, орієнтовані на розвиток суб'єктів конкретної професійної діяльності [59, c. 81].

 Залежно від завдань, тренінги також умовно поділяють на дві великі групи:

1) тренінги, орієнтовані на набуття спеціальних навичок – наприклад, уміння вести ділові переговори;

2) тренінги, спрямовані на поглиблення досвіду в аналізі ситуацій спілкування, зокрема, в їхньому розв'язанні. Основна відмінність соціально-психологічного тренінгу від інших групових форм психокорекції полягає не в засвоєнні особистістю готових знань і прийомів, а в їхньому самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії.

**Типова структура тренінгу**

Таблиця 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Частина** | **Завдання** | **Вправи** | **Тривалість** |
| Вступна | Створення сприятливого психологічного простору.Засвоєння правил роботи групи.Налагодження зворотного зв’язку “учасник – група”, та “група – учасник”.Створення ситуації рефлексії. | Знайомство.Правила.Розминка.Очікування.Вправи на рефлексію. | До 15 хвилин для тренінгів тривалістю до 2 академічних годин. |
| Основна | Оцінка рівня поінформованості щодо проблеми.Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв’язання.Надання інформації, засвоєння знань.Прищеплення умінь, навичок.Підбиття підсумків щодо змісту роботи. | Інтерактивні техніки.Вправи на оцінку групових процесів, стану групи. | Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частини разом. |
| Завершальна | Підбиття підсумків щодо процесу роботи.Оцінка отриманого досвіду.Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя. | Вправи на рефлексію та відновлення сил учасників. Прощання. | До 15 хвилин для тренінгів тривалістю до 2 академічних годин. |

***Технологія проведення гри – елемента тренінгу***

Алгоритм проведення гри включає чотири послідовні кроки: аналіз ситуації в групі, інструктаж учасників, спостереження за процесом гри, підбиття підсумків.

*Перший крок* являє собою оцінку того, що потрібно групі і як це найкраще зробити. Аналіз групової ситуації потрібен для того, щоб зрозуміти, як саме підтримати процес навчання групи грою, що відбувається в групі наразі, до чого може це призвести, яка мета втручання, яку гру/вправу найкраще застосувати, на кому й на чому фокусуватиметься робота тренера, яке навантаження внесе гра.

*Другий крок* являє собою коротку, чітку інструкцію учасникам щодо ігрових дій. Вона повинна надаватися за впевненої поведінки ведучого і включати чітке визначення мети проведення гри, лаконічне й наочне пояснення ігрового процесу та правил гри, нагадування того, що це лише гра (експеримент у штучному середовищі), що участь у грі добровільна.

*Третій крок* являє собою безпосередні дії тренера в ході гри. Він спостерігає за процесом гри, дотриманням часових та просторових меж, поведінкою учасників. За виникнення такої потреби тренер вносить додаткові інструкції, коригує процес гри. На початку гри або якщо група занадто скута, стримана, тренер може особисто взяти участь у грі, хоча, як правило, тренеру не варто виконувати роль гравця – це більше імпонує учасникам.

*Четвертий крок –* це оцінка того, чи було досягнуто бажаного ефекту. Роль тренера у підведенні підсумків спрямована на керівництво процесом аналізу досягнень групи в цілому та кожного учасника особисто, заохочення обміну досвідом, допомогу в усвідомленні ігрової поведінки учасників та зв'язку між отриманим у грі досвідом та можливою поведінкою в реальному житті.

Переваги та небезпеки інтерактивних ігор містяться у самій грі, всі ризики пов'язані з недоречністю застосування певної гри до конкретної тренінгової ситуації (помилки вибору методу) або неправильного проведення обраної гри.

 *Щоб на практиці застосовувати різні методи, потрібно навчитись робити їх оцінку за такою схемою:*

1. Діяльність: “Що робить тренер”?, “Що роблять учасники”?
2. Складність методу: висока, посередня, низька.
3. Участь: висока активність,... пасивність.
4. Канал сприймання інформації: слуховий, візуальний, тілесний.
5. Потенціал, який буде допомагати працювати групі.
6. Перепони, які можуть виникнути.

