

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ
«КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ
імені ІГОРЯ СІКОРСЬКОГО»

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА. ВПРОВАДЖЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ
ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Рекомендовано Методичною радою КПІ ім. Ігоря Сікорського
як навчальний посібник для здобувачів ступеня доктора філософії за освітньо-
науковою програмою «Видавництво та поліграфія»
спеціальності 186 Видавництво та поліграфія» та освітньо-науковою програмою
«Соціальні комунікації, журналістика»
спеціальності 061 Журналістика*

Київ
КПІ ім. Ігоря Сікорського
2021

Педагогічна компетентність викладача. Впровадження інноваційних методів навчання у практичну діяльність викладача закладу вищої освіти [Електронний ресурс] // навч. посіб. для докторів філософії спеціальності 186 «Видавництво та поліграфія» та 061 «Журналістика» // Укладачі: А. П. Киричок, Т. Ю. Киричок – Електронні текстові дані (1 файл: 0,84 Мбайт). – Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. – 57 с.

*Гриф надано Методичною радою КПІ ім. Ігоря Сікорського
(протокол № 1 від 16.09.2021 р.)
за поданням Вченої ради ВПІ (протокол № 1 від 30.08.2021 р.)*

Електронне мережне навчальне видання

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Укладачі: *Киричок Андрій Петрович*, канд. наук із соц. ком., доц.
Киричок Тетяна Юріївна, д-р техн. наук, проф.

Відповідальний редактор: *Роїк Т. А.*, д-р техн. наук, проф.

Рецензенти: *Трищук О. В.*, д-р наук із соц. ком., проф.
Палюх О. О., д-р техн. наук, доцент.

Навчальний посібник відповідає навчальній програмі дисципліни «Педагогічна компетентність викладача» освітньо-наукової програми «Видавництво та поліграфія» спеціальності 186 Видавництво та поліграфія та освітньо-наукової програми «Соціальні комунікації, журналістика» спеціальності 061 Журналістика підготовки докторів філософії Видавничо-поліграфічного інституту. Навчальний посібник містить теоретичні відомості, що стануть в пригоді під час опанування теоретичного матеріалу дисципліни «Педагогічна компетентність викладача» та проходження педагогічної практики.

Для докторів філософії ВПІ КПІ ім. Ігоря Сікорського спеціальності 186 Видавництво та поліграфія.

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Інтерактивні методи навчання у практичній діяльності викладача закладу вищої освіти	6
1.1. Інтерактивні методи навчання та набуття компетентностей	6
1.2. Науково-теоретичні засади інтерактивного навчання	7
1.3. Впровадження інтерактивної лекційно-семінарської форми навчання у вищій школі	16
Розділ 2. Практичне застосування інноваційних методів навчання	21
2.1. Використання методу case study у практичній діяльності викладача закладу вищої освіти	21
2.2. Використання методу проектних завдань	25
2.3. Використання методу ділової гри	31
Розділ 3. Використання менторського підходу та коучингу у вищій освіті	34
3.1. Менторський підхід: основні теоретичні відомості	34
3.2. Використання менторського підходу в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю	40
3.3. Особливості використання коучингу як інтерактивного методу в навчальному процесі	48
Висновки та рекомендації	51
Список використаних джерел	53

ПЕРЕДМОВА

Навчальний посібник містить теоретичні відомості, що стануть в пригоді під час опанування теоретичного матеріалу дисципліни «Педагогічна компетентність викладача» та проходження педагогічної практики здобувачам ступеня доктора філософії, що навчаються за освітньо-науковою програмою «Видавництво та поліграфія» спеціальності 186 Видавництво та поліграфія та освітньо-науковою програмою «Соціальні комунікації, журналістика» спеціальності 061 Журналістика.

Важливим чинником удосконалення підготовки фахівців є прийняття 2014 року нового Закону України «Про вищу освіту», який передбачає перехід від підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» «кандидат наук» до сучасної загальноєвропейської освітньої моделі. Така модель формується на основі трирівневого циклу підготовки – «бакалавр», «магістр», «доктор філософії» – й покликана підвищити якість української освіти.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» (*Закон про вищу освіту*, 2014), а також розробленого Кабінетом Міністрів як розвиток Закону «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (*Постанова про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)*, 1998), в Україні вперше встановлювалися такі освітні рівні вищої освіти: базова вища освіта; повна вища освіта та, відповідно, освітньо-кваліфікаційні рівні фахівців з вищою освітою: «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

Новий Закон «Про вищу освіту» визначає бакалаврат як перший рівень вищої освіти: «Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС» (*Закон про вищу освіту*, 2014).

Новий Закон «Про вищу освіту» передбачає можливість здобувати ступінь магістра за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою обсягом 90–120 кредитів ЄКТС (1,5 року) або 120 кредитів ЄКТС (2 роки) відповідно.

Освітньо-наукова програма обов'язково має містити дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менш ніж 30 % (36 кредитів ЄКТС) (*Закон про вищу освіту*, 2014). Інших вимог до змісту освітньо-професійних або освітньо-наукових програм немає, що створює можливості для індивідуалізованого навчання в магістратурі.

Щодо третього рівня освіти (доктор філософії) нова редакція Закону «Про вищу освіту» вносить радикальні системні зміни. Замість пострадянського наукового ступеня «кандидат наук» уводиться освітній і водночас перший науковий ступінь «доктор філософії». Нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі буде збільшено з трьох років до чотирьох. Що дуже важливо, обсяг освітнього складника у програмі підготовки доктора філософії має становити 30–60 кредитів ЄКТС.

Імплементація основних положень нового Закону «Про вищу освіту» щодо ступенів та рівнів вищої освіти потребує, насамперед, розроблення стандартів для кожної спеціальності для всіх рівнів вищої освіти, вимог до освітніх програм, зокрема переліку професійних компетентностей випускників, нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти.

Актуальним завданням сучасних навчальних закладів є реалізація компетентнісного підходу в освіті, а саме, формування ключових компетентностей, узагальнених і прикладних предметних умінь, життєвих навичок. Питання активізації навчання студентів належать до найбільш значущих проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності має важливе значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльнісний характер, і від якості навчання як діяльності залежить його результат, розвиток і виховання тих, хто навчається. Сучасні підручники, навчально-методичні посібники для викладачів дозволяють за умови належної підготовки будувати заняття таким чином, щоб розвивати в студентів мислення, увагу та інші види пізнавальної діяльності.

Посібник призначено для аспірантів денної та вечірньої форми навчання.

РОЗДІЛ 1. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Інтерактивні методи навчання та набуття компетентностей

Продуктивне заняття має формувати не лише глибокі і міцні знання, а й уміння використовувати їх у різних ситуаціях, самостійно здобувати знання, формувати досвід у розв'язанні проблем. У зв'язку з цим гострим є питання про цілеспрямовану роботу з розвитку в студентів інтелектуальних, фізичних, емоційно-вольових, пізнавальних умінь. Найкращі результати в розв'язанні цієї проблеми можна одержати лише за наявності активної позиції студентів у навчальному процесі. Під активністю в навчанні розуміється така якість діяльності, що характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленої потреби в засвоєнні знань та вмінь, результативності, відповідності їх соціальним нормам. Такого роду активність сама по собі виникає нечасто, вона є наслідком цілеспрямованої взаємодії й організації педагогічного середовища, тобто застосування педагогічної технології. Останніми роками розроблені технології, що покликані вирішувати низку проблем, які виникають перед викладачами в процесі роботи. Актуальним залишається питання: *Яким же чином необхідно побудувати навчання, щоб цей процес став цікавим, значущим для педагога і для студента?* Отже, ситуація, що склалася в освіті, вимагає оволодіння новими формами навчальних взаємодій між учасниками процесу навчання.

Необхідний такий підхід до викладання, щоб викладач не просто передавав знання, а підштовхував студентів до навчання, саморозвитку та виховання необхідних для професії якостей, таких як креативність, обізнаність тощо. Вирішити зазначене завдання є можливим завдяки застосуванню інтерактивних методів навчання.

1.2. Науково-теоретичні засади інтерактивного навчання

Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему. Для успішної реалізації особистісного потенціалу кожного студента у навчально-виховному процесі мають бути створені умови для формування таких якостей особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у суспільство, що динамічно розвивається, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні вміння й уміння працювати в команді (так звані *soft skills*). Новітні технології освітнього процесу покликані сприяти вирішенню таких завдань. Це повною мірою стосується інтерактивних технологій навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації за різними класифікаційними ознаками, особливостей використання в освітньому процесі вивчали числені зарубіжні вчені, зокрема Д. Тапскот (Don Tapscott) Дж. Нілз (Jack Nilles), П. Фенрих, та вітчизняні Л. Дяченко, Г. Мітіна, О.Киричук, О.Кузьміна, С.Кушнірук, О.Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Мітіна, П. Шевченко, М. Скрипник, В. Беспалько та багато інших. Всі вчені одностайні щодо доцільності застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності освітнього процесу. Нами також проведено низку ґрунтовних досліджень цій царині.

Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови: «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Отже, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – діалогове, у ході якого здійснюється взаємодія викладача/викладачів та студента/групи студентів. Особливістю інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння (Остапчук, Мирончук, 2014). Тому інтерактивні методи є не тільки засобом

покращення навчання, але засобом посилення формування компетентностей, пов'язаних із *soft skills*.

Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій тощо) методи навчання. За інтерактивного навчання відбувається взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання

Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант. Головними у процесі навчання є взаємодія між студентами і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання. У процесі спілкування студенти навчаються розв'язувати складні завдання на основі аналізу вихідних даних, визначати протиріччя, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх; вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт. Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії (Пометун, 2004, С. 46). Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями

вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання (Гончаров, et al., 2007, С. 22). Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження тощо.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок вивченої теми. Створюючи навчальні групи студентів з певною дидактичною метою, слід брати до уваги сукупність таких чинників (Пометун, 2004, С. 58): психологічну сумісність студентів; навчальні можливості, інтереси, нахили; оптимальне поєднання парно-групової, колективної та індивідуальної форм роботи; орієнтованість інтерактивних технологій на структуру навчально-виховного процесу. Перевагами застосування інтерактивного навчання у вищих навчальних закладах є: встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; отримання учнями можливості бути більш незалежними і впевненими в собі; заохочення викладачем студентів до співпраці; отримання учнями можливості подолати проблему мовного бар'єру; нівелювання авторитарної позиції викладача; залучення до роботи кожного учня; допомога із відсталими студентами; постійне й активне використання раніше набутого досвіду (Гончаров, et al., 2007, С. 45). На сьогодні у вищій школі переважно використовують такі інтерактивні методи як: тренінги, ситуаційні задачі, майстер-класи, прес-конференції, тестування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання. На лекційних та практичних заняттях з педагогічних дисциплін переважно використовуються індивідуальні роздаткові матеріали, відео, аудіо-, комп'ютерна техніка (для проведення фокус-групи). Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців. Основні характеристики інтерактивних методів навчання наведено в табл. 1.1 (Ягоднікова, 2009).

