

Technologically organized instructional process of higher education

Nataliia P. Volkova^[0000-0003-1258-7251]

Alfred Nobel University, 18 Naberezhna Sicheslavska Str., Dnipro, 49000, Ukraine

npvolkova@yahoo.com

<https://duan.edu.ua/university-ukr/kafedry/15-pages/332-kafedra-pedahohiky-ta-psykholohii.html>

Abstract. The article is devoted to one of the topical issues of professional and practical training of competitive specialists in higher education institutions of Ukraine. The focus is on improving the organization of the educational process and its technology. Using modeling as one of the relevant methods of pedagogical research, the paper presents and theoretically substantiates the author's model of organization of the educational process in higher education, which acts as a functional system for organizing the assimilation of knowledge by students of higher education institutions, the ways and means of this assimilation in professional, practical and general cultural aspects. The structure of the proposed model of organization of the educational process in higher education consists of target, theoretical and methodological, content, technological, reflective-analytical, performance-evaluation blocks, each of which received a detailed description taking into account the specifics of their components.

Keywords: professional training · practical training, technologicalization of educational process · model of organization of educational process · higher education

1 Загальна характеристика моделі

У сучасних умовах вища освіта покликана давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку та має формувати особистісні якості фахівця. Потреба у висококваліфікованих та ініціативних працівниках загострюється в нових умовах, де особливого значення набувають питання професійної і практичної підготовки та виховання конкурентоспроможного фахівця під час навчання у вищих навчальних закладах. Тому, основною проблемою вищої школи України є підготовка фахівців європейського рівня з вищою фаховою освітою, які мають високий рівень теоретичної підготовки, сформований рівень соціальної зрілості, високу ефективність в ситуаціях невизначеності, швидку адаптацію до умов робочого середовища.

Професійна підготовка студентів у вищих навчальних закладах – процес, який не має чітких часових меж. Їй притаманні певні характеристики

й особливості, обумовлені специфікою професійної діяльності, необхідність постійного вдосконалення та самовдосконалення. Вона становить цілісну систему, всі підсистеми якої взаємопов'язані, є найскладніша за структурою, потребує необмеженого часу, здійснюється на фоні професійного та життєвого досвіду майбутнього фахівця, триває протягом усієї його професійної діяльності, збагачує інтелектуально й культурно, задовольняє різноманітні освітні потреби студента.

Ефективне використання моделювання у різних галузях наукових досліджень (філософії, соціології, економіці та інших) дало поштовх до застосування цього методу в педагогічній науці, зокрема підготовки майбутніх фахівців. Проте, складність і своєрідність педагогічних систем вимагає врахування їх специфіки при використанні прикладної теорії моделювання. Моделювання як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці дозволяє більш чітко окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, перевірити гіпотезу дослідження.

На сьогодні в галузі вищої освіти накопичено значні напрацювання, що охоплюють різноманітні підходи до моделювання професійної підготовки студентів. В останнє десятиліття у вітчизняній педагогіці приділяється велика увага проблемам та перспективам вищої школи в контексті принципів Болонського процесу (В. Андрущенко [6], Я. Болюбаш [14], М. Згуровський [59], В. Кремень [39], В. Луговий [96] та ін.), дидактичним моделям, організаційним формам, методам і технологіям навчання студентів (А. Алексюк [4], А. Вербицький [90], О. Падалка [5], Д. Чернілевський [17] та ін.), кредитно-трансферній технології організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (О. Кучерявий [47], В. Огнев'юк [56], А. Фурман [30], М. Чошанов [86] та ін.), проблемі моделювання соціальних та педагогічних систем (Б. Койшибаєв [43], Л. Кудрявцев [48], Л. Растригін [69], Р. Шеннон [77], В. Штофф [80] та ін.)

Дослідження теорії моделювання дозволило науковцям знайти засіб моделювання, яким став “алгоритм моделювання”, що включає в себе: постановку завдань дослідження, створення моделі, дослідження її можливостей, перенесення отриманих знань на реальний об'єкт (аналіз відповідності та інтерпретації).

Створення моделі організації навчального процесу у вищій школі вимагало передусім з'ясування значення самого поняття “модель”, пов'язаного з методом моделювання. Філософський словник зазначає, що модель – “речова, знакова або уявна (мислима) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього” [81, с. 394].

К. Плиско [63] наводить визначення моделі як “системи, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження і здатна заступати його так, що вивчення цієї системи дає нам нову інформацію про об'єкт. Моделювання дає змогу наочно

уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми" [63, с. 3], абстрагуватися, "очиститися" від другорядних і несуттєвих характеристик, що значно полегшує вивчення чи використання об'єктів пізнання.

Модель у широкому розумінні – це будь-який образ, аналог (уявне або умовне: зображення, опис, схема, креслення, графік тощо) якого-небудь об'єкта, процесу або явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "заступник", "представник", відображаючи у зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами досліджуваного об'єкта, полегшуючи процес набуття інформації про об'єкт, що цікавить [75, 87]. Вона є узагальнене відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього, слугує для прогнозування розвитку процесу і розробки цілей педагогічної комунікації вчителя. Побудувати модель – означає провести матеріальне або уявне імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, тобто визначити мету розвитку проблеми за допомогою моделі; основні компоненти, що становлять її сутність; об'єктивно існуючі взаємозв'язки між компонентами; перевести компоненти системи на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо), обрати спосіб зображення та побудови моделі.

В. Пікельна стверджує: "Завдяки тому, що будь-яка модель – це система, а будь-яка функціонуюча система може бути відображена у вигляді моделі, то науково-практична цінність її визначається, перш за все, максимальним наближенням до моделюючого об'єкту-оригіналу та відповідністю статичних та динамічних структур [62, с. 194].

Н. Глузман, узагальнюючи наукові напрацювання у зазначеному контексті, зазначає, що модель у педагогічному процесі може бути образом не тільки теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога [32].

Моделюючи навчальний процес у вищій школі, керувалися основними принципами загальної теорії систем [72]: система тим ефективніша, чим вища її цілісність – ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з оточуючим середовищем; система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при переміщенні в інші. Четвертий принцип указує на залежність ефективного функціонування системи від її оптимізації, під якою розуміють ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена. При цьому, слід зазначити, що оптимальність, досягнута в одних умовах, може не відбутися при інших.

Модель організації навчального процесу у вищій школі розуміємо як схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу.

Загальновідомо, що система є множиною елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність; складним утворенням, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті [62, с. 72].

На думку В. Краєвського, головною ознакою моделі є те, що вона являє собою чіткий фіксований зв'язок елементів та передбачає певну структуру, яка, у свою чергу, відображує внутрішні, суттєві відношення реальності [44, с. 104]. Дещо в іншому, більш конструктивному вигляді пропонує визначення моделі А. Дахін. На думку автора, модель слід розглядати як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, подібний до об'єкта (або явища), що досліджується, і відображає й відтворює в простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [19]. Таке визначення для нас також є достатньо значуще, оскільки воно дозволяє усвідомити сутність зазначеної дефініції як певного, чітко організованого механізму, що взаємодіє завдяки злагодженості усіх його елементів, при цьому саме ця злагодженість стає запорукою успіху, тобто того результату, на який орієнтована сама модель.

До структури педагогічної системи відносять: цілі навчання, зміст навчання, форми, методи і засоби навчання; педагогів, або опосередковану педагогічну діяльність; технічні засоби навчання; студентів і дидактичний процес.

Побудова моделі передбачає виявлення, аналіз й характеристику: об'єкта і предмета моделювання; цілей і завдань; суб'єктів навчального процесу у вищій школі; змісту навчальної діяльності студентів; форм, методів і засобів організації навчальної діяльності у ЗВО; форм і засобів контролю організації й перебігу навчальної діяльності; діагностування результатів.

Об'єктом педагогічного моделювання визначаємо процес організації навчальної діяльності студентів. *Предметом* моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси формування конкурентоздатної особистості фахівця, який володіє здібностями ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку. У процесі моделювання виявляється одна з найважливіших закономірностей системи: залежність цілісної структури від головних цілей, завдань системи. *Метою* педагогічного моделювання є створення функціональної системи організації засвоєння студентами ЗВО знань і способів їх здобуття на рівні професійного, фахово-предметного, загальнокультурного аспектів. Реалізація мети передбачає вирішення ряду *завдань*, зокрема підготовка висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, активних суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно аналізувати виробничі ситуації та виробляти власну стратегію дій, знаходити та обґрунтовувати оптимальні рішення.

Модель організації навчального процесу у вищій школі являє собою єдність таких блоків: **цільового, теоретико-методологічного, змістового,**

технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального (рис. 1). Цільовий блок містить мету, завдання; теоретико-методологічний – принципи, методологічні засади, педагогічні умови; змістовий – зміст навчання; технологічний – форми й технології навчання; рефлексивно-аналітичний – постановка та вирішення професійно спрямованих проблем, різноманітна аналітико-оціночна, пошуково-практична діяльність; рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні; моніторингові процедури, самодіагностика, самокоректування; результативно-оцінювальний – критерії та результат.

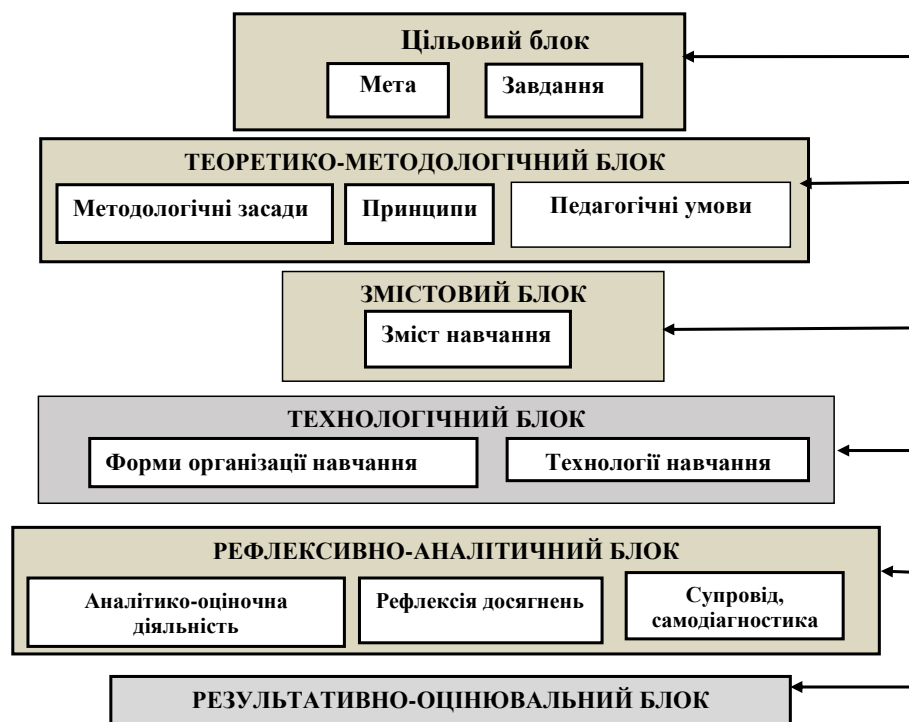


Рис. 1. Модель організації навчального процесу у вищій школі.

Зупинимось на компонентах моделі організації навчального процесу у вищій школі.

2 Цільовий блок

З визначення мети навчання – ідеального образу очікуваного результату – починається будь-яка діяльність, зокрема навчальна. Вона виступає в ролі

певної рушійної, спонукальної сили, що сприяє розвитку системи, її вдосконаленню; як результат єдності бажаного і можливого. Чим точніше, чіткіше сформульована мета, тим краще для організації процесу управління навчанням [92, с. 137].

Змістом мети виступає зв'язок двох образів: образу прогнозованого результату й образу прогнозованого засобу. Отже, мета – образ майбутнього результату (кінцевого продукту), представлений у певній системі описів [89]. Причому, як стверджує Н. Сергєєв, “питання щодо цілей першочергове, тому що мета – кінцевий результат, заради досягнення якого створюється система професійної підготовки у цілому, чому прямо або опосередковано має служити кожен її компонент” [89, с. 49], системоутворюючий компонент педагогічної діяльності [89, с. 47].

Загальною метою підготовки майбутніх фахівців є формування конкурентоздатної особистості фахівця, який володіє загальними й професійними компетентностями, здібностями ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку.

При цьому зазначена мета конкретизується за допомогою постановки таких завдань, а саме:

- стимулювання пізнавальної мотивації майбутнього фахівця, забезпечення появи професійної мотивації;
- оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції майбутньої професійної діяльності;
- відпрацювання професійних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності;
- актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні, саморозвитку й самовихованні;
- набуття студентами як предметного, так і соціального досвіду щодо прийняття індивідуальних та колективних рішень;
- проведення моніторингу сформованості професійної компетентності в майбутнього фахівця.

Цілі є логічним стрижнем, сенсом діяльності особистості.

На нашу думку, для усвідомленої постановки цілей та їх реалізації в процесі навчання у ЗВО, важливим є володіння методикою цілепокладання. Науковці вже тривалий час розробляють таксономію цілей навчання, сутність якої полягає в розробці банку підцілей (завдань) відповідно до загальних цілей навчання. У процесі досягнення визначеної мети ми керувалися таким положенням: *сукупність підцілей є системним утворенням, найоптимальнішим для означених умов*. Тобто, поступова реалізація підцілей призводить до досягнення педагогом загальної мети.

Однією з універсальних таксономій освітніх цілей є результат наукової праці групи американських дослідників Чиказького університету під керівництвом Б. Блума [13]. Необхідність створення таксономії науковець пояснював існуючими в освіті невідповідностями між тим, на що націлена

навчальна програма, чому насправді студенти отримують можливість навчатися, і чому вони фактично навчаються. Іншими словами, створення таксономії було спровоковано потребою точної фіксації запланованих результатів (цілей) освітнього процесу, їх упорядкування, бачення орієнтирів та перспектив, послідовного оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, а отже, необхідністю спрямування педагогічної діяльності.

Б. Блум розділив цілі навчання на три групи: когнітивні (знання, інтелектуальні вміння); афективні (інтереси, установки, цінності, переконання); психомоторні (рухові вміння та навички). Серед когнітивних цілей автор розрізняє шість основних категорій, які мають ієрархічно розгалужені підкатегорії: значення, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Зазначимо, що ця таксономія може бути використана для будь-якого рівня освіти і для будь-якої навчальної дисципліни. В основу запропонованого розподілу категорій таксономії покладено принцип ієрархічної залежності (кожна наступна категорія складніша за попередню й обов'язково її містить). Всі цілі таксономії зведено до єдиної системи за різними категоріями знань та процесами мислення.

Нааявні й більш конкретні (конструктивні) цілі, в яких реалізується загальна. Конструктивні більш динамічні й мінливі, можуть уточнюватися й коригуватися, тому задаються на різних етапах реалізації моделі, спрямовують діяльність викладача на досягнення загальної мети.

Цілі підготовки взаємопов'язані з мотиваційною сферою особистості, оскільки забезпечення фахової компетентності майбутніх фахівців є не тільки освітнім, а й внутрішньо-особистісним процесом, результатом якого мають стати справжні зміни свідомості, перетворення професійних знань, умінь, навичок, зміна мотивів, цінностей, прагнень, формування адекватної моделі власного “Я”.

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви (“мотор діяльності”), як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

І. Джидар'ян схильна вважати мотивацію “складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрямок, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [25, с. 168].

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Внаслідок усвідомлення і переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів та ін.) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії, як мотив. У такому широкому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуками до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той чи інший

спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності.

Завдання викладача розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань, формування професійних навичок і вмінь.

Діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів:

- *зовнішнього схвалення* (“знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали”), *вимушеності* (“вивчаю тому, що передбачено вимогами”, “необхідно скласти залік”);
- *професійної спрямованості* (“це необхідно для професійного розвитку”), *процесуальними* (“подобається апробувати на практиці отримані знання”);
- *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* (“хочу оволодіти професійними знаннями, сформувати професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій”).

Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об’єктивні причини. Переконані, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до професійно спрямованих проблем можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов’язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних змодельованих професійних ситуацій, відпрацьовує різні варіанти професійної поведінки, здобуває особистісний досвід, врахуванню потреб студента у майбутній професійній діяльності. Організація суб’єкт-суб’єктного спілкування з одногрупниками, викладачами; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; спрямованість навчальної діяльності на розвиток професійних навичок і вмінь (а не лише на оволодіння теоретичними знаннями); усвідомлення необхідності підвищення професійної компетентності позитивно впливають на мотивацію студентів.

У процесі організації навчання доцільно говорити про потреби особистості в контексті мотивації до певної навчальної діяльності.

Дотримуємося поглядів Г. Хекхаузена про те, що якщо “мета тематично однорідна з дією, так що остання здійснюється заради свого власного змісту”, то ця дія вважається внутрішньо вмотивованою [34]. Тобто *внутрішній мотив діяльності* входить у саму її структуру та регулює її. Саме внутрішня потреба і мотивує навчальну діяльність студентів у педагогічному процесі. Одночасно ця діяльність може спонукатися й іншими мотивами – престижності, обов’язку чи необхідності (зовнішня мотивація). Варто враховувати, що превалювання зовнішньої мотивації знижує силу внутрішньої

[29, с. 238], яка є істинно значущою для здійснення повноцінного навчання та професійно спрямованої діяльності.