***Нейролінгвістичне програмування (НЛП)*** **–** унікальна технологія впливу на людей і своєрідний погляд на комунікацію і розвиток людини, які відображені у працях Д. Гріндера, Ф. Бендлера, В. Сатіра, М. Еріксона. Предметом НЛП є «мови», які використовуються для взаємодії як відображення внутрішніх програм, що задані на рівні нейроних зв'язків, аналізу різних способів отримання інформації про світ і реагування на них окремих людей. Техніки НЛП широко використовуються при різних утрудненнях особистості: утруднення у спілкуванні, апатія, невпевненість, стреси, фобії, шкідливі звички тощо. НЛП **–** це витончений інструмент, який дає змогу швидко отримати інформацію про бажаний і похідний стан особистості і відповідно до цього гнучко підібрати найбільш дієву техніку для досягнення необхідного результату. НЛП такі популярні тому, що засновані на численних, досить конкретних техніках і технологіях, які часто пов'язані з активізацією таких методик: «якорювання», «змах», «віддзеркалювання», «лінія життя», «кришталеві кулі», «коло досконалості», «інший «Я»», «остання крапля» тощо. Цінним є те, що кожна з цих процедур має свої конкретні цілі й досить докладно описана в літературі. Щоб обрати найбільш ефективну стратегію для надання допомоги конкретній особистості у вирішенні її проблеми, необхідно, передусім, встановити її репрезентативну систему (провідну модальність і субмодальність), рапорт з партнером, потім виявити причини його неспокою.

***Метод когнітивного переструктурування* –** зміна змістукогнітивних процесів, а також емоційної, поведінкової сфер. Це передбачає реконструкцію умозаключень, висновків, сприйняття, установок тощо.

***Метод конкретних ситуацій***– метод навчання, що дозволяє багато в чому реалізувати концепцію активного, практичного навчання в умовах занять в аудиторії. Він широко застосовується в Гарварді, Стенфорді, Вартоні, Дортмунді, Вірджинії, Мічигані й інших навчальних закладах. У найбільш загальному вигляді конкретна ситуація являє собою опис реальних подій, що мали місце, наприклад, у процесі ведення бізнесу в словах, цифрах і образах.

***Метод «кооперованого навчання»***забезпечує розширення зв’язків вищої школи з життям за рахунок чергування аудиторних занять з роботою на виробництві. Останнє розглядається як частина навчального процесу й органічно

входить до загального розкладу занять студентів не тільки технічних, але й гуманітарних ВНЗ. Програма кооперованого навчання буде життєздатна й ефективна лише в тому випадку, якщо вона задовольняє запитам всіх учасників

програми: підприємців, студентів, адміністрацію ВНЗ та викладачів.

***Метод «опора на сильні сторони особистості»* (strength-based perspective). Ціннісною основою такого підходу є те, що в будь-якої людини є сильні сторони і ресурси. У кожного є такі сторони життя, якості особистості, які не ушкоджені проблемою або які найкраще розвинуті, є домінантними. Саме домінуючі аспекти життя та особистості дають змогу рухатися вперед та розвиватися. Наявність ресурсів та системи соціально-психологічної підтримки збільшують можливості особистості до самозміни на краще. Метод опори на сильні сторони особистості також передбачає сприйняття складних життєвих проблем як таких, що ведуть до розвитку якостей особистості, набуття життєвого досвіду, який у подальшому забезпечить успішне функціонування особистості в соціумі. Тому травмуючий досвід слід розглядати як такий, що передбачає як негативні, так і позитивні наслідки. Важливим у визначенні сильних сторін особистості є врахування того, які плани на майбутнє має особистість, до чого вона прагне і що бажає. Мрії, цілі, сподівання є рушійними силами розвитку особистості та діагностичним матеріалом у роботі педагога.**

**Одним із ключових понять методу «опора на сильні сторони особистості» – є, як зазначає А. Павловський, життєстійкість (resilience). Під життєстійкістю розуміється здатність людини протистояти стресам та життєвим труднощам. Досліджуючи фактори ризику, які призводять до порушень поведінки (Garmeze, 1985; Rutter, 1987; Zimmerman та Arunkul, 1994) учені звернули увагу на те, що особистості, що знаходяться під однаковими негативними впливами середовища (алкоголізм, бідність, насильство), демонструють різні типи поведінки і не обов’язково з відхиленнями.**

**Західні вчені Мастін і Поуел (**Masten, A. S., & Powell, J. L) **виділяють наступні фактори, що впливають на життєстійкість особистості:**

* **наявність підтримуючих близьких взаємостосунків;**
* **підтримуюче соціальне оточення;**
* **здатність знаходити сенс, значення в житті;**
* **позитивна самооцінка;**
* **навички протистояння стресу, вирішення проблем, комунікативні;**
* **почуття гумору, самоіронія;**
* **життєві обставини.**