Таблиця 1.1. Стисла характеристика інтерактивних методів навчання (Ягоднікова, 2009)

Визначення та цілі застосування методу	Переваги та обмеження
<p><u>Мозковий штурм</u> Визначення: Неструктурований процес генерування та відбору інноваційних творчих ідей у групі, що координуються педагогом.</p> <p>Цілі: Тренування учнів у вирішенні проблем; Розвиток творчого мислення; Розвиток навичок спілкування, роботи у малих групах; Підвищення зацікавленості учнів</p> <p><u>Вивчення конкретних ситуацій</u> Визначення: Вивчення та аналіз реальної чи вигаданої, але реалістичної ситуації, події, явища.</p> <p>Цілі: Розвиток вмінь вирішення проблем, прийняття рішень; Зв'язок теоретичного навчання з виробництвом; Аналіз комплексних ситуацій; Розвиток міжособистісних відносин</p>	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Високий ступінь активності студентів; • Продуктивні результати; • Досвід творчої діяльності; • Орієнтованість на вирішення проблем; • Розвиток особистісних навичок учасників; • Стимулювання нових ідей; <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розмір групи має бути не дуже великим чи дуже маленьким (5-7 чоловік); • Процес координування групових дискусій і узагальнення ідей вимагає високої майстерності педагога; • Різна “якість” результатів навчання <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Реалістичність ситуації, що була розглянута; • Розвиток навичок самонавчання; • Інтенсивний процес групової взаємодії; • Взаємонавчання студентів; • Синтез різних точок зору; • Розвиток навичок відбору оптимального варіанту вирішення ситуації; • Практичне відпрацьовування теоретичних знань; • Розвиток особистісних навичок. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вимагає витрат часу на підготовку опису ситуації; • Обмеженість конкретною ситуацією – необхідність постійного відновлення; • Ризик невідповідності/неповної відповідності вимогам навчання і запитам цільової аудиторії
<p><u>Групова дискусія</u> Визначення: Спілкування між парами або групами учнів в певній навчальній ситуації. Може бути елементом круглого столу, обговорення конкретної ситуації та інших методів.</p> <p>Цілі: Розкриття теоретичних концепцій;</p>	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Уточнення і перевірка гіпотез; • Обмін знаннями і досвідом; • Залучення у процес навчання; • Удосконалення навичок комунікації. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Різна ступінь залучення учнів у процес обговорення; • Ризик невідповідності/неповної

<p>Розвиток вмінь вирішення проблем; Розвиток вмінь планування, формулювання стратегії</p> <p><u>Рольова гра</u> Визначення: Метод навчання, при якому учні грають визначені ролі в неформальній, але максимально реалістичній манері. Може носити структурований чи спонтанний характер.</p> <p>Цілі: Вироблення стратегії дій у конфліктних і стресових ситуаціях; Розвиток цільових поведінкових настанов; Розвиток навичок міжособистісного спілкування; Розвиток комунікативних навичок; Ілюстрація емоційного аспекту діяльності</p> <p><u>Форум</u> Визначення: Нетрадиційний спосіб організації процесу обговорення певної теми, при якому виступаючі можуть висловлювати свою позицію без обмеження часу за умови, що їм вдається утримувати увагу аудиторії.</p> <p>Цілі: Комунікативний тренінг; Творче обговорення проблеми; Розвиток вмінь вирішення конфліктів</p> <p><u>Тренінг комунікативності</u> Визначення: Метод навчання у процесі побудови ефективно взаємодіючої групи учнів. Основна функція – зміна поведінкових принципів і (чи) розвиток лідерських здібностей учнів.</p> <p>Цілі:</p>	<p>відповідності ходу дискусії цілям навчання</p> <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ефективність у відпрацюванні професійних дій, висвітленні складних конфліктних ситуацій; Закріплює засвоєння теоретичних концепцій; Прояснює особливості поведінки; Розвиває навички оперативного вирішення проблем; Навчання в дії; Драматичний, ігровий ефект сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; Ефективний спосіб зміни настанов і поглядів. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> Необхідність якісної підготовки “акторів”; Необхідність ретельного планування сценарію і постановки гри; Ризик постановки штучної ситуації; Значні витрати часу на підготовку і проведення; Необхідність врахування особливостей характеру акторів <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> Стимулює творче мислення; Залучає аудиторію в процес навчання; Створює неформальне середовище навчання; Реалізує засіб розв’язання конфліктних ситуацій. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> Вимагає значного часу на підготовку і проведення; Ризик одержання результатів, що не сприяють досягненню загальних цілей навчання <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> Навчання на основі розбору реальних реакцій на поведінку; Взаємне навчання учасників процесу; Більш ефективне застосування інших <p>ІАМН</p> <p>Обмеження:</p>
---	--

<p>Зміна настанов і поведінкових реакцій; Розкриття особистих здібностей; Практичне розв'язання конфліктних ситуацій; Діагностика проблем організаційного розвитку; Сприяння побудові команд; Відпрацьовування навичок роботи в групі; Аналіз і розподіл ролей</p> <p><u>Імітація</u> Визначення: Організований педагогом процес відтворення максимально наближених до реальних умов виробничих або міжособистісних ситуацій.</p> <p>Цілі: Професійна діяльність; Прийняття рішень; Побудова команд; Вирішення проблем</p> <p><u>Ділова гра</u> Визначення: Одна з форм імітації конкретних ситуацій; передбачає організацію змагання між командами та розподіл ролей між учасниками.</p> <p>Цілі: Відпрацювання функціональних та особистісних навичок. Прийняття рішень. Побудова команд</p> <p><u>Моделювання</u> Визначення: Наочне зображення різними засобами (макет, графіка, комп'ютерні моделі) системи, структури, пристрою, процесу для аналізу й обговорення.</p> <p>Цілі: Дослідження операцій та процесів</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Наявність емоційних бар'єрів у студентів; • Труднощі виміру й оцінки отриманих результатів; • Ризик появи негативних емоційних реакцій у учасників; • Необхідність чіткого формулювання завдань та етапів заняття; • Високий рівень (спеціальних) навичок і знань педагога в області психології і соціології <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Учень навчається в ситуаційних умовах, максимально наближених до реальних; • Дієвість навчання; • Підвищена зацікавленість і висока мотивація учнів; • Ефективне перенесення теоретичних концепцій у практику. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Потребує використання реальних життєвих ситуацій, зрозумілих учням; • Вимагає значних витрат часу на проведення і підготовку <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наочність засобів і результатів навчання (особливо при вивченні сучасних технологій); • Формування навичок комунікації; • Відпрацьовування практичних навичок, прийняття рішень; • Стимулювання творчого мислення; • Об'єктивна оцінка і зворотній зв'язок; <p>Навчання в дії;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Демонстрація взаємозв'язків між різними функціями і процесами в організації; • Розвиток особистісних навичок. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вимагає інтенсивних зусиль по підготовці сценарію і проведенню. Ризик відхилення від цілей навчання <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Застосовується; • Надається можливість структурованого обговорення; • Дозволяється розглядати тему з різних точок зору; • Стимулюється зацікавленість та увага учнів.
--	---

<p>за фахом; Кількісний аналіз; Особистісний розвиток учнів; Технічні і технологічні концепції; Розробка нових технологій</p> <p><u>Майстерня</u> <i>Визначення:</i> Робота в малій групі, спрямована на одержання чітко обумовлених результатів (рішень). Передбачає застосування більш простих методів роботи малими групами.</p> <p><i>Цілі:</i> Аналіз і практичне закріплення комплексних тем; Розвиток особистісних якостей; Розробка нових стратегій</p> <p><u>Семінар</u> <i>Визначення:</i> Зустріч спрямована на обмін результатами дослідження, виконаного проекту; може організовуватися у формі доповідей, обговорень, круглих столів.</p> <p><i>Цілі:</i> Підсумкове заняття з навчальної теми, дослідження чи проекту; Зосередження уваги на нових ідеях, концепціях; Вироблення шляхів вирішення проблем</p> <p><u>Діагностика проблеми</u> <i>Визначення:</i> Групове обговорення заданої ситуації з метою встановлення основної проблеми, що лежить у її основі.</p> <p><i>Цілі:</i> Відпрацьовування навичок вирішення проблем; Відпрацювання навичок прийняття рішень</p>	<p><i>Обмеження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ризик надмірного спрощення моделюючого об'єкту представлення, що призводить до недостатньої глибини аналізу. • Вимагає спеціальних навичок для розробки <p><i>Переваги:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Продуктивність і практична корисність; • Залучення учнів у процес навчання; • Стимулювання зацікавленості; • Самонавчання; • Творчий характер; • Співвідношення з запитами професійної діяльності; • Обмін знаннями і досвідом. <p><i>Обмеження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ефективність кінцевого результату залежить від рівня аудиторії і майстерності (предметної кваліфікації) педагога; • Необхідність чіткого визначення структури і очікуваних результатів заняття <p><i>Переваги:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Узагальнення й аналіз знань з навчальної теми; • Отримання результатів на основі дослідницької діяльності; • Обмін досвідом і знаннями; • Продуктивні ідеї; • Багатомірний аналіз розглянутих проблем. <p><i>Обмеження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Високі вимоги до рівня знань учнів; • Ризик надмірної теоретизації результатів, що ускладнюють їхнє практичне використання <p><i>Переваги:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Проблемно-орієнтовний підхід; • Глибокий аналіз ситуації; • Розгляд альтернатив; • Використання практичного досвіду студентів; • Структурований виклад варіантів проблем, що лежать в основі розглянутої ситуації. <p><i>Обмеження:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ризик невідповідності /неповної відповідності/ обраної ситуації практичному досвіду та сфери діяльності учнів; • Обмеженість практичного застосування отриманих результатів
--	--

<p><u>Групові проекти</u> Визначення: Виявлення, дослідницький пошук та вирішення групою учнів значимої для них проблеми/задачі з метою одержання реального результату.</p> <p>Цілі: Відпрацювання навичок вирішення проблем; Розвиток творчого мислення та особистісних якостей</p> <p><u>Методи роботи учнів у співпраці</u> Визначення: Організація процесу навчання у співпраці малими групами студентів (від 2 до 7 осіб).</p> <p>Цілі: Опрацювання, закріплення, повторення нового матеріалу, вирішення проблем, проектна діяльність, розвиток творчого мислення, комунікативних навичок</p> <p><u>Підбиття підсумків</u> Визначення: Аналіз та обговорення результатів попередньої роботи; структурування набутого досвіду; Визначення та оцінювання власних досягнень та поразок педагогом і учнями; планування подальшої діяльності. Проводиться наприкінці певного етапу роботи</p>	<p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Висока залученість учнів у процес навчання; • Невеликі витрати навчального часу; • Розвиток творчих здібностей; • Допоміжний засіб для аналізу обговорюваних конкретних ситуацій, вирішення проблем, прийняття рішень. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • При частому застосуванні стає механічним, втрачає творчу зацікавленість <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Висока активність і мотивація студентів; • Високе засвоєння навчальної інформації; • Розвиток особистісних якостей студентів; • Розвиток навичок роботи в команді. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Потребує попередньої роботи в організації роботи учнів, ретельного підбору учасників малих груп; • Потребує більшого терміну на проведення, порівняно з пасивними методами навчання <p>Переваги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Висока активність і мотивація студентів; • Розвиток особистісних якостей студентів; • Оцінювання знань і вмінь, набутих під час попередньої роботи; рівня застосування особистісних якостей, рівня активності та моделей поведінки. <p>Обмеження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Потребує більшого терміну, порівняно з іншими методами
---	--

У процесі цього необхідно чітко уявляти, про які форми взаємодії йде мова: про форму «студент↔комп'ютер↔викладач/студент», яка зазвичай реалізується за допомогою ІКТ, або «студент↔комп'ютер», що реалізується як на базі Веб-технологій, так і на базі програмних оболонок НПЗ. Так, перша з перелічених вище форм реалізації інтерактивності відбувається в системі «студент↔комп'ютер↔викладач/студент», усі наступні – в системі «студент↔комп'ютер», яку традиційно відносять до низько-контекстуальної культури оскільки вона має заздалегідь задані логічні основи спілкування і жорсткіші обмеження в символах, тезаурусі, діалозі і т. ін. Взаємодія «студент↔комп'ютер↔викладач/студент» становить особливий інтерес з точки зору педагогічної дії. Вона зазвичай спрямована на формування розуміння в електронному навчальному середовищі у відповідних контекстах.

Інтерактивність, будучи ключовою властивістю ІКТ у навчальному процесі, сприяє, в свою чергу, реалізації інших дидактичних властивостей ІКТ: *комунікативності* – можливості комутації інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку – форуму, чату, телеконференції, дошки оголошень, Skype і т. ін.; *адаптивності* – можливості підтримки сприятливих умов процесу навчання, організацію демонстрацій, самостійних робіт, наступність знань; *продуктивності* – можливості зміни або доповнення інформації; *креативності* – можливості створювати що-небудь або знаходити вирішення проблеми на основі запропонованого матеріалу.

