**Формування професіоналізму майбутнього викладача вищої школи засобами інноваційних технологій**

**РОЗДІЛ 1**

 **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

1**.1. Теоретичний аналіз особливостей процесу формування професіоналізму майбутнього викладача вищої школи**.

Прийняття державних документів, які визначають напрямки розвитку вищої освіти (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо) зумовлюють зміни в діяльності вишів. Завданням подальшого вдосконалення всієї загальноосвітньої системи, яке сформульовано в Законі України «Про вищу освіту» (від 01.01.2014 р. зі змінами від 7 грудня 2017 року N 2233-VIII), є поліпшення підготовки освітян у всіх її ланках, тобто передача, засвоєння, примноження та використання знань, умінь та інших компетентностей у студентської молоді. Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України посідає підготовка магістрів у закладах вищої освіти до викладацької діяльності, що зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема сформованості професійної компетентності в магістрів педагогіки вищої школи (далі ПВШ), бо саме вони визначають становлення їх як фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, конкурентоспроможних на ринку праці. Нові вимоги до освіти зумовлюють необхідність змін і в системі професійної підготовки майбутніх магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Сьогодні, в процесі підготовки майбутній викладачів вищої школи на засадах компетентністного підходу важливого значення надається проблемі формування професійної компетентності, професіоналізму випускника, тобто його можливості конкурувати відповідно сучасних вимог на ринку праці.

Рада Європи виділяє п’ять базових компетентностей, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям, які в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами веб-технологій, набувають особливого звучання, а саме: політичні та соціальні компетентності, пов’язані зі здатністю брати на

себе відповідальність; приймати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів; компетентності, що стосуються життя в полікультурному суспільстві; компетентності, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим в роботі та громадському житті; компетентності, пов’язані з виникненням суспільства інформації (володіння ІКТ, розуміння їх позитивних і негативних рис тощо); компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя, не тільки в професійному плані, а і в особистому та суспільному житті [7, 45].

У психолого-педагогічній науці активно обговорюються питання: категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (Т. Браже, М. Волошина, О. Дахін, І. Зязюн та ін.), моделювання процесу формування професійної компетентності (В. Введенський, В. Болотов, Є. Захаріна, Л. Сущенко та ін.), визначення ключових компетентностей (І. Зимня, Ю. Миронович, Л. Пашко, Г. Селевко та ін.), формування компетентності в майбутніх фахівців (С. Козак, О. Мармаза, М. Олексюк, В. Свистун, В. Ягупов та ін.). Для нашої розвідки особливим інтересом постають дослідження А. Давідчук, С. Зеленюка, Н. Кіржи, А. Кушнір, К. Мазур, Т. Столяр, Ю. Уманської та ін., у яких розкривається сутність, зміст і структура складових професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО: інформаційної, дослідницької, комунікативної, іншомовної, психолого-педагогічної, конфліктологічної, фасилітаційної, соціальної, рефлексивної – та пропонуються шляхи розвитку різних видів компетентності викладача вишу.

Глибокому осмисленню сучасних стратегій розвитку вищої освіти присвячені дослідження відомих філософів, педагогів, психологів (А. Алексюка, В. Андрущенка, І. Беха, В. Кременя, В. Ляудиса та ін.). Теоретичним і практичним розробкам проблеми підготовки студентів магістратури до викладацької діяльності слугують наукові дослідження про професійне становлення, розвиток й удосконалення особистості як суб’єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); проблеми професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і педагогічної майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури (С. Вітвицька, О.Гура, Н. Дем’яненко, Н. Мачинська та ін.). Ідеї та результати цих досліджень слугують теоретико-методологічним і науково-методичним підґрунтям для розроблення змісту та організації процесу підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах.

Загальновідомо, що ступінь розробленості наукової проблеми засвідчує стан її понятійно-термінологічного оформлення. Останнім часом педагогічна лексика, що характеризує педагогічну працю, збагатилася іншомовною термінологією, новими модифікаціями традиційних понять, проте часто хибує на перевантаженість, багатозначність, синонімію, невідповідність термінів сутності понять. Це певною мірою стосується термінологічних зворотів та словосполучень, що використовуються для позначення професіоналізму педагога, серед яких найбільше використовуються “професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя-вихователя” та ін. Вони широко увійшли у практичний обіг, дедалі активніше

включаються до науково-педагогічного тезаурусу, категоріального апарату педагогіки, але як поняття ще не мають належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації енциклопедичного рівня. Про це свідчить практична відсутність їх донедавна у довідково-енциклопедичній літературі загального та галузевого спрямування.

У повсякденному вжитку професіоналізм педагога розуміється, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя, вихователя, викладача. По-друге, професіоналізм педагога ототожнюється з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя-вихователя, а по-третє – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов’язків на рівні покликання, місії. Опис професіоналізму педагога в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак дещо поверховим і тому недостатнім для характеристики феномена, що вимагає більш конкретного наукового пояснення [12].

 Етимологічно термін “професіоналізм” походить від базового поняття “професія” (від лат. professio – говорити публічно, повідомляти про свою справу), яке в цілому визначається в літературі як рід трудової діяльності, занять людини, що є основним джерелом її існування і вимагає оволодіння комплексом спеціальних знань і професійних умінь, досвіду роботи. Разом з тим слід погодитися з думкою О. В. Криштанівської про те, що визначення поняття професії є непростою справою, і поки що не знайдено оптимальної дефініції для його точного відображення, оскільки за зовнішньою простотою приховане широке семантичне поле, межі якого не тільки не визначені, а й мінливі [12, 107].

 Визначення професіоналізму майже вперше подається в опублікованій у 1999 р. Енциклопедії професійної освіти за ред. С. Батишева, де це поняття трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов’язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. При цьому підкреслюється, що головним у процесі розвитку професіоналізму є не

обсяг засвоюваної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [17, 379].

У психолого-педагогічній науковій літературі визначення поняття професіоналізму вперше було запропоновано Н. Кузьміною в контексті ідей акмеології. Феномен професіоналізму розуміється якісною характеристикою суб’єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Крім якісних критеріїв професіоналізму, Кузьміна вводить і кількісні, відзначаючи, що “міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [12, 108]. У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутність пов’язується з вищими рівнями, вищими щаблями досконалості діяльності, досягнутими мистецтвом і майстерністю. Близькість понять майстерності і професіоналізму дозволяє спів-відносити і характеризувати їх за ознаками високої і стабільної продуктивності, ефективності діяльності; високого рівня кваліфікації і компетентності фахівця; оптимальної інтенсивності і напруженості праці; високої точності, надійності й організованості; низької опосередкованості, креативності, суб’єктності, спрямованості на досягнення позитивних соціально-значущих цілей. Водночас автори, відзначаючи часте ототожнення майстерності з професіоналізмом, вважають, що категорія майстерності є важливою складовою категорії професіоналізму, близькою за змістом до професіоналізму діяльності, тому що мова йде, переважно, про розвиток практичних умінь і гнучких навичок, хоча при цьому необхідно мати і особистісні якості як стартові можливості для оволодіння майстерністю [12, 109].

Розгляд професіоналізму винятково в діяльнісному аспекті дещо обмежує і збіднює сутність поняття. З розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників до особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком професійно-особистісних якостей, здібностей, що змінюють систему потреб і цінностей суб’єкта праці. На це прямо вказує Є.. Климов, вважаючи, що не слід зводити ідею професіоналізму тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала…; професіоналізм – це не просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає властивості людини як цілого (особистість суб’єкта діяльності); праксис професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії [12, 110].

Професіоналізм як умова суб’єктної реалізації індивіда пов’язується також із творчим потенціалом людини. У такому ракурсі К.. Левітан визначає професіоналізм як творче оволодіння фахом, а І. Зязюн і Г. Сагач – як достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури та самосвідомості. Сутністю ж поняття професійної творчості, на думку В. Худякова, виступає акт виробництва новизни в процесі будь-якої професійної діяльності поза залежності від предметного змісту, хоча така новизна може мати широкий спектр проявів, серед яких виділяється об’єктивний аспект творчості (для усіх) і суб’єктивний (для себе).

В акмеології професійна творчість розглядається як компонент професіоналізму, професійної культури переважно в особистісному аспекті, включаючи розвиток здібностей, професійно-особистого потенціалу, інноваційної спрямованості, креативності, професійно-творчих якостей професіонала, які пов’язані із формуванням суб’єктної позиції, прагненням до постійного самовдосконалення, збагаченням змістів професійної діяльності, розвитком мотивації досягнень, що не дозволяє суб’єкту праці зупинятися на рівні майстерності (який із суспільного погляду і є бажаним) [12, 113].

Найбільш продуктивним у вирішенні проблеми співвідношення діяльнісних і особистісних засад у понятті професіоналізму виявляється підхід групи московських акмеологів під керівництвом А. Деркача, відповідно до якого цей феномен розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості.

Професіоналізм діяльності трактується як якісна характеристика суб’єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб’єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівеньдомагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. В результаті досліджень дефініції професіоналізму акмеологи дійшли висновків, що професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, це – не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей. У цілісному підході до професіоналізму виділяються його дві сторони: мотиваційна сфера (спонукання людини до праці, її сенс, цілі, домагання) та операційна сфера (використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленнєвих здібностей та ін.) [12, c. 115]. Таке системне розуміння особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму цілком правомірно відображає не тільки якість професійної діяльності, а й її вплив на особистість, високі стандарти особистісних норм, ставлень, мотивації досягнень у професіоналів.

Розглянуті сутнісні характеристики дефініції професіоналізму поза залежністю від виду і специфіки праці виступають загальними інваріантами – необхідними і достатніми для ефективності роботи, до яких відносяться розвиток саморегуляції, антиципація, образна сфера, уміння приймати і реалізовувати рішення. Специфічні або особливі інваріанти професіоналізму відображають характерні риси конкретних видів праці, що вимагає, відповідно до обраної логіки нашої роботи, виявлення сутності поняття професіоналізму стосовно педагогічної праці, вираженого семантично близькими, спорідненими термінами “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя”, “професіоналізм педагогічних працівників” тощо.

Розглянемо існуючі думки вчених з цього питання.

Словосполучення “професіоналізм педагога” (“педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм педагогічної праці”) активно використовується у сучасній педагогічній лексиці, однак здебільшого на емпіричному рівні, а в категоріальному апараті теоретичної педагогіки воно ще недостатньо розроблене. Це поняття введено у науковий обіг Н. В. Кузьміною, а останнім часом конкретизується в ряді спеціальних досліджень, у підходах вчених до його осмислення простежується певна еволюція поглядів.

На думку Н. Кузьміної професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного вирішення задач у наступній освітній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений на навчально-виховний процес час. А оскільки продуктивному вирішенню педагогічних задач можуть сприяти або перешкоджати особистісні якості педагога, то варто говорити і про професіоналізм особистості як комбінацію такого набору якостей. При цьому мається на увазі як нероздільність характеристик особистості і діяльності вчителя, так і неможливість їх ототожнення.

Дотримуючись методології системного підходу у встановленні особистісно-діяльнісної сутності педагогічного професіоналізму та традицій структурно-функціональної педагогіки, Кузьміна, переважно, звертається до його діяльнісних характеристик, педагогічної майстерності. “Професіоналізм сучасної педагогічної діяльності – пише автор – полягає у привнесенні в неї елементів наукового дослідження з метою контролю і самоконтролю міри її продуктивності, а продуктивність, інакше кажучи, – майстерність, що вимірюється” [12].

На основі широкомасштабних експериментальних досліджень під керівництвом Н. В. Кузьміної рівні педагогічної діяльності диференціюються за ступенем продуктивності залежно від педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

І. Багаєва трактує цей феномен як концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, як інтегративну властивість особистості, що формується в діяльності, а також як процес і результат творчої педагогічної діяльності. Водночас, автор у дослідженнях педагогічного професіоналізму більше уваги приділяє діяльнісним аспектам, підготовленості, визначає поняття професіоналізму як процес та результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, уміння їх передавати дітям і самокорекцію професійної діяльності, а в його структурі виділяє професіоналізм знань як базис, професіоналізм спілкування як готовність і уміння їх використовувати на практиці та професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамізм розвитку професіоналізму педагога.

У дослідженні Л. Малаканової професіоналізм викладача також розуміється як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності.

Багато науковців діяльнісну сутність професіоналізму педагога традиційно пов’язують із підготовленістю та компетентністю учителя-вихователя. Р. Гільмєєва розуміє професіоналізм учителя як бездоганне знання предмета та вміння його викладати.

В. Синенко вважає, що професіоналізм викладача визначається високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у сполученні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потрібну підготовку підростаючого покоління до життя.

В. Сластьонін розглядає професіоналізм педагога як компетентність, що полягає у єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [12]..

В умовах оновленої педагогічної парадигми з розвитком теорії педагогічної праці підсилюється інтерес учених до вивчення феномена педагогічного професіоналізму, збагачуються наукові уявлення про його сутність, розширюється зміст поняття через доповнення новими складовими. У трактуваннях дефініції, поряд із збереженням традиційного розуміння її сутності, активно розробляється особистісний аспект феномена, підкреслюються його інтегративні властивості, розглядається структура поняття (Т. Руднєва, І. Підласий, Л. Кондрашова, Б. Дьяченко, А. Соложин, Л. Гребенкіна, О. Дубасенюк, А. Маркова). Сукупністю якостей, що дають змогу найкраще здійснювати педагогічну діяльність і досягати стабільних результатів праці, вважає професіоналізм педагогічних працівників.