**Основні фактори, що впливають на формування життєстійкості: позитивна самооцінка, наявність підтримуючого оточення або окремої людини, лідерські якості особистості; оптимістична позиція та віра у власні сили. Працюючи зі студентами потрібно сконцентрувати увагу на діагностиці та розвитку таких компонентів життєстійкості особистості, як позитивна самооцінка, наявність підтримуючого оточення або окремої людини, лідерські якості особистості; оптимістична позиція та віра у власні сили. Задля виявлення сильних сторін особистості потрібно відповісти на такі запитання: які життєві навички допомагають особистості вижити?, що у неї найкраще виходить у житті?, якого життя їй би хотілося?, хто підтримує її у складні хвилини?, на кого вона рівняється?, кому вона допомагає? Відповівши на такі запитання, викладач має змогу скласти список сильних сторін особистості, з якою працює. Наступним кроком у використанні методу опори на сильні сторони особистості є створення відповідних соціальних умов для конкретної людини, щоб вона мала змогу проявити, показати себе з найкращої сторони, продемонструвати сильні сторони своєї особистості. Це призведе до утворення якісно нової соціальної ситуації розвитку особистості, поступово зміниться її самооцінка, ставлення оточуючих до неї та до самої себе. Коли сформується позитивна самооцінка, особистість відчує свою потрібність у середовищі, вона почне цінувати набутий соціальний статус, намагатиметься зберегти його, і тому постійно працюватиме над подоланням дефіциту певних умінь. Кожна особистість повинна чітко знати, що саме вона найкраще уміє і над чим слід попрацювати задля досягнення певних життєвих цілей. Життєвими цілями можуть бути не обов’язково якісь високі матерії, наприклад, мир у всьому світі тощо, хоча це зараз дуже актуально, а більш близькі – хочу схуднути, накачати м’язи, відвідати якусь країну тощо. Головне, щоб вони були наявні та особистість їх усвідомлювала [71].**

**5. ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Враховуючи вплив особистості викладача на якість процесу освіти, вчені пропонують різноманітні набори особистісних якостей, важливих для професії педагога. Умовно виділяють [10]: домінантні якості (гуманність, соціальна активність, інтелігентність, морально-етичні якості, такі як, правдивість, чесність, справедливість, порядність, гідність), працьовитість, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу, переговорів, наявність педагогічного такту тощо); периферійні якості (привітність, артистизм, мудрість, почуття гумору тощо).

|  |  |
| --- | --- |
| Сукупність цих якостей педагога створює його авторитет. Викладач є головною фігурою педагогічного процесу, його особистий приклад - могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню зі студентами викладач виховує не тільки словом, а й всіма якостями своєї особистості.  | Смотреть исходное изображение |

У професійному стандарті на групу професій «Викладач закладів вищої освіти» від 23.03.2021 року зазначається такий перелік загальних і фахових компетентностей викладача:

-знання та розуміння предметної області і професійної діяльності;

-володіння навичками критичного мислення;

-володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію;

-здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології;

-здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

- здатність до особистісногго та професійного розвитку;

- здатність генерувати нові ідеї;

- здатність застосовувати кращі практики у професійній діяльності;

- здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети;

- здатність діяти на основі етичних міркувань;

-здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності;

- здатність діяти соціально відповідально та свідомо;

- здатність розробляти та оновлювати навчальні програми дисциплін;

- здатність проводити навчальні заняття, консультування та індивідуальний супровід студента;

- здатність розробляти об’єктивні критерії оцінювання та надавати рекомендації студентам щодо покращення результатів навчання;

- здатність обгрунтувати, спланувати та виконати дослідницький/творчий проект;

- здатність готувати матеріали до засідань кафедри, планувати та проводити освітні наукові заходи;

- здатність до керівництва науковою, творчою діяльністю студентів, аспірантів;

- здатність розробляти та оновлювати освітні програми;

- здатність здійснювати наукову та фахову експертизу консультування осіб, підприємств, установ, організацій [77].

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від особистості викладача наявності ***педагогічних здібностей.***

*Дидактичні здібності* – здібності передавати студентам навчальний матеріал, роблячи його доступним, підносити їм проблему ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати у них активну самостійну думку. Викладач з дидактичними здібностями уміє у разі потреби відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, робити важке легким, складне – простим, незрозуміле – ясним і зрозумілим.

*Академічні здібності* – здібності до відповідної галузі науки. Здібний викладач знає предмет не лише в об'ємі навчальної програми, а значно ширше і глибше, постійно стежить за відкриттями у цієй галузі, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього цікавість.