Говорячи про мотивацію у процесі навчання майбутніх фахівців слід наголосити на твердженні Ю. Пассова про роль “*особистісної індивідуалізації як засобу мотивації*” [58, с. 57]. Увесь матеріал повинен “виходити з бажання студента, зі свідомості потреби того, що він засвоює, а не з примусу чи обов’язку” [58, с. 59]. Для підтримки достатнього рівня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити пізнавальну потребу студентів, що стає можливим завдяки: правильного вибору тематики і змісту інформації, постановки проблем, які є особистісно й професійно значущі, емоційно насичені й цікаві для студентів; плюралізму думок, утвердженню індивідуальних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, особистісного професійного досвіду; включення студентів в аналіз перешкод, надання їм можливості виявляти й обирати сенси власних дій; стимулювання усталеного інтересу студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації чи використання професійних знань та умінь; створення ситуації рівнопартнерства як навчального співробітництва; постійного заохочення успіхів студентів; урахування особистісних особливостей студентів, поважного ставлення до інтерпретації їх потреб; створення умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору; забезпечення можливості для експериментування із способами, прийомами здійснення професійно спрямованих дій.

У процесі здійснення навчальної діяльності позицію майбутнього фахівця вбачаємо як таку, що створює можливості для реалізації його ролі як менеджера власного професійно-особистісного розвитку. При цьому трансформація пізнавальної мотивації студента в професійну здійснюється в момент, коли досліджувана проблема стає його власною проблемою. Для досягнення зазначеного вбачаємо за необхідне максимально забезпечити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) із відповідною зміною їх потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків). Саме за рахунок відтворення контексту професійного майбутнього, заданого за допомогою відповідної дидактичної й психологічної “техніки”, маємо намір наповнити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців особистістним значенням, підвищити рівень їх пізнавальної й творчої активності, ступінь включеності в процеси навчання та виховання.

Виокремлено умови забезпечення мотиваційного блоку:

- збагачення змісту професійно спрямованим, особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;
- організація комунікативно-спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей студентів; перевер-

- дення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження S-S стосунків між учасниками педагогічної взаємодії;
- залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної професійно спрямованої, комунікативної й рефлексивної діяльності;
 - збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій досягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;
 - орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку професійних умінь;
 - стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;
 - виховання відповідального ставлення до навчання;
 - забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріалу; створити умови продуктивної спільної діяльності студентів у різноманітних професійно спрямованих ситуаціях);
 - створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної діяльності, прагнення до самореалізації;
 - добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;
 - вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;
 - культ високого рівня професійної компетентності, що реалізується через щоденну демонстрацію його переваг.

Зазначені умови мають бути відбиті у відповідних цілях організації навчального процесу.

3 Теоретико-методологічний блок

Розробка моделі базується на таких методологічних підходах:

- *системний*. Дозволяє інтегрувати всі методологічні підходи в єдине ціле, гармонізувати вимоги суспільства та особистості щодо оволодіння майбутньою професією. Він орієнтує на розкриття цілісності педагогічних

об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. Згідно з цим підходом модель досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального), що є цілісним утворенням [11, 19, 32, 72, 87, 92, 94];

- *компетентнісний*. Передбачає спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових і предметних компетентностей (динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2]). У свою чергу ключові компетентції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Як зазначається в галузевих стандартах вищої освіти України, освітньо-кваліфікаційна характеристика – це державний нормативний документ, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначаються основні вимоги до фахівця, його місце в соціально-економічній структурі держави. Освітньо-кваліфікаційна характеристика – це основні вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, які необхідні для успішного виконання професійних функцій. Зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики визначається Міністерством освіти і науки України для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня: кваліфікований робітник; молодший бакалавр; бакалавр; магістр. Таким чином, структура кваліфікаційної характеристики включає: основні галузі та види діяльності; типи організацій та установ, де можуть працювати майбутні фахівці; категорії посад, які вони можуть обіймати; вимоги до особистісних якостей; вимоги до знань і умінь за різними способами діяльності; перелік посадових обов'язків.

Для того, щоб оцінити рівень компетентності випускника ЗВО, необхідно мати результати про успішність його практичної діяльності в професійній сфері, з якою він майже не стикався. Державні атестаційні комісії вимушені виносити рішення про рівень кваліфікації випускників за результатами захисту випускних робіт і комплексного іспиту, хоча всі розуміють недостатність цієї процедури. Реально оцінити спроможність професіонала можна лише за результатами практичної професійної діяльності. Тому компетентнісний підхід до формування образу випускника – це крок у бік зовнішніх суб'єктів оцінки, пошук нових шляхів вимірювання даної якості. Обов'язковому оцінюванню при цьому підлягають компетентності, які визначають професійну придатність фахівця [8, 20, 23, 26, 41];

- *діяльнісний*. Діяльність обумовлює формування в студента всіх психічних процесів і свідомості, а вони, являючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до ді-

яльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. Засобом навчання і розвитку особистості стає активна творча професійно спрямована діяльність, у якій студент не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки оволодіває способами цього засвоєння, мислення та діяльності, розвиває власний творчий потенціал, формує професійні якості, відносини з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою. При цьому ми виходимо з положень О. Леонт'єва про те, що, поперше, діяльність студента має бути адекватною, тобто відтворювати в собі риси тієї діяльності майбутнього професіонала, яка “кристалізована, кумульована в цьому предметі або явищі, точніше, у системах, які вони утворюють” [51, с. 412]; по-друге, тільки за допомогою активної “упередженої” діяльності здійснюється привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій та здібностей людини, а також формування професійних якостей, відносин з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою. Даний підхід забезпечує розмаїття способів навчальної діяльності, очікуваний результат; дозволяє усвідомити студенту себе як особистість, що саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості, своє “Я”. Умовою і результатом такого навчання є сформованість в студентів бажання і здатності самостійно вчитися, застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути саморозвитку. Вбачаємо за доцільне послуговуватися такими видами професійно-навчальної діяльності майбутніх фахівців: початковий етап навчання – навчальна діяльність академічного типу; основний етап – квазіпрофесійна діяльність (діяльність студента, навчальна за формою та професійна за змістом, є трансформацією змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені, зміст і форми професійної діяльності); заключний етап – навчально-професійна діяльність (за А. Вербицьким [90]);

- *особистісний*. Вимагає, щоб у центрі уваги викладача завжди була людина, її індивідуальність, самобутність, досвід, неповторність. Його сутнісними ознаками є: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем (а пізніше й студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах діяльності, сенситивних їх розвитку; врахування в змісті, методиках діапазону особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Умовою і результатом особистісно орієнтованого типу навчання є сформованість в студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Представники даного підходу досліджують, зокрема, процес переводу знання на мову цілей, змістів, технологій освітнього процесу (Є. Бондаревська [15], Л. Разбегаєва [70], В. Серіков [76], І. Якиманська [95] та ін.). У В. Серікова [76] знаходимо шляхи осмислення специфіки пізнання, засвоєння знання:

- відображений цим знанням предмет – унікальні, духовні феномени, світ культури й свідомості суб'єктів культуротворчої діяльності;
- ідеал наукового пізнання відбиває змістовно-значеннєву множинність навколишньої реальності, діалогічність науки, толерантність і гіпотетичність наукової свідомості, обов'язковість рефлексії;
- відсутність єдиної для всіх логіки засвоєння, необхідність у мові внутрішніх особистісних смислів, що забезпечує цілісне усвідомлення предмета;
- постійне співвіднесення досліджуваного об'єкта із самим собою; рефлексія власного життєвого статусу, уявне програвання ситуацій і ролей; пізнання через розуміння, тобто “спочатку зрозуміти, потім вивчити” (М. Бахтін [9]), переживання;
- результат пізнання – нова цілісна власна теорія світу, що включає і моделі власної поведінки, вироблення власного ставлення [76, с. 184–186].

Погоджуємося з В. Лозовою, яка зазначає, що основою особистісного підходу є “опора на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов” [52, с. 11]. Особливої уваги, на наш погляд, треба приділити саморозвитку студента, основою якого є самостійна діяльність;

- *гуманістично-культурологічний*. За даного підходу освіта здійснюється в контексті світової та національної культури; відбувається повернення освітнього процесу до людини як основного предмету та цілі, насичення змісту освіти проблемами людини; організація навчання як життєдіяльності викладачів та студентів, підтримка індивідуальності та самобутності студента, сприяння розвитку його суб'єктних властивостей. Є. Бондаревська [15] вважає, що показниками культурологічного підходу є: ставлення до студента як до суб'єкта життя, здатного до культурологічного саморозвитку та самозмін; ставлення до педагога як посередника між студентами та культурою, здатного ввести його в світ культури та надавати підтримку в індивідуальному самовизначенні в світі культурних цінностей; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні сенси, діалог, співробітництво. Для дослідження це означає, реалізацію у процесі навчання інтеграції знань про світ та місце людини в ньому; духовно-особистісна спрямованість кожної навчальної дисципліни, за якої основною метою діяльності викладача є розвиток в студентів емоційно-моральної сфери; орієнтація навчання на розкриття гуманітарних аспектів – механізмів пізнання, поведінки вчених у відстоюванні істини, вирішення глобальних проблем тощо; цілеспрямованість навчання на розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти;
- *синергетичний*. Сприяє обґрунтуванню феноменів самоорганізації (“загальних для усіх явищ буття...; в розвитку явищ буття існує можливість, згідно з якою сталі структури, що виникають із хаосу, можуть належати до більш високої форми організації порівняно з тим, що раніше розпались” [53, с. 79]), глобальної еволюції, процесів становлення “порядку

через хаос”, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції.

Акцентуючи на ролі необхідного хаотичного начала і неможливості передбачити унікальність результату кожного елемента дії, синергетична методологія наполягає на негайному аналізі кожного результату конкретної педагогічної дії щодо поставленої мети, можливості того, що “дана педагогічна дія, як утворююча сила, вийшла за свою межу і перетворилася на руйнуючу, потребує суттєвих коректив процесу педагогічної діяльності й мети, що його визначає” [53, с. 82].

Послугування синергетичною методологією означає, що кожний результат конкретної дії студента потребує негайного аналізу (самоаналізу) в плані його співвідношення з метою цієї дії. Щодо організації процесу навчання у ЗВО, способу зв'язку студента та викладача, то – це не переклад знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвітництво та донесення готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, попадання (в результаті розв'язання проблемних ситуацій в один самоузгоджений темп освіт). Це – ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Вона сприяє відкриттю студентом себе як фахівця через співробітництво з самим собою та іншими людьми. Цим усувається лінійність, односторонність навчального процесу, певною мірою знімається його репресивний, примусовий характер [39, 46];

- *партисипативний*. Ґрунтується на теорії партисипативності, яка використовувалася у галузі соціального управління. Орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Зазначений підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної взаємодії всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої професійної задачі, реалізації певної освітньої мети. За даного підходу необхідним є створення умов для формування в студентів здатності та готовності до спільної діяльності, попередження й вирішення протиріч, конфліктів у міжособистісному спілкуванні, професійно спрямованій діяльності. Послугування даним підходом створює умови для формування досвіду толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системах “студент – студент”, “студент – студенти”, “студент – викладач”, “студент – роботодавець”; співпраці між суб'єктами освітньої діяльності [18, 29, 65];
- *інтеграційний*. Вбачаємо його вирішення на різних рівнях: інтеграція змісту навчальних дисциплін з метою формування в студентів єдиної картини світу; виокремлення провідних понять міжпредметного характеру та визначення способів їх розвитку; інтеграція за рахунок посилення зв'язків теоретичного та практичного матеріалу [10, 29, 57, 65, 91].

Принципами організації навчання, що забезпечує зближення навчального процесу у вищій школі з майбутньою фаховою діяльністю випускників є загально-педагогічні та специфічні положення, висвітлені у працях провідних дидактів: системності; науковості; систематичності; наочності; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів нами віднесені:

1. *Принципи контекстного навчання.* Надають змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу професійної підготовки майбутнього фахівця. Виокремлено такі принципи контекстного навчання: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній фахівець; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, а також функції професійної діяльності фахівця; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування в системі “студент – викладач” і “студент – студент”; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння студентами; єдності навчання й виховання особистості; відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних). Урахування зазначених принципів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність, тобто поетапний перехід від “навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця” через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність; гарантує диференційований характер цього процесу у вищому навчальному закладі; окреслює перспективу професійного й кар’єрного зростання молодого фахівця тощо [88–90].
2. *Принцип комунікативної взаємодії.* Передбачає презентацію й спільне обговорення учасниками навчального процесу створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки та впізнаючи чужі. З метою залучення емоцій студентів після завершення певного етапу навчального процесу, доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.
3. *Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента.* Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідають моделі того, хто навчається. Розвантаження викладача від передачі навчальної інформації та контролю її засвоєння надає йому час для оперативної, комфортної індивідуальної взаємодії з кожним студентом, використання розвиваючих стратегій взаємодії.
4. *Принцип толерантності* (від латин. *tolero* – “нести”, “тримати”, “терпіти”). Толерантність є провідною якістю особистості, що характеризує

терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної належності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, характерів, звичок; ознакою впевненості в собі та усвідомлення надійності власних позицій; виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розумінні й узгодженні різнорідних інтересів і поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання. Реалізація цього принципу передбачає створення позитивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під час якої учасники навчально-виховного процесу (люди різних поглядів, позицій, орієнтацій) виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги погляди один одного, визначають право на їх відмінність від власної, узгоджують свої позиції; відсутність опору (у співпраці немає переможців і переможених, опір відсутній; відбувається спільна праця над вирішенням проблеми; взаєморозуміння поглиблюється, формуються толерантне ставлення до думок інших і відповідні відносини); реалізацію рішень (відбувається реалізація власних рішень студентів); підвищення якості прийнятих рішень (якість рішень, прийнятих спільно викладачем і студентом, значно вища, ніж прийнятих однією стороною); відсутність примусу (сприяє взаєморозумінню представників різних поколінь); відсутність використання влади (за такої ситуації знімаються захисні функції студентів і педагогів, поліпшується морально-психологічна атмосфера на заняттях та поза ними). Позитивні почуття сприяють формуванню уважного ставлення до труднощів інших, турботи про них, відповідальності за результати своєї справи; уміння "бачити й чути" партнера та розуміти його; прийняти позицію партнера; бути тактовним, ввічливим, уважним, терпимим, виявляти доброзичливість, турботливість, стримувати свої негативні емоції; переконливо і терпляче доводити свою правоту, спростовувати ті або інші судження.

5. *Принцип внутрішньої свободи особистості.* Реалізується через надання студентам можливості відчувати потребу самореалізуватися в творчості. Для цього вона має бути внутрішньо вільною, що передбачає самоконтроль людиною того, що з нею відбувається, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, складність яких студент має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльності з ініціативи студентів.
6. *Принцип позиційності.* Виявляється у зміні "суперпозиції" викладача й субпозиції студента на рівноправні позиції спів-робітництва, спів-дії, спів-дружності, спів-переживання, спів-відповідальності.

Організація підготовки майбутніх фахівців уможливило визначення низки педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу.

1. Високий рівень професійної компетентності викладачів ЗВО.

У процесі навчально-виховної діяльності викладачу належить провідна роль як організатора педагогічного процесу. Він має володіти глибокими фа-

ховими, психолого-педагогічними, методичними, технологічними знаннями, бути майстром педагогічної діяльності, володіти новими моделями поведінки:

- *модель Педагог-консультант*. Передбачає відсутність традиційного викладу матеріалу викладачем, заміну навчальної функції консультуванням (зосереджене на вирішенні конкретної проблеми, вказуванні шляхів її вирішення) як в реальному, так і в дистанційному режимі. Основна мета – навчити студента вчитися.
- *модель Педагог-модератор*. Основними методами роботи педагога-модератора є такі, які спонукають студентів до діяльності й активізують їх, виявляють їхні проблеми, організують дискусійний процес, створюють атмосферу товариської співпраці. Педагог-модератор виступає посередником, який встановлює відносини між студентами.
- *модель Педагог-тьютор*. Здійснює педагогічний супровід студентів. Діяльність педагога-тьютора спрямована на роботу із суб'єктивним досвідом студента, аналіз його пізнавальних інтересів, намірів, потреб, особистих прагнень. Спілкування з тьюторами може здійснюватися через тьюторіали, семінари, групи взаємодопомоги, комп'ютерні конференції. Завдання педагога-тьютора – допомогти студентам отримати максимальну віддачу від навчання, стежити за перебігом навчання, здійснювати зворотний зв'язок у процесі виконання завдань, проводити групові тьюторіали, консультувати студентів, підтримувати їхню зацікавленість у навчанні впродовж всього вивчення предмета, забезпечити можливість використання різних форм контакту з ним (особисті зустрічі, електронна пошта, комп'ютерні конференції).
- *модель Педагог-фасилітатор*. Принципами роботи педагога-фасилітатора К. Роджерс [35] та Д. Шейл [31] вважають відкритість викладача своїм власним думкам, почуттям, а також здатність відкрито виражати їх у міжособистісній взаємодії зі студентами; заохочення (вираження внутрішньої впевненості викладача у можливостях та здібностях студентів, опора на їхні позитивні якості); емпатійне розуміння (бачення викладачем поведінки студента з точки зору самого студента). Викладач-фасилітатор приймає та розуміє внутрішній світ своїх студентів, залишається доброзичливим, створює сприятливі умови для інтерактивної взаємодії у процесі навчання. Фасилітаційна взаємодія – вид гуманістичної педагогічної взаємодії викладача і студентів, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, взаємоповаги, співпереживання, надання допомоги, сприяння, толерантності, коли викладач є співавтором позитивних особистісних змін студентів.