Л. Кондрашова переконливо стверджує, що основу педагогічного професіоналізму становить таке складне особистісне утворення вчителя, як морально-психологічна готовність до професійної діяльності.

Глибоко і детально особистісні сторони педагогічного професіоналізму розглядає І. Підласий, вважаючи, що професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи, при цьому, сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників.

В. Горбенко, та Т. Марина підкреслюють в сутності педагогічного професіоналізму індивідуальну неповторність комбінації якостей виклалача, а О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Гребенкіна наголошують на інтегративній природі і цілісності професіоналізму освітянських кадрів. Відповідно до розроблених психологічних критеріїв педагогічного професіоналізму А. Маркова намагається поєднати соціальну, діяльнісну та особистісну домінанти в розумінні цього феномена. Дослідниця визначає сутність викладача-професіонала як фахівця, що опанував високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, робить свій індивідуальний творчий внесок у професію, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї роботи [12].

Досить широкий погляд на сутність відповідного феномена як особистісної якості вчителя має трактування поняття Л. Гребенкіною, на думку якої професіоналізм учителя являє собою цілісне інтелектуальне, емоційне, дієво-вольове утворення в структурі особистості, що визначає всі напрямки діяльності педагога, його професійне зростання і майстерність.

Подібний масштабний підхід до визначення дефініції у поєднанні з аксіологічним аспектом пропонує З. Равкін, визначаючи педагогічний професіоналізм як високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечують конкурентноздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти.

Вищим ступенем вираження ціннісного ставлення педагога до своєї діяльності вважає педагогічний професіоналізм також О. Шиян.

Значний інтерес становлять погляди дослідників на структуру педагогічного професіоналізму. Л. Гребенкіна включає в зміст цього феномена фундаментальні знання й уміння, здібності, соціально-педагогічні позиції й установки, ціннісні орієнтації, духовно-моральні якості особистості, що характеризують цілісні інтелектуальні, емоційні, дієво-вольові утворення в структурі особистості вчителя.

О. Дубасенюк виявляє в професіоналізмі виховної діяльності дві підструктури – професіоналізм особистості, що охоплює виховну спрямованість, педагогічні здібності, компетентність, та професіоналізм діяльності, що включає теоретичну і практичну підготовку, самовдосконалення.

М. Марина трактує зміст педагогічного професіоналізму як комбінацію професійно важливих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок учителя, Б. Дьяченко – як складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності, а Л. Кондрашова включає в зміст морально-психологічної готовності учителя як основи педагогічного професіоналізму ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку на творчу працю, здатність до самооцінки її результатів і потребу в постійному професійному самовдосконаленні [12].

Професіоналізм педагога неможливий без розвитку спеціальних здібностей, знань і вмінь, але не менш важливою умовою є також розвиток і загальних здібностей, наявність загальнолюдських цінностей. Професіоналізм викладача ЗВО характеризується не лише професійно значущими якостями, а й мистецтвом постановки й вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому та складних ситуацій діяльності [15, с.31].

Отже, професіоналізм педагога визначаємо з акмеологічних позицій як сукупність стійких властивостей його особистості, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності з гуманістичною спрямованістю. Педагогічний професіоналізм викладача вищої школи виявляється не лише у високій результативності професійної діяльності, а й у гуманістичній орієнтації навчальних дисциплін на розвиток особистості студента, у виборі викладачем методів і прийомів педагогічної діяльності з урахуванням мотивів і ціннісних орієнтацій студентів, у підготовці випускників ЗВО до неперервного саморозвитку.

**1.2. Досвід використання інноваційних технологій у сучасних закладах вищої освіти України.**

Державні законодавчі документи (Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2002), Державна програма "Вчитель" (2002), Закон України "Про вищу освіту" (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), проекти Закону України "Про вищу освіту" (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2012)), прийняті в останні роки, присвячені радикальній модернізації освіти, в основу якої покладено гуманізацію і демократизацію всієї системи освіти, складових її елементів. Вони спрямовані на моніторинг стану інноваційного розвитку освітньої галузі та реалізацію інноваційної політики. Зазначені документи є однією з теоретичних засад підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у початковій школі.

Продовжуючи освітні реформи в галузі вищої освіти, 28 жовтня 2011 року на ІІІ Всеукраїнському з’їзді освітян було винесено на обговорення і схвалено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [36]. Документ розроблений з метою створення в Україні інноваційної інфраструктури, здатної забезпечити ефективне використання вітчизняного науково-технічного потенціалу, підвищення рівня інноваційності та конкурентоспроможності національної освіти. Багато в чому документ доповнює чинну Національну доктрину розвитку освіти, затверджену Указом Президента України в 2002 р.: оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління освітою; запровадження та розвиток дистанційної освіти; упровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп’ютерних технологій; оптимізація мережі навчальних закладів тощо [37].

У Національній стратегії розвитку освіти обрано важливі стратегічні напрями освіти для створення правових, економічних та організаційних умов, для розвитку та ефективного функціонування системи інформаційно-аналітичного забезпечення реалізації державної інноваційної політики та моніторингу стану інноваційного розвитку освіти як основи реалізації даної державної політики. Серед яких є такі, як: "оновлення законодавчo-нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації на цілі сталого розвитку; створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, удосконалення бібліотечно-інформаційного забезпечення освіти і науки; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті; забезпечення національного моніторингу системи освіти; інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір" [37].

Інноваційні технології викладання дисциплін слід опановувати кожному викладачеві, на якому рівні інтелектуально-методичної майстерності він не перебував би. Поруч з пояснювально-ілюстративними прийомами викладач повинен застосовувати нові, особистісно-орієнтовані, в яких посилений творчо-діяльнісний компонент. Лише за таких умов під умілим керівництвом викладача студенти здобувають необхідні знання, уміння й навички.

Працюючи над поставленою проблемою впровадження інноваційних форм та методів навчання, викладачам фахових дисциплін потрібно спиратися на інтерактивну модель навчання (робота в парах, групах) як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Необхідність застосування інноваційних технологій полягає в тому, що на заняттях (лекційних, практичних і семінарських) здійснюється індивідуальна та групова робота студентів, їх робота з первинними документами, використовується проектна діяльність, навчальні ігри, що допомагає студенту отримати та засвоїти значно більший обсяг інформації, сприяє зростанню його активності та професійних умінь, дає поштовх до критичного мислення, розвитку здібностей аргументувати свої думки тощо.

Завдяки цьому посилюється співпраця між студентами і викладачем, зростає самостійність студента у підготовці та прийнятті рішень, створюються сприятливі умови для визначення найбільш талановитих, креативних студентів, які стають лідерами та прикладами для наслідування, що забезпечує високий рівень навчання й підготовки студентів, побудову конструктивних та партнерських відносин у групі [17, 218].

У процесі педагогічної діяльності викладачі прийшли до висновку, що саме мозковий штурм, дискусії, ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод), тренінги, самостійна робота, дослідно-експериментальна діяльність, участь у семінарах і диспутах, науково-практичних конференціях, робота над проектами сприяють формуванню креативної особистості.

У випадку, коли необхідно розв’язати складну ситуацію за достатньо обмежений час, доречно застосовувати метод мозкового штурму. Мозковий штурм - один із методів творчого вирішення проблеми, і тому часто дозволяє побачити неочевидні, але досить ефективні рішення. Мозковий штурм, як правило, є колективним процесом, у якому бере участь команда людей, але можна проводити його і індивідуально.

Дискусія, як спосіб передачі знань, є методом зі сталими традиціями і входить до групи проблемних методів. Її мета – виявити відмінності в розумінні питання і в товариській суперечці встановити істину, прийти до спільної думки.

Прикладом використання дискусії є засідання «круглих» столів та зустрічі студентів з провідними фахівцями з метою ознайомлення випускників коледжу із сучасними вимогами виробництва та формування практичних навичок у студентів.

Одним із найактивніших методів навчання студентів є проведення ділової гри. Ділова гра – це метод навчання вибору послідовних, оптимальних рішень в умовах, що імітують реальну виробничу ситуацію.

Таким чином, у процесі проведення гри стимулюється інтелектуальна діяльність студентів, вони вчаться прогнозувати, досліджувати та перевіряти правильність прийнятих рішень і гіпотез, виховують культуру спілкування, формують вміння працювати в колективі та з колективом, що підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність й ініціативність студентів [16, 75].

Одним із методів інноваційного навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів, є «кейс-метод». Цей метод передбачає розгляд виробничих управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу.

Основна мета кейс-методу – навчити на прикладі конкретної ситуації (кейса) груповому аналізу проблеми і самостійному прийняттю рішень. Робота майбутніх бухгалтерів передбачає колективну діяльність, тому дуже важливо навчити їх працювати групою на єдиний результат.

Ще одним із головних методів підвищення фахової компетентності й конкурентоспроможності майбутніх фахівців є науково-дослідна робота. Вона дає можливість розкрити інтелектуальний потенціал як студента, так і викладача, зробити свій внесок у дослідження актуальних проблем економіки, оволодіти науковими методами пізнання і, що головне для студентів, усвідомити важливість такої роботи для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Варто зауважити, що науково-дослідна робота студентів допомагає оволодіти методикою наукових досліджень, розвиває навички самостійної пошукової роботи, виховує творче ставлення, прищеплює смак до наукового пошуку, підвищує власну наукову активність, розумові здібності, сприяє проявленню інтелектуальної ініціативи.

Отже, професійні компетенції у майбутнього фахівця повинні формуватися у вищому навчальному закладі, проте їх подальший рівень може зростати лише у процесі фахової діяльності із застосуванням інноваційних технологій, як того вимагають сучасні зміни в освіті. Слід зазначити, що процес формування професійних компетенцій тривалий, продовжується протягом життя і є невід’ємною складовою частиною навчально-виховного процесу [41].

Таким чином, основна увага у ЗВО повинна приділятись розвитку особистості студента, його комунікативній підготовленості, формуванню професійних компетенцій, здатності здобувати і розвивати знання, мислити і працювати по-новому. А це в свою чергу, дозволить студенту підготуватися до сучасних умов виробництва, бути затребуваними на ринку праці, домагатися великих успіхів у професійній діяльності.

У сучасному світі саме інформаційні технології визначають економічний та суспільний розвиток людства, тому необхідно нарощувати комп’ютерну та інформаційну грамотність населення. Насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі.

У цих умовах система освіти потребує змін. Якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання можливостей, які надають комп’ютерні технології та Інтернет. Вони дають змогу викладачу краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, створити нові засоби навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа, електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи, хмарні ресурси.

Крім того, застосування інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців є ефективним засобом формування професійних компетентностей. Вони спрямовані на підготовку особистості інформаційного суспільства, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь вибору оптимальних рішень, управління великим обсягом якісної інформації.

Застосування інформаційних технологій в освіті базуються на мультимедійних засобах навчання. Це комплекс програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео.

Прикладом застосування мультимедійних засобів для навчального призначення може бути електронний підручник, посібник, електронний довідник, тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори й тренажери), електронний лабораторний практикум, комп'ютерна тестуюча система тощо. Застосування кожного з цих прикладів дозволяє ефективно реалізувати можливості інформаційних технологій. Важливою у таких системах є організація зворотного зв’язку, яка реалізується через завдання практичного характеру, також стратегію критичного аналізу взаємодії зі студентом, орієнтованої на його конкретні потреби.

Вимоги реформування освіти потребують також і від майбутніх фахівців правильної організації свого інформаційного простору шляхом накопичення компетентностей. Ефективним засобом модернізації освіти є впровадження «хмарних» технологій у навчальний процес.

Хмарні технології надають користувачам Інтернету доступ до комп’ютерних ресурсів сервера та використання програмного забезпечення як онлайн-сервіса.

Одним із таких середовищ є Google-сервіс. Застосування Google-диску забезпечує зберігання файлів, папок, архівів; створення онлайнових текстових документів, книг Excel, презентацій, малюнків та форм опитування; завантаження файлів на комп’ютер; конфіденційність та захист даних.

Google-сервіс – це хмарна система зберігання інформації у вигляді папок або файлів, доступ до яких ви маєте з будь-якого комп'ютера або мобільного пристрою, що підключений до Інтернету. За допомогою Google-сервісу можна користуватися електронною поштою і надавати доступ до файлів іншим користувачам.

Однією з найбільш важливих умов підвищення ефективності всього навчального процесу у коледжі є дидактична інтеграція практичних навичок.

Навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які виробляються у процесі їх виконання. Однак ознакою сформованості навичок є якість дії, а не її автоматизація. Професійні навички у студентів формуються шляхом виконання практичних чи лабораторних робіт на заняттях зі спецдисциплін. Потім такі навички застосовуються студентами у дослідженнях курсової роботи. Далі навички інтегруються у вміння професійної діяльності на виробничій практиці, яка є попереднім кроком виконання дипломної роботи чи державного кваліфікаційного іспиту. Практичні заняття – форма навчального заняття, на якому викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень, які він отримує на лекційних заняттях з навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань. За дидактичною сутністю практичні роботи близькі до лабораторних робіт. Лабораторні роботи – один з видів самостійної навчальної роботи студентів, яка проводиться у лабораторії за завданням викладача із застосуванням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, комп’ютерної техніки та інших технічних засобів. У структурі практичного та лабораторного заняття є розділ коротких відомостей з теоретичної частини, за якою студент проектує розв’язок завдань, а після цього виконує їх самостійно. Під час проведення занять викладач мультимедійними засобами навчання максимально реалізовує принцип наочності, шляхом виведення на екран інтерактивної дошки, не лише анімаційний текст, але й ілюстрації, користування програмним забезпеченням тощо. Результат виконання роботи студент подає у вигляді оформленого звіту на «хмару» викладача.