*Перцептивні здібності* – здібності проникати у внутрішній світ студента, психологічна спостережливість пов'язана з тонким розумінням особистості студента і його тимчасових психологічних станів. такий викладач за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами уловлює щонайменші зміни внутрішнього стану студента.

*Мовні здібності* – здатність чітко і ясно виражати думки і почуття за допомогою мови, а також міміки і пантомимики, це одна з найважливіших здібностей професії викладача, оскільки передача інформації від викладача до студента носить в основному второсигнальный, словесний характер. Тут маються на увазі як внутрішні (змістовні) особливості мови, так і її зовнішні особливості.

*Організаторські здібності* – здібності організовувати колектив, а також правильно організувати свою власну діяльність. Організація власної роботи припускає уміння правильно планувати роботу і самому контролювати її.

*Комунікативні здібності* – здібності до спілкування з студентами, уміння знайти до них правильний підхід, встановити з ними доцільні з педагогічної точки зору відношення, наявність педагогічного такту.

*Педагогічна уява* – це спеціальна здатність яка виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості студента, пов'язана з уявленням про те, що з студента вийде надалі, уміння прогнозувати розвиток тих або інших подій [52].

Сучасні вимоги до викладача вищої школи обумовлюють і певну сукупність психолого-педагогічних і спеціальних умінь. Ефективна педагогічна діяльність може бути здійснена за наявності у викладача ***аналітичних, прогностичних* і *проектних умінь*.**

*Сформованість аналітичних умінь* – один з критеріїв професійної компетентності викладача. Вони лежать в основі узагальненого уміння педагогічно мислити, яке при рішенні педагогічної задачі складається з наступних умінь:

* розділяти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву і ін.);
* осмислювати кожне педагогічне явище у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу;
* знаходити в психолого-педагогический теорії ідеї і закономірності, адекватні логіці даного явища;
* правильно діагностувати педагогічне явище;
* вичленяти основне педагогічне завдання (проблему);
* визначати способи її оптимального рішення. *Сформованість прогностичних умінь* – забезпечує орієнтацію на чітко представлений у свідомості суб'єкта управління кінцевий результат (передбачена мета). Прогнозування діяльності педагога як процес отримання випереджаючої інформації про результати дій будується на основі знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку студентів. Це дозволяє передбачати, що може бути неправильно зрозуміло студентами, який сенс вони можуть вкласти в ті або інші педагогічні дії; які можуть бути помилки при сприйнятті матеріалу у зв'язку з наявними у студентів життєвих представлень і, навпаки, який їх досвід сприятиме глибшому проникненню в суттість того, що вивчається.

*Сформованість проектних умінь –* ще один з критеріїв професійної компетентності викладача. Тріада «аналіз – прогноз – проект» припускає виокремлення спеціальної групи умінь, що проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання і виховання. Логіка розробки проекту педагогічної діяльності диктує і відповідний склад проектних умінь:

* переводити цілі і зміст освіти в конкретні педагогічні завдання;
* враховувати при визначенні завдань змісту діяльності студентів їх потреби і інтереси, свій досвід;
* визначати комплекс домінуючих і підпорядкованих завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
* відбирати види діяльності, адекватні поставленим завданням;
* планувати індивідуальну роботу зі студентами з метою подолання наявних недоліків і розвитку їх здібностей і творчих сил;
* відбирати зміст, вибирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні [63].

Також потрібно виділити зовнішні (предметні) уміння – *уміння педагогічно діяти*. До них відносяться ***організаторські* і *комунікативні уміння***[61].

До *організаторських умінь* як загальнопедагогічних відносяться: *мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі* і *орієнтаційні*.

*Мобілізаційні уміння* пов'язані з:

- привертанням уваги студентів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці і інших видів діяльності;

- формуванням потреби в знаннях, озброєнням студентів навичками навчальної роботи і основами наукової організації навчальної діяльності;

- актуалізацією знань і життєвого досвіду з метою формування у них творчого відношення до навколишнього середовища.

*Інформаційні уміння* зв'язують тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, в той час, як вони мають місце і в способах її отримання. Це уміння і навички роботи з друкарськими і комп'ютерними джерелами, уміння дидактично її перетворювати, тобто інтерпретувати і адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання.

*Розвиваючі уміння* припускають:

- визначення «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський) окремих студентів і академічної групи в цілому;

- створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів у студентів;

- стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення [24].

*Орієнтаційні уміння* спрямовані на:

- формування морально-ціннісних установок і наукового світогляду студентів, їх відношення до праці, явищ природи і суспільства, ідеалів і інших мотивів поведінки;

- прищеплення стійкого інтересу до навчальної і професійної діяльності, організацію спільної творчої діяльності, що має на меті розвиток соціально значуших якостей особистості [68].