Виходячи з цього, можна сказати, що є декілька видів інтерактивності в навчальному процесі: інтерактивність зворотного зв'язку забезпечує можливість поставити питання, що цікавить, і одержати відповідь або проконтролювати процес засвоєння матеріалу; часова інтерактивність дозволяє самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування за навчальним матеріалом; порядкова інтерактивність дозволяє студенту вільно визначати черговість використання фрагментів інформації; змістовна інтерактивність дає можливість студенту змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістовної інформації; творча інтерактивність проявляється у створенні студентами власного продукту креативної діяльності: Веб-проект, власний Веб-сайт, електронні тести, вправи і т. ін.

Інтерактивний зворотний зв'язок забезпечує, на наш погляд, найбільшу ефективність діяльності студентів із засвоєння навчального матеріалу. Крім того, активна комунікативна взаємодія учасників навчального процесу сприяє розвитку способів пізнання, навичок взаємодії в групі, вмінь формувати свою точку зору, стійко приймати позиції інших, що є важливим для майбутніх фахівців у галузі PR. Інтерактивні методи навчання, що базуються на ІКТ, спонукають студентів до пошукової, творчої діяльності, сприяють розвитку їхньої особистості, професійному становленню, створюють умови для формування якостей, які необхідні для взаємодії в сучасному суспільстві та майбутній трудовій діяльності.

Сучасні методи навчання потребують відповідних засобів їх реалізації. Обов'язковою складовою навчального середовища є сучасні інтерактивні засоби навчання. Інтерактивні засоби навчання дозволяють внести до навчального процесу інтерактивну складову. Використання їх у процесі навчання дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем і студентом. Комплекс апаратних засобів, необхідних для забезпечення інтерактивного навчання, як правило, складається з комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора та пристроїв зв'язку (Вебкамера, система передачі даних, адаптер тощо). До складу комплексу може також входити пристрій тактильного введення даних (інтерактивний безпроводний планшет; інтерактивний рідинокристалічний дисплей (інтерактивна графічна панель), об'єднуючий в собі функції монітора і цифрового планшета; система інтерактивного опитування (пульти, безпроводні мікрофонні системи) і система звукового супроводу.

Швидкий розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя сприяв відповідним змінам в освіті. Розвиток засобів навчання визначається загальним розвитком навчальної техніки. Поява інтерактивних дошок, графопроєкторів, мультимедійних проекторів, комп'ютерної техніки, сучасних засобів відтворення цифрових носіїв, розвиток глобальної мережі Інтернет, використання її в навчальних закладах сприяли прискореному наповненню освітніх Інтернет-ресурсів, актуалізували весь арсенал засобів навчання.

1.3. Впровадження інтерактивної лекційно-семінарської форми навчання у вищій школі

Лекція – найекономніший спосіб передачі та засвоєння навчальної інформації, тобто інтелектуальної культури поколінь, вміщеної в межі педагогічних форм навчання (Мачинська Н.І., Стельмах С.С., 2012).

Однією з особливостей лекції є можливість викладача викласти у логічно систематизованій формі великий обсяг навчальної інформації. Подача наукових фактів сприяє активізації уваги, мислення студентів, збуджує

інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для подальшого глибшого і самостійного вивчення начального матеріалу за підручником, посібником тощо. Під час лекції у студентів (курсантів) розвивається та формується вміння слухати і водночас усвідомлювати побачене і почуте, а також аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти тощо (Мачинська Н.І., Стельмах С.С., 2012).

З огляду на співіснування випробуваних і новітніх форм організації навчального процесу, умовно можна поділити види лекцій на дві великі групи: традиційні й нетрадиційні. Серед традиційних (академічних) лекцій за етапами навчання прийнято виділяти такі: вступна, інформаційна (тематична), завершальна (підсумкова), оглядова (Мачинська Н.І., Стельмах С.С., 2012).

Використання інтерактивних методів під час лекції є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямована на розвиток у майбутніх фахівців самостійного мислення, формування творчих умінь нестандартного розв'язку певних професійних проблем з метою вдосконалення навичок професійного спілкування.

Окремі види лекцій, які використовують у процесі підготовки майбутніх фахівців в університетах (Ковальова, et al., 2016):

- **Лекції-бесіди** («діалог з аудиторією») є найбільш поширеною і простою формою активного залучення студентів до навчального процесу за допомогою постановки запитань, що носять не контролюючий, а інформаційний характер, тобто спрямовуються на визначення рівня поінформованості студентів з матеріалом лекції, готовності до сприйняття нового матеріалу, актуалізації знань, необхідних для його розуміння. З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на початку лекції-бесіди використовують такі інтерактивні методи, як інтелектуальна розминка у формі обміну думками, експрес-опитування, сократична бесіда, що дає змогу виявити певні прогалини в знаннях студентів. Іншими видами інтерактивного навчання на лекціях-бесідах є використання методу «Логічний ланцюжок», коли студенти під час діалогу виявляють своє розуміння певних понять, розширюють їх у процесі одержання

нової наукової інформації на лекції, встановлюють логічні взаємозв'язки між новими й усталеними поняттями та рефлексують свій рівень засвоєння нового матеріалу.

- **Проблемна лекція.** Актуальність використання проблемних лекцій ґрунтується на тому, що основними умовами успішного навчання є проблемність навчального матеріалу, активність студента, зв'язок навчання з життям, працею, на що звертається увага в працях Г. Селевка та в іншій енциклопедичній літературі. В проблемній лекції, використовуються проблемні запитання, тому такі лекції часто наближаються до дослідницької діяльності. Проблемність лекції досягається послідовним створенням проблемної ситуації певного рівня складності, яку студенти не в змозі подолати за допомогою наявних знань, а тому мотивується посилені навчально-пізнавальна активність і діяльність стосовно одержання нових знань, що вивчаються на лекції і становлять інтерес для майбутньої професійної діяльності. Методичними особливостями проблемної лекції є проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, проблемні демонстрації, проблемний експеримент, проблемні завдання та їх вирішення тощо. Такі лекції ґрунтуються на основі різних видів діалогу: внутрішнього (самостійне обмірковування студентом навчальної проблеми), який спонукає для переходу після завершення лекції до так званого «діалогу культур» (аналізу та порівняння шляхів вирішення визначеної проблеми різними вченими, авторами монографій, підручників, дисертаційних досліджень і власного бачення розв'язання проблемних задач) і зовнішнього діалогу, який є основою лекції-дискусії.

- **Лекція-дискусія**, яка передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Оскільки лекції-дискусії, дебати є вищим рівнем проблемних лекцій, то вони, зазвичай, доповнюються системою проблемних семінарів, ділових ігор, самостійної роботи, що також є методичними засобами інтерактивних технологій навчання.

- **Лекція-консультація** використовується під час вивчення теми суто практичного характеру або на підсумкових заняттях, коли викладач майже

половину тривалості лекції може приділити для відповідей на запитання студентів.

- **Лекція-прес-конференція** здебільшого проводиться разом із фахівцями різних служб за наперед визначеними проблемами для обговорення. Студенти заздалегідь готують запитання, що стосуються теми лекційного матеріалу і профілю роботи запрошених працівників. Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Завдання студентів полягає в тому, щоб під час лекції виявити ці помилки, занотувати їх і оголосити наприкінці заняття. Такі лекції носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва викладача і студентів, значно підвищують інтерес останніх до дисципліни, що вивчається.

Другою складовою лекційно-семінарської форми навчання у вищій школі є семінари. Основна мета семінарських занять у вищій школі – це активізація студентів до самостійного набуття знань, умінь і навичок, оволодіння методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти студентів, сприяння поглибленому засвоєнню майбутніми фахівцями найбільш складних питань навчального курсу, спонукання студентів до колективного творчого обговорення матеріалу. Отже, основою семінарських занять є інтерактивна діалогічна взаємодія, а не репродуктивне відтворення лекційного матеріалу. Використання засобів інтерактивних технологій на семінарах дає змогу проводити їх у формі дискусії, групового дослідження, взаємонавчання. Семінарське заняття багато в чому подібне до бесіди. Однак проблеми теоретичного і практичного характеру обговорюються більш ґрунтовно і всебічно. Це колективний пошук певної навчальної проблеми і шляхів її ефективного розв’язання. Учасники заняття аналізують проблему, виявляють причинно-наслідкові зв’язки, висувають шляхи її оптимального вирішення, відповідають на запитання і дискутують. Отже, семінар є творчим поєднанням бесіди і дискусії на більш високому методичному, науковому і теоретичному рівні, що передбачає відповідну підготовленість студентів.

Ефективною для навчання студентів з PR є *семінар-дискусія*, яка проводиться під час вивчення технологій роботи з різними групами, передбачає підтримання діалогічного спілкування студентів, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця. Семінари-дискусії проводяться у вигляді рольових ігор, або під час використання таких інтерактивних методик як «Акваріум», «Фокус-група» для обговорення моделі професійної діяльності фахівця.

Семінар-дослідження доцільно використовувати для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем з використанням ігрових методик, тренінгових вправ для формування методологічного мислення, вироблення навичок і вмінь продуктивної розумової діяльності. Висвітлення окремих видів інтерактивних лекцій і семінарських занять дає змогу зазначити, що використання засобів інтерактивних технологій підготовки фахівців у вищій школі відповідає оновленню освіти: інноваційності в поєднанні з традиційною системою, особистісно орієнтованому підході до студента, варіативності форм і методів навчання тощо.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Оскільки необхідні ключові компетентності можуть бути сформовані лише завдяки отриманню практичного досвіду, навчання потрібно переводити в парадигму інтерактивних форм. Інакше кажучи, це види діяльності, які вимагають творчого підходу до вирішення завдання, самостійного прийняття рішення. Інтерактивне навчання забезпечує умови для того, щоб кожний студент міг розвинути свій потенціал повністю, саме тому в сучасній освіті отримує перевагу саме той ЗВО, який справді може максимально ефективно і правильно реалізувати практико орієнтований, компетентнісний підхід, спрямований на формування як знань, так і необхідних практичних умінь та навичок.

Ґрунтуючись на дослідженнях, проведених під час наукової роботи, проаналізуємо три інноваційні методи навчання: метод кейсових завдань (*case study*), метод практичних проектів та метод ділових ігор.

2.1. Використання методу *case study* у практичній діяльності

викладача закладу вищої освіти

Метод кейсових завдань (також *case study*, *кейсовий метод*, *кейс стаді*, *метод кейсів*) є інтерактивним методом навчання, який дає змогу студенту справді конкурувати на ринку праці. У наш час цей метод широко застосовується в галузі підготовки фахівців зі зв'язків з громадськістю. Кейсовий метод є популярним інноваційним методом набуття практичних знань з економіки та менеджменту. «Цей метод уперше був застосований у Гарвардській бізнес-школі в 1924 р. Викладачі Гарварду швидко зрозуміли, що бракує підручників, які б підходили для аспірантської програми в бізнесі» (Гозман, Жаворонкова, Рубальская, 2008, с. 3). Вирішити цю проблему змогли за допомогою інтерв'ю з найкращими спеціалістами галузі, на основі інтерв'ю було написано звіти й розроблено кейсові завдання. Слухачам курсу МВА надавався опис певної ситуації, яка відбувалася у реальній організації. Це робилося для того, щоб студенти у процесі діяльності могли сформулювати проблему та вирішити її під

час колективного обговорення. Кейсовий метод активно використовується в бізнес-освіті в усіх цивілізованих країнах. З 20-х років XX ст. бізнес-кейси як метод стали популярними в Західній Європі. Провідні бізнес-школи часто не лише використовують цей метод у навчальній діяльності, але й самі розробляють кейсові завдання (Киричок А.П., 2016 а). Головною перевагою методу є те, що він формує не тільки знання, а й необхідні навички, потрібні фахівцю-піарнику. Навчаючись за методом *case study*, студент не отримує готових знань, а здобуває їх під час самостійної роботи і вирішення певної практичної проблеми, відтак набуті знання відразу ж закріплюються практичним досвідом.