Крім цього, студент завжди може мати доступ до «хмари», в якій знаходиться інструкційна картка із завданням чи практичний посібник. Виконання практичних чи лабораторних робіт вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності у прийнятті рішень, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу. Як допомога у цьому викладачами розроблені електронні версії посібників, що дає змогу студентам працювати в електронній бібліотеці, яка зберігається у «хмарі» викладача та на сайті відділення. Інтеграція здобутих практичних навичок на заняттях практичного чи лабораторного типу відбувається згідно навчального плану у підготовку курсових робіт. Саме цим завершується вивчення окремих спецдисциплін в університеті. У дидактичному відношенні підготовка курсових робіт суміщається з контролем знань і створює заключний етап циклу вивчення блоку навчальних дисциплін. Курсова робота – один з видів індивідуальної роботи студентів навчально-дослідного, творчого чи проектно-конструкторського характеру, який має на меті не лише поглиблення, узагальнення і закріплення знань з навчальної дисципліни, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання і формування вмінь самостійно працювати з навчальною та науковою літературою, комп’ютерною технікою, лабораторним обладнанням, використовуючи сучасні інформаційні засоби та технології.

На цьому етапі широко застосовуються Інтернет-ресурси, які надають доступ до інформації, якої немає в традиційних джерелах, а також сприяють обміну фаховою інформацією. На «хмарних» сервісах розміщені методичні рекомендації щодо написання дослідної роботи.

Практична підготовка студентів є невід’ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, у процесі якої закладаються базовий досвід професійної діяльності, практичні уміння та навички, професійні якості особистості майбутнього фахівця.

Види практик, їх мета, тривалість, термін проведення визначаються на основі наскрізної програми практики, яка розроблена викладачами циклової комісії. Згідно з наскрізною складається програма практики та методичні рекомендації, які визначаються основними положеннями освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця і складена відповідно до освітньо-професійної програми, навчального плану підготовки молодших спеціалістів та вимог Міністерства освіти і науки України щодо практики студентів.

Виробнича практика у коледжі на окремих спеціальностях може мати поділ на технологічну та переддипломну. Така практика проводиться на випускному курсі терміном чотири-п’ять тижнів, у різних семестрах.

Підставою виконання студентами програми виробничого навчання є розроблені графіки проведення цих практик, методичні рекомендації щодо проходження виробничої практики та зразки оформлення щоденників-звітів в електронному вигляді на «хмарних» сервісах. Крім цього студенти неодноразово звертаються за консультацією до викладачів, які є керівниками практики. Консультації можна отримати через веб-сайт, «хмару» чи Skype викладача, оскільки бази практик, зазвичай, знаходяться у різних районах чи навіть областях. Завершальним етапом навчання студентів є дипломна робота – самостійна науково-дослідницька кваліфікаційна робота, що синтезує підсумок теоретичної та практичної підготовки за відповідною спеціальністю і є формою контролю набутих студентом у процесі навчання знань, умінь та навичок, які необхідні для виконання професійних обов’язків, передбачених їх освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Вона містить матеріали, зібрані під час проходження виробничих практик на базі підприємства, розміщені в «хмарних» середовищах студентів та викладачів.

Отже, застосування «хмарних» технологій в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій. Інформаційні технології базуються на системі теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності для ефективного вирішення проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань і формування практичних компетентностей майбутніх фахівців. Інформаційні технології спонукають до постійної самоосвіти, а сам процес навчання дає можливість відчути практичні результати.

Головним завданням ЗВО є підготовка молоді до сучасного життя, тобто набуття нею необхідних компетентностей, а одним із засобів є інтеграція знань з навчальних дисциплін у практичні навики. Інформаційні технології навчання закладають нові умови діяльності студентів, є діючою моделлю активізації їх інтелектуальної роботи, зобов’язують до використання різноманітних видів самостійної роботи, що має великий вплив на формування особистості майбутнього фахівця [52].

Важливим для нашого дослiдження є визначення поняття «медіатехнології», поданого П. Савариним. У ході наукових розвідок учений визначив «медіатехнології» як сукупність способів, що включає проектування, організацію та проведення занять із забезпеченням багатоканальності сприйняття відомостей суб’єктами навчання в інтерактивному режимі за рахунок використання мультимедійних комп’ютерних апаратно-програмних і мультимедійних навчальних програмних засобів [47, 7].

Згідно поглядів С. Дєньгаєвої, медіаосвітні технології – методично-організаційні засоби навчального процесу з використанням періодичних видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-апаратних пристроїв, що

забезпечують операції збирання, оброблення, накопичення, збереження й передачі інформації [15, 27].

Розглянемо класифікацію медіаосвітніх технологій запропоновану С.Кухарьонок:

- аудіовізуальні технології – сукупність засобів, що забезпечують здійснення збору, зберігання, переробки та передачі аудіовізуальної інформації;

- аудіовізуальні навчальні технології – сукупність методів, що забезпечують застосування аудіовізуальних засобів для досягнення педагогічних цілей;

- інформаційні технології – сукупність математичних і кібернетичних методів, технічних засобів збору, зберігання, переробки та передачі інформації; комунікаційного зв’язку, сучасної комп’ютерної техніки, що забезпечують інтерактивний, програмно-методичний супровід сучасних технологій навчання;

- інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – сукупність різних методів та засобів збору, зберігання, обробки і розповсюдження цифрової, текстової, графічної та звукової інформації;

- комунікаційні технології – сукупність технологій, що забезпечують доступ до інформаційних ресурсів;

- комп’ютерні технології навчання – сукупність методів використання комп’ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв’язку та інтерактивного програмного продукту для досягнення педагогічних цілей;

- медійні технології навчання – сукупність різних методів із застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей;

- мультимедійні технології – комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють використовувати найрізноманітніші середовища, такі як графіка, анімація, звук, відео [28].

Використання медіаосвітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів передбачає реалізацію основних функції, а саме: інформатизацію освітнього процесу (доступ до різних джерел інформації); активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів; підвищення мотивації студентів до навчання; інтерактивність навчання; моніторинг освітнього процесу; підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу; спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп’ютерних програм; участь студентів у відеоконференціях, робота зі студентами інших закладів освіти тощо).

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел показав, що використання сучасних медіаосвітніх технологій навчання розширює можливості викладання, дозволяє урізноманітнювати завдання та форми подання інформації; використовувати комп’ютерні програми, які включають різноманітний набір вправ: навчальних (для презентації матеріалу), тренувальних (для відпрацювання навичок і вмінь), текстуальних (для перевірки знань); моделювати ситуації, які максимально наближені до умов професійної діяльності; активізувати навчальну діяльність студентів, посилювати їхню самостійну роботу (можливість обирати інформацію, що безпосередньо стосується професійної діяльності, працювати в темпі, відповідно до рівня знань студента); сприяє розвитку критичного мислення студентів; робить освітній процес продуктивним та креативним [53].

**1.3. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи.**

Оволодіння професіоналізмом – тривалий і багатоступінчастий процес, тому можна говорити про рівні професійного становлення вчителя. Науковцями визначено такі рівні професійного становлення педагога:

– перший рівень – потреби в самовихованні ще не набули конкретного змісту. Як правило, на цьому рівні професійне становлення здійснюється під впливом зовнішніх умов та об’єктивних вимог;

– другий рівень – цілепокладання стає конкретнішим. Викладач ставить перед собою певні завдання щодо саморозвитку. Ці завдання найчастіше стосуються не особи в цілому, а окремих можливостей і вмінь. Багато що, як і раніше, залежить від обставин;

– третій рівень – викладач самостійно й усебічно аналізує та формулює цілі власного професійного розвитку, самостійно здійснює планування, намічає засоби та прийоми роботи над собою, здійснює самоконтроль проміжних і кінцевих результатів, уточнення цілей та корекцію дій.

Акмеологія, що активно розвивається останніми роками, розглядає співвідношення творчого й професійного початків у діяльності педагога, саморозвиток і самовдосконалення педагога як основні умови його становлення як суб’єкта професійної діяльності, здатного досягти вершин майстерності, особистісної та професійної зрілості й повністю реалізувати свій творчий потенціал.

Російський дослідник Е. Зеєр [18] визначає становлення особистості як неперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій і власної активності.

Зовнішніми чинниками, що впливають на процес становлення особистості професіонала, є умови життя, зовнішні дії, які визначають становлення особистості через взаємодію людини з іншими за допомогою її діяльності в середовищі. Науковець визначає такі стадії професійного становлення:

– формування професійних намірів – усвідомлений вибір професії;

– професійна підготовка – освоєння системи професійних знань, умінь, навичок, формування соціально-значущих і професійно важливих рис;

– професіоналізація – адаптація в професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і здібностей особи, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності;

– майстерність – якісне, творче виконання професійної діяльності.

Акмеологічна концепція Е. Зеєра дозволяє говорити про «життєвий шлях» професіонала, оскільки він включає основні етапи від його початку і до вершини і включає п’ять стадій професіоналізації:

1. Оптацію – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей.

2. Професійну підготовку – набуття професійних знань, умінь і навичок.

3. Професійну адаптацію – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду.

4. Професіоналізацію – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов’язків.

5. Професійну самореалізацію.

Наступі рівні професіоналізму викладача вищого навчального закладу у своєму дослідженні було виділено А. Марковою [33]. Результати надані у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівні професіоналізму викладача вищого навчального закладу

|  |  |
| --- | --- |
| Рівень професіоналізму | Характеристика |
| Нульовий рівень до-професіоналізму – «стажер» | Входження в професійну поведінку, перше практичне опанування професійною педагогічною діяльністю, професійним педагогічним спілкуванням. Цей рівень вимагає від викладача відкритості, сенситивності до допомоги колег, пов’язаний із появою окремих професійних самооцінок у порівнянні себе з колегами, супроводжується закладанням основ професійного світогляду. |
| Перший рівень – викладач за визнанням, переконаний викладач | Даний рівень супроводжується наявністю стійкої професійної педагогічної спрямованості (прагнення стати, бути й залишатися викладачем). Бажано, щоб цей рівень опанування мотивами, змістами викладацької професії випереджав рівень опанування технікою, прийомами діяльності викладача. |
| Другий рівень – «від ерудита до майстра» | Рівень ерудита означає обізнаність, широке ознайомлення з даними педагогіки, психології, з досягненнями передового досвіду, теоретичне опанування досягнутого раніше досвіду в професії. Рівень майстра означає перехід до практичного втілення в своєму досвіді того, що засвоєно в ході теоретичного вивчення, усвідомлення. Другий рівень професіоналізму вимагає від фахівця педагогічного цілепокладання, спостережливості, інтуїції та імпровізації, володіння педагогічної технікою, вибудовування окремих прийомів у систему, у педагогічні технології. Головним є підбір викладачем з опанованого ним арсеналу методів, форм, засобів під кутом зору до їх адекватності завданням психічного розвитку студентів. |
| Третій рівень – «майстер» | Подальший професійний розвиток засвідчує вміння викладач діагностувати зміни, динаміку психічного розвитку студентів під час використання нових засобів, технологій. Звідси необхідний крок до побудови індивідуальних, розвиваючих, виховних програм для кожного студента (груп студентів). |
| Четвертий рівень – «майстер-діагност» | Педагогічна майстерність тісно пов’язана із забезпечення сприятливого психологічного клімату, що є можливим за наявності культури педагогічного спілкування. Тут необхідним є використання широкого спектру комуннікативних завдань, опанування стилями, засобами, ролями в спілкуванні. |
| П’ятий рівень – «суб’єкт педагогічної діяльності, само діагност» | Рух до професіоналізму неминуче супроводжується зверненістю свідомості викладача на самого себе. На самооцінювання, самопроектування, прогнозування та визначення «сценарію» власного подальшого професійного життя, посилення авторства своєї професійної біографії. |
| Шостий рівень – «творець», «новатор» | На цьому рівні спочатку здійснюється перший пласт творчості викладача, а саме педагогічна творчість як опанування нестандартними способами вирішення педагогічних завдань у постійно мінливих педагогічних ситуаціях. |
| Сьомий рівень – «дослідник» | Майстерність і творчість викладача не можливі без уміння оцінити отримані результати – це перші кроки до дослідження. Дослідницький підхід викладача – це прагнення викладача не тільки вводити в свою працю щось нове, а й вивчити результати, у тому числі окрім цих нововведень. |
| Восьмий рівень – «усвідомлена індивідуальність» | Кожен викладач як суб’єкт, є особистістю неповторною, унікальною. Але, чим вище рівень його професіоналізму, тим більш цілеспрямовано працює він над усвідомленням власної індивідуальної манери, над посиленням позитивних рис свого індивідуального стилю та згладжуванням негативних. |
| Дев’ятий рівень – «учасник і суб’єкт педагогічного співробітництва» | Майстерність, творчість, індивідуальність викладача найкращим чином втілюються у співпраці з колегами, що можливо при розумінні спільних завдань, співвіднесенні способів професійної діяльності, створенні спільності однодумців. Тут викладач поєднує в собі позитивні досягнення всіх попередніх рівнів професіоналізму – розуміння призначення професій, майстерність, творчість, дослідницький підхід, саморозвиток, співпрацю з колегами, готовність до інновацій |

У психолого-педагогічній літературі можна знайти інші підходи до виділення рівнів професіоналізму викладача вищого навчального закладу. Так, Н. Кузьміна та О. Реан для оцінки рівня продуктивності професіоналізму діяльності викладача ввели шкалу, відповідно до якої за результативністю кожен викладач може бути віднесений до одного з наступних рівнів діяльності [24, 137–150]:

1 – (мінімальний) – репродуктивний; викладач уміє переказати студентам те, що знає сам; непродуктивний.