Організаторські уміння викладача нерозривно пов'язані з *комунікативними.* Одна з особливостей діяльності педагога в тому і полягає, що рішення педагогічних завдань відбувається на фоні педагогічного спілкування, що здійснюється безперервно. Таке спілкування – є системою прийомів соціально-психологічної взаємодії викладача і студентів, змістом якого є обмін інформацією, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Причому, педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його і управляючи їм [24].

Комунікативні уміння педагога структурно можуть бути представлені як взаємозв'язані групи перцептивних умінь, умінь спілкування і педагогічної техніки.

Сукупність ***перцептивних умінь***можна представити як уміння:

- сприймати і адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню і від себе;

- проникати в суть інших людей, встановлювати індивідуальну своєрідність людини і визначати його внутрішній світ;

-визначати характер переживань, стан людини.

Дані про студентів, отримані в результаті «включення» перцептивних умінь, складають необхідну передумову успішності педагогічного спілкування на усіх етапах педагогічного процесу.

*Управління спілкуванням* в педагогічному процесі припускає оволодіння педагогом уміннями:

* розподіляти увагу підтримувати її стійкість;

- вибирати найбільш по відношенню до окремих студентів і групи відповідний спосіб поведінки і звернення;

- аналізувати вчинки студентів, бачити за ними мотиви, якими вони керуються, визначати їх поведінку в різних ситуаціях;

- управляти ініціативою в спілкуванні [68].

Одним із засобів, що підвищують ефективність комунікативної дії, є ***педагогічна техніка***, яка є сукупністю умінні і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих студентів так і академічної групи в цілому: уміння вибрати правильний стиль і тон в спілкуванні зі студентами, управляти їх увагою, темпом діяльності, навички демонстрації свого відношення до вчинків студентів. Іншими словами, це уміння проявляти свої почуття у рамках педагогічної доцільності [38].

Окрім названих, до *умінь і навичок педагогічної техніки* необхідно віднести наступні:

- управляти своїм тілом, знімати м'язову напругу в процесі виконання педагогічних дії;

- регулювати свої психічні стани (викликати "за замовленням" почуття здивування, радощі, гніву і тому подібне);

- володіти технікою інтонації для вираження різних почуттів (прохання, вимоги, питання, наказу, поради, побажання і тому подібне);

- викликати прихильність до себе співрозмовника, образно передавати інформацію;

- за потреби змінювати смислове навантаження;

- мобілізовувати творче самопочуття перед майбутнім спілкуванням та ін. [68].