Ще однією вагомою перевагою цього методу в галузі підготовки фахівців зі зв'язків з громадськістю є те, що його можна використовувати як у навчальній діяльності, так і в позааудиторному навчанні (Все о *case study*, 10). У такому разі метод можна інтегрувати в ігровій формі, розвиваючи необхідні знання, навички та вміння.

Кейсовий метод має такі ознаки: наявність певної змодельованої ситуації, в якій розглядається конкретний випадок; колективне прийняття рішення; наявність великої кількості альтернативних рішень; принципова відсутність єдиної думки, з огляду на це прийняття єдиного рішення консенсусом; єдина мета у роботі над завданням для всіх членів групи (Киричок А.П., 2016 а).

Метод кейсів має технологічні особливості у використанні: він є специфічним різновидом альтернативної дослідницької технології й дає змогу оцінити ситуацію під різними кутами зору (Лобейко, Розова, Тарасова, 2006). Він також охоплює дослідницький процес та аналітичний аналіз ситуації. «Метод кейсів є методом колективного навчання, важливим складником цього методу є робота в групах або підгрупах та взаємообмін думками й інформацією для напрацювання єдиного, колективного рішення. *Case study* можна розглядати як синергетичну технологію» (Все о *case study*, с. 4). Зміст методу полягає в підготовці й реалізації процедури занурення групи в певну маркетингову ситуацію, в якій члени групи обмінюються інформацією та в стані критичного мислення напрацьовують певні алгоритми вирішення проблеми. «Кейсовий метод

охоплює технології розвивального навчання, зокрема процедури індивідуального, групового та колективного розвитку, і формує необхідні особистісні якості студентів» (Киричок А.П., 2016 а). Він є варіантом проектної технології, її специфічним різновидом. Зазвичай під час навчання за методом проектних технологій реалізується процес вирішення проблеми завдяки спільній діяльності студентів (Все о case study). «Таким чином кейсовий метод формує проблему і способи її вирішення на основі кейсу, який виступає, з одного боку, у вигляді технічного завдання, а з другого – джерелом інформації для вирішення проблемної ситуації. Кейсовий метод дає змогу розвивати нові навички і вміння та закріплювати старі, на основі яких студент навчиться ухвалювати самостійні рішення» (Лобейко, Розова, Тарасова, 2006, с. 4). Цей метод дозволяє вирішувати велику кількість завдань, серед яких: прийняття рішень в умовах невизначеності; розроблення послідовності та алгоритмів прийняття рішень; набуття навичок у дослідженні ситуації та розроблення плану дій для досягнення певного результату. Крім того, зазначений метод допомагає поглибити теоретичні знання та практичні вміння, навчає враховувати чужу думку та обстоювати свою.

Відомі різні варіанти роботи з кейсом, наведемо один із них, використання якого, на нашу думку, є найбільш доцільним під час підготовки фахівців зі зв'язків з громадськістю.

До початку заняття викладач має знайти кейсове завдання, визначити, який матеріал потрібний, а який ні, та скласти сценарій заняття (Лобейко, Розова, Тарасова, 2006, с. 4). Студент, у свою чергу, отримавши кейс та список літератури, індивідуально готується до заняття, щоб обстоювати власну думку або позицію команди. «Під час заняття викладач повинен організувати обговорення кейсу, потім він ділить групу на підгрупи та керує обговоренням. Також викладач може давати студентам певну додаткову інформацію. Завдання студента на парі полягає в тому, щоб ставити запитання, які дають змогу краще зрозуміти кейс та проблему». Майбутній фахівець намагається розробити варіанти вирішення проблеми сам та в колективі завдяки ухваленню єдиного рішення. «Після пари викладач повинен оцінити роботу студентів, а також правильність рішень, які

були прийняті, та доцільність поставлених запитань. Студент, у свою чергу, складає письмовий звіт за темою кейсу. Після індивідуальної роботи, коли студенти поділені на групи, відбувається спільне обговорення проблеми. Підгрупи починають діяти колективно, розробляти проект вирішення проблеми та можливості презентації проекту на аудиторному занятті. У групі також обираються: «координатор», який організовує роботу; «секретар», який фіксує результати роботи групи, та «скіпери», котрі представляють проекти, розроблені підгрупами. Самим же підгрупам ставляться запитання за тематикою проблеми щодо способів її подолання» (Михайлова, 1999). Такий варіант методу case study є класичним форматом проведення заняття. Наведемо приклади того, як доцільно використовувати метод case study у підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю.

Вдалим прикладом впровадження методу кейсів може стати проведення для студентів медіагри, мета якої полягає в розвитку конкретних професійних компетентностей фахівця зі зв'язків з громадськістю (Гладких, 2005, с. 3). Ця гра може проводитися між командами одного університету, а також між університетами. Відповідно, такий формат передбачає виконання багатьох завдань. По-перше, закладається підґрунтя для співпраці між університетами у підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю, що дозволить у майбутньому координувати запити, які формуються ринком праці, і можливості ВНЗ у питаннях підготовки фахівців-піарників. По-друге, велика перевага полягає в тому, що в студентів з'являється можливість поспілкуватись із провідними фахівцями галузі маркетингу, журналістики, реклами та PR, що саме по собі дає безцінний досвід. Фактично можна говорити про використання в цьому випадку одночасно менторського підходу та методу кейсових завдань. Звичайно, все залежить від того, як саме організувати подібний захід та на який формат зробити акцент. По-третє, студенти таким чином розвивають вміння працювати в команді, що є невід'ємним елементом будь-якого робочого середовища.

Розглянемо типовий перебіг кейсової гри. На міжуніверситетському рівні команди формуються за принципом змішування, у кожній команді є представники

різних університетів, що дає змогу навчитися працювати в команді й налагодити комунікацію та ділові зв'язки в майбутньому. На рівні одного університету такий захід можна проводити між групами чи курсами. До кожної з груп можна прикріпити фахівця, який має бути ментором або (та) допомагати команді. Після того, як команди сформовано, їм дається завдання у вигляді певної реальної ситуації, яка вимагає вирішення. Також ця гра може передбачати певні додаткові умови. На виконання завдання відводиться певний час, і в кінці кожна команда презентує свій варіант вирішення проблеми, а журі оцінює результат кожного колективу й обирає найкращий із них (Киричок А.П., 2016 а).

Такий метод практичного навчання розвиває комунікативні навички у студентів, дає змогу налагодити нові контакти та знайомства, які в подальшому можна використовувати у професійній діяльності. Це доволі важливий момент, адже відомо, що значна частина випускників переживає певні труднощі адаптації, інтегруючись у робочий колектив (DuBois, & Karcher, 2014). Насправді учасники можуть мати різний профіль підготовки, тож подібний формат, коли команди є змішаними, дає змогу їм членам обмінюватися знаннями й розвивати нові вміння та навички.

Загалом метод кейсів навчає, як правильно аналізувати, як знаходити альтернативні способи подолання проблеми та як обрати оптимальний варіант і скласти план дій. Також у цьому методі використовуються такі види роботи, як вивчення нового матеріалу, вирішення проблемних завдань та засвоєння й закріплення матеріалу.

2.2. Використання методу проектних завдань

Термін «проект», або «проекція», використаний у *методі проектних завдань*, передбачає перенесення соціальної суб'єктивності із сьогодення в майбутнє. Цей метод має глибоке історичне коріння в педагогіці. Я. Коменський, один із засновників теоретичної педагогіки, наприкінці ХХ ст. пропонував, щоб педагоги в дослідницькій діяльності учнів застосовували різні стимулюючі технології для покращення результату (Кларин, Джуринский, 1989).

Розвинув метод проектного навчання американський філософ та педагог ХХ ст. Джон Дьюї. Дослідник уважав, що найкраще дослідження навколишнього середовища – це дослідження у проектній формі (Dewey, 1997).

Зазначимо, що цей метод містить велику кількість навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу студенту вирішити певну проблему в межах самостійної діяльності. При цьому студент обов'язково має презентувати свої результати. Цей метод – «сукупність дослідницьких, пошукових та проблемних методів, які за своєю суттю є творчими» (Полат, 2001, с. 67). Погодимося із цим твердженням, оскільки зазначений метод є справді ефективним і дієвим з огляду на широкий спектр тих засобів, які мусить використати студент для того, щоб провести дослідження. Окрім того, він має ознайомитися з великою кількістю матеріалу та опрацювати його, а це також дає нові теоретичні знання. До того ж студент має провести власне дослідження, що розвиває навички дослідницької роботи. І наостанок він мусить розробити практичну частину дослідження, яку має презентувати у відкритій формі.

Проектна діяльність буває трьох видів:

- груповий проект, який полягає в тому, що над завданням працює група людей і кожний з її учасників досліджує конкретний аспект діяльності;
- мінідослідження, яке полягає у проведенні соціологічного опитування, в якому також можуть бути використані анкетування та інтерв'ю або фокус групи;
- проект, оснований на роботі з літературою, яким передбачено опрацювання та аналіз літератури, дотичної до заданої теми дослідження (Резцова, 2006, с. 5).

Додамо, що є ще один вид проектної діяльності – індивідуальний, коли студент сам аналізує ситуацію, проводить дослідження, а відтак розробляє план заходів та презентує результати роботи у вигляді захисту.

У педагогічній практиці загальноприйнято виділяти п'ять видів проектів: за видом діяльності (дослідницькі, інформаційні й такі, що мають формат рольової гри); за змістом та дисциплінарним складником (чи дослідження проводиться в межах однієї галузі знань, чи є дотичним до інших наук);

масштабом проведення (внутрішні, регіональні та міжнародні проекти); кількістю учасників (особистісні, парні або групові проекти); часом проведення (короткострокові; середньострокові (1–2 місяці) та довгострокові (до року) (Киричок А.П., 2016 б).

Виконання проекту охоплює чотири етапи. На етапі планування студенти обговорюють майбутній проект, розділяють між собою певні обов'язки й кожний обирає ту частину роботи, яка йому найбільше підходить. Етап аналітичного опрацювання полягає у вивченні великої кількості літератури, її аналізуванні, обробленні та виділенні основних, необхідних для дослідження етапів. Етап узагальнення інформації передбачає структурування отриманої інформації й підготовку практичного звіту за темою дослідження. Етап презентації – завершальний, під час якого студенти закінчують свій проект та готують його до презентації (О методиках проектних завдань).

Методика проектних завдань, на нашу думку, є невід'ємним елементом у підготовці студентів – фахівців зі зв'язків з громадськістю до майбутньої професійної діяльності, оскільки він дає змогу студенту провести власну практичну роботу й створити власний проект.

Коли проект перебуває лише на стадії планування або розроблення, потрібно зібрати максимум теоретичного та наукового матеріалу, що може забрати багато часу. Проектне завдання має бути націлене на кінцевий результат. Під час першого етапу студенти повинні висувати гіпотези, шукати необхідну літературу, знаходити докази, які підтверджують або спростовують їхні припущення. Також вони мусять визначати, на чому потрібно робити акцент і який науковий матеріал потрібно дібрати, щоб отримати більш повну картину дослідження. Так студенти навчаються проводити науковий пошук літератури, формувати та структурувати знання, формулювати гіпотезу дослідження та всі необхідні елементи вступної частини. Як ми вже зазначали, проект може виконуватись або індивідуально, або в групах, які формуються чи за довільним принципом, чи за розподілом керівника проектної групи.

Працюючи над проектом, студенти повинні чітко визначати, які завдання вони мають вирішити під час роботи, сформулювати, в чому полягає актуальність дослідження, з'ясувати, які напрями в дослідженні є пріоритетними, та визначити, що саме вони отримають після закінчення проектної діяльності. Сам проект має відповідати, зокрема, таким вимогам: містити системно структуровану й оброблену інформацію, зручну для подальшого використання та розуміння студентами; дотримуватися вимоги логічного викладу матеріалу та доказової бази дослідження; забезпечити можливість використання результатів дослідження. Сенса проектного завдання полягає в тому, щоб студент і поглиблював теоретичні знання, і розвивав практичні навички. На початку роботи студент уже має необхідну базу для виконання проекту, у процесі роботи над проектом студент повинен закріпити вже наявні знання та навички та здобути нові (це стосується як наукового наповнення проекту, так і компетентностей, які використовуватиме студент).