2 – (низький) – адаптивний; викладач уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; малопродуктивний.

3 – (середній) – локально-моделюючий; викладач володіє стратегіями навчання студентів знань, навичок і вмінь з окремих розділів курсу (тобто він здатний формулювати педагогічну мету, усвідомлювати бажаний результат і відбирати систему й послідовність включення студента у навчально-пізнавальну діяльність); середньо-продуктивний.

4 – (високий) – системно-моделюючий знання студентів; викладач володіє стратегіями формування шуканої системи знань, навичок, умінь студентів із предмету в цілому; продуктивний.

5 – (вищий) – системно-моделюючий діяльність і поведінку студентів; викладач володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; високопродуктивний. Інакше цей рівень називають – «системно-моделюючий творчість» [24, 137–150].

Існує ще низка прикладів градації професіоналізму викладача за рівнями, які принципово не відрізняються від вищенаведених.

Таким чином, професіоналізм викладача вищого навчального закладу – це не тільки досягнення ним високих професійних результатів, але й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці, стану його психічних якостей. Тому в аналізі професіоналізму виділяються дві сторони:

а) стан мотиваційної сфери професіоналізму викладача вищого навчального закладу (який сенс має в його житті професійна діяльність викладача, яких цілей він особисто прагне досягти, наскільки він задоволений власною діяльністю, яка мотивація до різних видів підвищення кваліфікації тощо);

б) стан операційної сфери професійної діяльності викладача (як, якими прийомами він досягає поставлених цілей, які технології використовує, які кошти – знання, розумові операції, здатності застосовує).

Професіоналізм викладача вищої школи в галузі професійних знань, умінь і навичок дозволяє так організувати процеси навчання студентів, щоб досягати головної дидактичної мети – перетворення студентів у саморозвиваючу систему [7].

Складниками професіоналізму у будь-якій професії І. Зязюн називає «компетентність та озброєність системою вмінь» [15, c. 14]. Разом з тим професіоналізму в педагогічній діяльності неможливо досягти без сформованості таких особистісних якостей, як саморегуляція, аналітизм, критичне ставлення до себе і власних професійних здобутків, здатність до самовдосконалення. «Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття та збереження професіоналізму, – зазначають автори підручника «Педагогічна майстерність» – це цілеспрямований процес, він є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель ...самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою» [44, c. 44].

Спираючись на дослідження В. Зазикіна, С. Максименка, А. Семенової у загальній структурі професійної компетентності можна виділити п’ять основних компонентів:

– гностичний (когнітивний), що характеризує наявність необхідних професійних знань;

– регулятивний, що дозволяє використовувати наявні знання для виконання власне професійних завдань;

– рефлексивно-статусний, що на основі адекватної оцінки та самооцінки надає право діяти за рахунок визнання фахової авторитетності;

– нормативний, що визначає сферу і коло професійних повноважень;

– комунікативний, важливість якого зумовлена тим, що професійна діяльність завжди відбувається в умовах соціально-міжособистісного спілкування та взаємодії, саме тому компетентність виявляється, насамперед, у спілкуванні [48].

Для визначення структури інноваційного розвитку викладача в роботі закладу вищої освіти розглянемо найбільш поширені концептуальні характеристики у сучасних дослідженнях, які будуть представлені нами у вигляді п'яти компонентів що відтворюють такі закономірності розвитку особистості :

* розвиток гностично компоненту інноваційного розвитку викладача в системі методичної роботи навчального закладу;
* істотні ознаки змістового компонента інноваційного розвитку викладача;
* необхідні зміни щодо технологічного компоненту інноваційного розвитку викладача;
* необхідні перетворення щодо комунікативного компонента інноваційного розвитку викладача;
* особливості спрямованих змін організаційного компонента інноваційного розвитку вчителя [12].

Таким чином, надана структура інноваційного розвитку викладача в роботі закладу вищої освіти дозволила виявили сукупність якостей за допомогою яких ми можемо характеризувати складові структури інноваційного розвитку викладача:

1) особистість – існування потенційної особистості, що має набір якостей, характеристик, здібностей, за допомогою яких вона природоцільно проектує власну діяльність, засвоює та «прирощує» культурні норми (знання) і таким чином розкриває себе;

2) розвиток – запуск механізму «саморуху» викладача, пов'язаного з усвідомленням діяльності, самопізнанням, ціннісними орієнтаціями і самоврядуванням;

3) орієнтири – визначення професійно значущих компетентнісних характеристик викладача в якості орієнтирів для розвитку інноваційної діяльності;

4) творчу сутність інноваційної діяльності складають її основні компоненти: потреби і мотиви, цілі, зміст, завдання, форми і методи інноваційної діяльності, система контролю і оцінки результатів;

5) портфоліо – сума «освітніх продуктів» викладача, створення яких можливе лише за умов його інноваційного розвитку;

6) рефлексивне осмислення – становлення «індивідуальної освітньої історії» як сума значущих «внутрішніх змін, новоутворень », необхідних для визначення мети як імпульсу для безперервного освітнього руху через особистісну рефлексію;

7) освітнє середовище – простір перетворення потенціалу в ресурс.

На основі наукових досліджень нами було узагальнено, показники та рівні сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО з використанням інноваційних технологій. В результаті виокремлено наступні компоненти, що дадуть можливість проведення діагностичного дослідження із даної проблематики з метою виявлення фактичного рівня сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО: мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивно-діяльнісний компонент, проектувально-технологічний компонент.

Отже, *мотиваційно-ціннісний компонент* професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО характеризується мотиваційним критерієм і такими показниками:

* усвідомлення майбутніми викладачами ЗВО особистісної та суспільної цінності майбутньої професії, професійного самовдосконалення, потреби в самоосвіті, саморозкритті та самовираженні, у тому числі, і засобами інноваційних технологій;
* сформованість позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, застосування засобів інноваційних технологій;
* володіння технікою самодіагностики, навичками самоосвіти і саморозвитку, здатність до самопізнання і самореалізації; розвиток емоційно- вольового механізму формування професіоналізму;
* професійно-особистісне самовизначення майбутніх викладачів щодо використання інноваційних технологій у педагогічній діяльності тощо.

Показниками *когнітивно-діяльнісного* компоненту (когнітивного критерію) є:

* оволодіння професійно-значущими знаннями (спеціальними, психолого-педагогічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними), знаннями з методики викладання в закладі вищої освіти на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів науково-теоретичних і науково-практичних знань про педагогічну діяльність взагалі, і особливостей здійснення її в процесі навчання в ЗВО, зокрема: прагнення студента до одержання інформації з різних джерел, в тому числі засобами інноваційних технологій;
* знання психологічних і дидактичних закономірностей і законів, дидактичних принципів;
* уміння застосовувати соціально-педагогічні, методичні знання на практиці; вміння ефективно використовувати ІТ для опрацювання, інтегрування різноформатної інформації, створення інноваційних продуктів; уміння аналізувати, систематизувати, релевантність тощо;
* уміння визначати педагогічно доцільні засоби інноваційних технологій, аналізувати та оцінювати наявні, розробляти та застосувати їх у майбутній педагогічній діяльності.

*Проектувально-технологічний* компонент (проектувальний критерій) професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО характеризується такими показниками:

* сформованість цілей, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, причин, що спонукають до професійної педагогічної діяльності та визначають професійну спрямованість особистості (вміння оцінювати і аналізувати свій рівень професійної компетентності та проектувати шляхи його підвищення);
* сформованість комплексу загальнопедагогічних умінь (прогностичних, конструкторських, організаційних, комунікаційних, когнітивних, рефлексивних);
* умінням проектувати, реалізовувати, оцінювати і коригувати освітній процес у вищому навчальному закладі; уміння здійснювати самоконтроль і рефлексію (аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові завдання, прагнути до професійного розвитку), у тому числі з використанням інноваційних технологій.

Таким чином, професіоналізм майбутніх викладачів ЗВО ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, проектувально-технологічний компоненти, що відображає їхню готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність під час вирішення організаційно професійних завдань в умовах вищої освіти.

Для реалізації компетентнісного підходу важливою є побудова системи оцінювання рівнів сформованості компонентів професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО, визначення показників успішної їх реалізації. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічної освіти, вивчення системи оцінювання професіоналізму майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, а також враховуючи визначення і компонентний склад професіоналізму, нами визначено три рівні (*високий, середній, достатній*) сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО засобами інноваційних технологій.

Показники рівнів базуються на виділених компонентах професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО, Галузевому стандарті вищої освіти України та освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», нормативних документах МОН України.

Так, студенти з високим рівнем сформованості професійної компетентності характеризуються:

* усвідомленням педагогічного ідеалу викладача, проявом професійного інтересу до роботи викладача у закладах вищої освіти; мають стійкі мотиви і цілі професійної підготовки (мотиви вибору професії – внутрішні), усвідомлюють значимість високого рівня професійної компетентності для майбутньої професійної діяльності та практичного життя; визнають пріоритет розвитку особистості кожного студента, цінують його інтереси; прагнуть досягти високих результатів у педагогічній діяльності;
* мають високий рівень предметної та методичної підготовки, самооцінки, мотивів навчально-пізнавальної діяльності та потреб в постійному розширенні, відновленні і поглибленні знань за фахом;
* характеризуються інтересом до навчально-пізнавальної діяльності, прагненням до одержання інформації з різних джерел, в тому числі засобами інноваційних технологій;
* володіють широким спектром методичних прийомів і вмінням адекватно використовувати їх, здатністю викликати у студентів інтерес до навчання у закладі вищої освіти.

Студенти із високим рівнем сформованості професійної компетентності: ініціативні, комунікабельні, проявляють високу обізнаність в особливостях розроблення і застосування інноваційних технологій в освітньому процесі та самоосвітній діяльності. Виявляють розуміння різноманітних типів інноваційних педагогічних технологій, особливості їх застосування у майбутній педагогічній діяльності, активно займаються самоосвітою і дослідницькою діяльністю. Студенти показують високий рівень прояву професійно значущих особистісних якостей.

Середній рівень сформованості професійної компетентності характеризується:

* нестійкими, залежними від зовнішніх впливів мотивами оволодіння педагогічною професією;
* достатнім рівнем самооцінки;
* здатністю до одержання інформації з різних джерел, в тому числі засобами інноваційних технологій;
* володінням деякими методичними прийомами і використанням їх, ситуативним плануванням діяльності.

Студенти із середнім рівнем сформованості професійної компетентності характеризуються позитивним ставленням до формування психолого-педагогічних, методичних, предметних та інформаційно- комунікаційних та ін. компетентностей, усвідомлюють значимість професійних знань і умінь для майбутньої професійної діяльності, а також для повсякденного життя. Студенти мають сформовані соціально значущі якості особистості. У майбутніх викладчів розвинені організаційні вміння, самостійність, творча активність, формується потреба до дослідницької та проектної діяльності. У процесі навчання виявляються професійно значущі якості особистості, проявляється самостійність, ініціативність і мобільність.

Низький рівень сформованості професійної компетентності характеризується:

* невмінням одержувати інформацію, в тому числі засобами інноваційних педагогічних технологій;
* недостатнім рівнем професійної підготовки і знань за фахом, володіння методичними прийомами і використовувати їх відповідно до цілей навчання у закладах вищої освіти;
* невмінням планувати свою діяльність і контролювати різні види діяльності.

Для студентів із низьким рівнем сформованості професійної компетентності характерний недостатній рівень теоретичних знань про специфіку професійної діяльності викладача ЗВО, вони тільки розрізняють поняття, оперують уявленнями про них, можуть назвати визначення, класифікації, види та ін., але плутаються у термінах. Знання поверхневі, спостерігаються прогалини у змісті програми курсу. Цілі та завдання ставляться формально, безвідносно до професійних функцій. Студенти знають основні поняття і категорії інформатизації освіти на рівні визначень і класифікацій, мають сформовану потребу в одержанні спеціальної системи знань, що забезпечує можливість використання інформаційних технологій у професійній діяльності

У студентів недостатньо сформована позитивна мотивація до вивчення професійних дисциплін. Є слабкі уявлення про роль інноваційних технологій у професійній діяльності, усвідомленість застосування знань у практичному житті виражена недостатньо. Студенти не мають уявлення про власні можливості, здібності до здійснення професійної діяльності в якості викладача. Студенти знайомі з основними методами і формами застосування інноваційних технологій у навчанні та володіють окремими вміннями використання інноваційних технологій при вирішенні професійних завдань, проте відчувають серйозні труднощі в застосуванні їх на практиці в закладі вищої освіти. Нескладними і невеликими за обсягом дослідженнями можуть займатися тільки при безпосередній участі і за допомоги викладача.