2. Оптимізація взаємодії психолого-педагогічних та фахових кафедр ЗВО для підвищення якості формування професійної компетентності студентів.

Оптимізацію взаємодії кафедр як процес становлення таких стратегій взаємодії, які відповідають умовам розвитку вишу і забезпечують використання перевірених ефективних педагогічних рішень і напрямів діяльності

з урахуванням узагальнення найбільш успішного досвіду структурних підрозділів і можливої генералізації такого досвіду в рамках освітньої системи університету. За такого підходу досить вдалою є реалізація *бенчмаркінгу* (процес виявлення, вивчення та адаптації кращої практики та досвіду інших організацій для поліпшення діяльності своєї організації), метою якого є визначення найкращого практичного досвіду, який стане основою для впровадження змін.

Існує кілька видів бенчмаркінгу: внутрішній, конкурентний, функціональний, еталонний. У нашому випадку мова йде про *внутрішній бенчмаркінг*, який здійснюється в організації (вищі) з безліччю підрозділів з аналогічними функціями (кафедри, які здійснюють психолого-педагогічну та фахову підготовку студентів). Внутрішній бенчмаркінг у вищі, таким чином, є процесом взаємодії кафедр, що здійснюють ідентичну освітню діяльність (психолого-педагогічну та фахову підготовку) в різних структурних підрозділах на основі виявлення кращого педагогічного досвіду діяльності, з наступним його поширенням для підвищення якості та ефективності всього освітнього процесу вишу.

3. Дотримання гуманізму суб'єкт-суб'єктних відносин у системах “викладач – студент”, “студент – студент”.

Діяльність викладача вишу передбачає гуманізацію відносин із студентами, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію, створення позитивного психологічного клімату у відносинах педагога і студентів, піднесення їхнього емоційного стану. Дотримання гуманізму означає: певну відповідальність педагога за долю кожного студента; передбачення наслідків кожного слова, жесту, погляду (“*tiпич по посере*”) – “насамперед не нашкодь”; визнання неповторності особистості кожного студента, повагу його гідності, довіру до нього, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його максимального розвитку на основі всебічного аналізу успіхів та витрат на їх досягнення, планів, надій, проблем кожної людини; співробітництво і співтворчість викладача і студентів; створення умов для їх професійного розвитку і саморозвитку.

Вирішальним чинником втілення ідеї гуманізації в реальну педагогічну практику є ціннісні орієнтації та змістові установки викладача щодо студента:

- мотиваційна спрямованість викладача на студента – майбутнього колегу;
- емпатійне ставлення до студента, яке передбачає прагнення і вміння відчувати іншого як самого себе, займати його позицію, відчувати і сприймати його проблеми, переживання;
- толерантність, спрямована на розуміння того, що всі студенти індивідуальні і неповторні, кожен має право на власний погляд;
- рефлексивність, яка дозволяє викладачу спостерігати за своєю діяльністю, бути готовим до її перегляду, багатогранності реакцій у взаємодії з майбутніми колегами; прислухатися і придивлятися до студента, який вербально та невербально подає багатопланову інформацію про

- себе. Здатність накопичувати такого роду інформацію – особлива риса викладача, який визнає свої помилки, вчиться у студентів;
- діалогізм як бажання і вміння слухати і чути студента, здатність викладати навчальний матеріал у формі відповіді на запитання, які виникають у студентів, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної довіри і поваги. Діалогізм передбачає: висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); скерування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями; взаємодію мікрогруп у студентській аудиторії, з віртуальним партнером; діалог між комп'ютером та студентом, що виконується на обмеженій площі (інтерактивний термінал) за певними правилами (алгоритм діалогу);
 - співпраця як установка на взаємодію зі студентом у процесі спільної діяльності та взаємодії; максимальне використання і розвиток особистісного досвіду професійної взаємодії кожного студента; прагнення і вміння забезпечити студентам стан “співавторів” навчального процесу.

Зі зміною позиції викладача змінюється статус студента в навчанні – повноцінний суб'єкт навчання, співлектор викладача, доповідач, опонент у суперечці, ведучий дискусії, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста з “учнівства” на “партнерство”. Реалізується модель оптимальних відносин “викладач – студент”: *ділові* відносини, що ґрунтуються на творчому співробітництві і передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру; *партнерські*, але з дотриманням субординації, без зайвого формалізму; толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкуті та відкриті, обопільно цікаві відносини; *взаємоввічливі*: студент має сприймати викладача як свого радника й наставника, а викладач – поважати особистість студента як майбутнього спеціаліста-колегу, скерувати його, вказуючи в делікатній формі на його недоліки; *гармонійні та результативні* відносини.

Отже, створюється позитивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, під час якої учасники навчально-виховного процесу виступають рівноправними партнерами, беруть до уваги погляди один одного, визначають право на їх відмінність від власної, узгоджують свої позиції, забезпечують формування толерантних відносин у системі “викладач – студент”.

Співробітництво викладачів і студентів сприяє формуванню толерантних відносин через: відсутність опору (у співпраці немає переможців і переможених, опір відсутній; здійснюється спільна праця щодо вирішення проблеми; взаєморозуміння поглиблюється, формується толерантне ставлення до думок інших і відповідні відносини); реалізацію рішень (відбувається реалізація власних рішень студентів); підвищення якості прийнятих рішень (якість рішень, прийнятих спільно викладачем і студентом, значно вища, ніж прийнятих однією стороною); відсутність примусу (сприяє взаєморозумінню представників різних поколінь); невикористання влади (за такої ситуації знімаються захисні функції студентів і педагогів, поліпшує-

тється морально-психологічна атмосфера на заняттях та поза ними); взаємну симпатію (студентам подобаються викладачі, викладачам студенти). Позитивні почуття сприяють формуванню доброзичливих відносин, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

4 Змістовий блок

Відправним матеріалом для відбору змісту підготовки майбутніх фахівців є: освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця певної галузі, атестаційні вимоги до зазначених фахівців, вимоги державних освітніх стандартів, програми навчальних курсів. Коли йде мова про зміст освіти, покладений в основу професійної підготовки, то він має орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців, які працюватимуть у відповідній галузі.

В. Краєвський визначає наступні принципи формування змісту освіти [44]:

1. Принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості передбачає включення в зміст освіти як традиційно необхідних знань, умінь і навичок, так і тих, які відображають сучасний рівень розвитку соціуму, наукового знання, культурного життя і можливості особистісного зростання.
2. Принцип єдиної змістовної і процесуальної сторони навчання передбачає врахування педагогічної реальності, пов'язаний із здійсненням конкретного навчального процесу, поза яким не може існувати зміст освіти.
3. Принцип структурної єдності змісту освіти передбачає узгодженість таких складових як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість учня.
4. Принцип гуманітаризації змісту освіти пов'язаний зі створенням умов для активного творчого та практичного освоєння школярами загальнолюдської культури. Зміст освіти має бути спрямований на формування гуманітарної культури особистості, що характеризує її внутрішнє багатство, рівень розвитку духовних потреб і здібностей, рівень інтенсивності їх прояву в творчій практичній діяльності.
5. Принцип фундаменталізації змісту освіти передбачає інтеграцію гуманітарного та природничо-наукового знання, встановлення наступності і міждисциплінарних зв'язків. Навчання постає не тільки способом отримання знань, формування умінь і навичок, але і засобом озброєння особистості методами добування нових знань, самостійного набуття умінь і навичок.

Визначити зміст професійної підготовки майбутнього фахівця означає з урахуванням сучасних вимог суспільства передбачити потребу в об'ємі інформації, необхідній студенту для перспективної професійної діяльності, забезпечення спроможності відповідати новим запитам ринку, потреб інформаційного суспільства, оперування й управління професійною інформацією,

практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професійній, соціальній структурі. Сучасна українська вища школа переймається проблемами саме такого проектування, а його результатом має стати відповідність державним стандартам вищої освіти, які визначають вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки і є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян, незалежно від форми здобуття ними вищої освіти. Саме відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти і визначає якість освітньої і наукової діяльності вищих навчальних закладів.

Моделюючи зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, забезпечуючи дію змістового компонента на засадах контекстного навчання, відповідно до вимог Державного освітнього стандарту, маємо на меті створення в студентів *цілісного уявлення про майбутню професію*. Спираємося на ідеї А. Вербицького, який підкреслював, що пізнавальна діяльність студента має бути адекватною його майбутній професійній діяльності [89, с. 110]. Тому викладання змісту кожної навчальної дисципліни має відбуватися за логікою завдань майбутньої професійної діяльності та актуальних освітніх потреб студентів, забезпечуючи результати такої професійної підготовки, які можуть “тут і тепер” бути успішно застосовані в особистій, суспільній і професійній практиці. Це вимагає урахування таких вимог: проектувати навчальний предмет як предмет діяльності студента; проектувати діяльність студента із засвоєння спеціально підібраних навчальних завдань, що моделюють основні типи професійних завдань. У цьому випадку йдеться про те, що засвоєння знань із самого початку здійснюється в контексті предметної та професійної діяльності майбутнього фахівця.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, але й на *формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли*. Отже, **знання мають усвідомлюватися студентами як цінність**. Згідно положень Ю. Пасова, “зміст ... має представляти, відображати зв'язки і стосунки предметів, явищ об'єктивної дійсності й містити в собі погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим через призму особистості мовця” [58, с. 185].

Ціннісно-смысловий зміст професійних знань передбачає виділення основних цінностей, норм й еталонів професійної діяльності, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань, що “фіксують у навчальному процесі у явному вигляді особистісне ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відмінне від пізнавального” [45]. Вони є необхідний засіб засвоєння знань і одночасно виступають особистісно вагомим результатом їх засвоєння, перетворюючись на *особистісне знання* (особистісно-значиме для здійснення плідної соціально значимої діяльності), що є надзвичайно важливим, оскільки процес нарощування інформації може протікати тільки у сфері особистісного зна-

ння; творча діяльність людини найбільш повно реалізується на фундаменті особистісно-значущого знання.

Надання знанням особистісного сенсу (“індивідуалізованого усвідомленого відображення дійсного ставлення особистості до об’єктів її діяльності” [38, с. 186]) забезпечує становлення системи особистісних смислів студентів.

А. Хуторський відзначає, для того, щоб “організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об’єкти і відносини між ними: фундаментальні об’єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об’єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об’єктів” [38, с. 186]. Відповідно до цього, процес пошуку і збагачення особистісних сенсів студента щодо об’єктів вивчення передбачає: *особистісну творчість студента* (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти); *самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента* (рефлексивно “зняті” результати пізнання і творчості); *вияв позиції і відповідної діяльності* (ставлення до попередньо відчужених загальнокультурних знань і соціального досвіду) [38, с. 186].

Відбираючи зміст навчання, вважаємо за необхідне викладачу ЗВО керуватися ідеями особистісного підходу, який орієнтує викладача на усвідомлення особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду студента, в якому, поряд з досвідом оволодіння й реалізації знань, способів діяльності, присутній досвід пошуку сенсу, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової регуляції як основи глибокої осмисленої активної професійної позиції майбутнього фахівця, власної причетності й особистої відповідальності. Формування особистої відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності тісно пов’язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головний регулятор діяльності і ставлення людини до професійно спрямованої інформації.

Усвідомлюємо, що знання не можна передати, як річ. Воно може бути засвоєне лише завдяки *власній пізнавальній активності* суб’єкта. Отже, під час організації засвоєння професійних знань важливим є заздалегідь спланована діяльність, яка дозволить студентам екстеріоризувати їх у вигляді відповідних професійно спрямованих дій і вчинків, збагатити особистий досвід, зможе забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння.

На взаємозв’язок знань і способів їх засвоєння (“пізнавально-інтелектуальна компетентність” [36]) вказувала М. Холодна. На думку дослідниці, “у навчанні важливим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність та глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень [36, с. 138]. На наше переконання, *професійно спрямовані знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої професійної*

діяльності, самореалізації, збагачення особистісного досвіду, формування професійної компетентності.

Виходячи із зазначеного, зміст професійної підготовки студентів має проектуватися не просто як знакова система (А. Вербицький [88–90]) плюс діяльність щодо його засвоєння, а й як предмет діяльності студента. Тоді засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

Підводячи підсумки, відзначимо, що істотним критерієм у доборі змісту професійної підготовки студентів має бути те, що за результатами його опанування майбутній фахівець зможе *виробити власний погляд на майбутню професію як на об'єкт моделювання, який вимагає творчого підходу, необхідність неперервної професійної освіти.* Крім того, обсяг знань має бути достатнім для того, щоб студенти змогли самостійно реалізовувати у практичній професійній діяльності, моделювати конкретні професійні дії, опанувати нові знання, збагачувати професійний досвід.

Усвідомлюємо, що змістовий блок моделі має забезпечити “зустріч” студентів з об'єктивною цінністю змісту професійної діяльності. Навмисно акцентуємо саме на “зустрічі” суб'єктивного світу студента (його уявлень, поглядів, орієнтацій, цінностей, досвіду) з об'єктивними цінностями, відображеними у змісті професійного знання, оскільки більшість (68%) студентів відзначають, що вивчення у ЗВО різних аспектів змісту професійної діяльності, в основному, полягає у вивченні фактичного матеріалу на рівні понять і знань. Проте, обираючи собі професію, студент починає усвідомлювати свою відносну самостійність і відповідальність за подальший професійний і особистісний розвиток. Він “вимагає” від педагога і сам шукає обґрунтування значущості пропонованих знань, цінностей, досвіду крізь призму власної професійної “придатності” й відповідності власним цілям, інтересам, з'ясовує ступінь їх значущості залежно від сформованої системи переваг особистості, визначених нею життєвих перспектив.

Суб'єкт зіставляє “вихідні” професійні знання (досвід, цінності) з “новими”, з'ясовує можливості їх співіснування. Зіставлення “новації” із власним досвідом – процес суперечливий і неоднозначний, своєрідна дискусія, діалог (переважно внутрішній), у результаті якого формується емоційне ставлення до пропонованих знань й первинне їх прийняття або відкидання. Теорія когнітивного дисонансу (Л. Фестінгер [27]) – психологічна концепція, що пояснює внутрішні механізми вибіркового ставлення особистості до інформації, ідей, цінностей, що сприймаються (процеси мотивування поведінки індивіда). Щодо цієї теорії, то основним прагненням людини, що сприймає “нову інформацію”, є прагнення до погодженості, несуперечності з “вихідною інформацією” (уявленнями, переконаннями, оцінками). У випадку “незгоди” виникає “когнітивний дисонанс”, який спонукає людину до його подолання. Прагнучи редукувати дисонанс, суб'єкт або змінює, переоцінює “вихідну ін-

формацію” (процес найбільш складний), або змінює власну поведінку [50, с. 242].

5 Технологічний блок

Технологічне забезпечення реалізації змісту навчання пов'язане з упровадженням інноваційних технологій навчання діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності суб'єктів навчального процесу покладені принципи активної творчої взаємодії, єдність навчальної, дослідницької та майбутньої професійної діяльності. Ці вимоги задовольняє принцип контекстного навчання, що припускає єдність знань, навичок та їх застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту. Концепція контекстного навчання розроблена А. Вербицьким. Вченим експериментально доведено, що активні форми й методи або технології навчання спираються не лишена процеси сприймання, пам'яті, а насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця вимагає включення студентів в аналог майбутньої професійної діяльності, що запропоновано різними формами квазіпрофесійної діяльності.

Даний блок моделі має забезпечити формування не тільки готовності особистості керуватися у своїх діях професійними цінностями, але й виробити систему дій, спрямованих на застосування професійних знань під час вирішення різноманітних професійно спрямованих завдань, сформованість професійних умінь та особистісного досвіду – основи подальшого професійного самовдосконалення і закріплення його як обмеженої кількості прийомів професійної поведінки. Цього можна досягти шляхом обґрунтування технологічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Технологічність освітнього процесу виступає сьогодні показником його якості, бо дає відповіді на запитання не “Що робити?”, а “Яким чином це здійснити краще?”, оскільки технологія усвідомлюється нами як мистецтво застосування результатів наукових досліджень у сфері освітньої діяльності [4, 14, 20, 24, 38, 49, 57, 61, 64, 74, 85, 98].

На думку С. Сисоєвої, технологічність освіти означає практичне втілення сучасних концептуальних підходів до навчання і виховання людини, які без “технологічності” залишаються лише теоретичними гаслами [85, с. 53]. Аналіз теоретичних джерел і наукових досліджень свідчить, що навчальний процес, побудований з позиції педагогічної технології, перетворює навчання у виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом. Узагальнюючи психолого-педагогічну літературу, можна зробити висновок, що педагогічна технологія не має однозначного визначення.

