

ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано функції професійної діяльності педагога, які представлені у сучасних наукових джерелах. На підставі проведеного аналізу у складі функцій професійної діяльності викладача вищої школи в умовах модернізаційних процесів запропоновано виокремити термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми. До термінальних функцій (функцій-цілей) віднесено навчальну, науково-дослідну, виховну та розвивальну функції; до інструментальних функцій (функцій-засобів) – інформаційну, ілюстративну, діагностичну, стимулювальну, прогностичну, комунікативну та фасилітативну функції; до операційних (функцій-прийомів) – методичну, організаційну, контрольну-аналітичну та коригувальну функції. Зауважено, що функції професійної діяльності викладача вищої школи є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Охарактеризовано особливості навчального процесу у вищій школі, які зумовлюють специфіку функцій викладача ВНЗ.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна компетентність, функції професійної діяльності, навчальний процес.

В статье проанализированы функции профессиональной деятельности педагога, которые представлены в современных научных источниках. На основании проведенного анализа в составе функций профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в условиях процессов модернизации образования предложено выделить терминальные функции-цели, инструментальные функции-средства и операционные функции-приемы. К терминальным функциям (функциям-целям) отнесены учебная, научно-исследовательская, воспитательная и развивающая функции; к инструментальным функциям (функциям-средствам) – информационная, иллюстративная, диагностическая, стимулирующая, прогностическая, коммуникативная и фасилитативная функции; к операционным (функциям-приемам) – методическая, организационная, контроль-аналитическая и корректирующая функции. Замечено, что функции профессиональной деятельности преподавателя высшей школы являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Охарактеризованы особенности учебного процесса в высшей школе, которые обуславливают специфику функций преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, функции профессиональной деятельности, учебный процесс.

The paper analyzes the function of professional educator, which are presented in modern scientific sources. Based on the analysis as part of the functions of professional activity a high school teacher in the conditions of the process of modernization of education asked to identify the terminal function target, instrumental function facilities and operational function techniques. To terminal functions (targets) assigned training, research, educational and developmental functions; to the instrumental functions (facilities) - information, exemplary, diagnostic, stimulating, predictive, and facilitated communicative function; in the operational functions (techniques) - methodical, organizational, control and analytical and corrective functions. Observed that the function of professional work of high school teacher are interconnected and interdependent. The features of the educational process in higher education, which determine the specificity of the functions of university teacher are characterized.

Keywords: professional work, professional competence, professional work function, the learning process.

В умовах необхідності імплементації нового Закону „Про вищу освіту“, який передбачає, зокрема, що викладачі ВНЗ все частіше будуть змушені конкурувати за посаду з

іноземними викладачами, які пройшли якісно та світоглядно іншу наукову школу, проблема підвищення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, висвітлення її особливостей в умовах модернізаційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі вищої освіти, потребує подальших поглиблених досліджень.

На відміну від педагогічної діяльності вчителя, специфіка професійної діяльності педагога вищої школи залишається недостатньо дослідженою сучасною педагогічною наукою, про що свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел. Кількість наукових робіт, у яких сутність професійної діяльності викладача ВНЗ визначається відповідно до особливостей процесу навчання у вищій школі, а не автоматично ототожнюється із професійною діяльністю шкільного вчителя, є незначною.

Серед наукових праць, присвячених теоретичним та технологічним основам діяльності викладача вищої школи, на особливу увагу заслуговують роботи Т. Борової [1], О. Гури [2], В. Лозової [3], В. Попкова, А. Коржуєва [4], Т. Сущенко [5]. Вітчизняними дослідниками О. Гурою, В. Лозовою виокремлено структуру професійної компетентності педагога вищої школи. Т. Боровою досліджено адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Професійні якості викладача вищої школи розкрито у працях В. Попкова, А. Коржуєва.

Метою статті є розкриття функцій професійної діяльності викладача, пов'язаних зі специфікою навчання студентів у вищій школі.

Аналіз видів і структурних компонентів професійної компетентності педагога, поданих у психолого-педагогічній літературі, свідчить про те, що вони відображають поліфункціональну професійну діяльність. Реалізація професійних функцій педагога вищої школи зумовлюється метою навчально-виховної діяльності, особливостями організації навчального процесу, віковими особливостями тих, хто навчається. Зазначимо, що поняття „функція” має декілька трактувань: від математичного розуміння як будь-які залежності між двома й більше перемінними до виконання обов'язків, кола діяльності, призначення, ролі [6, с. 543]. При дослідженні соціально-педагогічних аспектів діяльності людини під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку й розвиток системи [7].