Часто виділяють ще четвертий рівень – неприпустимий (незадовільний). Студенти характеризуються відсутністю знань про професійні функції, шаблонним характером діяльності, невмінням приймати рішення, низькою мотивацією, не сформованістю професійного світогляду, самовідповідальності; несамостійні, немобільні, безініціативні тощо. В нашому дослідженні ми не розглядали його окремо, оскільки цей рівень володіння знаннями недостатній для вирішення навіть нескладних завдань

прикладного характеру та свідчить про несформованість професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Розроблені компоненти, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів забезпечать можливість проведення діагностичного дослідження.

**Висновки до першого розділу**

Представлений аналіз категоріально-понятійного апарату теорії педагогічного професіоналізму, визначення її термінологічної системи дає змогу осмислити, обґрунтувати сутність професіоналізму педагога як досить нової науково-педагогічної категорії, що використовується для опису високоякісної праці освітянських кадрів та впливає на оновлення ціле-змістових і технологічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Здійснена ж інтерпретація термінологічних рядів створює категоріально-понятійну базу побудови концептуальної моделі педагогічного професіоналізму та розроблення технологічних підходів до його формування та вдосконалення.

Розвиток професійної компетентності педагога засобами інноваційних технологій сприяє всебічному розвитку особистості вчителя, самовдосконаленню, бажанню вчитися впродовж усього життя, розумінню інформаційно-комунікаційних процесів; здатності застосовувати опановане у професійній діяльності; удосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання у педагогічній і повсякденній діяльності.

**РОЗДІЛ 2**

 **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**2.1. Психолого-педагогічні умови формування професіоналізму викладача вищої школи.**

Науковий аналіз проблеми професіоналізму викладача передбачає визначення ряду психолого-педагогічних умов, які окреслять можливості розвитку професіоналізму викладача ЗВО. Для визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку професіоналізму викладача ЗВО проаналізуємо зміст та сутність понять «умова», «педагогічні умови», «психологічні умови». Досліджуючи це питання в різних джерелах, ми спочатку звернемося до тлумачного словника. У тлумачному словнику сутність поняття «умова» має багато значень, серед яких ми виділяємо такі:

1) необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь;

2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь;

3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь [8].

Новий тлумачний словник української мови трактує це поняття як «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь»; «правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь»; «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [39].

У філософських словниках сутність поняття «умова» визначається як категорія, в якій відображається універсальне відношення предмета до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує, а також «як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати, і як обставини, за яких щось відбувається» [55]. Отже, умови складають середовище, в якому виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес і поза цим середовищем вони не можуть існувати. Також у практичній діяльності розрізняють необхідні і достатні умови. Необхідні – це такі умови, виконання яких призводить до даної дії. Достатні - це такі умови, без виконання яких дана дія не виконуватиметься.

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [54].

У довіднику з професійної педагогіки визначено «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується

активністю особистості, груп людей [50, с. 243]. У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [43, с. 36].

О.Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріальнопросторового середовища, які спрямовані на розв’язання дослідницьких завдань [35]. Дерев’янко зауважує що, педагогічні умови - це сукупність обставин, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності. Ю.Бабанський трактує педагогічні умови як педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, зумовлених дією факторів [2]. Варто наголосити і на напрацюваннях А.Литвина, який дає визначення й класифікацію педагогічних умов як комплекс у спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та / або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства [30].

Гончаренко наводить таку класифікацію педагогічних умов: об’єктивні (змінні) умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, охоплюють нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації й інше і виступають як одна з причин, що спонукає учасників освіти до адекватних проявів себе в ній; суб’єктивні – впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціали учасників педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, міру особистої значущості, цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для тих, хто навчається; загальні, що сприяють функціонуванню і розвитку педагогічної системи (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні та ін.); специфічні – особливості соціально-демографічного складу тих, кого навчають, місцезнаходження освітньої установи, матеріальні можливості освітньої установи, устаткування навчально-виховного процесу, виховні можливості навколишнього середовища [10].

Малькова характеризує педагогічні умови, як «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об’єктивних заходів) освітнього процесу», а також наголошує, що від реалізації цих обставин залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [31]. Т.Каминіна під педагогічними умовами розуміє «…сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань». При цьому до педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [21].

Як зазначає Т.Гуцан, педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [14].

На думку А.Багдуєвої, педагогічні умови - це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [4, с. 12].

Досліджуючи педагогічні умови інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвіті, Є.Ганін під поняттям «педагогічні умови» розуміє сукупність таких взаємопов’язаних умов, які необхідні для забезпечення цілеспрямованого виховного й освітнього процесу. При цьому використовуються сучасні інформаційні технології, що забезпечують формування особистості, наділеної певними якостями [9].

Як вважає В.Лісовий, педагогічні умови – це «певні принципи та ідеї, на яких базується взаємодія учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), і за якими студент повинен знайти своє місце у цьому процесі та визначати до нього емоційне і ціннісне ставлення» [29, с. 60–61]. На думку В.Манько педагогічні умови - це сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування взаємозв’язаних між собою, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [32, с. 154]. Також на важливості психолого-педагогічних умов підвищення професіоналізму викладачів ЗВО наголошує І. Семенова, яка називає цю умову важливим компонентом при підвищенні професійних якостей викладачів ЗВО. Розвиток майстерності викладача вищої школи забезпечується чітким і своєчасним вирішенням психолого-педагогічних та організаційних питань, комплексним проектуванням відповідних впливів на особистість викладача. Керівництво цим процесом має носити цілісний, системний характер, здійснюватися за логічною програмою, що враховує як індивідуальні особливості фахівця, так і матеріально-технічні, дидактичні й організаційні умови ЗВО [49].

О.Пинзеник визначає такі основні принципи організації і керівництва процесом формування педагогічної майстерності викладача вищої школи як: інтеграція педагогічних впливів на розвиток означеної якості, науковість, оптимальність, комплексність, системність, зворотній зв’язок [46]. Звертає увагу на психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців і О.Обривкіна [42, c.111-119], яка наголошує, що така практика набуває все більшого поширення у різних формах у непедагогічних університетах України. Дослідниця наводить приклад - досвід Київського національного економічного університету в Національному університеті державної податкової служби України про запровадження отримання другої спеціальності викладача економіки, а також і в інших вищих навчальних закладах економічного спрямування. Крім того, науковець зазначає, що у провідних університетах України стає закономірною підготовка науковопедагогічних працівників у магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

Психологічна компетентність відіграє особливу роль у процесі становлення особистості як суб’єкта управління освітнім процесом, що виявляється у змісті і формах здійснюваних психолого-педагогічних впливів.

Базовими складовими структури психологічної компетентності викладача ЗВО є такі показники, як готовність до психологічного осмислення й вирішення педагогічних ситуацій, активність в інноваційній діяльності, рефлексивність, мотивація досягнення, схильність до професійного саморозвитку. Досягнення належного рівня психологічної компетентності прискорюється за умови застосування спеціальних заходів, зокрема, у формі ділових і рольових ігор, завдань, спрямованих на розвиток рефлексивних механізмів, групових дискусій, моделювання конкретних ситуацій, складання психологічних характеристик, обговорення проблеми надійності й прогностичності певних психологічних засобів діагностики в контексті задач педагогічної психології загалом, проблем вищої школи зокрема [45, с. 204].

Розглядаючи сутність поняття «психологічні умови», Р.Немов [38, с. 270] трактує дане поняття в контексті психічного розвитку людини через сукупність зовнішніх і внутрішніх причин, які впливають на процес розвитку, його динаміку і результати. З.Курлянд [26, с. 171] розглядає і розуміє психолого-педагогічні умови як «зовнішні і внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у ЗВО». Як слушно зауважує І.Гобод, що однією з істотних психологічних умов педагогічної майстерності є активна пізнавальна діяльність самого викладача, а також оволодіння сучасними предметними знаннями та методиками. Адже без бажання навчатись, як зауважує науковець, педагогу важко розуміти та відчувати навчальні труднощі своїх вихованців, зміст його занять із часом стане неактуальним для молоді. Також до психологічних умов педагогічної майстерності викладача він відносить високу культуру і, зокрема, культуру спілкування педагога, творче ставлення до своєї професійної діяльності, володіння викладачем сучасними інноваційними технологіями. Такої ж думки дотримується й В.Гриньова [11, с. 120], який однією з провідних психологічних умов розвитку педагогічної майстерності вважає володіння сучасними психологопедагогічними знаннями, інноваційними технологіями. Адже сучасні тенденції пов’язані з вирішенням проблем розвитку особистості як студента, так і педагога, технологізації цього процесу, а вибір освітньої технології - це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи педагога з студентом.

Аналіз досліджень педагогів та психологів з проблеми професійно-педагогічної компетентності сучасного викладачая дозволили виокремити такі психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професіоналізму майбутніх викладачів: створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі креативно-професійного середовища закладу вищої освіти; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх викладачів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента. Розглянемо більш докладно кожну із зазначених умов.

1. Створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність в просторі креативно-професійного середовища закладу вищої освіти.

Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, насамперед визначаються мотивами вибору професії. Вибір професії - достатньо складний і довгий мотиваційний процес, оскільки правильний вибір професії багато в чому визначає задоволеність людини своїм життям. З іншого боку, вибір професії впливає не лише на власні інтереси та здібності індивіда, але й на потреби суспільства, вимоги ринку праці, матеріальні фактори, тобто потреби суспільства, які людина усвідомлює і приймає шляхом виховання в собі почуттів обов'язку, відповідальності не тільки перед собою, але й перед близькими і рідними, а також перед суспільством. На думку Є. Ільїна, вимоги суспільства до кожного свого члена виступають у ролі мотиваційних завдань, які після прийняття особистістю стають довгостроковими мотиваційними настановами [20, с. 33], які можуть у подальшому активізуватися й перетворюватися на мотиви поведінки і діяльності. Мотиваційна настанова виникає у зв'язку з тим, що якась потреба не може бути задоволеною з якихось причин проте залишається необхідного та усвідомленою. Мотиваційна потреба - це завдання для себе, яке є запланованим. Але відстрочене за часом, воно втілюється в довгостроковий намір, який викликає внутрішню пошукову активність, породжує спонукання до пошуку конкретної мети, яку реально можливо досягти й, у свою чергу, викликає зовнішньо пошукову активність. При цьому в ролі довгострокової мотиваційної настанови може виступати тільки усталене домінування потреби чи інтересу, які й формують стрижневу лінію життя. Важливою властивістю мотиваційної настанови є те, що вона залишається в довгостроковій пам'яті, а отже може постійно підкріплюватися і багаторазово використовуватися та складати основу спрямованості особистості, яка відображає тенденції поведінки і діяльності людини та стає вектором поведінки людини.

Слід зазначити, що не всі майбутні викладачі мають усталену орієнтацію на оволодіння професію педагога. Водночас вже на другому курсі студенти демонструють інтерес до педагогіки (за методикою "Карта інтересів") [27, с.11] котрий, на жаль, у цей період має поки що теоретичний аспект, оскільки до практичної педагогічної діяльності студенти залучаються лише наприкінці III курсу.

Численні дослідження свідчать, що успішність навчання залежить не лише від природних здібностей, а здебільшого від розвитку навчальної мотивації, мотиваційної настанови на педагогічну діяльність. За певних обставин, зокрема при наявності високої зацікавленості особистості до педагогічної діяльності, вмикаються так звані "компенсаторні механізми" [5, с.190]. Недостатній рівень розвитку педагогічних здібностей заміщується при цьому розвитком мотиваційної сфери (зацікавленість до предмета, пізнавальний інтерес, професійно-практичний мотив тощо). Натомість, навіть високий рівень розвитку педагогічних здібностей не в змозі привести до значних успіхів у навчанні, у професійно-педагогічній діяльності.

А. Гебос виокремив чинники, то сприяють формуванню в студентів позитивного мотиву до навчання, до майбутньої професійної діяльності:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

- усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;

- емоційна форма викладання навчального матеріалу;

- показ "перспективних ліній" у розвитку наукових понять;

- професійна спрямованість навчальної діяльності;

- забезпечення студентів завданнями, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;

- наявність допитливості та "пізнавального психологічного клімату" в студентській навчальній групі [20, с.266].

Відтак, у "сильних" і "слабких" студентів відмінності спостерігаються переважно не за інтелектуальним показником, а за ступенем розвитку професійно-педагогічної мотивації, тобто фактор мотивації для успішного навчання має більшу питому вагу, ніж фактор інтелекту.

Усвідомлення високої значущості мотиву учіння спонукало визначення принципу мотиваційного забезпечення процесу у вищій школі, оскільки сила мотиву навчання й засвоєння обраної спеціальності на старших курсах поступово знижується [20, с.268].

Водночас, опитування студентів старших курсів свідчить, що більшість майбутніх викладачів визнають творчий зміст майбутньої професійної діяльності і налаштовані на здобуття професіоналізму ще під час навчання у ЗВО. Однак, творчі стимули, творча діяльність може формуватися лише у творчому середовищі, у зв'язку з чим ми зазначаємо, що створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність (психологічний аспект) може відбуватися лише у просторі креативно-професійного середовища закладу вищої освіти.