“Офіційне” визначення педагогічної технології як комплексного, інтегративного процесу, що охоплює ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, які стосуються всіх аспектів засвоєння знань, було прийнято в 1979 р. Асоціацією з педагогічних комунікацій і технології США [3].

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій за визначеними методами і базується на знанні закономірностей функціонування педагогічної системи. Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчального процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

С. Сисоєва репрезентує педагогічну технологію як “процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога” [84, с. 261]. Важливим аспектом даного тлумачення є процес гарантованого досягнення освітніх цілей на основі педагогіки співробітництва.

Поділяючи думку О. Дубасенюк, можна визнати, що педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з другого – це галузь педагогіки, в якій об’єктом дослідження є процес навчання, засвоєння знань, а метою – розкриття зв’язків і закономірностей, що діють у даному процесі і які забезпечують його раціональну побудову і досягнення запланованого результату [24, с. 17].

Г. Селевко визначає структуру педагогічної технології, як: концептуальну основу; змістову частину навчання (мета, зміст навчального матеріалу); процесуальну частину – технологічний процес: організацію навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності студентів та викладача; діяльність викладача з керування процесом засвоєння матеріалу; моніторинг навчальних досягнень [74, с. 24].

Запорукою впровадження педагогічних технологій є наукові доробки вчених, пов’язані з удосконаленням навчального процесу вищої школи [1, 21, 26, 42, 49, 54, 61, 97, 98]. Отже, педагогічна технологія максимально пов’язана з навчальним процесом – діяльністю викладача й студента, її структурою, засобами, методами та формами, має гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів.

Гене́за поняття *педагогічна технологія* та її різновидів дозволяє зробити такі висновки: технологізація освіти є об’єктивним, закономірним незворотним процесом і виступає як засіб підвищення ефективності навчання, виховання та розвитку студентів; у теорії та педагогічній практиці спостерігається різноманітність і варіативність педагогічних технологій, що зумовлено освітніми теоріями, науковими підходами, концепціями, принципами, специфікою основних аспектів і компонентів педагогічної системи; структура технології освітнього процесу інтегрує: а) освітню парадигму; б) концептуальні основи; в) змістову частину навчання (цілі навчання – загальні й конкре-

тні, зміст навчального матеріалу); г) процесуальну частину-технологічний процес; технології аналізу якості навчального процесу притаманні ознаки багатоаспектності та варіативності, що зумовлено особливостями його змістових та діяльнісних складових.

На нашу думку, поняття педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлена трьома аспектами: *науковим* (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах); *процесуально-описовим* (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, зміст методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); *процесуально-діяльнісним* (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система принципів, прийомів і засобів, що застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання. Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення й нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Глибоко й різнобічно до їх класифікації, на нашу думку, підійшов Г. Селевко [74], який дає класифікацію за суттєвими та інструментально значимими властивостями: цільовою орієнтацією, організацією навчання, особливостями змісту освіти, орієнтацією на особистісні структури (ЗУН – оволодіння знаннями, уміннями, навичками, СРД – система розумових дій, СЕМ – система естетично-моральна, СКМ – система самокеруючих механізмів, СДП – система дійово-практична). Він виділяє декілька класів педагогічних технологій [74]. Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія учнів), а також програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засоби навчання, діагностичні інтерпретації).

Розглянемо різні погляди дослідників щодо технологій професійної підготовки студентів.

Технологія створення комунікативних ситуацій у навчальному процесі ЗВО охарактеризована як взаємодія в процесі навчання, що має форму спілкування між викладачами та студентами, а також студентів між собою. У дослідженні проаналізовано фронтальні, колективні, групові та дидактичні комунікативні ситуації.

У вищій школі отримують визнання *інформаційні технології* на базі персональних комп'ютерів. За рахунок створення єдиного інформаційного простору з'являється можливість значно скоротити час, відведений на аудиторні заняття, залишивши викладачу концептуальну складову навчального

процесу. Перехід на викладання з використанням інформаційних технологій передбачає розроблення інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних курсів.

Стратегію сучасної професійної освіти характеризує спрямованість на індивідуальний розвиток та саморозвиток особистості студента. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на *пріоритет особистісно зорієнтованих технологій освіти*.

Особистісно зорієнтовані технології підготовки майбутнього фахівця передбачають перетворення позицій викладача і студента на особистісно рівноправні позиції. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального й професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху. Особистісно зорієнтовані технології взаємодії вимагають адекватного впровадження в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога й студента, призводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, який постійно пропонує собі шляхи саморозвитку. При цьому варто зазначити, що саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Дана закономірність складає основу особистісно-творчого підходу, який передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість студенту відчувати радість самоусвідомлення власного саморозвитку.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованого навчання є навчальна комунікативна ситуація, що актуалізує особистісні функції студента. Конструювання такої ситуації, на думку В. Серикова, передбачає реалізацію трьох умов: презентація елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих задач (“технологія задачного підходу”); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-змістове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості (“технологія навчального діалогу”); імітація соціально-рольових умов, що потребують від студента вияв особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання (“технологія імітаційних ігор”). Тріада “задача – діалог – гра” розкриває засади “технологічного комплексу” особистісно-орієнтованого навчання [76, с. 30–31].

Сучасні погляди українських педагогів спрямовані до *технології модульного навчання* як інноваційного виду навчання, заснованого на діяльнісному підході й принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія учіння), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі й модулям, що відносять його до категорії високотехнологічних. Правильно організоване модульне навчання: забезпечує обов'язкове опрацювання студентом кожного компонента дидактичної системи й наочне його подання в модульній програмі та модулях; чітку структурування змісту навчання, послідовне викладення теоретичного ма-

теріалу, ви користування інформаційно-предметної системи оцінювання й контролю засвоєння знань, що дозволяє коректувати процес навчання; передбачає варіативність навчання, його адаптацію до індивідуальних можливостей і запитів тих, хто навчається. Ці особливості модульного навчання дозволяють виявити високу технологічність навчального процесу у ЗВО.

На сьогодні можна виокремити низку педагогічних технологій, які можуть бути застосовані з метою формування *конкурентоздатної особистості фахівця, який володіє здібностями ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку*: інтерактивне, контекстне, імітаційне, проблемне, модельне, дистанційне навчання та ін.

У психолого-педагогічній літературі поняття “технології навчання” виділяють як більш вузьке порівняно з поняттям “педагогічні технології”, бо воно стосується саме навчання – одного з аспектів педагогічної системи.

Безпосередньо дана проблема технологій навчання розроблялася у наукових працях таких науковців як А. Алексюк [4], В. Беспалько [11], А. Вербицький [88–90], О. Пехота [61], С. Сисоєва [84, 85], та ін. Серед науковців немає однозначної думки щодо трактування поняття “технологія навчання”. На наш погляд, найбільш повно розкриває сутність даного феномену А. Алексюк, відзначаючи, що “технологія навчання – це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчальної діяльності у вузі, і в цьому смислі це методика навчання у вузі. Для інтенсифікації навчання у вищій школі потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія – сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей” [4, с. 9–10].

Виходячи з того, що технології є педагогічною діяльністю, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання й розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати, проблеми підготовки сучасних фахівців неможливо обійти стороною, а перш за все питання, що стосуються застосування педагогічних технологій, як традиційних, так і нових. Сьогодні будь-яка діяльність може бути чи технологією, чи мистецтвом. З мистецтва, що ґрунтується на інтуїції, усе починається, а технологією, що ґрунтується на закономірностях науки, завершується.

Вибір технології визначається спеціальністю, змістом навчальної дисципліни, суб’єктивним, професійно-обумовленим досвідом педагога, а також етапами професійної підготовки студентів. Крім того, алгоритм вибору технології навчання має враховувати дію як суб’єктивного чинника (пізнавальні можливості студента і можливості викладача), так і об’єктивних чинників, поданих у вигляді: мети і завдань вивчення теми навчальної дисципліни, що впливають із мети і завдань навчальної дисципліни, наведених у навчальній і робочих програмах; складників моделі фахівця, які з погляду навчальної дисципліни формує викладач; форм, методів і засобів навчання. Викладач має оцінити ситуацію та власні засоби; особистісний досвід, відношення технології до мети навчання; вплив стереотипів його методи-

чної діяльності. Результат навчання за обраною технологією підлягає оцінці якості підготовки, визначенню: чи досягнуто мету, сформована готовність студента до професійного самовдосконалення?

Крім загальноприйнятих технологій навчання, якими послуговуються викладачі вишу з метою підготовки майбутніх фахівців, доцільними вважаємо *інтерактивні*.

Щодо поняття “інтерактивні технології”, то у його трактуванні різними авторами можна помітити певні розбіжності. Так, О. Пометун розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [66, 67]. В. Гузєєв за основу класифікації обирає характер інформаційної взаємодії, визначаючи три навчальних режими: інтраактивний (інформаційні потоки проходять всередині самого учня (самостійна робота)), екстраактивний (інформаційні потоки циркулюють поза об’єктом навчання або направлені на нього (лекція)) та інтерактивний (інформаційні потоки є двосторонніми (діалог)) [33, с. 48].

Інтерактивні технології навчання розглядаємо як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Зазначені технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Уміле послугування різноманітними інтерактивними технологіями під час організації навчального процесу у вищій школі, на думку М. Перець, “знімає нервові напруження, дає змогу змінювати “звичні” форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги” [60, с. 58–59]. Крім того, дослідники акцентують на доцільності їх гармонійного поєднання з іншими активними та традиційними дидактичними технологіями.

Найпоширенішими інтерактивними технологіями навчання, якими послуговуються викладачі ЗВО, є діалогічно-дискусійні: *діалог, диспут, дискусія, “мозкова атака”, лекція-діалог (проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), співлекція, розмовна “буз” група, суперечка, есе*. Впровадження діалогічно-дискусійних технологій трансформуює навчальний процес у співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб’єкти навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера.

Власне діалог сприяє розвитку вербальних і комунікативних можливостей, надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку: “...у двоголошому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують” [97, с. 7].

Студент отримує можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію, принципово, з повагою ставиться до думки іншого і, за необхідності, коригує власну позицію, що вимагає від викладача ставлення до студента як до унікальної особистості. Лише за таких умов можлива персоналізація фахової підготовки, моделювання майбутньої професійної діяльності студентів.

Надаючи переваги діалогу перед монологом, ми зіставили їх можливості (за результатами досліджень [79]) (табл. 1).

Табл. 1. Форми комунікативного впливу та їх результативність.

Форма	Показники (зміст) впливу
Діалогічна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиває в студентів активність, самостійність, дух змагання, власні переконання. 2. Може мати низький тактичний ефект, але високу стратегічну результативність. 3. Вимагає певного терміну для проведення, але справляє значний психологічний ефект. 4. Сприяє уникненню бар'єрів комунікації. 5. Стимулює контакти в системі "викладач-студент", "студент-студент" (для порівняння: кількість контактів становить відповідно 21,2% і 78,8%, а коефіцієнт навчальних контактів дорівнює 0,836 [79, с. 160]).
Монологічна	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формує пасивних споживачів інформації. 2. Досягає високого тактичного ефекту при досить низькій стратегічній результативності, здатна ситуативно змінювати поведінку, "включати" певні мотиви, проте не впливає на глибокі мотиви-сенси, не розвиває відповідні особистісні якості та ін. 3. Справляє короточасний психологічний ефект пере-важно в межах конкретної соціальної ситуації, коли викладач має психологічну перевагу в статусі, поінформованості, праві на ініціативу, творчість, саморегуляцію, самовираження. 4. Має значну ймовірність виникнення комунікативних бар'єрів. 5. Забезпечує здебільшого контакти в системі "викладач-студент" (для порівняння: кількість контактів становить відповідно 77,1% і 22,9%) [79, с. 159]

Організація навчального процесу передбачає застосування квазидіалогу (керованого внутрішнього дидактичного діалогу) між викладачем і студентом, що здійснюється у формі інструкцій, які містять припущення відносно того, що студент уже ознайомився з основним матеріалом підручника щодо того чи іншого твердження.

Спираючись на думку С. Савченка, переконані, що викладачі мають володіти вміннями реалізовувати на практиці різні типи діалогу: мотиваційний, інтрига, бесіда, конфліктний, критичний, блокуючий, внутрішній, сповідальний, презентація, нормативний, проблемний, смислотворчий, актуалізація, заохочення [73, с. 229–234]:

1. Діалог мотиваційний, який характеризується стійким інтересом учасників до проблеми, що розглядається, незалежно від їх підготовленості й обізнаності з темою. Спектр застосування обмежений, в основному на перших курсах навчання чи при першому знайомстві з новим видом діяльності.
2. Діалог-інтрига становить собою різновид особистісно орієнтованої ситуації, проєктованої педагогом і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування зі студентами. Його використання дозволяє педагогові чи студентському лідеру викликати інтерес до конкретного виду діяльності, залучити до виконання доручення, участі в творчому проєкті.
3. Діалог-бесіда використовується педагогом з метою ознайомлення, інформування, виховання, стимулювання. Застосовується традиційна методика проведення бесіди з вираженим особистісно орієнтованим акцентом – у ході бесіди активна роль передається студентіві, а викладач виступає як фасилітатор.
4. Діалог конфліктний, який передбачає первісне існування предмета суперечки чи його виникнення в процесі обговорення. Тут особлива роль належить викладачеві, лідеру, який зобов'язаний володіти методиками зняття психологічної напруженості, неприпустимості розширення конфлікту, переносу його на сферу міжособистісних відносин.

Організуючи такий діалог, педагог повинен володіти такими специфічними вміннями:

- умінням висловлювати свою незгоду чи конфронтацію зі студентом у формі пропозиції, питання, а не вимоги;
- умінням встановлювати позитивну взаємодію й розвивати співробітництво зі студентами, які протиставляють себе колективу;
- умінням говорити про поведінку, думки, ідеї студента, але не про його особистість чи його друзів і подруг;
- умінням вести конфліктний діалог на конструктивній основі, яка передбачає блокування конфлікту й пошук компромісних варіантів;
- умінням зберігати витримку, об'єктивність, керуватися розумом, не викривляти факти, мотиви, наміри студента, не вдаватися до формального використання свого статусу.

В окремих випадках викладач сам проєктує керовану конфліктну ситуацію з метою визначення особистісних якостей і особливостей поведінки студентів у нестандартній конфліктній ситуації.

5. Діалог критичний, до якого педагог вдається в тому випадку, коли виникає необхідність піддати критичному аналізу дії студента, отримані результати в позанавчальній діяльності, виконання конкретного доручення чи творчого завдання. Виділяють 16 різновидів конструктивної

- педагогічної критики: підбадьорлива (“Проблему не розв’язано, але нічого страшного, наступного разу все вийде”); критика, яка дає надію (“Сподіваюсь, що наступного разу у вас усе вийде”); критика-аналогія (“Пам’ятаю, коли сам був студентом, припускався таких само помилок”); деперсоніфікована критика (без зазначення прізвищ конкретних студентів); критика-стурбованість (“Я дуже стурбований ситуацією, що склалась”); критика-жалкування (“Мені шкода, але ваші дії в цьому випадку неприйнятні”); критика-подив (“Здивований, що вам не вдалося розв’язати цю проблему, інші студенти успішно це виконували”); критика-іронія (“Що ж ви, робили, робили, а вийшло, як завжди”); критика-докір (“Як же це ви? Я був про вас кращої думки”); критика-натяк (“Студенти старших курсів робили так само, але результати були незадовільними”); критика пом’якшуюча (“У тому, що сталося, винні не тільки Ви, але й інші студенти”); критика-дорікання (“Як ви могли так вчинити, особливо в цій ситуації?”); критика-зауваження (“Якщо у вас щось не виходить, то відразу звертайтеся за допомогою до мене”); критика-попередження (“Якщо ще раз подібне повториться, наслідки будуть дуже серйозні”); критика-вимога (“Запропонована вами програма не підходить, доведеться все переробити”); критика-побоювання (“Я боюсь, що обраний вами шлях розв’язання проблеми веде в глухий кут”).
6. Діалог блокуючий виникає у випадку, якщо викладач, лідер стикається із ситуацією ненормативної студентської активності, наявністю негативної установки на сприйняття тих або інших подій, явищ, людей. Завдання такого діалогу – зберігаючи й підтримуючи культуру ведення дискусії, переломити ситуацію на свою користь, переконати співрозмовника, висунути контраргументи. У випадку, якщо ці завдання не можуть бути реалізовані, педагог пропонує відкласти прийняття остаточного рішення, ініціює повторне обговорення проблеми.
 7. Діалог-мовчання (внутрішній діалог). Застосовується з використанням невербальних прийомів спілкування (міміка, смислові жести згоди, захоплення, здивування та ін.).
 8. Діалог сповідальний (термін запропоновано А. Мудриком [55]), характеризується особливою психоемоційною атмосферою, яка створюється завдяки довірливим, дружнім стосункам між студентами. У такому діалозі, який становить основу міжособистісних стосунків між близькими друзями, зачіпаються найінтимніші сфери внутрішнього світу студентів, їх мрії, надії, проблеми, як правило, приховані в повсякденному спілкуванні.
 9. Діалог-презентація, що має в своїй основі ігрову композицію, за допомогою якої його учасники, за негласною згодою, надають один одному можливість справляти бажане для них враження на слухачів.
 10. Діалог нормативний, який виникає у випадку, якщо викладач, студентський лідер змушені, реалізуючи виховні завдання, вдаватися до монологічних форм спілкування.
 11. Діалог проблемний. Потребує від викладача, з одного боку, досконалого знання обговорюваної проблеми, що не завжди можливо з об’єктивних

причин, з іншого – близького знайомства, довірливих стосунків між учасниками спілкування. В організаційному плані цей вид діалогу близький до мозкового штурму з тією різницею, що останній націлений на отримання рішення, а діалог – на розкриття особистісного бачення проблеми, де висловлюється не те, що спадає на думку в цю хвилину, а тільки заповітне, глибоко пережите.