Стадія підготовки та організації проекту складається з кількох послідовних етапів. Спершу потрібно чітко сформулювати проблему проектного дослідження, його мету. Викладач має зацікавити студентів і переконати їх в ефективності та необхідності цього виду роботи. Тему практичного дослідження він може пропонувати сам, а може дати можливість студентам обирати її самостійно, задаючи лише певний напрям роботи й окреслюючи загальні вимоги. Викладач має пояснити та чітко дати зрозуміти студентам, що саме від них вимагатиметься під час виконання проекту. Також викладач може дати певні вихідні дані, які допомагатимуть студентам провести різні види досліджень. «Це можуть бути як маркетингові дослідження на кшталт SWOT-аналізу, так і соціологічні дослідження, пов'язані з опитуванням певної кількості людей, визначенням експертної думки або проведенням фокус-груп» (Киричок А.П., 2016 б).

Далі студенти починають працювати самостійно. Вони забор'язані в групах або індивідуально глибоко проаналізувати літературу, пов'язану з тематикою дослідження, визначити й систематизувати дані, які допоможуть з'ясувати проблемні місця. І нарешті, групи мають оформити практичну частину

проекту – описати, як на практиці подолати ту чи іншу проблему. Відтак студенти мають подати результати дослідження у вигляді презентації – виступити з доповідями та бути готовими відповідати на запитання викладача, інших студентів або комісій, залежно від того, як організовано захист проекту (Киричок А.П., 2016 b).

Важливо пам'ятати, що впродовж усієї роботи керівник зобов'язаний допомагати студентам та за потреби вносити певні корективи в їх роботу, тобто робота має виконуватись у форматі рефлексії, яка охоплює аналіз усього проекту, виявлення сильних і слабких його місць та напрямів покращення дослідження.

Головною метою стадії реалізації проекту є матеріалізація результатів практичної діяльності, що ґрунтується на результатах проведених студентами досліджень. Провівши всі попередні дослідження й отримавши результат, студент має систематизувати отриману базу інформації та матеріалізувати її у практичній частині роботи (Киричок А.П., 2016 b).

Стадія презентації проекту полягає у публічному захисті проекту дослідження. Команда, яка готувала проект, має бути готова до того, щоб логічно пояснити кожний крок, зроблений у процесі дослідження. Експертами в такому разі мають бути члени комісії з-поміж викладачів кафедри, які обізнані з відповідною тематикою. У захисті роботи можуть брати участь інші студенти, представники галузі, які також можуть виступати експертами і ставити запитання. Для захисту проекту можна використовувати велику кількість засобів залежно від характеру роботи та того, що вийшло на практиці: проводити різні конкурси, демонструвати практичні розробки та рішення, організовувати презентації, тест-драйви та шоу-проекти.

Стадія оцінювання ефективності проекту охоплює технологію оцінювання готового проекту як результату діяльності команди або окремої людини, яка його робила, за допомогою статистичних, соціологічних або маркетингових методів. Так, можна побачити загальну картину й ті показники, що покращились або погіршилися у результаті реалізації проекту.

Стадія рефлексії відбувається на двох рівнях – студентському та викладацькому – та передбачає обмірковування результатів практичної діяльності, ефективності індивідуального внеску та перебігу командної роботи. Осмислення недоліків та переваг виконаного проекту, сприяє розвитку професійного і наукового мислення та вмінню самокритично оцінити свою роботу. Цей етап також дозволяє розвинути навички роботи в команді, а також вчить усвідомлювати важливість індивідуального внеску в проект (Киричок А.П., 2016 б).

Отже, отримавши завдання виконати проект, студент має можливість самостійно обирати тему дослідження та його інформаційне наповнення. Студенти вчаться визначати об'єкт, предмет дослідження, мету та завдання, які будуть стояти перед ними. Окрім професійних компетентностей, метод практичних проектів дозволяє розвинути навички пошукової та аналітичної роботи з великими масивами інформації. Ще однією досить вагомою перевагою є те, що студенти під час виконання подібних завдань мають змогу встановити професійні контакти, попрактикуватись у вмінні вести ділові перемовини в галузі зв'язків з громадськістю. Також студенти отримують можливість вести ділову професійну документацію, готувати різноманітні матеріали та заходи різного рівня, якщо того вимагає практичне завдання (Киричок А.П., 2016 б).

Метод практичних проектів, звичайно, застосовний не до всіх дисциплін, проте є й такі, де цей метод буде більш ефектний, ніж інші. Наведемо приклади конкретних ситуацій, де він може мати максимальний ефект.

Зауважимо, що з усіх практичних методів, на нашу думку, метод проектних завдань є найбільш дієвим, оскільки він дає змогу студентам максимально наблизитися до професійного рівня навантаження й розвинути ті навички та вміння, які знадобляться їм під час діяльності в галузі зв'язків з громадськістю та в інших дотичних сферах.

Також ми вважаємо, що для підвищення навчальної мотивації студентів було б доцільно такий вид роботи, як курсова робота, перейменувати на

практичний проект. Оскільки проектна діяльність є видом професійної діяльності, ця назва краще відображає суть такого виду роботи.

2.3. Використання методу ділової гри

Метод ділової гри передбачає імітацію робочої ситуації та спонукає приймати рішення, спрямовані на вирішення певної постановочної проблеми. Уперше метод ділової гри був застосований у СРСР у 1932 р. Згодом його спіткала доля багатьох інших педагогічних підходів, визнаних антирадянськими, і використовувати його було заборонено (Айламазян, 2000). На теренах Радянського Союзу його знову почали використовувати у 60-х роках ХХ ст., але на той час у США вже активно вдавалися до цього методу як одного з найбільш прогресивних (Выготский, 1966). У США метод ділових ігор розвивало багато дослідників, зокрема К. Грінблат, Ф. Грей, Г. Грем, Г. Дюпюї, Р. Дьюк, Р. Прюдом.

Щодо самої гри, то в ній може брати участь від однієї людини до групи осіб. Гра відбувається у формі діалога. Обов'язкова наявність конфліктної ситуації або інформаційної невизначеності. Якщо звертатися до визначення поняття, то ділова гра – це комплексний методичний прийом у навчанні, в якому студенти розглядають процес прийняття рішень (Болтаева, 2012).

Метод ділових ігор має такі цілі: формування у студентів навичок пізнавальної діяльності; виховання навичок системного мислення, розуміння як загальної ситуації, так і кожної її деталі, та свого місця в цій системі; навчання мислити й приймати рішення колективно та звикати до практичної діяльності й робочої атмосфери; розвиток індивідуального мислення і участь в колективному обговоренні проблеми.

У навчальній практиці величезне різноманіття видів ділових ігор, які використовують для моделювання ситуацій під час навчання більшості відомих дисциплін. Ділові ігри, які найбільше підходять для застосування в підготовці фахівців з PR, можна класифікувати так:

– *за кінцевою метою:*

- навчальні – спрямовані на розвиток нових професійних компетентностей, та закріплення старих навичок та вмінь;
- пошукові – спрямовані на пошук та виявлення проблеми та визначення способів її подолання;
- *за методологією проведення:*
 - групові дискусії – формат спрямований на відпрацювання навичок колективної дискусії або проведення нарад, при цьому кожний учасник має індивідуальне завдання;
 - імітаційні – мають на меті навчити правилам поведінки в певних робочих ситуаціях;
 - інноваційні ігри – формують інноваційне мислення у студентів, у такому разі студенти намагаються мислити нестандартно. Вони відпрацьовують моделі реальної, бажаної та ідеальної ситуацій, а також навички самоорганізації;
 - ансамблеві ігри – спрямовані на формування у студентів управлінського мислення і навичок вирішення кризових ситуацій завдяки налагодженню партнерських відносин.

Також ігри можна класифікувати за ступенем формалізації процедур, за жорсткістю правил, за рівнем проблемності ситуації та за кількістю правил у самій грі (Метелев, 2011).

Процедура ділової гри охоплює три етапи: підготовчий, проведення гри та завершальний етап (оцінювання результатів). Під час підготовчого етапу потрібно написати сценарій ділової гри та підготувати місце для проведення ігрової практики. На етапі проведення ділової гри викладач запов'язаний визначити мету, ролі та рольові відносини між усіма учасниками процесу. Також викладач має дати чіткі інструкції кожному учаснику стосовно того, що той повинен робити, і дати завдання оцінювати діяльність групи, що грає, тим, хто не бере участь у процесі гри. Під час проведення гри викладач має скеровувати діалог групи в потрібному напрямі, а якщо процес затягується – давати певні підказки. Також викладач може створювати нові проблемні ситуації, якщо попередні були швидко вирішені, та змінювати тему дискусії. Обов'язковим елементом проведення

ділової гри є обговорення як загальної структури, так і кожного окремого елемента (Метелев, 2011, с. 42). Етап оцінювання полягає в тому, що викладач вислуховує думку «експертної групи», яка складається зі студентів, котрі не брали участі у процесі гри. Їхнє завдання полягає в тому, аби стежити за тим, чи було дотримано всіх правил гри і як грав кожний з учасників. Насамкінець викладач та експерти обговорюють сам процес гри та її позитивні й негативні моменти.

Зауважимо, що метод ділової гри найкраще використовувати в підготовці студентів, які навчаються на старших курсах бакалаврату або в магістратурі. Такий підхід матиме найбільший ефект, оскільки студенти старших курсів уже мають достатню базу знань і вміють їх застосовувати, під час гри вони закріплюють набуті знання та розвивають нові компетентності.

«Загалом використання методу ділової гри допомагає в досягненні таких цілей: сформувати у студентів комунікативні компетентності; розвинути нові та вдосконалити старі навички та вміння; розвинути особистісні якості студента» (Айламазьян, 2000). Також використання методу ділової гри в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю полягає у створенні ігрової ситуації, що відображає професійну суть діяльності фахівця зі зв'язків з громадськістю; визначенні ролей, необхідних для вирішення заявлених у грі проблем; реалізації тих професійних моделей поведінки, які притаманні спеціалістам зі зв'язків з громадськістю; наявності рольової поведінки кожного гравця, що бере участь у грі. Крім того, гра повинна виходити за межі однієї ігрової ситуації; акцент у грі має робитися на комунікативному аспекті та розвитку компетентностей, які найбільше відповідають професії зв'язків з громадськістю.

Ділова гра, яка використовується під час навчання студентів PRників, має відповідати таким вимогам: ураховувати психологічні та індивідуальні характеристики студентів-піарників, їхній особистісний досвід; допомагати їм у розвитку їхніх професійних компетентностей; відображати специфіку навчання у галузі зв'язків з громадськістю; моделювати професійне спілкування під час занять (Болтаева, 2012).

РОЗДІЛ 3. ВИКОРИСТАННЯ МЕНТОРСЬКОГО ПІДХОДУ ТА КОУЧИНГУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

3.1. Менторський підхід: основні теоретичні відомості

У підготовці студентів усіх спеціальностей у наш час досить поширеним є використання компетентнісного підходу, а впроваджувати його потрібно не збільшенням обсягу дисциплінарного навантаження, а за рахунок правильно організованої самостійної роботи студентів та роботи під час практики (Кустов, 1990). Наразі як елемент компетентнісного підходу набуває поширення використання менторських програм у підготовці студентів різних спеціальностей.