Професійне середовище орієнтується на такі вихідні принципи, як: професіоналізм, інформаційна насиченість, демократизація й екологізація. Принцип професіоналізм вимагає досягнення майбутніми викладачами професійної компетентності, професійної усталеності, майстерності та високих моральних якостей. Це досягається шляхом максимального насичення цього середовища такими навчально-виховними заходами, які повсякденно налаштовують студентів на педагогічну діяльність, залучають їх до цієї діяльності й викликають інтерес до неї.

Принцип інформаційної насиченості професійного середовища передбачає наявність ефективних методик трансляції та обробки, відбору знань в умовах інформаційної "зливи", стрімкого старіння знань з одного боку та їх оновлення – з іншого. Також цей принцип вимагає доцільного дозування найбільш значущої інформації, яка відповідає сучасному рівневі розвитку науки і техніки, що чергується з короткотривалим відпочинком, переключенням на інші види діяльності; наявності та активного використання сучасних технічних засобів навчання і контролю, ІТ, системи Іnternet тощо і, головне, формування в майбутніх викладачів потреби в одержанні та привласненні інформації як за спеціальністю, так і загально-освітнього напряму.

 Принцип демократизації професійного середовища передбачає широке застосування студентського самоврядування, співробітництва, залучення майбутніх викладачів до розв'язання всіх важливих проблем педагогічного ЗВО. Також цей принцип передбачає наявність варіативних програм навчання, надання студентській молоді можливості залучатися до науково-дослідної роботи, переходити до планування індивідуальних планів навчання, здійснювати самоконтроль, усвідомлювати необхідність постійної самоосвіти, що забезпечує здатність до самовираження й самоактуалізації. Реалізація принципу демократизації виховного простору забезпечує атмосферу свободи, волі у ЗВО.

Принцип екологізації професійного середовища передбачає відповідність виховання до вікових особливостей студентської молоді, прилучення майбутніх викладачів до світового культурного простору, розвиток їхньої екологічної свідомості. Водночас реалізація цього принципу потребує збереження фізичного і психологічного здоров'я майбутнього вчителя, усвідомлення ним природи як найвищої національної та загальнолюдської цінності. Згідно з цим принципом викладач повинен мати глобальне планетарне мислення, сприяти розвитку здібностей своїх вихованців і самому бути здатним до творчості.

Принципи інформаційної насиченості і демократизації виховання створюють таке середовище, яке дозволяє формувати креативність, розвивати її. За даними А. Морозова і Д. Чонилевського, навіть при мінімальному прояві творчих здібностей у такому середовищі продукується позитивна динаміка креативності.

Креативність, як самостійне психічне утворення в інтелектуальній сфері індивіда, інтегрується в спектр його індивідуальних відмінностей і залежно від ступеня вираженості проектує відповідний творчий результат. Залежність оцінок креативності від професійного середовища ЗНО дозволяє, впливаючи на цей простір, формувати креативність, розвивати її. Відтак, створене за вищезазначеними принципами професійне середовище сприяє творчому розвитку майбутнього фахівця.

У свою чергу професійного середовища впливає на методи і форми організації навчально-виховного процесу в ЗВО (педагогічний аспект) і може розглядатись як одна з умов формування професійної педагогічної компетентності майбутніх викладачів.

Реалізація цієї умови передбачає усвідомлення студентами значущості педагогічної діяльності шляхом написання та обговорення творів про особливості особистості сучасного викладача, створення моделі такої особистості, знайомство з досвідом сучасних викладачів – новаторів, доцентів, професорів під час педагогічної практики тощо.

Другою педагогічною умовою було визначено забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх викладачів.

Оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки передусім пов'язане з тим, що рівень сучасної освіти та її зміст відстає від того потоку інформації, яка поступає до майбутнього фахівця з різних джерел: ЗМІ (телебачення, радіо, преса), книги, мережа Інтернет тощо. При цьому більша частина цієї інформації здобувається ще під час навчання студента у ЗВО. Відтак, зміст освіти стає ключовою складовою тієї чи іншої компетентності майбутнього викладача має відповідати динамічним змінам сьогодення і бути спрямованим на здобуття професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача.

Зважаючи на це ми доходимо висновку, що зміст освіти у ЗВО повинен оновлюватися в рамках реалізації принципу інтегративності та метапредметних основ процесу навчання. Принцип інтегративності передбачає інтеграцію наукових знань, практичних умінь і навичок, інтеграцію нових інформаційних та педагогічних технологій в освіту майбутніх викладачів. Принцип метапредметних основ процесу навчання передбачає наявність у змісті навчання фундаментальних метапредметних об'єктів, на основі яких шляхом умовиводів, міркувань, логічних конструктів можна виводити «похідні» знання.

Як зазначає Є. Іванченко [19. с. 30], у процесі навчання у ЗВО студенти набувають професійних компетенцій. Натомість професійна компетентність фахівця розвивається і виявляється вже в ході реальної діяльності в обраній галузі виробництва. Отже, компетентність відносно до компетенції виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який у практичній діяльності (у нашому випадку - педагогічній діяльності) реалізує компетенції, якими він володіє.

Професійно-педагогічну компетентність забезпечують такі види інтеграції:

- інтеграція наукових знань з педагогіки і психології;

- інтеграція інноваційних технологій в освіту майбутніх викладачів.

У сучасному світі зміни зміст освіти відбуваються в напрямі його гуманітаризації та гуманізації, стосовно педагогічної освіти це має проявлятись у професійно - педагогічній спрямованості всіх предметів фахової підготовки.

Водночас, у змісті освіти для кожного студента має враховуватися принцип особистісного цілепокладання, згідно з яким освіта кожного студента має відбуватися з урахуванням його власних навчальних цілей. Унаслідок цього відбувається власне освітнє зростання студента, що складається із внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності, які відображають як зовнішні прояви (ідея, реферат, наукова стаття, педагогічний плакат і таке інше), так і внутрішні (зміна мотивів, зміцнення волі тощо).

Зміни в змісті освіти потребують відповідних змін у методах і формах роботи зі студентами.

На зміну авторитарним методам викладання приходять методи демократичні - діалог, диспут, "круглий стіл", методи розв'язання творчих задач, "мозкового штурму", метод вільних асоціації тощо.

Зміна батареї методів викладання автоматично призводить до появи нових організаційних форм навчання, в основу яких покладені інтерактивні технології навчання. Реалізація інтерактивних технології передбачає взаємодію всіх учасників процесу навчання, унаслідок чого до колективної навчально-пізнавальної діяльності залучається кожний студент, який не може залишитися пасивним, оскільки має прилюдно звітувати про свій внесок у цю діяльність,

Резюмуючи вищезазначене, можна стверджувати, що забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки – це психолого-педагогічна умова формування професіоналізму майбутніх викладачів, оскільки впливає на формування його складових в основному за рахунок принципів інтеграції, метапредметних основ навчання і гуманізації (педагогічний аспект) і викликає внутрішні зміни в особистості майбутнього викладача внаслідок створення ним власних освітніх продуктів (психологічний аспект).

 Реалізація цієї умови передбачала введення в навчальні курси з педагогічних дисциплін питань пов'язаних із технологізацією навчально-виховного процесу, використання інтерактивних технології в сукупності з відповідними активними методами навчання і виховання, застосування прийомів та засобів фасилітативних впливів на особистість студентів.

Наступна психолого-педагогічна умова створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студенту. Під науково методичним забезпеченням розуміють забезпечення системи освіти чи в нашому випадку системи навчання в ЗВО методологічними, дидактичними і методичними розробками, що відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики.

Методологічні підходи до формування професіоналізму, які визначають стратегію і тактику її формування в майбутніх викладачів такі:

- антропологічний згідно з яким педагогічний процес має створювати умови для розвитку кожного студента, ураховує психофізіологічні і духовно-моральні особливості майбутнього викладача, а це, у свою чергу, потребує визначення його власної освітньої траєкторії;

- аксіологічний, що передбачає ствердження цінностей людського життя, формування системи педагогічних цінностей, які стають орієнтирами його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей;

- синергетичний, завдяки якому формування професійної компетентності розглядається як процес розгортання і розвитку складної системи, що протікає як самоорганізація під впливом соціальних політичних і особистісних вимог до професійної компетентності викладача. Перелік компетенцій, що належать до цієї компетентності, не може бути нав'язаним ззовні і має відповідати потребам сучасної вищої школи й системи шкільної освіти, а з іншого боку - задовольняти професійні, пізнавальні, моральні попити майбутнього викладача;

- культурологічний підхід у системі вищій освіти передбачає знайомство і осмислення досвіду інших країн щодо проектування змісту вищої освіти та її модернізації. Головний напрям модернізації згідно з принципом культурологічності полягає в розкритті гуманістичної сутності професійно-педагогічної освіти, в єдності процесуальних і змістових сторін освітнього процесу, інтеграції гуманітарних, природничо-наукових і спеціальних дисциплін у змісті педагогічної освіти [25, с.5-8].

Сукупність цих методологічних основ визначає дидактичні основи реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх викладачів відповідно до формування їхньої професійно-педагогічної компетентності, що втілюється в технологіях, методах і формах організації навчання.

Провідною технологією сучасної вищої освіти, у відповідності з приєднанням України до Болонської угоди, стає технологія модульного навчання, а точніше трансферно-модульного навчання. Технологія, яка спрямовується на реалізацію оновленого змісту підготовки майбутніх викладачів для формування їхньої професійної компетентності – це:

- особистісно орієнтована технологія навчання, що передбачає визнання викладачем унікальності та самоцінності кожного студента і спілкування з ним на практичних засадах з позиції діалогу і толерантності;

- визнання кожним студентом і викладачем унікальності та самоцінності будь-якого "іншого", надання можливості навчатися відповідно до власних освітніх потреб, за власною освітньою траєкторією;

- створення кожним учасником навчально-виховного процесу власного освітнього продукту, який зіставляється з культурно-історичними досягненнями й оцінюється відповідно до поставленої для кожного студента мети та характеризується особистісним зростанням майбутнього фахівця.

Вимогам реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх фахівців також відповідають інтерактивні технології та інформаційно-комунікативні технології, які достатньо тісно перетинаються.

Інтерактивні технології передбачають здійснення навчального процесу шляхом активної постійної взаємодії студентів і викладачів у різноманітних формах (колективних, групових, парних тощо). Інтерактивні технології вибудовуються на принципах рівності, взаємоповаги, співпраці, співтворчості та рефлексії. Вони містять у собі чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, які стимулюють процес пізнання, чітку покрокову. Поетапну реалізацію і реалізує природне прагнення людини (особливо молоді) до спілкування й обміну інформацією.

Інформаційно-комунікативні технології також вибудовуються на інтерактивній основі, але широко застосовують можливості комп'ютерів, мережі Інтернет для обробки, передачі, обміну інформації комп'ютерного моделювання навчальних ситуації, науково-дослідної роботи, презентації здобутих знань тощо. У межах цієї технології, як у "матрьошці" стає можливим реалізація особистісно орієнтованої та інтерактивної технології.

Реалізація кожної технології покріплюється методичними розробками лекції, семінарів, практичних занять, кінцеві продукти яких відображають особистісне зростання студентів Отже, зазначені обставини можна розглядати як психолого-педагогічні умови формування професіоналізму майбутніх викладачів, оскільки вони відповідають нашому визначенню цих умов.

Практична реалізація визначених умов має відбуватися шляхом створення студентами власних портфоліо, які відображають творчі надбання майбутніх викладачів у різноманітних формах (педагогічних творах, кросвордах, педагогічних плакатах, сценаріях виховних заходів, розробках нестандартних занять, доповідях, рефератах, презентаціях тощо).

Також можуть застосовуватись розробки кейс-вимірювань, які передбачають створення, аналіз різноманітних педагогічних ситуації і задач та їх розв'язання як на семінарських заняттях, так і під час педагогічної практики. Також кейс-вимірювання можуть бути складовою частиною іспитів з педагогічних дисциплін, які дають змогу оцінити не лише рівень педагогічних знань, але й рівень розвитку педагогічного мислення.

Велику цікавість у студентів викликають використання рефлексивних есе, які підводили підсумки лекції або семінарських занять. У процесі їх написання студенти, підбиваючи підсумки цих занять, можуть визначити, що вони взнали нового, висловити побажання щодо подальших напрямів поглиблення, розгалуження інформації з тим, що розглядалися.

Отже, можна стверджувати, що психолого-педагогічні умови формування професіоналізму майбутніх викладачів це – створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі професійного середовища закладу вищої освіти; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх викладачів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента.

**2.2 Діагностика стану сформованості професіоналізму здобувачів вищої освіти.**

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи засобами інноваційних технологій підтвердив необхідність дослідно- експериментальної роботи, оскільки питання недостатньо вивчене, а також у зв’язку з необхідністю обґрунтування ефективності розроблених нами педагогічних умов та з метою впровадження їх у практику підготовки майбутніх викладачів.

Психолого-педагогічний експеримент ‒ комплексний метод дослідження, який забезпечує науково-об’єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дозволяє перевірити ефективність запропонованих нововведень у галузі навчання і виховання, порівняти значимість різних чинників у структурі освітнього процесу та вибрати найкраще (оптимальне) для визначених педагогічних завдань.

Н. Крель [23, с. 55] зазначає, що достовірність результатів, одержаних протягом експерименту, багато в чому залежить від умов, в яких проводився експеримент. Це пов’язано з тим, що вони можуть прямо або опосередковано впливати на стан досліджуваного педагогічного об’єкта, і, тим самим, виступати в якості неконтрольованих експериментальних змінних.