12. Діалог смислотворчий, який має величезне значення, коли під впливом навчання у ЗВО відбувається корекція світоглядних основ особистості студента, трансформація системи цінностей, ламання стереотипів мислення й поведінки. Такий діалог покликаний сприяти стимулюванню процесу соціалізації особистості, виведення її з внутрішнього, рефлексивного стану в зовнішній. Психологічну його основу становить властиве юнацькому віку прагнення до пошуку життєвих смислів, співпереживання, мрійливості. Викладачеві, який використовує його у своїй роботі, повинні бути притаманні виняткова тактовність, уміння зрозуміти світ іншої людини, підтримати її успіхи, розвіяти сумніви, допомогти вибудувати подальшу соціалізаційну траєкторію.
13. Діалог-актуалізація генетично близький до методу “вибуху”. Його використання педагогом пов’язане з остаточним самовизначенням особистості в прийнятті важливого рішення, значимого вчинку. У цьому випадку діалог актуалізує внутрішню готовність у зовнішню дію. Рівною мірою цей вид діалогу використовується, коли виникає необхідність уберегти студента від серйозного проступку. У цьому випадку відверта дружня розмова з викладачем може запобігти аморальним, протиправним діям, уберегти від необдуманого вживання алкоголю, наркотиків.
14. Діалог-заохочення, що являє собою товариську бесіду викладача зі студентом чи студентською групою, які досягли помітних успіхів, здійснили неординарний благородний вчинок. Мета такого діалогу – не тільки виявити щирий інтерес до особистості студента, зацікавленість у її розвитку, але й своєю увагою стимулювати подальший її саморозвиток і самореалізацію в соціально прийнятних формах.

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними *прийомами*: запитання до аудиторії (спантелічення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне авансування, “театральна пауза” (дозволяє зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значимості наступним висловлюванням), “перенесення дискусії на діяльність” (ефективний у випадку виникнення тупикової ситуації в ході обговорення), “передання повноважень” (педагог нібито відсторонюється від участі в розв’язанні ситуації й передає свої повноваження комусь з лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), “зміна вагових категорій” (передбачає вміння викладача перевтілюватись у людину не спокую, здивовану почутим, зацікавленого слухача), “навмисна помилка” (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові

аргументи, щоб довести свою правоту), синектики (синектика – “об’єднання різнорідних елементів”), “Займи позицію” (забезпечує демонстрацію різних думок з досліджуваної теми), “Вогонь по ведучому” (студенти завчасно готують проблемні питання, доповідач надає на них відповідь, наводячи докази) тощо. Послугування вищезазначеними прийомами оптимізації діалогічного спілкування не обмежує спектр педагогічної підтримки. Упевнені, що кожен викладач, куратор, представник адміністрації ЗВО, які працюють зі студентами, мають визначати для себе найбільш продуктивні типи діалогу, методи й прийоми впливу.

Для того щоб взаємодія викладача та студентів набула необхідних рис діалогічності, вона має відповідати таким критеріям:

1. *Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами.* Ця ознака, будучи сутністю суб’єкт-суб’єктних стосунків, передбачає визнання активної ролі, реальної участі студента в процесі навчання. За таких умов викладач та студент діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки студента та вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає студенту інформацію про нього самого, а той повинен сам учитися оцінювати свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства. Це забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.
2. *Зосередженість викладача ЗВО на співрозмовникові та взаємовплив поглядів.* Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає наявність різних позицій його учасників. Студент перебуває в колі своїх потреб і діє для їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), а викладач має зосередити свої зусилля на засобах досягнення студентом бажаних результатів. За такого спілкування в центрі уваги педагога опиняється особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності. В організації діалогу важливим є застосування прийомів атракції (лат. *attrahere* – приваблювати). Вони сприяють легкому сприйняттю позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові).
3. *Поліфонія взаємодії.* Передбачає можливість для кожного учасника комунікації викласти власну позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. Важливим мотивуючим моментом є занурення студентів у особливе емоційне поле, що супроводжує навчання у пошуку та діалозі: інтелектуальні труднощі, ризик висловлення власної думки, підтримка викладача, участь у спільній діяльності, радість відкриттів. Засобами формування позитивного ставлення до навчальної взаємодії є також збереження авторства висловлень майбутніх фахівців, наголошення викладачем на цінності спільної роботи (підкреслення “ми разом”) та формування навчальних очікувань.
4. *Двоплановість позиції викладача ЗВО в спілкуванні.* У процесі спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою. Беручи

участь у взаємодії, він одночасно аналізує ефективність втілення власного задуму. Це сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

5. *Персоніфікована манера висловлювання* (“Я вважаю”, “Я гадаю”, “Я хочу порадитися з вами”). Згідно з її вимогами діалог передбачає відкриту позицію. Вона являє собою важливий критерій діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та студентів до особистого досвіду не лише висловлювання предметної думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

Організації діалогу оцінного характеру сприяють такі прийоми “запуску” діалогу: “оціни свої знання” (“умію, не умію”), “вкидання” суперечності (завдання-“пастки”), відкриті запитання, тощо.

Важливою вимогою ефективно організації навчального діалогу є встановлення і підтримка його симетричності. На рівні навчального заняття симетричність у діалозі забезпечується особливим розподілом функціональних елементів взаємодії – звернення, спонукання, повідомлення. Зокрема, викладач має зосередитися на зверненні і спонуканні (спонукати учнів до спільної дії та до комунікації між собою). Під час організації навчального діалогу викладачу слід дотримуватися діалогічної позиції – амбівалентної педагогічної позиції, яка характеризується одночасним утримуванням у спільній діяльності зі студентами двох позицій (організатора і учасника) і взаємопереходами з позиції учасника в позицію організатора.

Наведемо приклади деяких технологій.

Так, *лекція-діалог* (діалог з аудиторією) передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, який дозволяє зосередити увагу студентів на найбільш важливих проблемах теми, що вивчається, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням рівня освіти студентів. Лекція-діалог поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність їх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію своєї точки зору партнерам, очікування відповіді і її передбачення в особистісному висловленні, взаємодоповнення позицій учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу. Така форма проведення занять найбільш повно забезпечує комунікативну взаємодію студентів між собою і з викладачем, здійснює взаємообмін соціально-рольовими функціями.

Якщо рівень підготовленості студентів досить високий, ефективне застосування *проблемних лекцій*, під час проведення яких студенти “відкривають” для себе нові знання, опановують теоретичні особливості професійно-педагогічної діяльності.

Різновидом проблемної лекції є *лекція із запланованими помилками*, яка має проблемність у чистому вигляді. Під час такої лекції створюються дидактичні умови, які ніби змушують слухачів до активності: необхідно не просто сприйняти інформацію, щоб опанувати певною темою, знанням, а й проаналізувати, оцінити, зробити висновки й правильно висловити власну думку.

Під час проведення різного виду лекцій доцільно залучати увесь колектив студентів до вивчення теоретичного матеріалу. Тобто підготовка до кожного заняття має набути колективного творчого характеру, щоб жоден студент не залишався без певного завдання, не був пасивним слухачем і спостерігачем. Для цього вся група розбивається на мікрогрупи (4–5 осіб), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкриває окремий його аспект. Доповнюючи виступи один одного, студенти самі (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) мають розкривати зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому й міцному його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню комунікативності, відповідальності, дисциплінованості тощо.

Важливого значення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ми надаємо: **диспуту** (від латин. *dispute* – міркую, сперечаюсь) – спір на наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією [37, с. 92] та **дискусії** (латин. *discussion* – розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання [37, с. 91].

Назвемо форми дискусії, які вбачаємо найбільш доцільними для моделювання майбутньої професійної діяльності студентів: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з “аудиторією”); *засідання експертної групи* (“панельна дискусія”, до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головою. Спочатку вони обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, у якому “експертна група” обмінюється думками з “аудиторією”); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи).

Організаційною основою інтерактивних технологій, як і більшості активних методів, виступає **“навчання у співробітництві”** (“**кооперативне навчання**”).

Навчанням у співробітництві (*cooperative learning*), навчанням малих групах послуговуються в педагогіці давно. Ідея навчання в групах виникла в 20-ті роки ХХ ст. на концептуальних засадах соціал-конструктивізму (Л. Віготський [93]), мета-когнітивізму (Дж. Флейвель [28]), активно використовувалося прихильниками прагматизму та суб'єктивізму (Дж. Дьюї [22]). Проте розробка технологій навчання в співробітництві почалася лише в 1970-х роках в різних країнах світу (Великобританія, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Нідерланди, Японія, Ізраїль та інші). Основна ідеологія навчання в співробітництві була детально розроблена трьома групами американських педагогів з Університету Джона Хопкінса (Р. Славін [83]), Університету Міннесоти (Р. Джонсон та Д. Джонсон [40]) і групою Е. Аронсона [7], а також групою Ш. Шарана [78].

Дослідниками обґрунтовано декілька основних технологій навчання у співробітництві: “навчання в команді”, “ажурна пилка” [7], “пилка – 2”. Розкриємо їх сутність.

“Навчання в команді”. Даний метод було розроблено в Університеті Джона Хопкінса. Більшість варіантів так, або інакше використовують ідеологію цього варіанта. Успіх всієї групи може бути досягнуто лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи в постійній взаємодії з іншими членами групи при роботі над темою, яка вивчається. Таким чином завдання кожного студента полягає не лише в тому, щоб зробити щось разом, а в тому, щоб пізнати щось разом, щоб кожен учасник команди оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички і при цьому, щоб вся команда знала, чого досяг кожен. Вся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, бо успіх команди залежить від внеску кожного в загальне вирішення поставленої проблеми.

Даний метод базується на трьох моментах:

1. Команда отримує одну на всіх “нагороду” у вигляді бальної оцінки, заохочення, сертифікату тощо. Для цього варто виконати запропоноване для всієї групи одне завдання. Групи не змагаються між собою, бо всі команди мають власний рівень і час на його досягнення.
2. Індивідуальна відповідальність кожного студента означає що успіх, або неуспіх групи залежить від кожного її члена. Це стимулює всіх членів команди слідкувати за діяльністю один одного і допомагати одногрупнику в засвоєнні і розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе готовим до тестування, запропонованого будь-якому студенту поза групою.
3. Рівні можливості кожного студента в досягненні успіху означають, що кожен приносить своїй групі бали, які він заробляє в результаті покращення своїх власних попередніх результатів. Порівняння, таким чином, здійснюється не з результатами інших студентів, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це дає рівні можливості сильним, середнім та відстаючим студентам в одержанні балів для своєї команди, дозволяє їм відчувати себе повноправними членами і стимулює бажання підняти вище свій персональний рівень. Заохочення всієї команди і персональна відповідальність кожного – суттєві складові успішного формування необхідних вмінь і навичок кожним студентом групи. Зауважимо, що недостатньо дати студентам завдання працювати разом. Необхідно, щоб у них була дійсно серйозна зацікавленість в успіху кожного. Крім того, заохочення успіху стає значно ефективнішим, ніж заохочення студентів у порівнянні одного з одним, оскільки в цьому випадку студенти розуміють, що треба намагатися поліпшувати власні результати задля всієї групи.

Для організації навчання в співробітництві група поділяється на команди по 4-5 студентів з різним рівнем знань. Викладач пояснює новий матеріал, а потім пропонує студентам в малих групах його закріпити, розібратися,

зрозуміти всі деталі. Групам надається конкретне завдання, яке розподіляється на частини (кожен студент виконує свою частину), або за принципом “вертушки” (кожне подальше завдання виконує наступний студент, починаючи може сильний або слабкий). Під час виконання завдання кожен студент пояснює матеріал в голос, що контролюється всією групою.

Після того, як викладач впевнився, що матеріал засвоєний всіма студентами, він пропонує тест для перевірки його розуміння та засвоєння. Викладач диференціює складність завдань для сильних і слабких студентів. Оцінки за тести складаються в групі і оголошується загальна оцінка.

“Ажурна пилка”. Оригінальний і ефективний варіант організації навчання в співробітництві, розроблений професором Е. Аронсоном [7]. Він отримав назву Jigsaw (в перекладі – “ажурна пилка”). Студенти організуються в команди для роботи над навчальним матеріалом, розділеним на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди знайомиться з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагменту, який повинен вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів, студенти, які вивчають одне питання, але працюють в різних командах, зустрічаються і обмінюються інформацією як експерт з даною питання. Це називається “зустріччю експертів”. Після зустрічі вони повертаються в свої команди і навчають всьому новому, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті, в свою чергу, доповідають про свої частини завдання (як зубці однієї пилки). Оскільки єдина можливість засвоїти матеріал всіх фрагментів і таким чином знати всю тему – це важко слухати партнерів по команді і робити записи в зошиті, ніяких додаткових зусиль з боку викладача не потрібно. Студенти зацікавлені, щоб їх товариші сумлінно виконали свою задачу, тому що це вплине на їх загальну оцінку. Звітує по темі кожен студент окремо і вся команда в цілому. На заключному етапі викладач може попросити будь-якого студента команди відповісти на будь-яке запитання з цієї теми.

Існує модифікація вище зазначеного методу, розроблена Р. Славіним [82] – **“Пилка – 2”** (Jigsaw II). За цим варіантом вся команда працює над всією темою, але при цьому кожен член команди особливо ретельно вивчає один фрагмент теми і стає “експертом” з вказаного питання. Проводяться зустрічі експертів з різних команд. Члени команд навчають один одного, доповнюючи знання, набуті під час самостійної роботи (пилка). Наприкінці циклу всі студенти проходять індивідуальний контрольний зріз. Всі члени команди отримують однакову оцінку – середній бал.

Сутність навчання у співробітництві полягає у спільному оволодінні знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв’язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки питань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише власні, а й своїх колег [83].

Кооперативна навчальна діяльність здебільшого реалізується як модель навчання у малих групах для досягнення спільної мети, тобто це такий варіант організації навчального процесу, що робить його найбільш ефектив-

ним для кожного із студентів. О. Пометун виокремлює такі елементи при структуруванні кооперативного навчання: по-перше, позитивна взаємозалежність, яка полягає в усвідомленості того, що зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всіх і кожен з учасників робить свій унікальний внесок у спільні зусилля, що породжує відповідальність і зацікавленість в успіху кожного; по-друге, безпосередня особистісна взаємодія, яка стимулює навчальну діяльність за допомогою підтримки, заохочення один одного, забезпечуючи особистісну динаміку [66, с. 12–13].

Метою навчання в співробітництві є не лише оволодіння знаннями, вміннями і навичками кожним студентом на рівні, відповідному його індивідуальним особливостям розвитку. Дуже важливий в цьому ефект соціалізації, формування комунікативних вмінь. Головна ідея навчання в співробітництві – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. Разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але й значно ефективніше. Причому важливо, що це стосується не лише академічних успіхів студентів, їх інтелектуального розвитку, але й особистісної зрілості та людяності. Навчання в співпраці вважається в світовій педагогіці найбільш успішно альтернативою традиційним технологіям навчання.

Для формування в студентів ціннісного ставлення до змісту професійної освіти важливим є використання різноманітних методів та прийомів, як-от:

- метод емоційно-морального стимулювання – спосіб викликати у студентів моральні переживання шляхом включення моральних ситуацій, прикладів. Прийомами слугують: підбір змісту матеріалу; приклади і факти моральності фахівця (з життя та художньої літератури); художність, яскравість, емоційність викладу матеріалу;
- метод зацікавлення – спосіб створення ситуації зацікавленості за допомогою прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, які збуджують, викликаючи позитивне ставлення до навчальної діяльності. До цього методу відносимо: прийом цікавих аналогій, зіставлення наукових та життєвих фактів; розкриття подробиць із життя відомих людей; розповіді про застосування в сучасних умовах різноманітних передбачень наукових фантастів; прийом “еврика” – створення ситуації самовідкриття істини; постановка проблемних запитань, поява нових деталей; показ цікавих дослідів, грандіозність цифр, які у разі умілого їх зіставлення та переконливості прикладів викликають глибокі емоційні переживання у студентів;
- метод створення ситуацій новизни у навчанні – передбачає не тільки наближення змісту до найважливіших наукових відкриттів, досягнень культури та міжнародного життя, а й подачу змісту як невідомого, нового для сприйняття студентами. Прийоми: спеціальні приклади, факти, ілюстрації, що викликають особливий інтерес, вказують на нові аспекти уже відомих студентам явищ, способів діяльності та ін.;
- метод емоційного сплеску та заохочення – спосіб емоційної підтримки, підбадьорювання, заохочення дій студентів за допомогою слова, жестів, міміки, що створює атмосферу відкритості, довіри. Викладач демон-

струє свою готовність допомогти студенту, оскільки впевнений у його силах, здібностях, і дає зрозуміти, що студент на правильному шляху.