«Ментор – це керівник, учитель, наставник, вихователь та невідступний наглядач для учня» (Online Etymology Dictionary). Менторський підхід до навчання визнаний досить ефективним у сучасному педагогічному просторі й уже давно практикується в західних та американських школах і університетах. Історично менторство як форма навчання зародилося ще в Стародавній Греції, а Сократ стверджував, що вчитель повинен навчати учня через діалектику. Далі наставництво розвивалось у працях таких учених, як Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін. «Наставництво існувало також як форма комуністичного виховання» (Lyон, 2008, р. 9). З часом, після переходу до ринкової економіки, наставництво як педагогічний метод у світовій практиці поступово зникає, але потім знаходить своє місце в галузі економіки, бізнесу та комунікацій. Нині широко використовують менторський підхід, винайдений у США ще у 40-х роках XX ст. У класичному вигляді менторські програми почали застосовувати набагато пізніше, з початку 2000-х років (Kuryshok A.P., 2016 a).

Менторський підхід передбачає наставницьке спілкування між недосвідченим новачком у певній галузі та професіоналом. «В освітньому процесі менторство традиційно розуміється як дидактичні, особистісні, довготривалі взаємини між досвідченим наставником та студентом. У свою чергу, ментор не

просто виступає як педагог, а й виховує у студента професійні, академічні та особистісні якості» (День ментора, 2012, с. 5).

Відома велика кількість моделей менторського підходу, наведемо деякі з них: *спонсорська модель* – ментор допомагає встановити певні ділові зв'язки та виконує роль менеджера; *модель психолога* – ментор допомагає студенту вирішувати психологічні питання; *модель навчання* – ментор бере на себе функцію вчителя, передаючи знання учневі, який мусить їх засвоювати; *«рефлексивна модель* – ментор відіграє роль конструктивного критика, який бере участь в оцінці навчання; *модель розвитку* – ментор допомагає студентові в особистісному та професійному розвитку через рефлексію» (Mentoring and Coaching for Professionals, 2008, р. 4); *компетентісна модель* – ментор створює такий формат навчання, щоб акцент робився на практичну підготовку фахівця та виховання в нього необхідних компетентностей (Mentoring and Coaching for Professionals, 2008).

На нашу думку, саме використання компетентісної моделі у менторстві зможе вдосконалити систему підготовки фахівців.

Важливо розуміти, що ментор – це не просто вчитель, а й вихователь, наставник, який допомагає не тільки розввати професійні навички, а й формувати особистісні якості, та готує фахівця до роботи психологічно.

«Менторська допомога має на меті спільну роботу ментора – фахівця в своїй галузі та менті – учня, який має переймати ці знання у старшого, більш досвідченого товариша. У такому разі ментором може виступати спеціаліст-практик, викладач або аспірант» (Киричок, А. П., 2016 d). Існує кілька різних видів менторських програм: *традиційне менторство* (викладач – студент); *e-mentoring* (менторські програми, які здійснюються через спілкування он-лайн або листування); *peermentoring* (наставництво однолітків) – коли ментором виступає студент старших курсів або одноліток; *teammentoring* – менторська допомога, під час якої ментор допомагає не більш, як чотирьом студентам; *групове менторство* – менторські програми, які передбачають роботу з групою студентів більшою, ніж чотири особи (How to Build A Successful Mentoring Program).

Зазначимо основні характеристики менторського підходу: довгостроковість взаємин між ментором та менті; обговорення результатів роботи проходить віч-на-віч протягом усього процесу навчання; ментор акцентує увагу на цілях та прагненнях менті, спираючись на його здібності та вміння. Досить часто наставником є людина, яка може бути трохи старша за студента – таке навчання також доволі ефективне, оскільки студент може бачити перед собою приклад вдалого кар’єрного, інтелектуального та життєвого розвитку. «Але такий підхід може мати як свої плюси, так і мінуси, оскільки реакція студента на не набагато старшого ментора може бути негативною; менторство вимагає від самого наставника обізнаності з навичками міжособистісного спілкування та вміння будувати комунікативний процес» (Шихов, Шихова, Юшкова, 2013, с. 11). Такі вміння потрібні для того, аби налагодити взаємини з менті та підштовхнути його до особистісного розвитку. Ментор протягом усього процесу навчання може виконувати різні ролі, наприклад, він може бути консультантом або грати в рольову гру зі студентом залежно від типу завдання, яке потрібно виконувати, чи підштовхувати студента до генерування певних ідей. Наставник сам обирає кращий варіант взаємодії зі студентом (Кугучок А.Р., 2016 а).

«Менторській підхід поєднує величезну кількість переваг і для студента, і для ментора, і для організацій, що будуть наймати його як працівника, оскільки вони отримають уже підготовленого професіонала, який матиме певну кваліфікацію та буде психологічно готовий до виконання будь-яких завдань» (Lyon, 2008, р. 9). Отже, переваги менторського підходу умовно розділимо на три групи: переваги для організації, переваги для наставника та переваги для студента.

Визначимо *переваги менторського підходу для організації*. Надаючи можливості для особистісно орієнтованого розвитку студента та майбутнього кандидата на місце роботи, допомагаючи студентові адаптуватися до організаційної культури, компанія має змогу підвищити відсоток працівників, що залишаються в ній протягом тривалого терміну роботи. «У разі потреби

працівники також можуть надавати допомогу ментору під час підготовки його підопічного» (Mentoring and Coaching for Professionals, 2008, p. 11).

Переваги для ментора полягають у розвитку нових навичок та розширенні власних інтелектуальних, технічних, культурних, освітніх, педагогічних, методичних, зрештою, творчих і креативних горизонтів, оскільки, працюючи з підопічним, він також навчається чогось нового. Реалізуючи власне зростання, ментор використовує свої знання, навички та розуміння організаційної структури для того, аби навчити студента й передати йому свій досвід та сформувати в нього необхідні компетентності.

Переваги для студента полягають у тому, що він отримує знання від більш досвідчених колег, які працюють за фахом. Менті має можливість навчатися з використанням реальної рольової моделі, має змогу швидко засвоїти, що можна та чого не можна робити в межах корпоративної культури організації. Студент виховує в собі необхідні для роботи навички та вміння. Найголовнішою перевагою є розвиток упевненості в собі, виховання самоповаги та вміння покладатися на власні сили (Lyon, 2008).

Ментора, або наставника, можна обирати за різним принципом, але переважно в основу наставництва мають покладатися три групи якостей: людські (терплячість, емоційна стійкість, доброзичливість); професійні (якості ментора як професіонала в певній галузі, який може передати свої знання); менторські (якості ментора як педагога – вміння знайти контакт, пояснити, а якщо потрібно – то й підтримати студента), необхідні на додаток до професійних та людських (Kyrychok A.P., 2016 e).

Відповідно як фахівець у своїй галузі ментор також повинен мати певний набір компетентностей, за допомогою яких він буде здійснювати навчання менті та передавати йому свій досвід. Зокрема, ментор мусить бути досвідченим професіоналом у своїй справі, мати широкий спектр знань з теорії, уміти застосовувати знання в роботі. Він має вміти налагодити контакт зі студентом і створювати умови для його подальшого прогресу. План роботи має бути складено чітко та зрозуміло для того, аби студент міг зосередитися лише на виконанні

завдань. Ментор повинен добирати та використовувати нестандартні форми постановки завдань для студента, ураховуючи його здібності; займатися саморозвитком та пошуком нових форм для навчання й розвитку. Важливо також, щоб він був зацікавлений у вихованні нових висококваліфікованих спеціалістів (Online Etymology Dictionary).

Суттєвим аспектом менторського підходу є вміння чітко сформулювати мету, яка стоїть перед менті у процесі його роботи з ментором, оскільки завданням останнього на практиці є не тільки забезпечення навчальних цілей студента, але й стимулювання в ньому бажання до саморозвитку за фахом та роботи в галузі. Саме тому ментор використовує досить широкий спектр різних форм навчання та педагогічного впливу. Наставник на період практики має посідати чільне місце в житті студента, оскільки цей вид навчання є не просто формальним, а фінальним, завершальним етапом навчання, який передуює закінченню освітньої підготовки студента. Також важливо розуміти, що в організації практики з використанням менторського методу задіяна велика кількість суб'єктів, серед яких: студент, що проходить практику; керівник студентської практики від університету; ментор, який приймає студента на практику; керівник підрозділу, де студент проходить навчання; керівник відділу кадрів, який відповідає за персонал (День ментора, 2012).

Головною освітньою моделлю менторського підходу є модель «Розкажи – покажи – зроби» (Киричок А.П., 2016 d). Успішна реалізація моделі передбачає поетапне втілення певної методики. Загалом спершу ментор повинен ознайомити студента із завданням, а якщо воно занадто велике – допомогти його зрозуміти, потім обов'язково повинен перевірити, як студент усвідомив суть завдання. Надалі наставник має показати, коментуючи свої дії, як саме виконувати те чи інше завдання, й повинен перевірити, чи студент усе зрозумів, і так само просити коментувати свої дії чи рішення. Якщо ментор не впевнений у якості виконання певного завдання, то він може більш детально розглянути певний етап роботи.

Процес підготовки до менторської програми передбачає проходження трьох послідовних етапів.

Під час підготовчого етапу ментор знайомиться зі студентом, щоб налагодити нормальний контакт з ним задля того, аби процес передавання знань та рефлексія відбувалися конструктивно. Ментор під час першої зустрічі повинен оцінити характер студента, його психологічні особливості та, якщо вдасться, його здібності. Навчання відбувається у формі традиційної співбесіди, спостереження, створення проблемних ситуацій та їх вирішення. До завершення цього етапу студент повинен мати чіткий план діяльності та уявлення про те, які саме завдання йому потрібно виконати для розвитку тих чи інших компетентностей. Також він має розуміти, як саме буде здійснюватися контроль над його роботою та знати форми оцінювання (Киричок А.П., 2016 d).

Далі реалізується організаційно-діяльнісний етап – основним у формуванні професійних компетентностей студента, що проходить практичне навчання або займається самостійною роботою. Головною метою є виховання найнеобхідніших навичок, якостей та вмінь, які знадобляться студенту в майбутньому, під час його роботи. Ментор має допомагати студенту розвиватися інтелектуально, творчо та особистісно, спонукати мислити самостійно та нестандартно, а також привчати студента до відповідальності. На цьому етапі наставник постійно стежить за виконанням студентом роботи та за потреби коригує процес. Найкращий ефект досягається, якщо чергуються теоретичні заняття та практична робота й обов'язково показується, як потрібно виконувати той чи інший етап завдання. У такому разі студент відразу може використати набуті знання на практиці, а отже – краще запам'ятати матеріал. На цьому етапі дуже важливо закріпити на практиці отримані знання, а також відпрацювати їх до автоматизму (Киричок А.П., 2016 d).

Третій етап – діагностичний – є вирішальним у формуванні компетентностей. Головна мета цього етапу полягає у визначенні ступеня сформованості професійних компетентностей фахівця та виробленні рекомендації для студента (Киричок А.П., 2016 d).

Зрозуміло, що ефективне менторське навчання має тривати рік, проте у реаліях вітчизняної освіти досить важко виконати саме цю умову. Під час підготовки фахівців зі зв'язків з громадськістю ми пропонуємо використовувати

менторську допомогу в поєднанні з проходженням практики. Вважаємо, що застосування менторського підходу є доцільним тільки на старших курсах бакалаврату або в магістратурі. Оскільки менторство передбачає передавання практичного досвіду та знань, студент повинен мати гарну базову підготовку зі спеціальності та суміжних галузей знань.

3.2. Використання менторського підходу в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю.

Зауважимо, що метод менторської допомоги тісно пов'язаний з комунікативним складником, тому його використання в підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю матиме значний ефект. Наставник мусить виступати як старший, більш досвідчений товариш, мати педагогічні навички, знати психологію молоді й, що дуже важливо, розбиратися в особливостях комунікації молодіжної спільноти, оскільки саме на неї й повинен спрямовуватися відповідний вплив. Цей підхід має ґрунтуватися на передаванні спеціалізованих знань, психологічній підготовці, передаванні досвіду, налагодженні ділових контактів та вихованні необхідних компетентностей.