«Експеримент дозволяє виявити повторювані, стійкі, необхідні, суттєві зв’язки між явищами, тобто вивчати закономірності, характерні для педагогічного процесу» [3, с. 99].

Дослідницька робота з вивчення стану сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО проводилася на базі кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету ім.В.Даля. У дослідженні взяли участь 15 студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Діагностична робота включала ряд заходів щодо вивчення стану сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, проектувально-технологічного компонентів професіональної компетентності майбутніх викладачів ЗВО за визначеними раніше трьома рівнями: високий, середній, достатній.

На підготовчому етапі вивчався стан опрацювання проблеми дослідження у філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній і технічній літературі. Проаналізовано різні підходи до розв’язання проблеми формування професіоналізму викладачів вищої школи і використання інноваційних технологій у закладах вищої освіти. Як результат проведеного аналізу було сформульовано методологічні атрибути дослідження (наукову проблему, мету, завдання дослідження); виокремлено теоретичні та методичні основи формування професіоналізму викладачів вищої школи з використанням інноваційних технологій у закладах вищої освіти, розроблено програму дослідження.

Вивчення сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, проектувально-технологічного компонентів професіональної компетентності майбутніх викладачів ЗВО студентів проводилося на основі використання наступних методик: «Методика вивчення мотиваційної сфери (мотивів навчальної, пізнавальної і професійної діяльності) (Н. Бакшаєва, О. Вербіцький) (Додаток З.1); опитувальників: «Оцінка реалізації потреб педагогів у розвитку й саморозвитку» (Додаток З.1), «Анкета для визначення обізнаності викладачів стосовно використання інноваційних технологій навчання» (Додаток З.1), «Анкета для визначення ставлення студентів до інноваційних технологій навчання» (Додаток З.1); тесту «Професійна мобільність викладача» (Додаток З.1).

Результати середніх значень навчальних, пізнавальних і професійних мотивів студентів наведено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

**Показники сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за мотиваційно-ціннісним компонентом**

(до використання інноваційних технологій)

|  |  |
| --- | --- |
| Показники | Рівні (%), 15 осіб |
| високий | середній | достатній |
| **Мотиви навчальної діяльності** |
| Відкриття нового із використанням інноваційних технологій | 6,7 | 26,7 | 66,6 |
| Розвиток здібностей, знань, умінь, особистісних якостей | 13,3 | 26,7 | 60 |
| Інтерес до навчальних дисциплін, процесу навчання із застосуванням інноваційних технологій | 20 | 33,3 | 46,7 |
| Підготовка до майбутньоїпрофесії | 26,7 | 26,7 | 46,7 |
| Соціальні: цінність освіти, спілкування із використанням інноваційних технологій | 20 | 20 | 60 |
| Академічні успіхи | 20 | 33,3 | 46,7 |
| Відповідальність за результати навчальної діяльності | 26,7 | 33,3 | 40 |
| Зовнішні, відносно до навчальноїдіяльності | 20 | 26,6 | 53,4 |
| **Мотиви пізнавальної діяльності** |
| Засвоєння нових знань із використанням інноваційних технологій | 26,6 | 26,6 | 53,4 |
| Саморозвиток, оволодіння новими способамидіяльності | 33,3 | 33,3 | 33,4 |
| Інтерес до формування професійної компетентності, процесу пізнання із застосуваннямІнноваційних технологій | 20 | 26,6 | 53,4 |
| Самовираження в пізнанні | 20 | 33.3 | 46,7 |
| Співпраця із використанням інноваційних технологій | 33.3 | 26,7 | 40 |
| Дослідження засобами інноваційнихтехнологій | 20 | 33.4 | 46,7 |
| Відповідальність за результати наукової діяльності | 20 | 33.3 | 46,7 |
| Досягнення в пізнанні | 20 | 33.3 | 46,7 |
| **Мотиви професійної діяльності** |
| Теоретичне осмислення засад професійної діяльності, формування професійноїкомпетентності | 13,3 | 33.3 | 53,4 |
| Професійне зростання, саморозвиток | 20 | 33.3 | 46,7 |
| Інтерес, покликання до професії | 13,3 | 33,3 | 53,4 |
| Самовираження, самореалізація | 20 | 33.3 | 46,7 |
| Співпраця з викладачами, студентами із використаннямІнноваційних технологій | 20 | 46,7 | 33.3 |
| Удосконалення діяльності | 13,3 | 33.3 | 53,4 |
| Відповідальність за результати професійноїдіяльності | 13,3 | 46,7 | 40 |
| Прагматичні (престиж,заробітна плата) | 33,3 | 46,7 | 20 |

За результатами діагностики, представленими у таблиці, можемо зробити наступні висновки: співставлення мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності показало, що пізнавальні мотиви представлені як у навчальній так і у професійній діяльності є недостатньо сформованими. Пізнавальні мотиви: готовність до засвоєння нових знань із використанням інноваційних технологій, саморозвиток, оволодіння новими способами діяльності, дослідження засобами інноваційних технологій, інтерес до формування професійної компетентності, процесу пізнання із застосуванням інноваційних технологій є нижчими за відповідні мотиви готовності до навчальної діяльності.

Дослідження когнітивно-пізнавального компоненту професіоналізму майбутнього викладача вищої школи передбачав визначення рівня знань і професійних умінь майбутнього викладача. Сформованість педагогічних умінь встановлювали шляхом проводження бесід, анкетування, інтерв’ю зі студентами, здійснювалися порівняльні аналізи результатів успішності за результатами екзаменаційних сесій; діагностувався рівень професійних знань, практичних умінь і навичок під час виконання комплексних контрольних робіт; тестування з метою з’ясування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Результати сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за когнітивно-пізнавальним компонентом представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Показники сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за когнітивно-пізнавальним компонентом**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники і рівні  |  (15 осіб) |
|  |  |
| * високий
 | 20 |
| * середній
* низький
 | 26,653,3 |

Результати показують, що високий рівень професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за когнітивно-пізнавальним компонентом спостерігався у 20% студентів, середній рівень – у 26,6% студентів, низький рівень – у 53,3 % студентів.

В процесі дослідження проектувально-технологічного компоненту професіоналізму майбутнього викладача вищої школи здійснювався самоконтроль і рефлексія (перевірялися вміння: аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові завдання, прагнути до професійного розвитку); самооцінювання з метою виявлення ступеня усвідомлення студентами значущості сформованої професійної компетентності для майбутньої професійної діяльності за визначеними вище методиками. Результати сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за проектувально-технологічним компонентом представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Показники сформованості професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за проектувально-технологічним компонентом**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники і рівні  |  (15 осіб) |
|  |  |
| * високий
 | 13,3 |
| * середній
* низький
 | 26,660 |

Результати показують, що високий рівень професіоналізму майбутніх викладачів ЗВО за проектувально-технологічним компонентом спостерігався у 13,3% студентів, середній рівень – у 26,6% студентів, низький рівень – у 60% студентів.

Також результати анкетування, бесід, інтерв’ю показали, що переважна більшість здобувачів вищої освіти вважають за необхідне: оновлення змісту дисциплін та інтеграція дисциплін професійної та практичної підготовки; оновлення кваліфікаційних вимог до професійної компетентності майбутніх магістрів; розроблення та реалізація інноваційних форм, методів, засобів, прийомів і технологій навчання та контролю, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи; вибір індивідуальних прийомів, форм і засобів подання навчального матеріалу засобами інноваційних технологій; розроблення та застосування в освітньому процесі електронних освітніх ресурсів. Отже, відповідно до виявленої проблеми вважаємо за потрібним розробити методику щодо підвищення професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи засобами інноваційних технологій.

**2.3. Методики формування професіоналізму майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій.**

Нині, коли інформація є стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання потребують постійного оновлення, очевидно, що сучасна освіта ‒ це неперервний процес. Для викладачів вищої школи це означає зміну пріоритетів у розстановці цілей освіти: одним із результатів навчання у закладах вищої освіти має стати їхня готовність до оволодіння сучасними технологіями роботи з інформацією і вміння використовувати інноваційні технології у майбутній професійній діяльності, для подальшої самоосвіти та самореалізації.

Система освіти України характеризується широким використанням нових педагогічних технологій з інноваційними дидактичними ресурсами, що впливають на організацію освітнього процесу, потенційно збільшуючи його можливості, в тому числі в частині підвищення доступності навчання. Також нинішній період розвитку освіти визначається широким впливом інформаційного та технологічного середовища, що стимулює розвиток і впровадження нових форм та методів подання навчальних матеріалів. У зв’язку із цим перед майбутніми викладачами стоїть завдання розробки і застосування нових освітніх ресурсів, що будуть задовольняти потреби нового інформаційного суспільства [35] .

Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу студента спонукають навчальні заклади переходити на технологічний етап розвитку. При цьому освітній процес повинен бути психологічно й валеологічно обґрунтований та методично супроводжений.

Н. Хмель вважає, що ускладнення вимог до особистості в сучасному світі зумовило такі тенденції глобальних змін у сфері освіти:

– «перехід від статичної моделі освіти до формування динамічних структур розумових дій учнів;

– орієнтація навчання на активне засвоєння студентами способів пізнавальної діяльності;

– адаптація процесу навчання до запитів і потреб особистості з перспективою мобільної самореалізації в постійно змінних умовах сучасного суспільства» [56, с. 260].

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я. Коменський чотири століття тому, вчений виокремлював: уміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях багатьох видатних іноземних і вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й. Песталоцці, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Пізніше технологічний підхід застосовували Т. Ільїна та М. Кларін під час аналізу іноземного досвіду. Потрібно зазначити, що представників традиційної педагогіки «лякає» виробничий термін «технологія», оскільки більшість розуміють його як процес із гарантованим результатом, що, на перший погляд, важко переносити в педагогічні явища.

Проведений аналіз літератури показав, що стан і розвиток педагогічних систем у ту чи іншу епоху можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Якщо простежити динаміку цих процесів, то можна помітити, що саме розвиток засобів навчання та пов’язаних із ними методик, збільшення їх частки в педагогічних системах стимулювало технологізацію освітнього процесу. В результаті роль педагога як носія індивідуальної майстерності на стадії навчання поступово знижувалася.

Значний інноваційний потенціал міститься в переході на нову структуру та зміст освіти, в інформатизації навчально-виховного процесу [51, с. 5-6]. Саме тому використання цифрових технологій та формування цифрової компетентності є обов’язковою умовою професійного розвитку педагога. Цифрова компетентність передбачає впевнене та критичне використання цифрових технології у професійній діяльності, повсякденному житті та спілкуванні. Робота з цифровими технологіями та цифровим контентом вимагає рефлексивного та критичного, і водночас допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їх розвитку. Вона також вимагає етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цифрових ресурсів.

До цифрових технологій, необхідність використання яких зумовлена сучасністю, належать: електронна документація, хмарні технології, засоби електронні комунікації, відкриті освітні ресурси, електронні засоби навчання, засоби інтернет – освіти.

Електронний документообіг з'явився із поширенням комп'ютерів як більш вигідна економічна й екологічна альтернатива паперовому. Електронний документообіг – це сукупність процесів створення, обробки, погодження, надсилання, отримання, а також зберігання електронних документів, що здійснюється у цифровому форматі. Вміння працювати з електронною документацією є невід’ємною складовою розвитку професійної компетентності педагогічного працівника. Говорячи про основні технології для функціонування електронного документообігу, важливо відзначити так звані хмарні технології. Це сервіс, основне завдання якого полягає у віддаленому використанні засобів обробки та зберігання даних.

Опанування хмарних технологій педагогічними працівниками дало можливість не тільки опрацьовувати електронну документацію, а й зробити можливим дистанційне навчання в умовах карантину.

Засоби електронні комунікації, до яких відносяться електронна пошта, глобальні, регіональні, локальні мережі зв’язку та обміну даними, також надають широкі можливості для розвитку професіоналізму педагогів:

− оперативне передавання інформації на різні відстані, будь-якого об’єму та вигляду;

− інтерактивність і оперативність зворотного зв’язку;

− доступ до різноманітних джерел інформації: вебінарів, курсів, проектів, тренінгів, віртуальних бібліотек тощо;

− організацію спільних телекомунікаційних проєктів;

− запит інформації з будь-якого питання через систему електронних конференцій.

Відкриті освітні ресурси – загальна назва для усіх освітніх засобів, до яких є повністю відкритий доступ завдяки безкоштовній ліцензії або переведення їх у суспільне надбання та створення доступу до таких ресурсів за допомогою інформаційних та комунікаційних технологій [40]. Такі ресурси дають змогу розвиватися професійно будь-де та будь-коли. Одним з прикладів відкритого ресурсу, що може бути використаний педагогом для власного професійного зростання є проєкт Prometheus.

Електронні засоби навчання – програмні засоби навчального призначення, у яких відображена певна предметна галузь, у тій або іншій мірі реалізована технологія її вивчення, забезпечені умови для реалізації різних видів навчальної діяльності. До електронних засобів навчання відносяться:

− навчальні програмні засоби;

− програмні засоби (системи) – тренажери;

− контрольні програмні засоби;

− інформаційно-пошукові програмні системи,

− інформаційно-довідкові програмні засоби;

− імітаційні програмні засоби;

− моделюючі програмні засоби;

− демонстраційні програмні;

− навчально-ігрові програмні;

− дозвільні програмні засоби.