Перелічені інтерактивні технології навчання є ефективними під час проведення як лекційних, так і семінарських та практичних занять.

Послугування зазначеними технологіями навчання передбачає:

- *зміну форми комунікації у навчально-виховному процесі*: з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі діалогу, де відсутня строга полярність і концентрація на викладацькій концепції, що дозволяє будувати систему взаємин, у рамках якої всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація);
- *персоналізацію педагогічної взаємодії*, що вимагає адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків);
- *перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції*. Таке перетворення зумовлене тим, що викладач не тільки і не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента, створюючи тим самим умови для формування професійної компетентності студентів;
- *реалізацію у навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами професійно-рольовими функціями* (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє “введенню” у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній фахівець”. Ми згодні з О. Романовською, яка вважає, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі “студент – викладач” можна ефективно впливати на формування “Я-концепції” майбутнього фахівця, уміння встановлювати міжособистісні стосунки, співпрацювати в період його професійного становлення [71, с. 103–104].

Одним із найважливіших засобів підготовки майбутніх фахівців у ЗВО є *організація навчально-виховного процесу*, в ході якого відбувається взаємодія його суб’єктів – викладачів і студентів, студентів між собою. З точки зору організації діяльності її центральною ланкою є взаємодія викладача зі студентом (студентами).

У процесі навчання вважаємо за доцільне гармонійне поєднання різних форм навчання: лекційної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами сприятимуть ефективному засвоєнню студентами змістового компоненту навчання.

Упроваджуючи випробувані й виправдані часом традиційні форми навчання, вважаємо за можливе дещо змінити їх технологію проведення, акцентувавши увагу на діалогічній взаємодії, збудженні й стимулюванні внутрішньої енергії студентів.

Зміна структури лекції: від традиційної академічної форми навчання, де роль студентів обмежується лише конспектуванням, до активної, коли увага повністю зосереджена на розумінні, можливо, якщо елементи лекції представлені у вигляді проблемного навчання. У цьому випадку увага студентів зосереджена, виклад лектором нового навчального матеріалу прискорюється, засвоєння стає більш глибоким, а головне – у процесі розуміння формується теоретичне мислення студентів. Крім того, такі лекції мають низку переваг: легше побачити загальну структуру змісту; у ході викладу лекції з коротким конспектом студентам можна ставити проблемні питання, реалізувати принципи зворотного зв'язку; більш якісний ілюстративний матеріал (моделі, схеми, графіки, наочний матеріал).

Навчальні проблеми, поставлені на лекції, визначаються змістом предмета, що вивчається, їх значущістю для засвоєння нового матеріалу. Вони мають бути доступними для студентів за рівнем складності, враховувати їх пізнавальні можливості, сприяти розвитку особистості – загальному та професійному. Для створення проблемних ситуацій на лекції доцільно використовувати *наукові прийоми*, які припускають знайомство студентів з реально існуючими або науковими проблемами, показують шляхи їх розв'язання та *методичні*, що забезпечують залучення студентів у ході лекції до окремих аспектів проблеми: створення проблемної ситуації на початку лекції як вступ до нової теми; залучення студентів до складання плану лекції; залучення студентів до визначення головної ідеї лекції; добір висловів відомих учених; ознайомлення з історією наукової проблеми та пошуком її розв'язання; надання студентам можливості визначити власну позицію за наявності різних точок зору; загострення реально існуючих суперечностей, зіткнення несумісних на перший погляд явищ (чому ..., хоча; чому ..., не звертаючи уваги на; якщо ..., то чому; якщо ..., то чи можна та ін.); постановка питань до показу відеосюжетів (схем, малюнків, креслень); формулювання гіпотези й організація дослідження з метою створення проблемної ситуації (наприклад, метод неповної індукції); спонукання студентів до узагальнення фактів; постановка питання, що має декілька відповідей або способів розв'язання; неповний виклад цікавого для студентів матеріалу з пропозицією самостійно вивчити пропоновану літературу; залучення студентів до висловлення прогнозів; постановка проблемно-риторичних питань у ході лекції або наприкінці з пропозицією подумати, а потім обговорити це питання в кінці лекції або пізніше на практичному занятті.

З метою активізації комунікативної діяльності студентів, забезпечення умов для “відкриття” нових знань, під час лекцій вважаємо доцільним звернутися до діалогу (диспуту, дискусії), змістивши акценти з засвоєння понять і фактів як готових результатів на їх пошук, аналіз, обґрунтування. За такого підходу діалог виступає предметом навчання, дидактичним засобом, формою взаємодії у системі “викладач-студент”.

Діалог викладача й аудиторії під час проведення лекції реалізується завдяки випереджувальному одержанню первинної інформації студентами (електронний варіант конспекту лекцій, методичні матеріали, завдання для

самостійної роботи), самостійному її опрацюванню; попередньому вибору викладачем системи проблемних ситуацій, що дозволяє студентам, завчасно ознайомившись з їх змістом, уточнити деякі протиріччя й обґрунтовано висловити свою думку. Доповнюючи виступи один одного, студенти особисто (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривають зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню комунікативності, відповідальності, дисциплінованості тощо. Доцільним є послугування такими різновидами лекцій: *лекція-бесіда (діалог)*, *лекція-дискусія*, *проблемна лекція*, *лекція-аналіз конкретної ситуації*, *лекція-консультація*, *співлекція* та ін.

Під час проведення лекційних занять доцільним є використання різноманітних ТЗН – комп'ютер, мультимедійний проектор – потужний засіб подання навчальної інформації для великої аудиторії, який характеризується високою швидкістю відображення екрана монітора на дошку або спеціальний екран, передачею анімації, графіки (у разі необхідності – із звуковим супроводом), що створює ефект “живої дошки” – додатковий засіб візуалізації інформації, комп'ютерні мережі (Інтернет).

Головне призначення семінарських занять – допомогти студенту глибше осмислити теоретичні питання, навчити його логічно мислити, аналізувати й узагальнювати факти, робити висновки, розвинути навички вербалізації думки, допомогти опанувати прийоми усного мовлення, вміння виступати перед аудиторією на мові конкретної науки (з використанням фахової термінології), вести діалог, формувати ціннісне ставлення до цих знань, сприяти накопиченню досвіду творчого використання знань у практичній педагогічній діяльності. Важливим є дотримання вимог щодо планування семінару: проблема, що обговорюється на семінарі, має бути чітко визначена заздалегідь; стиль семінару припускає обговорення гострих питань, тому ведення семінару повинно бути засноване на умінні висловлювати власні думки і вести дискусію; взаємодія викладача зі студентами і студентів між собою має бути побудована на взаємній повазі; участь студентів у семінарі передбачає їх попередню підготовку (вивчення конспекту лекцій, робота з підручниками і додатковою літературою, розробка конспекту, плану усної відповіді й моделювання змісту виступу).

Відповідно до дидактичних цілей семінарські заняття виконують ряд функцій, а саме: поглиблюють, конкретизують й систематизують знання, яких студенти набули під час лекційних занять, самостійної роботи, консультацій; розвивають уміння самостійно опрацьовувати літературні та документальні джерела; контролюють ступінь і характер засвоєння навчально-програмного матеріалу; сприяють оволодінню навичками оприлюднення власного погляду на обговорювану проблему; узагальнюють результати та відверте колективне оцінювання висновків, отриманих під час самостійної роботи студентів.

Семінар надає можливість реалізувати фактично чотири стратегії навчання: *дедуктивну* – міні-лекції про певні положення навчальної дисци-

пліни поєднані з обговоренням змісту рефератів, доповідей і пропозицій магістрантів; *індуктивну*, за якої навчання спирається на практичний досвід, спостереження, експериментальні дані, проведення рольових і ділових ігор тощо; *скоординованого навчання* (робота в малих групах, під час якої під керівництвом викладача відбуваються дебати, дискусії, спонукальні заходи до пошуку варіантів розв'язання проблемних питань; розгляд і вивчення окремого випадку; дистанційне спілкування через засоби телекомунікації); *самонавчання* (виконання письмових, дослідних, практичних та інших робіт).

Доцільним є впровадження таких різновидів семінарських занять: семінари-колоквіуми, семінари-дискусії, семінари-КТС, семінари з обміну досвідом, семінари-рольові та ділові ігри, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні із аналізом певних ситуацій із реального життя, семінар у “малих групах”, що використовується для вдосконалення вміння приймати професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів (вміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного студента, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінар-“мозкова атака” (брейн-штурм). Важливу роль виконують семінари-доповіді, які дозволяють студентам навчитися логічно подавати свої міркування, узагальнення щодо рішення проблемних питань, а студентам-рецензентам – оволодіти методами рецензування та об'єктивної оцінки доповідей.

Найважливішими тенденціями удосконалення семінарських занять є такі: *ініціалізація інтелектуальної діяльності* студента в індивідуальному та груповому режимах; *застосування ідеї тендера* (передбачає обговорення варіантів рішення за допомогою методології “суду”, “комісії”, “закритих експертиз” тощо).

Особливістю технологічних перетворень є поєднання індивідуально-самостійних, колективно-групових та колективних форм організації навчання, у результаті чого розширюється і поглиблюється діапазон застосування технологій навчання, що сприяє створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри й взаємної вимогливості викладача та студентів, продуктивним контактам, сумісній постановці завдань, аналізу процесу їх виконання та досягнутих результатів.

При груповій формі всі студенти працюють над одними й тими ж елементами. Для індивідуальної роботи застосовуються варіативні завдання для кожного студента, побудовані за принципом відповідності об'єктивних умов формування того чи іншого елемента невербальної поведінки суб'єктивним можливостям даного студента. Викладач у процесі колективної роботи має можливість виявити недоліки, вчасно здійснити їх корекцію.

Взаємодія студентів під час проведення занять може здійснюватися по-різному: у парах (діадах), групах (мікрогрупах), бригадах, члени яких мають спільне завдання, під час вільного руху по аудиторії і чергових зу-

стрічах один із одним, одного чи декількох студентів, що ведуть бесіду з членами групи, яка виконує індивідуальне завдання, у процесі вербального взаємообміну окремих мікрогруп чи груп у процесі виконання загального завдання всією групою. Мікрогрупові та індивідуальні форми роботи дозволяють швидко і оперативно змінювати педагогічну тактику при зміні умов. Вибір кількості студентів залежить від рівня їх підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Самостійну роботу розуміємо як *комплексне інтегративне педагогічне явище*, що має динамічну ієрархічну структуру, і являє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів, спрямовану на засвоєння ними сукупності знань, формування професійних умінь та здатності до саморефлексії, яка зумовлює самореалізацію й самовдосконалення майбутніх фахівців. Призначена не лише для опанування певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішити проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризових ситуацій та ін.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів ЗВО – інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління і самоорганізації), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й подальше самовдосконалення.

Самостійна робота має привчити студентів до самоосвіти, звички самостійно читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідкою до інформаційно-пошукових систем та Інтернету, оскільки інформатизація стала реальністю і систематично розширює свій вплив, особливо в галузі освіти.

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда. Вона спирається на сформований (“набутий”) професійний досвід вирішення студентом різних завдань у його різноманітній професійно спрямованій діяльності, сформовані структури індивідуального досвіду навчання. Разом із тим вона спрямована на “вирощування” нового професійного досвіду, освоєння студентом інструментарію власного моніторингу на всіх етапах взаємообміну інформацією.

Під час організації самостійної роботи доцільно виходити з того, що студент; має право на вибір, який може бути реалізований, якщо система завдань носить гнучкий, варіативний характер; виступає не лише виконавцем, але й співавтором завдання, тобто може уточнити, переформулювати один з варіантів завдання, або замінити його, погодивши свої наміри з викладачем; отримує кваліфікований педагогічний супровід та підтримку викладача на будь-якому етапі виконання завдання.

Усвідомлюємо, що ефективна фахова підготовка студентів під час виконання самостійної роботи неможлива без збудження у студентів *потреби* до даного виду діяльності. З потребою тісно пов'язана *мета* – функція потреб студента, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією деякої мети. Приступаючи до самостійної діяльності, студент ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета і визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. Цей момент особливо важливий, а зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер діяльності студента, а значить можна говорити про *зв'язок мети і активності у діяльності*. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її досягнення. В той же час без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність.

Наявність потреби є необхідною умовою формування мотиву, який є усвідомленим предметом діяльності, що надає можливість задовольнити потребу. Мотив, потреба, інтерес – спрямовуючі рушійні сили, які сприяють виникненню ініціативи, прояву істотних моментів самостійної діяльності.

У процесі самостійної роботи студенти мають *опанувати перш за все способи відтворення понять, образів, цінностей, норм і через ці способи засвоїти зміст теоретичних знань*. Отже потреба в діяльності спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань, мотиви – до засвоєння способів самостійного їх відтворення за допомогою навчальних дій, спрямованих на розв'язання поставлених професійно спрямованих завдань.

Самостійна форма навчання бачиться нами як робота студентів під час виконання різнорівневих завдань, робота з друкowanими джерелами та електронними засобами інформації, діяльність із самовдосконалення особистості. Вона носить діяльнісний характер і тому в її структурі можна виділити компоненти, характерні для діяльності: *мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль*. Отже, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи з цього, самостійна робота передбачає завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань за модулями курсу; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування окремих дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

До провідних методів організації самостійної навчальної діяльності відносимо методи: самостійного пошуку професійної інформації; самостійного дослідження виучуваного явища; використання сучасних інформаційних технологій; рефлексивного аналізу здійснюваної навчальної діяльності; самостійного узагальнення результатів і прогнозування.

Завдання для самостійної роботи мають бути розроблені за трьома рівнями складності. Перший рівень – *репродуктивний*, тобто відтворення теоретичних знань. Завдання спрямовані на виявлення у студентів системи знань, формування професійних умінь та навичок. Другий рівень – *пошуково-творчий*, дозволяє використовувати набуті знання на практиці, у нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Третій рівень – *дослідницько-творчий*, спонукає до творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація зазнає значних перетворень, набуваючи форму понять, між якими формуються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Зазначимо, що студенти можуть виконувати завдання різного рівня складності, обираючи необхідний темп і кількості спроб.

Наведемо деякі види самостійної роботи: робота за інструкцією (закріплення професійно спрямованих дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування професійно спрямованих дій, не залежних від конкретного змісту предмета; складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проєктів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання “кейсів”, робота з “підготовленими питаннями”, вирішення задач, виконання вправ та ін. Як різновид самостійної роботи використовується метод домашнього опрацювання фахової літератури, самопізнання та самовдосконалення. Зміст прочитаного стає предметом обговорення і дискусій на лекційних та семінарських заняттях.

Зупинимо увагу на складанні “портфоліо”. Портфоліо (з італ. – “папка з документами”, “папка фахівця”) – це сучасна освітня технологія, в основі якої використовується метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності. У процесі підготовки фахівців портфоліо є набором документів, що фіксують професійний розвиток (характеристики, рекомендації, висновки та ін.); методична складова містить описання методів роботи та аналіз їх ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, приклади творчих робіт; опис процесу та результату діяльності; результати атестацій та інших видів діяльності. Основні завдання портфоліо: розвиток мотивації навчально-пізнавальної та професійної діяльності; виявлення об'єктивно існуючого рівня володіння професійними вміннями та навичками; саморозвиток рефлексивності особистості завдяки самооцінюванню власних знань, умінь, якостей, досягнень; опанування вмінь проєктування та планування власної діяльності й професійного становлення; розвиток самоорганізації та самопрезентації.

Відомі декілька моделей освітніх портфоліо студентів: портфоліо досягнень, що містить особистий вибір робіт студентів за певний період (студент сам формує свій “портфоліо”, обираючи найбільш вдалі роботи); портфоліо-звіт містить поточні індивідуальні роботи на занятті, тести, есе, проєктні роботи, списки джерел; портфоліо-самооцінка складається як з робіт студента, так і з висновків викладача з приводу цих праць, оцінки за виконані завдання з характеристиками та поясненнями.

Залежно від мети створення, виокремлюють такі типи портфоліо: рефлексивне (розкриває динаміку особистісного зростання); проблемно-пошукове (пов’язане з написанням реферату, наукової статті, підготовки до виступу на конференції); тематичне (створюється в процесі роботи за певною темою, проєктом, розділом); методичне (містить методичні матеріали, напрацювання тощо). За кількістю учасників портфоліо бувають групові й індивідуальні; за терміном – тижневі, семестрові, курсові та ін.; за способом обробки та презентації інформації – у паперовому та електронному варіантах.

Портфоліо будь-якого типу має чотири розділи: *портрет* (розкриває особливості особистості студента, в ньому збираються фотографії, кореспонденція, свідчення, що характеризують улюблені заняття), *колектор* (папка, куди збираються матеріали занять), *робочі матеріали* (містить матеріали виконаних робіт), *досягнення* (включає результати виконаних завдань, їх оцінку та самооцінку).