Треба усвідомлювати, що ментор не повинен навчати студента базових понять його спеціальності – це завдання університету. Наставник мусить передавати студентові вузькоспеціалізовані знання, які стануть йому у пригоді у професійному житті. Водночас він не повинен виконувати роботу за студента, а має підказувати, як тому краще діяти, щоб досягти потрібного результату. Дуже часто студент потребує вузькопеціалізованих, професійних знань. Це може стосуватися деталей того, як краще та більш ефективно написати рекламний текст або як працювати над робочими проектами, або того, як розробити план антикризових дій у тій чи іншій ситуації. Завдяки використанню менторського підходу освіта матиме якісно насичений цикл підготовки, який складатиметься з фундаментальних основ та фахово орієнтованих дисциплін, що викладатимуться в університеті, та вузькоспеціалізованих знань, що їх може передати ментор. «Саме така підготовка забезпечить максимально якісний рівень компетентності фахівця

зі зв'язків з громадськістю» (Allen, Russel, & Maetzke, 1997, p. 107). Ментор забов'язаний надавати психологічну підготовку своєму підопічному та стежити за тим, щоб його адаптація до робочого середовища проходила якомога швидше. Якщо студент відчуватиме психологічну напругу на робочому місці, то процес його навчання може не принести бажаного ефекту, оскільки студент буде відволікатися на сторонні проблеми, пов'язані з подоланням психологічного дискомфорту. Наставник має навчити студента максимально швидко адаптуватися до робочого середовища та долати ті психологічні виклики, які несе робочий процес (Allen, Russel, & Maetzke, 1997).

«Потрібно розуміти, що знання, навички та вміння є основними складниками під час формування якісних компетентностей фахівця зі зв'язків з громадськістю, але не треба забувати, що не менш важливим моментом є наявність професійного досвіду» (Armstrong, Allinson, & Hayes, 2002, p. 34). Студент, який щойно почав працювати, апріорі не може мати ніякого професійного досвіду. Наприклад, проходячи практику, студент працює над певним проектом, пов'язаним з розробленням програми просування кандидата у політичній сфері. Він досить детально дослідив теоретичні основи цього питання. Але виконання методологічної та практичної частин роботи, які пов'язані із проведенням, до прикладу, різноманітних соціологічних досліджень та розробленням практичного плану просування кандидата, може викликати певні труднощі. Завдання ментора – у жодному разі не виконувати роботу за підопічного, а передати йому практичний досвід, який буде пов'язаний з політичним PR та ґрунтуватись на інформації про вирішення конкретних професійних ситуацій. Важливо розуміти, що ментор також не може бути обізнаний в усіх галузях знань. Найбільший ефект менторський підхід матиме, якщо студент працюватиме в тій сфері, в якій ментор є найбільш компетентним та має досвід роботи (Kyrychok A.P., 2016 a).

Робоче середовище вимагає від людини співпраці з іншими людьми та ефективної комунікації. Також потрібно розуміти, що досить важко виконувати всю роботу самостійно, й розроблення, організація та проведення різноманітних

PR-проектів вимагає високоефективної взаємодії з великою кількістю професіоналів. Функція введення студента у ділове середовище для ментора не обов'язкова, але водночас дуже важлива, адже, якщо студент, інтегруючись у професійне середовище, матиме відповідні контакти, це значно полегшить процес його адаптації до робочого місця та допоможе в наступному професійному зростанні. Окрім цього, новачок зможе швидше виконувати ті чи інші завдання, оскільки за потреби матиме можливість проконсультуватися з більш досвідченими колегами, контакти яких він матиме. Також, якщо знадобиться допомога спеціаліста іншого напрямку діяльності, новачок може розраховувати на неї.

Коли студент уперше інтегрується в робоче середовище, він має переважно теоретичну базу, яку він також може використовувати. Студенту необхідно набувати практичного досвіду та формувати в собі необхідні компетентності, які йому згодяться в роботі. Досвідчений ментор повинен розуміти, які саме професійні компетентності треба формувати у фахівця. Якщо студент працює, приміром, в галузі написання PR-текстів, то потрібно зосередитися на цьому напрямі. Наставник повинен підказувати, як краще написати той чи інший текст, та надавати практичні поради, виходячи з власного досвіду. Формування необхідних компетентностей вимагає значного обсягу практичної роботи, яка й буде їх виховувати.

Назвемо деякі з тих компетентностей, у формуванні яких має допомагати ментор. В університеті майбутнього фахівця зі зв'язків з громадськістю повинні навчати теоретичних основ та практичних засад проведення маркетингових, комунікаційних та соціологічних досліджень. Завдання ментора у цьому разі полягає в тому, аби передати студенту практичний досвід та по можливості інтегрувати його в сам процес. Студент повинен здобути практичні навички та досвід того, як здійснювати підготовку до проведення будь-яких досліджень, пов'язаних з його професійною сферою, як проводити такі дослідження та як опрацьовувати отримані дані (Armstrong, Allinson, & Hayes, 2002).

Ментор повинен розвивати в студента компетентності, пов'язані з написанням текстів. Студент мусить не просто бути обізнаним з основами та теорією написання ефективних текстів, а знати лексичні засоби та психологічні прийоми, які слід використовувати під час роботи задля того, аби текст справді міг формувати громадську думку. Наставник має підказувати студенту, як саме розкривати проблеми в текстах різної тематики, як вписувати в композицію тексту фактичний матеріал, яка лексика буде доречною в тому чи іншому випадку і чому, як різні психологічні прийоми впливають на реципієнтів та як з їх допомогою можна досягти поставленої мети.

Ментор повинен навчати студента, як здійснювати антикризове управління. Ця компетентність полягає в умінні діяти в кризовій ситуації. Специфіка виховання цього вміння полягає в тому, що тут потрібно здійснювати не лише практичну, а й психологічну підготовку студента до кризової ситуації. Штучно створивши кризову ситуацію, ментор може навчити студента адаптуватися до кризового середовища та адекватно діяти у відповідній ситуації. Звичайно ж, ментор повинен передати студенту і практичний досвід роботи в кризовій ситуації та запропонувати чіткий алгоритм дій, який допоможе майбутньому фахівцю у професійному житті (Kurychok A.P., 2016 a).

Ментор має виховувати у студента навички стратегічного планування: пояснити загальний алгоритм дій у стратегічному плануванні та передати досвід того, як здійснювати кожний крок щодо формування стратегічної лінії підприємства у питанні зв'язків з громадськістю. Наставник має показати студентові, як у контексті стратегічного планування щодо зв'язків з громадськістю потрібно проводити тактичні заходи та швидко реагувати на ті чи інші виклики. Студент мусить набути саме практичний досвід стратегічного планування, але він не може перебрати на себе функції керівника процесу. Робота над частиною проекту стратегічного планування у колективі професіоналів значно покращить практичне розуміння загальної ситуації, значення кожного елемента у процесі формування стратегічної лінії, а також дасть змогу студенту отримати важливий практичний досвід (Godshalk, & Sosik, 2000);

Ментор вчить менті працювати з PR-проектами. Для цього потрібно виховувати у студента досить широке коло компетентностей, оскільки підготовка будь-якого проекту охоплює збирання інформації, проведення досліджень та розроблення практичних заходів щодо вирішення ситуації. У цьому разі ментор не має впливати на процес роботи студента, він може лише давати практичні поради та ділитися досвідом щодо виконання тих чи інших елементів у підготовці проекту. Кожний проект має певну специфіку, завдання наставника полягає в тому, щоб підказати студентові, який метод дослідження краще обрати, і передати досвід практичного вирішення проблеми (Hegstad, 1999).

Ментор повинен вчити студента створювати медіаплан та прищеплювати навички ведення PR-кампанії. Сам процес медіапланування охоплює проведення різноманітних досліджень, формування бюджету та створення власне медіаплану. Перед ментором у цьому випадку стоїть завдання інтегрувати студента у процес, який певною мірою схожий на стратегічне планування, але має й свої особливості. Медіапланування є складною наукою і вимагає високого рівня теоретичної підготовленості студента та знання великої кількості суміжних дисциплін. Також важливо вміти застосовувати широкий спектр теоретичних знань з різних дисциплін під час підготовки, створення медіаплану та наступного регулювання процесу його функціонування. Окрім того, невід'ємною частиною роботи будь-якого фахівця з піар є планування самої PR-кампанії або окремих її елементів. З огляду на це студент обов'язково повинен розвивати навички планування кампаній та вміння аналізувати ситуацію, що склалася. Наставник має стежити за перебігом роботи студента та підказувати, якщо той робить щось неправильно. Для ментора важливо передати практичний досвід, який допоможе майбутньому фахівцю у процесі створення медіаплану (Rosser, & Egan, 2003).

Важливим аспектом у менторській підготовці є виховання у майбутнього фахівця аналітичних навичок. Наставник має підказувати, як найкраще всього опрацьовувати ті чи інші дані та як це зробити в максимально короткий термін.

Потрібно, щоб ментор з першого ж дня професійної підготовки фахівця виховував в останнього навички спілкування з людьми. Сюди повинні входити

навички ведення ділових перемовин і спілкування в робочому колективі, а також морально-етичне виховання та навички спілкування з клієнтами. Детальніше опишемо, на що саме потрібно звертати увагу у вихованні складників комунікативної компетентності.

Щодо навичок ведення ділових перемовин, то завдання ментора – передати практичний досвід та дати поради щодо того, як краще вести ділові перемовини. Ментор повинен розповісти студенту про основні психологічні прийоми ділового спілкування, лексичне наповнення та поведінку під час цього процесу. Ментор має простежити, щоб студент застосував відповідні настанови на практиці й закріпив набуті вміння (Sullivan, 2000).

У контексті здобуття комунікативних навичок надзвичайно актуальним є питання етичної освіти у зв'язках з громадськістю, оскільки саме від морально-етичного виховання фахівців цієї галузі залежить, що буде дивитися по телебаченню, чути по радіо, читати в газетах та бачити на різноманітних бордах масовий споживач, – більше того, певною мірою від цих фахівців залежить, що будуть думати маси в той чи інший період часу. У західних ВНЗ, що готують фахівців зі зв'язків з громадськістю, значну увагу приділяють питанням етичного виховання. Доцільно викладати етику не тільки як дисципліну, а ще й використовувати наставництво задля того, аби етичне виховання мало максимальний ефект. Ментор має стежити за тим, аби студент під час своєї діяльності не виходив за межі етичних норм. Наставник повинен у максимально стислі терміни визначити, який морально-етичний стан у його підопічного, щоб знати, скільки часу варто приділяти морально-етичному вихованню майбутнього професіонала. У цьому разі йдеться як про загальні поняття етики, так і про професійну етику, пов'язану з питанням створення етичного продукту без порушення етичних і моральних стандартів (Киричок А. П., 2016 d).

Дуже важливо в комунікативному аспекті, щоб майбутній фахівець мав навички спілкування з клієнтами, тож ментор має передавати досвід такого ефективного спілкування. Дуже часто від майбутнього професіонала буде залежати, скористаються послугами його установи чи ні, саме тому він має велику

увагу приділяти саме відпрацюванню відповідних навичок. Це спілкування трохи відмінне від ділового, оскільки тут завдання – переконати клієнта у правильності його вибору. У цьому разі ментор має робити акцент на розвитку комунікативних здібностей індивіда то його вмінні комунікувати у професійному середовищі (Kyrychok A.P., 2016 a).

Важливою компонентою комунікативної компетентності є публічне спілкування, з огляду на те, що фахівцю зі зв'язків з громадськістю потрібно працювати прес-секретарем або просто публічно виступати та спілкуватися з масовою аудиторією. Розвиток цієї компетентності вимагає від фахівця тривалої практики, щоб відшліфувати навички. Ментор у цьому випадку відіграє роль радника, який повинен спостерігати за процесом публічного виступу підопічного та підказувати, що той робить неправильно. Також наставник має пояснювати студентові тонкощі процесу публічного виступу, як готуватись до нього та як поводитися. У цьому аспекті дуже важлива й психологічна підготовка індивіда, оскільки публічна діяльність часто викликає в людей страх. Ментор повинен визначити початкові навички студента та його психологічний стан у питанні публічних виступів та, спираючись на отримані дані, допомогти менті опанувати навички публічного спілкування (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, & Chen, 2002).