На нашу думку, найбільше значення для професійного розвитку викладача мають інформаційно-пошукові програмні системи та інформаційно-довідкові програмні засоби. Новою тенденцією професійного розвитку і підвищення кваліфікації педагогічних працівників стали засоби інтернет – освіти. Основним завданням їх є високо-динамічний пошук та поширення інформації науково-освітнього характеру, організація доступу до світових електронних бібліотек, проведення відео-лекцій та відео-конференцій, забезпечення навчального процесу дистанційної освіти та надання можливостей для пілотної апробації нових телекомунікаційних технологій.

Використання засобів інтернет – освіти підвищує якість, доступність та конкурентоспроможність національної освіти і науки на світовому ринку праці й освітніх послуг; створює нові методи та надає нові можливості для наукового пошуку і технологічного розвитку; підвищує ефективність наукових досліджень, створює умови для ефективного міжнародного наукового співробітництва; забезпечує доступ педагогів до науково-освітніх ресурсів і створює умови для безперервного навчання та професійного розвитку протягом усього життя [6].

Для забезпечення професійного розвитку варто скористатись такими рекомендаціями:

1. Виробити цифрову стратегію. Цифрову стратегію можна визначити як планування найбільш ефективного використання інформації та цифрових технологій у діяльності. Наприклад, використання онлайн-інструментів або платформ, якщо це дозволяє працювати ефективніше. Суть стратегії полягає не у максимальному використанні технологій, а у визначенні можливостей їхнього застосування для вирішення актуальних завдань.

2. Знайти час для навчання. Тренінг з цифрових технологій може суттєво підвищити рівень ефективності роботи.

3. Використовувати соціальні мережі. Соціальні медіа можуть бути надзвичайно корисним ресурсом для пошуку гіперпосилань на навчальні ресурси.

4. Використовувати хмарні технології. Хмарні технології дозволяють працювати віддалено, заощаджувати час та збільшувати ефективність. Наприклад, сервіси Google (Gmail, Google Docs, Google Sheets, Google Drive).

Отже, стрімкий розвиток мережевих інформаційних технологій, окрім помітного зниження тимчасових і просторових бар'єрів в розповсюдженні інформації, відкрив нові перспективи у сфері освіти.

Можна з упевненістю стверджувати, що в сучасному світі має місце тенденція злиття інноваційних освітніх і інформаційних технологій і формування на цій основі принципово нових інтегрованих технологій професійного розвитку педагогічних працівників. З використанням цифрових технологій з'явилася можливість безперервно підвищувати свій професійний рівень.

**З метою підвищення рівня професіоналізму** майбутнього викладача закладів вищої освіти, нами було запропоновано інноваційний елемент навчальної методики - в**еб-квест,** який можна включити до освітньої програми як окремий спец-курс, так і до кожної дисципліни, як вид самостійної діяльності студентів, що забезпечує розвиток професіоналізму майбутнього викладача вищої школи.

Використання веб-квестів в освітньому процесі закладів вищої освіти, оскільки для формування професійної компетентності майбутніх викладачів необхідно використовувати такі технології навчання, що вимагають самостійності студентів і зміни характеру взаємодії викладача та студентів, коли студент стає не об’єктом навчання, а суб’єктом цього навчання, а педагог – його організатором. Відповідно до вимог реалізації основних освітніх програм магістратури, реалізація компетентнісного підходу має передбачати широке використання в освітньому процесі самостійної роботи (не менше 40 % аудиторних занять) у поєднанні з аудиторною роботою з метою формування і розвитку професійних навичок студентів.

Такими можливостями володіє проектна діяльність студентів, оскільки,

«з одного боку, вона вирізняється всіма якостями навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об’єкта педагогічної дійсності у процесі розв’язання пізнавального завдання, насамперед, проблемного характеру); з іншого – носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного «бачення» шляхів розв’язання проблеми, адже саме проблемність мобілізує творчий пошук особистості» [22, с. 112]. При цьому, проектне навчання заохочує та посилює усвідомлене навчання студентів, розширює сферу суб’єктності у процесі самовизначення, творчості й конкретної участі щодо самостійного конструювання своїх знань, розвитку критичного і творчого мислення.

Веб-квести, ґрунтуючись на проектному підході, інтегрують програмний, груповий, комунікативний методи, а також проблемний метод, метод бесіди і Дальтон-план методику.

Первинно поняття «квест» (англ. quest) використовувалося в назві комп’ютерних ігор, розроблених компанією Sierra On-Line: King’s Quest, Space Quest, Police Quest. З часом під «квестом» почали розуміти активні екстремальні та інтелектуальні ігри.

 Теорія застосування квестів (веб-квестів (web-quest)) в освіті була розроблена професорами Б. Доджем (веб-квест ‒ це довідково- орієнтована діяльність, у якій вся або часткова інформація одержується з ресурсів Інтернет, за необхідності доповнюється відео конференцією) та Т. Марчем [59] (веб-квест у педагогіці ‒ проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет) в Університеті Сан-Дієго (США) в середині 90-х років ХХ ст.

Науковці виділяють два основних підходи до означення веб-квестів: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія.

А. Хуторськой зазначає, що освітні веб-квести – це «сторінки освітньої тематики на сайтах у мережі Інтернет, що мають гіперпосилання на інші сторінки у мережі з даної тематики» [57, с. 414]. Вони слугують додатковим стимулом для індивідуалізації навчання студентів, розширюючи світогляд та збагачують додатковими знаннями.

Інші науковці розглядають веб-квест як інноваційну ресурсно- орієнтовану технологію навчання, основною метою якої є самостійний пошук студентами необхідної для навчання та самоосвіти інформації.

На думку М. Андрєєвої, «Веб-квест – це освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі студентів (зазвичай у групах) за певною темою з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки» [1, с. 24].

Р. Гуревич, М. Кадемія вважають, що «Веб-квести організовані засобами Веб-технологій у середовищі WWW, за своєю організацією є досить складними, вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення; майбутній викладач має володіти високим рівнем предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентності» [13, с. 37].

 О. Мішагіна вважає, що квест – це «вид інноваційного навчання з елементами традиційного виду навчання (проблемного), у якому використовуються методи стимулювання засобами рольової гри (друга група методів навчання за Ю.К. Бабанським)» [34].

Г. Шаматонова акцентує увагу на тому, що веб-квест – це захоплююча подорож у мережі Інтернет, яка передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого об’єму інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію. Фактично, веб-квест є дидактичною структурою, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності і визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об’єктів навчальної діяльності в її активних суб’єктів [58].

На нашу думку, веб-квести – це інтеративні проекти з елементами рольової гри, які навчають добирати і структурувати інформацію відповідно до поставленого завдання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених ролей командами або окремими учасниками квесту.

Педагогічний механізм активізації ресурсного супроводу самостійної роботи майбутніх викладачів засобами веб-квестів полягає у створенні мікросоціальної навчальної мережі в межах виконання групового квесту. Через цю мережу відбувається закріплення персоніфікованих рольових завдань учасникам мережі як членам однієї віртуальної команди, яка працює над спільним проектом. Таким чином, створюється постійний комунікативний процес з елементами співпраці, забезпечується особистісна включеність студентів у безперервну інформаційно-пошукову діяльність в інтерактивному режимі підготовки проекту, його публічної презентації та оцінювання.

Веб-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, однак є і веб- квести, що призначені для роботи окремих студентів. Додаткову мотивацію в процесі виконання веб-квесту можна створити, якщо запропонувати студентам вибрати ролі (наприклад, вчений, методист, ІТ-фахівець, програміст, дослідник, дизайнер, редактор, монтажер та ін.) і діяти відповідно до них. Веб-квест може стосуватися однієї дисципліни або бути міждисциплінарним.

Критерії оцінювання веб-квесту. Критерії оцінювання залежать від навчальних задач, що розв’язуються у квесті.

Результати виконання веб-квесту, залежно від теми, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, мультимедійної презентації, есе, веб- сторінки тощо.

За часом проведення веб-квести можуть бути короткостроковими та довгостроковими. Метою короткострокових веб-квестів є одержання знань і здійснення їх інтеграції в систему. Робота над короткостроковим веб-квестом може займати від одного до трьох занять.

Наприклад, на початку короткострокового веб-квесту викладач дає студентам (групам студентів) індивідуальні завдання у вигляді невеликих завдань, із набором посилань на відповідні веб-ресурси. У результаті пошукової діяльності кожен (група) вирішує своє завдання і в другій частині заняття дають аргументовану точку зору з тих чи інших питань. Дискусія студентів із поточних питань відбувається в мережевому режимі. В кінці заняття за результатами інформаційно-пошукової діяльності групи створюється освітній веб-ресурс із використанням відеоматеріалів, графіки і звукових ресурсів, організацією посилань за текстом (гіперпосиланнями) і можливістю публікації на різних веб-сайтах.

Для практичної реалізації такої технології навчання, студентам необхідно знання і вміння в галузу пошуку і оброблення інформації (текстовий редактор Word), знання в області веб-технологій (Html, Xml, Php, JavaScript і ін.), технології пошуку в середовищі Інтернет (пошукові системи Yandex, Rambler, Google тощо).

Довгострокові веб-квести спрямовані вивчення конкретних теми в більш широкому контексті, розробку та виконання проектів, поглиблене вивчення конкретної концепції або фокус дослідження, проведення підсумкового дослідження. Після завершення роботи над довгостроковим веб-квестом студент повинен уміти здійснювати ґрунтовний аналіз одержаних знань, уміти їх трансформувати, володіти навчальним матеріалом настільки, щоб зуміти створити власну веб-сторінку або веб-сайт. Робота над довгостроковим веб-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох).

Під час виконання веб-квесту студенти можуть працювати в індивідуальному темпі, повертаючись до матеріалу, що засвоєний найгірше. Використання веб-квестів робить їх самостійними, пристосованими до життя, навчає орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, сприяє розвитку пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; розвитку критичного мислення, навичок інформаційної діяльності.

Аналіз досвіду впровадження та апробації веб-квестів студентів гуманітарних спеціальностей показав, що їх використання дозволяє:

– розвивати навички інформаційної діяльності;

– формувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищення мотивації студентів до вивчення дисциплін, з одного боку, і до використання веб-технологій у навчальній та майбутній професійній діяльності, з іншого;

– розвивати творчий потенціал студентів;

– одержувати досвід самостійної професійної діяльності;

– формувати загальні вміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу;

– набувати навичок усвідомленого систематичного використання Інтернет-ресурсів, а також мультимедійних і традиційних засобів навчання.

При цьому тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, а проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності.

Переваги застосування веб-квестів полягають у наступному: викладач, працюючи над вивченням певної теми, задіює велику кількість Інтернет- ресурсів із певної тематики; студенти, працюючи над виконанням квесту, можуть обирати для себе найбільш зручні темпи виконання завдання, незалежно від того, як вони його виконують – індивідуально або в команді.

 У процесі організації ресурсного супроводу самостійної роботи майбутніх викладачів ЗВО засобами веб-квестів потрібно враховувати такі аспекти:

1. Особистісний підхід. Викладач і студент є однодумцями. Людське спілкування починається з встановлення контакту. Необхідні первинна комунікативна адаптація стосовно один до одного. В таких обставинах знімаються комплекси, внутрішнє напруження, досягається взаємопорозуміння.

2. Ситуативність. У процесі ресурсного супроводу самостійної роботи студентів засобами веб-квестів важливі відбір і організація матеріалу на основі професійно орієнтованих ситуацій і проблем.

3. Активізація розумової діяльності студентів шляхом виконання завдань, що потребують достатньої свідомості й зрілості студентів, здатності до подолання спеціально створених перешкод.

4. Моделювання. Обсяг інформації дуже великий, отже, необхідно відібрати таку кількість матеріалу, щоб представити алгоритм вирішення завдання в концентрованому вигляді. В цьому випадку змістову сторону роботи у веб-квесті складають проблеми, а не теми. З метою мінімізації та впорядкування професійних знань інформація подається в змодельованому вигляді: схем, таблиць, порівнянь, віртуальних моделей тощо.

5. Активізація сприйняття матеріалу засобами наочності (реальних предметів, макетів, моделей, зображень кінофрагментів, фотографій, малюнків, умовних графічних знаків, символіки).

6. Подвійна функція навчального спілкування. Полягає в тому, що для викладача це спілкування заплановане. Педагог керує спілкуванням із метою формування, відпрацювання і закріплення навичок і умінь усіх видів майбутньої професійної діяльності. Для студентів спілкування виступає метою, так як за допомогою мови вони можуть вийти за межі навчальних ситуацій.

7. Діяльнісна основа навчання. Виражається в зовнішній і внутрішній активності студента. Обсяг самостійних, групових і колективних форм навчання збільшується, тоді як традиційна фронтальна робота, при якій активність проявляє викладач, а студенти активні тільки в тому випадку, якщо їх запитують, скорочується.

8. Розвиток універсальних форм розумової діяльності в контексті формування професійної компетентності (аналіз, синтез, індукція, порівняння, систематизація тощо).

9. Груповий вплив, коли розкривається індивідуальність кожного студента. Міжособистісну взаємодію можна розглядати в трьох напрямах: спілкування між викладачем і студентом, спілкування викладача і всієї групи, спілкування студентів між собою. У сформованій для виконання веб-квесту групі складається такий психологічний клімат, що дозволяє ефективно виявити і розкрити можливості кожного студента.

**Висновки до другого розділу**

**ВИСНОВКИ**