Електронне портфоліо є веб-ресурсом, у якому зібрані результати творчих та проєктних робіт його автора. Електронне (мережеве) портфоліо дозволяє прослідкувати складну систему зв’язків між продуктами творчої діяльності автора; оцінити навички спільної, колективної творчої роботи; зробити висновок про ступінь опанування інформаційно-комунікаційних технологій. Наприкінці вивчення курсу студент повинен мати “портфель досягнень”, який містить почасовий звіт про проведену роботу, та надати його викладачу електронною поштою.

Уважаємо, що педагогічно правильно організована і методично дозована самостійна робота студентів дозволяє значно інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Оптимальне поєднання зазначених технологій навчання та форм організації навчального процесу створює додаткову мотивацію і підвищує активність студентів до засвоєння професійних знань, формування професійної компетентності.

6 Рефлексивно-аналітичний блок

Успіх професійного становлення майбутнього фахівця обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й власну професійну діяльність, тобто рефлексією всіх провідних аспектів власної професіоналізації, що відповідає за перехід студента з одного ступеня розвитку професійної компетентності до другого.

Рефлексія (самоаналіз, роздуми людини (іноді надмірні, хворобливо загострені) над власним душевним станом; принцип людського мислення, який спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу людини. Вона несе у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати її на новий рівень. Науковці підкреслюють, що рефлексія є основою різноманітних видів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення різних дисциплін (слухання лекцій, читання тексту, аналізу професійно спрямованих задач, конспектування тощо), проте способи включення рефлексивних механізмів є індивідуальні. Отже, рефлексію суб'єкта навчання трактуємо як здатність аналізувати способи і результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати границі зазначеної діяльності у процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Під час організації процесу навчання з метою запуску в студентів механізму рефлексії, вважаємо за доцільне створювати різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б “змусили” майбутніх фахівців зіткнутися з тим, що “змушує замислитись”. Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається у той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію. Активізація рефлексивного мислення студентів шляхом *постановки та вирішення різноманітних проблем* засобами проектної технології має здійснюватися під час реалізації всіх компонентів моделі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків.

Рефлексія як психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності, є невід'ємною складовою практичного мислення спеціаліста будь-якого фаху, що забезпечує процес адекватного сприйняття викладачем студентів та самого себе. Вона несе у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати її на новий рівень.

І. Безотосова-Курбатова зазначає, що слід цілеспрямовано “вчити рефлексії, яка допоможе студентам розібратися в тому, які знання, вміння і навички, який досвід і як необхідно засвоювати у процесі оволодіння професією” [12, с. 48].

Розвиток рефлексії студентів відбувається і шляхом включення майбутніх спеціалістів в *аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність*, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує професійний досвід. Доцільними є:

- *метод розв'язання психологічних задач*, в основі – ситуація “конфлікту цінностей” (ситуації конфліктного змісту). Їх вирішення не вичерпується актуалізацією конкретних цінностей, як основи власних дій, а вимагає визначення факторів (причини, підстави), що вплинули на той чи інший вибір;

- *групова дискусія*, організована у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів. Предметом аналізу виступають різноманітні ситуації проблемно-конфліктного характеру. Аналіз сприяє співвіднесенню власного бачення ситуації та способів її розв’язання з поглядами інших учасників, розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї, розвитку вмінь рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень. Активізація психологічних механізмів і соціально-психологічних ефектів забезпечує корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок майбутніх фахівців;
- *моделювання неоднозначних, проблемних ситуацій, фіксації проблемних ситуацій, що спонтанно виникали в студентській групі*. Ситуації, які пропонуються для розігрування, як правило, мають невизначений, проблемний характер, вимагають рефлексивного аналізу. Конфлікт задається розходженням у визначенні цінностей, які керують свідомістю і вчинками особистості залежно від рівня ціннісних орієнтацій особистості. Пропоновані завдання виключають підміну осмисленого орієнтування випадковим угадуванням “правильного” рішення. Так, вирішення проблемної ситуації “конфлікту цінностей” передбачає не тільки відповідь студента, але й спільний аналіз обраного способу дії, обговорення у групі, пошук альтернативних варіантів рішення, оцінку можливих наслідків прийнятого рішення;
- *залучення студентів у життєві ситуації шляхом систематичної зміни умов однієї і тієї ж задачі* (в основі – тип задач на соціальне орієнтування). Студентам послідовно пропонується система задач, кожна наступна з яких розвиває, уточнює або змінює умову попередньої. Тобто шляхом варіювання істотних, несуттєвих ознак однієї і тієї ж ситуації студент “проживає” кілька варіантів розвитку вихідної ситуації і щораз заново піддає аналізу свої переконання, моральну позицію, ставлення. При цьому важливими є зіставлення наявних і необхідних знань (досвіду), активізація особистісних функцій, виявлення власної світоглядної, моральної позиції. Умови пропонованих задач сформульовані так, щоб при виборі варіанта їх рішення студенти не тільки отримують можливість висловити свою моральну позицію, спираючись на власні переконання, ставлення, що склалися, але й продемонструвати готовність протистояти негативному впливові різних факторів – утилітарних мотивів, інтересів і псевдоцінностей соціального оточення та ін. Здійснюючи усвідомлений вибір, студенти мають можливість продемонструвати різні рівні готовності керуватися набутих ставленням (системою цінностей, мотивів, переконань) як регулятором свідомості та поведінки.

Важливим стає досягнення точності рефлексивних очікувань, децентрованого рівня аналізу ускладнень професійних ситуацій, що виникають, виправданість професійних дій.

Щодо сутності феномену “супровід”, то зазначимо, що його визначають як “комплексний метод, в основі якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її

вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та виробленні плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми" [16, с. 9]. На думку науковців, кожна людина має внутрішні ресурси для позитивного розвитку, й суспільство не повинно цілеспрямовано впливати, маніпулювати, а лише підтримувати (надавати можливість реалізувати внутрішні потенції) у разі необхідності.

Використання терміну "супровід", на думку С. Золотухіної, обумовлене необхідністю акцентування самостійності суб'єкта у прийнятті рішення, що є актуальним для дослідження [98]. Переконані, що введення терміну супровід є виправданим. Мова йде не про будь-яку форму допомоги, а про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанту розв'язання проблеми. Важливим є те, що суб'єктом вирішення проблеми розвитку студента стає не лише суб'єкт, а й педагог.

Проте ми не можемо визначити позицію супроводу як позицію "на боці студента". Під супроводом розуміють метод, що "забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору; систему професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямовану на створення соціально-психологічних умов успішного навчання та психологічного розвитку в умовах взаємодії" [68, с. 27].

Психолого-педагогічний супровід є цілеспрямованою діяльністю тьютора (куратора) та всього педагогічного колективу, спрямованою на створення умов самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення студентів на основі загальнолюдських цінностей, надання професійної допомоги особистості у її всебічному гармонійному саморозвиткові, частковою технікою якого (як це прийнято у консультативній психологічній допомозі) є власне педагогічна підтримка (діяльність професійних педагогів і психологів щодо надання превентивної та оперативної допомоги... вихованцям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, діловою та особистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, із життєвим і професійним самовизначенням).

Відтак, зміст супроводу студентів під час навчання у ЗВО має полягати в: моніторингу значущих моментів життя й навчання студентів, діагностиці їх особистісного розвитку; систематичному виявленні життєвих, особистих, навчальних проблем студентів і допомозі в їх розв'язанні; сприянні розвитку внутрішньої мотивації студентів; моніторингу фізичного і психоемоційного стану співробітників, виявленні депресивних станів, організації соціально-педагогічної підтримки у випадках підвищеного психологічного навантаження; профілактиці виникнення дезадаптаційних новоутворень, що виникають внаслідок незбігу, невідповідності очікувань і реальної навчальної й професійної дійсності, й запобігання негативному способу подолання особистістю цієї кризи (негативна трансформація мотивації, зміна спеціальності); стимулюванні процесів самореалізації, підвищення професійного рівня тощо.

Особливістю супроводжувального підходу є передусім те, що він спрямований переважно на превентивні заходи, забезпечує профілактику виникнення дезадаптивних явищ, націлений на створення розвивального середовища, що сприяє всебічному, максимально повному розвитку студентів.

Основною тезою психолого-педагогічного супроводу є: навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ЗВО. В основі супроводу – віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації у навчально-виховному процесі. Його системоутворюючою характеристикою є спільне зі студентом формування особистісних та професійних цілей, життєвих планів, вирішення навчальних проблем, надання психолого-педагогічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних із неадекватним психоемоційним станом, професійно спрямованою та міжособистісною комунікацією, життєвим і професійним самовизначенням. У цьому контексті розглядаємо психолого-педагогічну підтримку не тільки як конкретну програму діяльності співробітників ЗВО, але і як спосіб реалізації новітніх технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх фахівців.

Зміст технологій підтримки складають методи та прийоми, що забезпечують: діалогічне спілкування студентів з куратором (тьютором), однокурсниками, студентами ЗВО; створення особистісно орієнтованих ситуацій, що забезпечують формування стійких стереотипів поведінки; діагностику психоемоційного стану студентів з метою виявлення схильних до афективної поведінки, непередбачуваних реакцій; “включення” механізмів самовиховання, саморозвитку студентів як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення. Супровід передбачає актуалізацію проміжних, “технологічних” завдань, провідним з яких є створення в кожному конкретному випадку “ситуації успіху”, тієї макаренківської “завтрашньої радості”, яка переживається як особливий психоемоційний стан, що досягається шляхом спільної діяльності, а отже, і переживається спільно з педагогами.

Психолого-педагогічний супровід передбачає наявність у студента бажання отримати допомогу від педагога, або досвідченішого товариша. У цьому виявляється його суб'єктивне, особисте ставлення до цілої гами взаємопов'язаних чинників. Це й ставлення до самої діяльності, яка може бути і значимою, і байдужою, симпатії до педагога, який пропонує свою допомогу, до однокурсників, з якими відбувається безпосереднє спілкування й взаємодія. Іншими словами, студент має бути запрограмований на співробітництво, що можливо лише за наявності особливої системи відносин і ціннісних орієнтацій, гармонізації особистісної та суспільної сфер.

Найбільш ефективними вважаємо такі форми й методи психолого-педагогічної підтримки студентів: особистий приклад куратора, викладачів ЗВО, однокурсників; неформальна співбесіда з проблеми, вагомої для студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії з проблем професійного становлення студентів, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування; індивідуальне

доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальна психолого-педагогічна підтримка в описаних вище напрямках; індивідуальний контроль і моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо).

Здійснювати психолого-педагогічний супровід може лише творчий педагог, який бачить у кожному студенті унікальну особистість. У той же час педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний так і позитивний вплив з боку студента. І його завдання в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Між ним та студентом немає посередника, тому вкрай важливими є особистісні параметри цього студента. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

У своїй професійній діяльності тьютор використовує різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації: посередник, захисник інтересів, учасник сумісної діяльності, духовний наставник, соціальний терапевт, експерт.

Тьютор у ЗВО – це педагог-професіонал, помічник, захисник, координатор, посередник, фасилітатор, організатор, що супроводжує студента. Його завдання – допомогти студенту у процесі навчання, надати супровід його взаємодії із освітнім середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в оточуючому його середовищі.

Психолого-педагогічний супровід передбачає певну етапність дій (сім етапів): діагностика психічного і соціального здоров'я студента (тестування, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності); аналіз отриманої інформації, на підставі якої визначалася кількість студентів, що потребують підтримки, характер їх утруднень; сумісна розробка рекомендацій для студентів, складання плану допомоги кожному з них; індивідуальне або групове консультування всіх учасників супроводу з приводу визначення шляхів та способів вирішення проблем; реалізація розроблених рекомендацій та технологій супроводу (бесіди, заняття-практикуми, консультування з метою надання допомоги, проведення консультаційно-тренінгових занять); аналіз виконання рекомендацій всіма учасниками (Що вдалося?, Що не вдалося?, Чому?); подальший аналіз розвитку студентів (Що ми робимо у подальшому?). Виокремлення даних етапів є дещо умовним, так як у кожного студента власні труднощі і їх вирішення має базуватися на індивідуальному підході. Проте для вирішення проблеми кожного студента важливими є зацікавленість та висока мотивація всіх учасників процесу супроводу: сту-

дента, педагога-тьютора, викладачів та ін., кожен з яких на певному етапі супроводу виконує різні види діяльності.

Самопізнанню студентів сприяє здійснення комплексу моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня сформованості професійної компетентності. Студенти мають обирати саме ті методики, як дозволяють отримати інформацію щодо власних проблем, проблем, що переважають у студентській групі. На основі аналізу результатів діагностування важливим є здійснення *індивідуалізованих коригувальних заходів*.

Слід відзначити, що нерозвиненість в студентів здатності до самопізнання, самооцінювання, призводить до того, що студент підкоряється владі перших поривань, неперевірених думок або фіксації установок, не вміє диференціювати себе від інших, не знає своїх недоліків і переваг. За допомогою рефлексії, як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів, здійснюється розвиток самосвідомості – це не лише пізнання себе, орієнтування у власній особистості, але й певне ставлення до себе, що виявляється у самооцінці. Самооцінка через співставлення рівня власних домагань з об'єктивними результатами професійно спрямованої діяльності, порівняння себе з іншими, себе з еталоном залежить від того, наскільки рівень сформованості особистості відповідає вимогам вищого навчального закладу.

Таким чином, рефлексивно-аналітичний компонент – це сукупність рефлексії власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, реалізація яких можлива лише за умови самопізнання (самоаналізу), самокоректування.

7 Результативно-оцінювальний блок

Результатом реалізації моделі є сформована гармонійна, різнобічно розвинена особистість, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації й саморозвитку в професійній сфері, яка підготовлена до майбутньої професійної діяльності й відповідає вимогам сьогодення. Даний блок передбачає моніторинг навчальної діяльності студентів: вхідний, поточний, підсумковий контроль.

Контроль, аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів сформованості професійної компетентності забезпечують такі методи: бесіди, захист практичних, лабораторних робіт, розв'язання фахових задач, аналіз кейс-ситуацій, тестування (письмове та із застосуванням програмних засобів), анкетування, виконання контрольних робіт і проектів, написання рефератів і курсових робіт, спостереження за здійсненням професійної діяльності та виявленням особистісних ціннісних орієнтацій, якість виконання проектів і наукових досліджень, їх захист, написання курсових, бакалаврських та дипломних робіт, статей та доповідей на конференції, ведення щоденників власних досягнень, самоаналіз якості виконання навчальних завдань, облік отриманих балів та ін.

Доцільними на даному етапі є технології проєктивного типу, спрямовані на усвідомлення майбутнього – “технології роботи з майбутнім” – форсайт-технології, гудвіл-технології, технологія самоіміджування й самопрезентації Self-branding.

Форсайт (*foresight* – бачення майбутнього) – технологія (процес систематичних спроб заглянути у віддалене майбутнє), яка включає дії, зорієнтовані на мислення, обговорення, окреслення майбутнього.

Основа методики: спільна робота учасників на карті часу; робота не з текстами, а з образами й схемами, що сприятиме формуванню уявлень. Учасники форсайту не просто оцінюють імовірності й ризики виникнення тих або тих умов, а проєктують свою діяльність з метою підсилити позитивні тренди, збільшити ймовірність бажаних подій і погасити негативні, небажані тренди. Зазначимо, що логіка форсайт-проєктування – “усе навколо досконале, і я прагну розібратися, як цього досягти”.

Будь-який форсайт-проєкт:

- фіксує достовірні результати, які дозволять оновити плани дій і поточні завдання;
- є доказом компетентності й сумлінного ставлення до справи;
- виражає ступінь сформованості індивідуального професійного досвіду;
- постає як єдність спілкування, практичних форм діяльності, минулого, сьогодення й майбутнього;
- сприяє координації зусиль різних фахівців, відомств, інститутів навколо результату, а не його досягнення;
- накопичує інформацію про майбутнє; створює інформаційні банки про бажане, а не спонтанне майбутнє.

Гудвіл (*Goodwill*) – технологія роботи з образами майбутнього. Вона спрямована на виявлення та формування ціннісних аспектів (кар’єрного ядра) особистості та її майбутньої професійної діяльності, накопичення знань та практичного досвіду як важливих складників майбутнього професійного успіху через створення “Портфолію професійних досягнень”.

Self-branding – технологія самоіміджування й самопрезентації особистості, яка дозволяє майбутньому фахівцю ознайомитися із закономірностями формування позитивного образу Я-професіонал, набути навичок самопрезентації, навчитися самостійно створювати бажаний імідж і вільно користуватися ним залежно від завдань, які постають перед ним у різні періоди життя. Студенти мають опанувати дану технологію не тільки задля створення позитивного образу Я-професіонал, а й для “розкручування” себе як професіонала.

8 Висновок

Реалізація презентованої моделі організації навчального процесу у вищій школі може забезпечити досягнення поставленої мети – формування конкурентоздатної особистості фахівця, який володіє здібностями ставити перед

собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку.