Проаналізуємо функції професійної діяльності педагога, які достатньо широко представлені у науковій літературі. Виходячи з основних напрямів діяльності педагога, Н. Кузьміна [8] виокремлює гностичну, конструктивну, проектувальну, комунікативну та організаційну функції. Гностична функція педагога полягає в аналізі навчальної інформації, власного педагогічного досвіду та позитивного досвіду колег, власних ускладнень при виконанні професійної діяльності, здійсненні пошуку нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей учнів. Змістом конструктивної функції є відбір та структурування змісту навчання, планування власної педагогічної діяльності, прогнозування та узагальнення її результатів. Здійснюючи проектувальну функцію, педагог має передбачати можливу поведінку учнів у різних умовах, прогнозувати ефективність упровадження певної педагогічної системи. Реалізацію комунікативної функції спрямовано на забезпечення професійно-педагогічного спілкування учителя та учня, що водночас потребує високого рівню розвитку професійних комунікативних якостей. До організаційної функції належать: організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація учнів на пізнавальну діяльність та використання внутрішнього потенціалу.

До переліку функцій педагогічної діяльності А. Бабенко віднесено такі:

– практико-операційну (технологічну) – трансформація отриманих знань у практичній предметній діяльності у вигляді вмінь і навичок володіння, а також проектування й організації професійної діяльності;

– мотиваційно-спонукальну – розвиток і знаходження зрілої форми думок, мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості, самоствердження у власній професійній діяльності, реалізація творчого потенціалу, унікальних здібностей, набуття авторитету серед колег і для самого себе;

– гностичну – активізація пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєння накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру,

підвищення особистої поінформованості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток;

– контрольню-оцінювальну (рефлексивну) – усвідомлення людиною своїх знань, поведінки, моральності й інтересів, ідеалів і мотивів; цілісне оцінювання самого себе як професіонала;

– комунікативну виявляється у відкритості до спілкування, збагачення в процесі міжособистісної взаємодії [9, с. 63–64].

Функції педагогічної діяльності І. Зимня [10] розділяє на дві групи: цілепокладання та організаційно-структурні. Перша група охоплює орієнтаційну, розвивальну, мобілізаційну, інформаційну діяльність і збігається з дидактичними, академічними здібностями педагога. Друга розкриває зміст конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної функції, що забезпечують проектування діяльності студентів та власної, встановлення продуктивної співпраці із колегами та студентами, зміст та способи педагогічних впливів, що в основному співвідносяться з перцептивними та мовленнєвими здібностями викладача.

Виходячи з розуміння функції як певної ролі педагога та спираючись на теоретичні дослідження і реальну практику навчання, А. Вербицький та О. Ларіонова [11] як функціональні ролі вчителя виокремлюють такі: предметник, методист, психолог, менеджер, вихователь. Серед праць, присвячених дослідженню діяльності педагога, виокремимо роботу В. Семиченко „Психологія педагогічної діяльності” [12], в якій, на нашу думку, функції вчителя розглянуто найбільш структуровано. Вченою виокремлено найбільш важливі з них термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми.

Розглянемо суть цих функцій у контексті професійної діяльності викладача вищої школи. Серед термінальних функцій, або функцій-цілей, що зв'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання, нами обрано навчальну, науково-дослідну, виховну та розвивальну. Так, реалізація навчальної функції передбачає діяльність, що спрямована на оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в суспільстві. Виконання науково-дослідної функції передбачає проведення викладачем вищої школи наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів. Навчальна та науково-дослідна функції взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну. Виховна функція викладача полягає у сприянні формуванню системи морально-етичних, національних, громадянських, естетичних, професійних та інших цінностей, стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем суспільного розвитку та людського буття. Виконання викладачем розвивальної функції означає сприяння поступовому та послідовному соціально-психологічному й професійному розвитку особистості студента.

Інструментальні, або функції-засоби, містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ВНЗ. Це інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна функції. До складу інструментальних віднесемо і фасилітативну функцію. В умовах запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців, який передбачає не засвоєння готових або запропонованих педагогом знань, а їх добування і самостійне застосування, ця функція набуває особливої ваги. Викладач-фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, допомагати) сприяє пізнанню студентами власних можливостей, здійснює супровід індивідуального саморозвитку студента. Кожна з цих інструментальних функцій не є прив'язаною до якоїсь однієї стратегічної функції, вона обслуговує всю їх сукупність.

До основних операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи, або функцій-приймів, належать: методична, організаційна, контрольню-аналітична та коригувальна функції. Вони також обслуговують (нерідко одночасно) кілька інструментальних функцій. Отже, відображаючи зміст виконуваної діяльності, функції викладача вищої школи є її зовнішнім проявом та однією з найважливіших характеристик. Як і компоненти професійної педагогічної діяльності, функції є взаємопов'язаними та

взаємозалежними, причому педагог у навчальному процесі виконує декілька функцій одночасно.