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – Москва : Наука, 1973. – 288 c.
2. Адріаді І.П. Основи педагогічної майстерності. Навч. посібн. / І.П. Адріаді. – М., 2009. – 420 с.
3. Айсина Г. X. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / Г. X. Айсина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989.– С. 32– 40.
4. Акулова О. В. Компетентностный поход как ориентир модернизации педагогического образования / О. В. Акулова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Академические чтения : компетентностный поход в современном образовании. – Сант Петербург : СПб ГИПСР, 2005. – Вып. 6. – С. 11–14.
5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
6. Архипова И. В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / И. В. Архипова. – Самара, 2009. – 251 с.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
8. Балабанов К. Міжнародна діяльність Маріупольського державного університету: досвід упровадження інноваційної моделі / К. Балабанов // Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць / [за ред. чл.-кор. НАПН України С.О. Сисоєвої]. – Київ : Вид-во «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2011. – Вип. 1. – С. 6 – 17.
9. Баландин М. Ю.Анализ факторов, влияющих на физическое и психическое здоровье школьников в переходном возрасте / М. Ю. Баландин, В. М. Ериков// Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных условиях : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – Тула, 2008. – С. 43–45.
10. Баклан А.О. Концептуальні положення діяльності педагога //Сучасні проблеми якості освіти: тези доп. регіональної наук.- практ. конф. - Донецьк: ДНУ. - 2007. - С. 242-246.
11. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. В. Бакланов. – Москва, 1998. – 180 с.
12. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. № 5. – С. 7–19.
13. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Бєлєнька. – Київ : Світоч, 2006. – 304 с.
14. Безсонов С. П. Професійна деформація особистості: психологічний практикум / С. П. Безсонов. – Санкт-Петербург : Мова, 2004. – 272 с.
15. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз : наукове видання / Н. Богданова. – Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 302 с.
16. Бодрова В. А.Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособ. / под общ. ред. В. А. Бодрова. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.
17. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 4 – 8.
18. Борисова О.М. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості / Психологічне формування і розвиток особистості / Під ред. Л.І. Анциферової. – Львів : Освіта, 2002. – 146 с.
19. Братченко С. Л.Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С. Л. Братченко. – Москва : Смысл, 2001. – 197 с.
20. Бусел В. Т.Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
21. ВишняковаС. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика : словарь / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 2009. – 266 с.
22. Вовкотруб В. Принцип наочності й наочні засоби вергатичній системі «викладач – технічний пристрій – студент» /В. Вовкотруб // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – 2002. – Вип. 45. – Ч. 1. – С. 49–51.
23. Волкова Η. Π.Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2001. – 576 с.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 360 с.
25. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів/ О. П. Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 1. – 356 с.
26. Гено С. Методы и техники селф-емпауермента в социальной работе [Электронный ресурс] / Гено С., Армандо Р. – Режим доступа: [www.maksora.ru/uploads/metod\_selfempaurm.doc](http://www.maksora.ru/uploads/metod_selfempaurm.doc)
27. Гершон Д. Эмпауэрмент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите / Дэвид Гершон, Гейл Страуб. – Москва : Сов.-амер. гуманит. инициатива Golubka, 1992. – 102 с.
28. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А. М. Гірник. – Київ : ВГІ НАОУЮ, 2001. – 222 с.
29. Гончаренко С. У. Демократизація освіти / С. У. Гончаренко // 3. Енциклопедія освіти. АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 167–168.
30. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-е, доп., випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
31. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды : учеб. пособ. / К. М. Гуревич. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 620 с.
32. Дауни М. Эффективный коучинг / М. Дауни ; пер. с англ. Е. Гладкова. – Москва : Добрая книга, 2008. – 288 с.
33. Діденко В. М. Менеджмент : підручник / В. М. Діденко. – Київ : Кондор, 2008. – 548 с.
34. Деркач А. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
35. Домбровська С. Якість освіти як одна із запорук вдалого державного реформування вищої школи України / С. Домбровська // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр.– Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2011. – № 1 (39). – 436 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/index.html>.
36. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологические аспекты / М. И. Дьяченко,Л. А Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ. – 1985. – 206 с.
37. Заверико Н. В. Формування професійної компетентності соціальних педагогів засобами студентського кіноклубу / Н. В. Заверико, Ю. Р. Мацкевич // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. – Одеса : НОПУ, 2015. – 297 с.
38. Загвязинский В.И. Теория обучения : Современная интерпретация / Учебное пособие для студентів высших педагогических учебных заведений / В.И.Загвязинский. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 350 с
39. Закон України «Про вищу освіту»: розділ II, ст. 5, станом на 20 червня 2016 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
40. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. – 3–е изд., перераб. и доп. – Москва : Академ. Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
41. Єльникова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моні-
42. торингові системи / Г.В.Єльникова, Т.А.Борова, О.М.Касянова та ін.; за заг. ред. Г.В.Єльникової. — Чернівці: Технодрук, 2009. — 572 с.
43. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми. – Київ : ІЗИН, 1998. – С. 5–12.
44. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: навч.-метод. посіб. / Л.М.Карамушка. — Біла Церква: КОІПОПК, 2008. — 76 c.
45. Камалетдинова Е. В.Некоторые аспекты проблемы развития автономии личности в образовательной среде [Електронний ресурс] / Е. В. Камалетдинова // Первое сентября. Открытый урок. – Режим доступу: http://festival.1september.ru/articles/413267
46. Краткая медицинская энциклопедия. – Москва, 1973. – Т. 2. – С. 541–542.
47. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с.
48. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н. Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С.14 –16.
49. Копец Л. В. Классические эксперименты в психологи / Л. В. Копець. – Київ : Києво-Могилянська академія, 2010. – 142 с.
50. Корнишова М. О. Діяльність громадських організацій як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні: проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / М. О. Корнишова. – Режим доступу: [http://polis.oa.edu.ua/article](http://polis.oa.edu.ua/article%20/students/2011/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%88%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9C.%D0%9E.doc)
51. Коттлер Дж. Психотеравпетическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 464 с.
52. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М. : Висшая школа, 2010. – 340 с.
53. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко.– 3-тє вид., випр.–Київ: Знання-Прес, 2008.– 447 с.
54. Куц С. Фандрайзинг АВС: посібник для початківців / С. Куць. – Київ : Центр філантропії, 2008. – 92 с.
55. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 /А. Ф. Линенко. – Київ, 1996. – 378 с.
56. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособ. / М. М. Левина. – Москва : Академія, 2001.– 272 с.
57. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования ; [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 137–160.
58. Лушин П. В Экология образовательного пространства: профицитарный подход / П. В. Лушин // Післядипломна освіта в Україні / ЦІППО. – Київ, 2012. – С. 62 – 66.
59. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – Санкт-Петербург, 1997. –214 с.
60. Маловічко О.В. Організаційний потенціал держави у дискурсі глобалізації й інформатизації: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / О. В. Маловічко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
61. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 2006. – 375 с.
62. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. … д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 / Василий Николаевич Марков. – Москва, 2004. – 453 с.
63. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Машбиц Е.И. – Київ., 2007. – 214 с.
64. Меньшикова Т. И. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Т. И. Меньшикова. – Волгоград, 2008. – 14 с.
65. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
66. Могильна Н. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point / Н. Могильна // Інформатика. – 2007. – № 31–32. – С.28–36.
67. Мороз О. Г. Адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – Київ : КГШ, 1980. – 95 с.
68. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие / А.В.Мудрик. – М. : Педагогическое общество, 2001. – 310 с.
69. Немов Р. С. Социальная психологія : учеб. пособ. / Р. С. Немов, И. Р. Атлунина. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 432 с.
70. Пальчевський С. С*.* Педагогіка: навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Каравела, 2007. – 576 с.
71. Павловський А. П. Социальная работа с подростками с опорой на сильные сторонни : практ. пособ. / А. П. Павловский. – Київ, 2015. – 108 с.
72. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 204 с.
73. Пожуєв В.І. Формування інформаційного суспільства в умовах глобалізації / В.І. Пожуєв // Гуманітарний вісник ЗДА. – 2009. – Вип. 36. – С. 4–11.
74. Покровская Н. Н.Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла :учеб.-метод. пособ. / Н. Н. Покровкая, Г. В. Абазов, Н. Г. Пряхи и др. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та управления и экономики, 2015. – 138 с.
75. Полторак В.А. Маркетингові дослідження: Навчальний посібник / В.А. Полторак, І.В. Тараненко, О.Ю. Красовська. – К.: Центр навчальної літератури. – 2013. – 417 с.
76. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. І. Пометун ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – С. 15–24.
77. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти від 23.03.2021 року Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf>
78. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН / О. Ю. Пришляк // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С.159–162.
79. Пьюселик ФренкМагия нейролингвистического программирования без тайн (The Magic of NLP Demystified) / Френк Пьюселик, Льюис Байрон. – Санкт-Петербург : 21 столетие, 1994. – 245 с.
80. Райков Б. Е. Методика и техника проведения экскурсий /. Е. Райков. – М. : Госиздат, 1921. – 81 с.
81. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. Т. Русаков. – Магнитогорск, 2006. – 40 с.
82. Рыбкин И. В. Коучинг социального успеха / И. В. Рыбкин. – Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 2005. – 224 с.
83. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських ВНЗ. / Науковий вісник Ужгородського національного університетуВипуск 14, частина 2.Ужгород, 2017.- с.65-76.
84. Сергеева О. А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Ольга Александровна Сергеева. – Астрахань, 2007. – 175 с.
85. Сергеєнкова О. П.Загальна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
86. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
87. Семигіна Т. В.Теорії і методики соціальної роботи : підручник для студ. вищих навч. закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. – Київ : Академвидав, 2005. – 328 с.
88. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – С. 47–55.
89. Сластенин В. А.Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
90. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д. Звєрєва, О.В. Безпалько, С.Я. Марченко та ін.; За заг. Ред.. : І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
91. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О. Г. Смолянинова // Инновации в образовании. – Санкт-Петербург ; Москва : ВПО, 2000. – С. 56–68.
92. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – Москва : АРКТИ, 2008. – 282 с.
93. Субетто А. И. Квалитология образования : монография / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
94. Тарапатова Н. Університетська організація в контексті трансформаційних процесів: Автореферат дис... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Наталія Миколаївна Тарапатова // Київський національний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2007. – 17 с.Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16847/1>
95. Терепищий С. Деякі питання стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти / С. Терепищий // Міжнародна науково-практична конференція «Простір гуманітарної комунікації» (19.10.2008) Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iifpo>. pp.net.ua/publ/11-1-0-105
96. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. /Т. І. Туркот. – Київ: Кондор, 2011. – 628 с.
97. Уитмор Дж.Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом : практ. пособ. / Дж. Уитмор. – Москва : Финансы и статистика, 2001. – 160 с.
98. Ушакова І. В. Супервізія : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / І. В. Ушакова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – 228 с.
99. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-ге вид. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2003. – 136 с.
100. Хомерікі О.А. Комерціоналізація освіти: світовий досвід і український контент / О.Ф. Хомерікі// Грані.-2015.- №8. С. 101-105.
101. Чередник Г. Ю.Соціальна психологія : конспект лекцій з курсу / Г. Ю. Чередник, О. О. Лоза. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2009. – 76 с.
102. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – Москва : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 96 с.
103. Чернявська О. В. Фандрайзинг : навч. посіб. / О. В. Чернявська, А. М. Соколова. – 2-е вид., з доопрац. та допов. – Київ : Алерта, 2015. – 272 с.
104. Borders, L. D. Curriculum guide for training counselor supervisors: Rationale, development, and implementation / L. D. Borders, J. M. Bernard, H. A. Dye, M. L  Fong, P. Henderson & D. W. Nance // Counselor Education and Supervision, 1991. – Vol. 31. – P. 58–80.
105. Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi Techniques and Guidelines for Social Work Practice / Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi. – Boston, 2008. – 628 p.
106. Chamberlin J. A Working Definition of Empowerment / J. Chamberlin. – Psychiatric Rehabilitation Journal. –1997. – Vol. 20. № 4. – Р. 43–46.
107. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 203 p
108. Garvin David A. Teaching executives and teaching MBAs : reflections on the case method / David A. Garvin // Academy of Management Learning & Education. 2007. – Vol. 6. Is 3. – P. 364–374.
109. Harrison L Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning On-Line / L.Harrison, R.Hiltz, L.Teles, M.Turoff. — Cambridge, MA: The MIT Press,1995. — 376 p.
110. Little T.D., Hawley P. H., Henrich C. C., & Marsland K.W. Three Views of the Agentic Self: A Developmental Synthesis / Little T.D., Hawley P. H., Henrich C. C., & Marsland K.W. // Handbook of Self-Determination Research / edited by E. L. Deci and R. M. Ryan. – New York : University of Rochester Pres. – Р. 389–404.
111. Knight J. Higher Education Crossing Borders: a Guide to the Implication ofthe GATS for Cross-border Education /J. Knight. – Paris: UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – 76 p.
112. Lier L. Van Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authencity / L. Lier. – Harlow : Longman, 1996.
113. Mariani L. Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction / L. Mariani // Perspectives, a Journal of TESOLItaly. – Vol. XX. № 1, 1997. – Р. 2836.
114. Richmond Mary Ellen.Social diagnosis / Richmond Mary Ellen. – New York : Russell Sage Founda-tion, 1917. – 511 p.
115. Thomas K. W. Cognitive elements of empowerment: an 'interpretative' model of intrinsic task motivation / K. W. Thomas, B. A. Velthouse // Academy of Management Review. – 1990. – Vol. 15. – P. 666–681.
116. Thompson J.D. Organizations in action: Social science bases of administrative theory / J.D.Thompson. New York: McGraw-Hill, 1967. — 192 p.
117. Triplett N. The dynamogenic factors in pacemaking and competition / N. Triplett // The American journal of psychology**. –** 1898. – 9(4). – P. 507–533.
118. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V. 2003–2008 [Electronic resource]. – URL: www.tuning. unideusto.org
119. Ware J. E. Standards for validating health measures: Definition and content / J. E. Ware // Journal of Chronic Disease. – 1987. – No 40. – P. 473–480.
120. Yin R. K. Case study research design and methods / R. K. Yin. – Thousand Oaks ; London ; New Dehli : Sage, 1994. – 229 p.

**Інформаційні ресурси**

1. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.Й.Варій – [3-тє вид.]. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с. [Електронний документ]. – http://www.cul.com.ua/preview/Zagalna\_Psihologia-Variy.pdf

2. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія.- К.: Центр учбової літератури, 2011.- 112 с. [Електронний документ]. – http://eknigi.org/psihologija/144156-vikova-ta-pedagogichna-psixologiya.html

3. Габай Т.В.Педагогическая психология: учеб.пособие для студ. высш. учеб.заведений / Т.В. Габай.- 4-е узд.,стер.- М.:Издательский центр “Академия”, 2008.- 240 с. [Електронний документ]. – http://turbobit.net/download/free/cnskhnydb8uj

4. Глуханюк Н. С. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие / Н.С.Глуханюк, Е. В. Дьяченко, С. Л. Семенова. - 3-е изд. -М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2006. - 224 с. [Електронний документ]. – <http://www.klex.ru/91c>