References

1. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia. ISDO, Kyiv (1993)
2. Law of Ukraine On Higher Education (2014), <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?lang=en#Text>
3. AECT Task Force on Definition and Terminology: The definition of educational technology. Association for Educational Communications and Technology, Washington (1979)
4. Aleksiuk, A.M.: Pedagogika vyshchoi shkoly. Kurs lektsii: modulne navchannia. Kyiv. derzh. un-t, Kyiv (1993)
5. Andruschenko, V.P., Kudin, A.P., Padalka, O.S., Zhabyeyev, G.V., Vakulenko, I.V.: University-wide project “e-pedagogy”: Third stage. *Information Technologies and Learning Tools* 21(1) (Mar 2011). <https://doi.org/10.33407/itlt.v21i1.414>, <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/414>
6. Andrushchenko, V.: Post-pandemic education. *Interdisciplinary studies of complex systems* (17), 5–13 (2020). <https://doi.org/10.31392/iscs.2020.17.005>
7. Aronson, E.: *The jigsaw classroom*. Sage, Beverly Hills, CA (1978)
8. Avsheniuk, N.M., Desiatov, T.M., Diachenko, L.M., Postryhach, N.O., Pukhovska, L.P., Sulyma, O.V.: *Kompetentnisnyi pidkhid do pidgotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka*. Imeks, Kirovohrad (2014), <https://lib.iitta.gov.ua/7686/>
9. Bahtin, M.M.: *Jestetika slovesnogo tvorchestva*. Iskusstvo, Moscow (1979)
10. Bakhov, I.S. (ed.): *Naukovi innovatsii u svitli hlobalizatsii*. Polihrafiia, Kirovohrad (2015)
11. Bepal’ko, V.P.: *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: problemy i metody psihologo-pedagogicheskogo obespechenija tehniceskikh obuchajushhih sistem*. Izdatel’ctvo Voronezhskogo universiteta, Voronezh (1977)
12. Bezotosova-Kurbatova, I.G.: *Razvitie refleksii studentov tehniceskogo vuza v processe obuchenija psihologii*. Dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07, Samar. gos. ped. un-t, Samara (2004)
13. Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D.: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green, New York, Toronto (1956)
14. Boliubash, I.L.: *Orhanyzatsiia navchalnoho protsesu u vyshchykh zakladakh osvity*. Kompas, Kyiv (1997), https://dut.edu.ua/uploads/1_890_43757791.pdf
15. Bondarevskaja, E.V., Kul’nevich, S.V.: *Pedagogika: lichnost’ v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitaniia*. Uchitel’, Moscow, Rostov-na-Donu (1999), <http://web.archive.org/web/20180109152743/http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/soderzanie.htm>
16. Buchkovs’ka, O.Y.: *Dialogue as the Determinant of the Intercultural Interaction*. Thesis for the PhD degree in Culturology, Specialty 26.00.01 – Theory and History of Culture, National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts, Kyiv (2015), <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0415U002771>

17. Chernilevskiy, D.V., Antonova, O.Y., Baranovska, L.V., Vozniuk, O.V., Dubaseniuk, O.A.: Metodolohiia naukovoï diialnosti. Vydavnytstvo AMSKP, Vinnytsia (2010)
18. Chernukha, N.M.: Intehratsiini protsesy u vyshchii osviti. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, Kyiv (2015), https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11397/1/N_Chernukha_IPUVS_GI.pdf
19. Dahin, A.N.: Pedagogicheskoe modelirovanie: sushhnost', jeffektivnost' i neopredelennost'. Pedagogika (4), 21026 (2003), <https://prepod.nspu.ru/mod/page/view.php?id=12172>
20. Desiatov, T., Leshchenko, I.: Vyshcha pedahohichna osvita Ukrainy v konteksti svitovykh hlobalizatsiinykh protsesiv: porivnialnyi analiz. Art Ekonomi, Kyiv (2014)
21. Devos, A.O., Torbenko, I.O., Doroshenko, T.V., Revenko, V.V., Shuhaiev, A.V.: The application of the simulation method in the in foreign language teaching in higher education institutions, the cognitive linguistic approach. Journal of Educational and Social Research **11**(4), 1 (Jul 2021). <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0072>, <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12542>
22. Dewey, J.: Individuality in education. General Science Quarterly **7**(3), 157–166 (1923). <https://doi.org/10.1002/sc.3730070301>
23. Dotsevych, T.I.: Kompetentnist subiekta pedahohichnoi diialnosti u vyshchii shkoli: metakohnityvnyi aspekt. Disa plius, KhNPU, Kharkiv (2015)
24. Dubaseniuk, O.A., Semeniuk, T.V., Antonova, O.Y.: Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti. Zhytomyr. derzh. ped. un-t, Zhytomyr (2003), <http://eprints.zu.edu.ua/8387/>
25. Dzhidar'jan, I.A.: O meste potrebnostej, jemocij i chuvstv v motivacii lichnosti. In: Shorohova, E.V. (ed.) Teoreticheskie problemy psihologii lichnosti, pp. 162–169. Nauka, Moscow (1974)
26. Egorov, V.V., Skibickij, J.G., Hrapchenkov, V.G.: Pedagogika vysshej shkoly. SAFBD, Novosibirsk (2008)
27. Festinger, L.: A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press (1957)
28. Flavell, J.H.: Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist **34**(10), 906–911 (1979). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
29. Funtikova, O.O. (ed.): Pedahohika vyshchoi shkoly: slov.-dovid. dlia studentiv VNZ. KPU, Zaporizhzhia, 2 edn. (2014)
30. Furman, A., Bessarab, A., Leshchenko, I., Turubarova, A., Hirnyak, A., Furman, O.: Psychological tools affecting increasing motivation to learn two foreign languages. Journal of Curriculum and Teaching **11**(1), 255–263 (2022). <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p255>
31. Garrison, D.R., Shale, D.: Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. American Journal of Distance Education **1**(1), 7–13 (1987). <https://doi.org/10.1080/08923648709526567>
32. Gluzman, N.A.: System of forming methodological-mathematical competency of future teachers of primary classes. The dissertation aimed at gaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.04 – Theory and methodology of professional education, State Establishment „Luhansk National University named after Taras Shevchenko”, Luhansk (2011), <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0511U000567>
33. Guzeev, V.V.: Metody i organizacionnye formy obuchenija. Professional'naja biblioteka uchitelja. Sistemnye osnovanija obrazovatel'noj tehnologii, Narodnoe obrazovanie, Moscow (2001)

34. Heckhausen, J., Heckhausen, H. (eds.): *Motivation und Handeln*. Springer-Lehrbuch, Springer Berlin, Heidelberg, 4 edn. (2010). <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>
35. Hill-Hain, A., Rogers, C.R.: A dialogue with carl rogers: Cross-cultural challenges of facilitating person-centered groups in south africa. *Journal for Specialists in Group Work* 13(2), 62–69 (1988). <https://doi.org/10.1080/01933928808411777>
36. Holodnaja, M.A.: *Psihologija intelekta: Paradoksy issledovaniya*. Piter, SPb, 2 edn. (2002)
37. Honcharenko, S.U.: *Ukrainian pedagogical vocabulary*. Lybid, Kyiv (1997), <https://lib.iitta.gov.ua/106820>
38. Hutorskoj, A.V.: *Sovremennaja didaktika*. Piter, SPb (2001)
39. Ilin, V.V., Kremen, V.H.: *Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu*. Pedahohichna dumka, Kyiv (2012), <https://elibrary.ivinas.gov.ua/3067/>
40. Johnson, D.W., Johnson, R.: *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company, Edina, MN (1989)
41. Karpash, O.M., Raiter, P.M., Karpash, M.O.: *Metodolohiia naukovykh doslidzhen*. IFNTUNH, Ivano-Frankivsk (2014)
42. Klarin, M.V.: Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoenija novogo opyta. *Pedagogika* (7), 12–18 (2000), https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191928437&archive=&start_from=&ucat=&
43. Kojshibaev, B.A.: *Pedagogicheskij monitoring kompleksnogo obrazovaniya: Tezaurus i modeli*. NIC Gylym, Almaty (2001)
44. Kraevskij, V.V., Berezhnov, E.V.: *Metodologija pedagogiki: novyj jetap*. Akademiya, Moscow (2008)
45. Kraevskij, V.V., Lerner, I.J. (eds.): *Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshhego srednego obrazovaniya*. Pedagogika, Moscow (1983)
46. Kremen, V.H. (ed.): *Synerhetyka i osvita*. In-t obdarov. dytyny, Kyiv (2014), https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Kremen_Synergetyka.pdf
47. Kucheriavyi, O.: Designing a didactic fairy tale as a key to advanced Physics and Mathematics training in primary schools. *Educational Dimension* (Jun 2022). <https://doi.org/10.31812/educdim.4481>, <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/article/view/4481>
48. Kudrjavcev, L.D.: *Mysli o sovremennoj matematike i ee izuchenii*. Nauka, Moscow (1977), <http://mathemlib.ru/books/item/f00/s00/z0000004/>
49. Kutsenko, V.I.: *Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti yevrointehratsii: shliakhy modernizatsii*. Derzh. ustanova «In-t ekonomiky pryrodokorystuvannya ta staloho rozvytku NAN Ukrainy», Kyiv (2015)
50. Kyrychuk, O.V., Romanets, V.A. (eds.): *Osnovy psikhologii*. Lybid, Kyiv, 4 edn. (1999)
51. Leont'ev, A.N.: *Problemy razvitiya psihiki*. Izdatel'ctvo Moskovskogo universiteta, Moscow, 3 edn. (1972)
52. Lozova, V.I.: Stratehichni pytannia suchasnoi dydaktyky. *Shliakh osvity* (2(28)), 11–16 (2003)
53. Lutai, V.S.: *Filosofiia suchasnoi osvity*. Tsentri „Mahistr-S” Tvorch. spilky vchyt. Ukrainy (1996)
54. Morze, N., Buinytska, O., Varchenko-Trotsenko, L., Vasylenko, S., Nastas, D., Tituinyuk, A., Lytvynova, S.: System for digital professional development of university teachers. *Educational Technology Quarterly* (Feb 2022). <https://doi.org/10.55056/etq.6>, <https://acnsi.org/journal/index.php/etq/article/view/6>
55. Mudrik, A.V.: *Social'naja pedagogika*. Bakalavriat, Akademiya, Moscow, 8 edn. (2013)

56. Ogneviuk, V., Maletska, M., Vinnikova, N., Zavadskyi, V.: Videogame as means of communication and education: Philosophical analysis. *Wisdom* **21**(1), 101+ (2022). <https://doi.org/10.24234/wisdom.v21i1.626>
57. Ortynskyi, V.L.: *Pedahohika vyshchoi shkoly*. Tsentr uchbovoi literatury, Kyiv (2009)
58. Passov, E.I.: *Kommunikativnyj metod obuchenija inozazychnomu govoreniju*. Prosveshhenie, Moscow, 2 edn. (1991)
59. Paton, B.E., Zgurovskii, M.Z., Yakimenko, Y.I.: State and prospects of development of the national telecommunication network in the spheres of science and education. *Cybernetics and Systems Analysis* **35**(5), 681–687 (1999). <https://doi.org/10.1007/BF02733400>
60. Perets, M.: Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u vyshchomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* (3), 54–59 (2005)
61. Piekhota, O.M. (ed.): *Osvitni tekhnolohii*. A.S.K., Kyiv (2001)
62. Pikel'naja, V.S.: *Teoreticheskie osnovy upravlenija (shkolovedcheskij aspekt)*. Vysshaja shkola, Moscow (1990). <https://doi.org/10.31812/123456789/4637>, <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/4637>
63. Plysko, K.M.: *Pryntsyipy, metody i formy navchannia ukraïnskoï movy (teoretychnyi aspekt)*. Osnova, Kharkiv (1995)
64. Pobirchenko, N.S. (ed.): *Interaktyvni tekhnolohii navchannia v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv*. Naukovi svit, Kyiv (2003)
65. Podolchak, N.Y., Havryliuk, V.Y.: *Rozvytok vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Vyd-vo Lvivskoi politekhniki, Lviv (2015)
66. Pometun, O.: Aktyvni y interaktyvni metody navchannia: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat. *Shliakh osvity* (3), 10–15 (2004)
67. Pometun, O.: *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia*. Kyiv (2007), <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/24841>
68. Quinn, V.N.: *Applying Psychology*. McGraw-Hill, 3 edn. (1994)
69. Rastrigin, L.A., Madzharov, N.E.: *Vvedenie v identifikaciju ob'ektov upravlenija*. Jenergija, Moscow (1977)
70. Razbegaeva, L.P.: *Cennostnye osnovanija gumanitarnogo obrazovanija*. Peremena, Volgograd (2001)
71. Romanovska, O.O., Romanovska, Y.Y., Romanovskiy, O.O.: *Vstup do innovatyky vyshchoi osvity*. Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, Kyiv (2015), <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30041>
72. Sadovskij, V.N., Judin, J.G. (eds.): *Issledovanija po obshej teorii sistem*. Progress, Moscow (1969)
73. Savchenko, S.V.: *The scientific-theoretical basis of student youth socialization in the out-of-doors activity in the conditions of regional educational area*. The thesis for the scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences. Speciality 13.00.05 – Social Pedagogics, The Taras Shevchenko National University, Luhansk (2004), <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0504U000663>
74. Selevko, G.K.: *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Narodnoe obrazovanie, Moscow (1998)
75. Semerikov, S.O., Soloviov, V.M., Teplytskyi, I.O.: Instrumentalne zabezpechennia kursu kompiuternoho modeliuвання [Instrumental support of the course of computer modeling]. *Kompiuter u shkoli i simi* (4), 28–31 (2000), <https://lib.iitta.gov.ua/704129/>

76. Serikov, V.V.: *Obrazovanie i lichnost'*. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem. Logos, Moscow (1999), <https://pedlib.ru/Books/1/0157/index.shtml>
77. Shannon, R.E.: *Systems simulation: The art and science*. Prentice Hall (1975)
78. Sharan, S., Shachar, H.: *Language and Learning in the Cooperative Classroom. Recent Research in Psychology*, Springer New York, NY (1988). <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3860-7>
79. Shepelenko, T.L.: Dialohove navchannia yak umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv ekonomichnoho universytetu. *Pedahohika i psykhohihiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky* 22, 158–163 (2002)
80. Shtoff, V.A.: *Modelirovanie i filosofija*. Vysshaja shkola, Moscow (1966)
81. Shynkaruk, V.I. (ed.): *Filosofskiy slovnyk*. Holovna redaktsiia Ukrainskoi Radianskoi Entsyklopedii, Kyiv, 2 edn. (1986)
82. Slavin, R.E.: *Using Student Team Learning*. The Johns Hopkins University, Baltimore, 3 edn. (1986)
83. Slavin, R.E.: Research on cooperative learning: an international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33(4), 231–243 (1989). <https://doi.org/10.1080/0031383890330401>
84. Sysoieva, S.O.: *Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia*. Polihrafknyha, Kyiv (1996)
85. Sysoieva, S.O.: *Pedahohichna tvorchist*. Karavela (1998)
86. Tchoshanov, M.A.: Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 76(2), 141–164 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9269-y>
87. Teplytskyi, I.O.: *Rozvytok tvorchykh zdibnostei shkolariv zasobamy kompiuternoho modeliuвання [Development of pupils' creative capacities by means of computer simulation]*. The thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences on speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching informatics, Kryvyi Rih State Pedagogical University (2000). <https://doi.org/10.31812/0564/1599>, <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/1599>
88. Verbickij, A.A.: *Aktivnoe obuchenie v vyshej shkole: kontekstnyj podhod*. Vysshaja shkola, Moscow (1991)
89. Verbickij, A.A., Fedorova, A.A.: Racional'naja rabota s tekstom pri povyshenii kvalifikacii inzhenerno-pedagogicheskikh rabotnikov. In: *Teorija i praktika obucheniya dinamicheskomu chteniju v vuze i srednej shkole*, pp. 106–112. Novokuzneck (1986)
90. Verbitsky, A.A.: Contextual learning technologies in the system of continuous professional education. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 1(3), 263–268 (1991)
91. Vishnjakova, S.M. (ed.): *Professional'noe obrazovanie: Slovar'*. NMC SPO, Moscow (1999)
92. Volodko, V.M.: *Pedahohichna systema navchannia: teoriia, praktyka, perspektyvy*. Ped. presa, Kyiv (2000)
93. Vygotsky, L.S.: *Educational psychology*. Taylor and Francis (2020). <https://doi.org/10.4324/9780429273070>
94. Wartofsky, M.W.: *Models: Representation and the Scientific Understanding*, Boston Studies in the Philosophy and History of Science, vol. 48. Springer Science & Business Media (1979). <https://doi.org/10.1007/978-94-009-9357-0>
95. Yakimanskaya, I.S.: The subject and methods of contemporary educational psychology. *Voprosy Psikhologii* (6), 3–13+186 (2006)

96. Zagirnyak, M., Serhienko, S., Talanova, Z., Ogar, V., Luhovyi, V.: The standardization of the higher engineering education in ukraine in the light of american and european experience. In: 2020 IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP). pp. 1–5 (2020). <https://doi.org/10.1109/PAEP49887.2020.9240806>
97. Zazulina, L.V.: Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursivii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv. d.ped.n.: spets. 13.00.01 - Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky, Derzhavna akademiia kerivnykh kadriv osvity APN Ukrainy (2000), <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0400U000952>
98. Zolotukhina, S.T., Masyh, V.V.: Dialohove navchannia yak zasib profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh vchyteliv: istorychnyi aspekt. Pedahohichna biblioteka Instytutu pedahohiky ta psykhologii, Shchedra sadyba plus, Kharkiv (2014)