Специфіку професійної діяльності викладача також обумовлюють особливості навчання у вищій школі. Аналіз теоретичних досліджень і власний професійний досвід дає змогу виокремити як основні з них такі: вікові особливості тих, хто навчається; професійну спрямованість навчального процесу; єдність теоретичної і практичної підготовки студентів; вагому частку самостійної роботи студентів; залучення студентів до наукових досліджень.

Вікові межі студентства у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються двома етапами розвитку особистості: юністю та ранньою дорослістю. Такий період характеризується психологами становленням Его – ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у стосунках з іншими людьми та суспільством (Е. Еріксон); утвердженням зрілої Я-концепції особистості (А. Маслоу). Саме в цей час відбувається справжнє становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У структурі інтелекту людини на цьому віковому етапі відбуваються якісні зміни, зумовлені тим, що вона здатна не тільки вирішувати поставлені перед нею завдання, а й самостійно визначати проблеми. Інтелект характеризується готовністю вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні із застосуванням даних з філософії, фізіології, психології, виявляє здатність аналізувати особистісні установки й цінності, способи досягнення результатів [2].

Разом з тим, сучасна ситуація в Україні свідчить про те, що здобуття вищої освіти, отримання другої освіти, перепідготовка здійснюються за різними формами навчання: очною (денною), заочною (зокрема, очно-дистанційною, дистанційною), екстернатом. Зважаючи на те, що принцип доступності освіти в умовах інформаційного суспільства є одним з пріоритетних, гнучкість вітчизняної системи освіти в контексті світових тенденцій має зростати. Це передбачає розширення вікових меж тих, кого залучають до навчання у вищому навчальному закладі. В таких умовах найбільш актуальним завданням вищої освіти стає навчання дорослих, яке має свою специфіку, а педагог вищої школи має бути готовим до здійснення такого навчання.

На думку дослідниці особливостей навчання дорослих С. Сисоевої [13], дорослий, який навчається (дорослий-учень), – це людина, якій притаманні п'ять основних ознак, що відрізняють дорослого учня від недорослого: 1) вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; 2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег; 3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети; 4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; 5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена у часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками (умовами).

Найбільш загальними принципами організації процесу навчання дорослих людей – андрагогічними принципами навчання – вченою виокремлено такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання, авторка зазначає, що педагогічна модель – це організація діяльності учня і викладача, при якій: викладач має домінуючу роль, бо визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання; учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають) через об'єктивні фактори (несформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, недостатнього життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) займає підлегле, залежне місце й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, а основна його роль – сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічну модель вчена характеризує такими положеннями: учень-дорослий через об'єктивні фактори (сформованість особистості, незалежний економічний, юридичний, соціальний й психологічний стан, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких слід вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем усі його навчальні параметри: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; викладач є консультантом, експертом, надаючи дорослому-учню допомогу в організації навчання.

Авторка наводить думку американського теоретика М. Ноулза, який вважав, що педагогічну модель є обґрунтованим і виправданим використовувати під час навчання осіб до 18 років. Від 18 до 25–30 років коректніше використовувати здебільшого андрагогічні принципи навчання, а далі – використання тільки андрагогічної моделі навчання. З огляду на це, можна зробити висновок, що з одного боку, магістранти педагогіки вищої школи мають бути підготовлені до використання андрагогічних принципів навчання у професійній діяльності, з іншого – сама їх професійна підготовка має ґрунтуватися на андрагогічній моделі, оскільки до магістратури за спеціальністю „Педагогіка вищої школи” відповідно до вимог стандарту вищої освіти вступають особи з повною вищою освітою та педагогічним досвідом не менше двох років, тобто дорослі люди. Отже, мобільність ринку праці, яка передбачає можливість оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями, реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує розширення спектра форм навчання у вищій школі, що водночас стимулює залучення до навчання більш широких верств населення. Розширення вікових меж студентів, що залучаються до навчання у ВНЗ, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів врахування, зокрема, і особливостей навчання дорослих, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделі навчання.

Зважаючи на те, що місією вищої школи є виконання соціального замовлення держави з формування інтелектуального потенціалу України, забезпечення висококваліфікованими фахівцями різні галузі народного господарства, науки та культури, головною ознакою навчального процесу у ВНЗ є його професійна спрямованість, яка забезпечується розробленням і впровадженням професійних стандартів. Зміст освіти, який має цілком відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, відображається в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця як складовій галузевого стандарту вищої освіти. Професійна спрямованість підготовки майбутніх фахівців передбачає сприяння розвитку у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, формуванню інтересу до спеціальності і діяльності в обраній галузі виробництва. Це водночас забезпечується орієнтацією всіх дисциплін, включених до ОПП, зокрема і соціально-гуманітарного та природничо-наукового циклів підготовки, на майбутню професію випускника, формування та розвиток його професійних якостей, що забезпечать високу ефективність майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до стандартів вищої освіти навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі ґрунтується на єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, яка забезпечує набуття студентами професійних навичок та умінь на основі ґрунтовних теоретичних знань. Зауважимо, що, на нашу думку, особливої ваги практична підготовка майбутніх фахівців набуває в умовах упровадження компетентнісного підходу у навчальний процес ВНЗ, оскільки саме під час проведення практичних занять із дисциплін та проходження різних видів практик (ознайомлювальної, навчальної, виробничої, педагогічної, асистентської, переддипломної) поглиблюються, поширюються та деталізуються наукові знання, розвивається наукове мислення, формується здатність використовувати отримані знання, виробляються навички професійної діяльності.

Виходячи з того, що метою сучасної вищої освіти є не стільки наповнення студента певним обсягом знань, скільки формування у нього усвідомленості щодо необхідності проектування стратегій саморозвитку та самоосвіти як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, провідна роль при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців належить самоосвіті, конструюванню власних освітніх та професійних маршрутів.

Орієнтація навчального процесу вищої школи на визначальну роль самостійної роботи студентів регламентується „Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, де зазначається, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу часу. Підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів обумовлено і логікою Болонського процесу. Види та форми самостійної роботи студентів залежать від ступеня володіння її навичками і можуть змінюватися від найпростіших (робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами у вигляді конспектування, реферування, складання тез тощо) до найскладніших і творчих (виконання індивідуальних завдань із дисциплін, курсових, дипломних робіт, науково-дослідної роботи у позанавчальний час).

Підготовку майбутніх фахівців у вищій школі відрізняє спрямованість навчання на науку, яка зумовлює поєднання процесу пізнання з дослідницькою діяльністю студентів. Відповідно до Закону України „Про вищу освіту” науково-дослідна робота студентів є обов’язковою складовою їх підготовки у ВНЗ. У багатьох випадках, досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищої школи, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищої школи з методами діяльності шкільного вчителя, не враховуючи суттєвих відмінностей вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною наукою, отримати професійну освіту. Тому методи навчання у ВНЗ і для педагога, і для студента не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак – види й методи навчання у вищій школі є видами та методами наукового дослідження (особливо це стосується профільюючих дисциплін, спецкурсів та спецпрактикумів) [2].

Поєднання навчання та науки при підготовці майбутніх фахівців здійснюється шляхом використання елементів наукових досліджень під час викладання загальнонаукових, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, зокрема у період виконання лабораторних практикумів, проходження різних видів практик; участі у студентських олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях та наукових гуртках; залучення студентів до здійснення досліджень, які проводяться на кафедрах. Урахування європейських вимог до рівня вищої освіти передбачає зближення самостійної навчальної роботи студентів із науковою. Результатом поєднання навчання та науки в освітній діяльності мають стати сформовані у студентів дослідницькі вміння, до складу яких належать уміння аналізувати вихідну ситуацію, висувати гіпотезу, моделювати стан об’єкта, знаходити альтернативні рішення. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців має ґрунтуватися на осмисленні теоретичних знань із різних дисциплін, на розумінні процесу розвитку науки, володінні методологією здійснення наукових досліджень.

Таким чином, специфічні особливості навчального процесу у вищій школі зумовлюють суттєві відмінності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу від учителя середньої школи. Професійна діяльність науково-педагогічного працівника в умовах модернізаційних процесів, які відбуваються у системі вітчизняної вищої освіти, має ґрунтуватися на єдності викладання навчальної дисципліни та власної наукової діяльності, враховувати андрагогічні принципи навчання; передбачати стимулювання самостійної роботи студентів та сприяння їх соціально-особистісному і професійному розвитку.

Перспективи подальших досліджень особливостей професійної діяльності викладача вищого навчального закладу пов’язано з розв’язанням нових завдань, які постають перед системою вищої освіти у зв’язку із впровадженням нового Закону України „Про вищу освіту”, а саме: підготовкою конкурентоспроможного, професійно мобільного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борова Т. А. Теоретичні та методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Т. А. Борова. – К., 2012. – 438 с.
2. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
3. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С. 3–8.
4. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнител. педагог. образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академич. проект, 2004. – 432 с.
5. Сущенко Т. І. Деякі напрями концептуально-ціннісного оновлення освіти в умовах взаємозалежного й інтегрованого світу / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб.наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 26 (79). – С. 376–383.
6. Словарь иностранных слов. – 12-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1985. – 608 с.
7. Онопрієнко О. В. Інтегративні характеристики базових професійних компетентностей учителя / О. В. Онопрієнко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2007. – Вип. 113. – С. 38–44. – (Серія „Педагогічні науки”).
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Бабенко А. А. Становление практико-операционной функции профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях реализации заданного подхода / А. А. Бабенко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр. – Вып. 6 : в 3-х ч. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – Ч. 1. – С. 61–65.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
11. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
12. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А. Н., 2002. – 248 с.
13. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011 – 320 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.