За короткий термін проходження практики ментор не зможе сформувавати у свого підопічного всі зазначені компетентності, тому він зобов'язаний визначити той напрям їх виховання, який дасть найкращий педагогічний результат. Спеціаліст зі зв'язків з громадськістю має бути компетентним та обізнаним у багатьох галузях знань, але ментор мусить допомагати студенту у формуванні саме тих компетентностей, що пов'язані з його прямими функціями, які підопічний виконує під час проходження практичного навчання.

Поєднуючи менторський підхід із проходженням практики, наставник повинен стежити за тим, аби студент максимально зміг заглибитись у робочу атмосферу. Вагомий педагогічний ефект буде від того, що студент зможе отримати знання про якомога більше коло питань, пов'язаних із функціонуванням PR-компанії або відділу, що відповідає за зв'язки з громадськістю. Також

наставник мусить пересвідчитися, що студент має уявлення про всі цикли створення PR-продукту (Курчук А.Р., 2016 а).

Менторська допомога дає змогу розвинути не лише професійні навички, але й налагодити ділові контакти у професійній сфері, що не менш важливо, ніж обізнаність та компетентність у певній галузі. Менторський підхід дає змогу студентові підвищити власний рівень організованості та покращити тайм-менеджмент.

Украй важливо, щоб студент, який починає навчання за допомогою наставництва, мав певну сформовану базу знань із фаху. Менторський підхід полягає в передаванні практичного досвіду та знань. Саме тому дуже важливо, щоб до того, як розпочати навчання в ментора, студент отримав теоретичну базу знань, яка б стала підґрунтям для подальшого розвитку необхідних компетентностей (DuBois, Portillo, Rhodes та ін. (2011).

Менторський підхід у зв'язках з громадськістю має, насамперед, допомогти студенту навчитися працювати в команді, створювати якісний інформаційний продукт та правильно формувати громадську думку. Оскільки робоче середовище часто вимагає діяти колективно, наставник повинен велику увагу приділяти саме тому, щоб студент працював у колективі й у нього не виникало із цим труднощів (Курчук А.Р., 2016 а).

На нашу думку, недоцільно, щоб менторська допомога охоплювала розвиток усіх професійних компетентностей. Вважаємо, що ментор повинен сам визначити, на вихованні яких компетентностей потрібно зробити акцент, а яким приділяти менше уваги. Якщо студент бере участь у проведенні маркетингових або соціологічних досліджень, ментор зобов'язаний робити акцент саме на вихованні компетентностей, пов'язаних із дослідженнями у сфері зв'язків з громадськістю.

Важливою умовою ефективного наставництва є правило, щоб воно не виходило за межі роботи. Інакше кажучи, студент повинен мати можливість відпочивати і переключатися на інші справи. Приходячи на роботу, він починає

працювати з ментором, після закінчення вони прощаються, і процес менторської допомоги повторюється лише наступного дня під час практики.

Ментор також має заздалегідь встановити певну планку, результат, якого повинен досягти студент. Менторська допомога не має зводитися лише до абстрактних порад. Наставник повинен мати чіткий план дій, який він разом зі студентом мусить виконувати. Разом з ментором студент складає робочий план – графік своєї роботи – та починає працювати. Під час роботи відбувається розвиток необхідних знань, умінь, навичок та психологічна підготовка індивіда, яка фіксується ментором у графіку роботи. Наприкінці проходження практики як ментор, так і студент повинні підготувати звіти. У звіті студент має описати процес роботи, усі робочі аспекти й кінцевий практичний результат. Звіт ментора має складатися з характеристики, де наставник дає оцінку особистісним якостям та вмінням індивіда, який проходив практику, з описом виконаної за час практики роботи (DuBois, & Karcher, 2014).

Наставник повинен допомагати студенту в ненав'язливій формі й лише тоді, коли цього вимагає ситуація. Якщо ментор бачить, що студент сам справляється із завданням, то він повинен лише спостерігати. Найбільш корисним є той досвід, який здобутий самостійно, тільки за потреби ментор повинен надавати пряму допомогу. Акцент потрібно робити на діловому спілкуванні між ментором та менті, під час якого й відбувається обмін досвідом. У поєднанні з практичною роботою такий підхід дає максимальний ефект.

3.3. Особливості використання коучингу як інтерактивного методу в навчальному процесі

Сучасні тренди в освіті спонукають розглянути використання коучингу як інтерактивного методу в навчальному процесі.

Вимоги сучасного суспільства до педагогіки, пропонують по-новому подивитися на роль педагога і на сам процес навчання, що, в свою чергу, потребує перегляду компетентностей педагога. Коучинг виник на стику психології, менеджменту, філософії, аналітики та логіки. Технології коучингу можуть

застосовуватися в процесі викладання різних дисциплін і відкривають безліч перспектив для вдосконалення процесу навчання (Староста & Гардубей, 2017). Коучинг (англ. *coaching* – навчання, тренування) – метод консультування і тренінгу, відрізняється від класичного тренінгу і класичного консультування тим, що коуч не дає жорстких порад, а шукає спільне рішення.

У наш час коучинг продовжує розвиватися та вдосконалюватися не лише як явище бізнес-тренерства, а й починає знаходити інші галузі застосування, зокрема у вищій освіті. Коучинг є феноменом освітнього процесу, побудованим на вмотивованій взаємодії, в якій викладач створює особливі умови, що спрямовані на розкриття особистісного потенціалу студента для досягнення ним важливих для нього цілей у визначеній галузі знань в оптимальні терміни. Основними цілями коучингової діяльності є: розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; розвиток особистості через делегування відповідальності; досягнення високого рівня відповідальності та усвідомлення в усіх учасників коучінгу.

Для досягнення цих цілей коучі керуються певними принципами та використовують низку методів. До принципів коучінгу належать: принцип усвідомлення та відповідальності, принцип єдності та взаємодії, принцип гнучкості, принцип партнерства й принцип ієрархічності розвитку. Педагоги виокремлюють у контексті освіти такі методи коучінгу: метод конкретних ситуацій, заснований на ствердженні, що шлях до вдосконалення власних знань можна прокласти лише через розгляд, вивчення та обговорення конкретних проблемних ситуацій; в основі методу емоційного стимулювання навчання лежить принцип формування пізнавального інтересу шляхом створення позитивних емоцій до запропонованого виду діяльності, підвищення зацікавленості та мотивації до навчального процесу; метод створення ситуації пізнавальної дискусії є дієвим методом активізації навчання, адже в дискусії народжується істина, а пошук істини завжди викликає посилену зацікавленість темою; «мозаїка» – метод розподілу обов'язків у студентській групі, коли розподіл здійснюється самими студентами. Такий вид діяльності змушує

студентів самостійно, без допомоги викладача-коуча розподіляти обов'язки в групі та нести за даний розподіл відповідальність. На цьому рівні кожен зі студентів здійснює значний обсяг самостійної роботи та навчається самоконтролю, що сприяє самоосвіті студентів. А навчити студентів самостійно одержувати та застосовувати знання на практиці є чи не найголовнішою та найскладнішою метою сучасної освіти. Коучинг вирішує проблему відсутності мотивації. Основна особливість і відмінність коучингу полягає в тому, що це лише сприяння тому, щоб людина сама навчалася, а не навчити її. Без особистісної зацікавленості студента в навчанні, коучинг втрачає будь-який сенс, адже особиста мотивація студента є основою коучингу та запорукою досягнення поставлених цілей. Важливо, щоб викладач-коуч міг професійно розповісти про механізми, парадокси та вплив мотивації на результат. Це стимулює розвиток та сприяє досягненню потенційних можливостей студентів. Проте варто наголосити на тому, що коуч має налаштовувати та мотивувати студентів не лише на досягнення мети та одержання результату, а й на набуття досвіду під час самого процесу навчання.

Іншим варіантом застосування коучингу в освіті є його використання як засобу фасилітації емоційних вивів у процесі взаємодії викладача і студентів, що спрямована на полегшення групової комунікації з метою формування вмінь регулювати свої емоції та впливати на емоційний стан партнерів, керувати власним емоційним станом і впливати на емоційний стан партнерів зі взаємодії.

Коучинг як ефективну психологічну практику доцільно включати в систему науково-освітніх проектів в університетській освіті. Методи та прийоми коучингу можуть гармонійно вписатися в практику професійно-особистісного супроводу студентів як надійний інструмент, що дозволяє ефективно досягати цілей не лише в освітньому просторі, а й власне в професійному становленні майбутніх фахівців.

Висновки та рекомендації

Було визначено найбільш ефективні інноваційні методи навчання у підготовці фахівців, що ґрунтуються на компетентнісному підході. За допомогою методу кейсових завдань (case study) майбутній фахівець вчиться приймати рішення в умовах невизначеності; розробляти алгоритм прийняття рішень; здобувати навички дослідження ситуації та розробляти план дій задля досягнення результату, він дає змогу студенту поглибити теоретичні знання та практичні вміння, вчить відстоювати власну точку зору.

Метод проектних завдань містить велику кількість прийомів, які дають змогу студенту вирішити проблему в межах самостійної діяльності й презентувати отриманий результат. Метод максимально наближує студента до реалій професійної діяльності;

Метод ділових ігор виховує навички та вміння роботи в команді, аналітичного мислення, презентації власних результатів діяльності й публічних виступів та вміння швидко та чітко приймати рішення у кризових ситуаціях. Ефективність освітнього процесу значно підвищується з використанням підходу «змішаного навчання», який передбачає поєднання класичних форм навчальної діяльності та онлайн-курсів як допоміжного елемента у самостійній роботі студента.

Отже, встановлено, що використання інтерактивних методів навчання дозволяє сконцентрувати увагу студентів на навчальній меті заняття, яка сприймається не як щось нав'язане викладачем, а як бажане завдання; перевірити та узагальнити набуті знання; розвивати здатність логічно мислити та творчо переосмислювати, аналізувати вивчене; удосконалювати вміння: працювати з додатковою літературою; розширити можливості співпраці викладача і студентів; спонукати учасників і навчально-виховного процесу до творчого пошуку тощо.

Виявлено, що використання інтерактивних лекцій і семінарських занять у практиці PR освіти відповідає таким положенням оновлення освіти, як

інноваційність у поєднанні з традиційністю, особистісно-орієнтований підхід до студента, варіативність форм і методів навчання тощо.

Використання інтерактивних засобів навчання у навчальному процесі впливає на когнітивні здатності студента й базується на загальних принципах ефективності мультимедійних пристроїв: принцип мультимедіа (навчання на основі слів і зображень ефективніше, ніж на основі тільки слів); просторовий принцип розміщення (текст і відповідне зображення мають розташовуватися поруч); принцип розміщення в часі (слова і відповідні зображення повинні пред'являтися одночасно); принцип відповідності (зайві слова, зображення і звуки мають бути виключені з матеріалу); принцип модальності (ефективність анімації в мовному супроводі вища, ніж у супроводі тексту); принцип надмірності (ефективність використання анімації з мовним супроводом вища, ніж у супроводі мови і тексту); принцип індивідуальних відмінностей (ефект виражений сильніше для студентів з низьким рівнем первинних знань).

Найбільш релевантна модель трирівневої підготовки фахівців у закладах вищої освіти має бути побудована з використанням менторського та компетентнісного підходів. Менторський підхід має здійснюватись на основі компетентнісної моделі. За допомогою цієї моделі ментор зможе допомогти майбутньому фахівцю здобути найнеобхідніші компетентності та досвід професійної діяльності у галузі соціальних комунікацій та зв'язків з громадськістю. Ментор повинен діяти за алгоритмом «розкажи – покажи – зроби» і тим самим передавати свій практичний досвід майбутньому фахівцю.

Список використаних джерел

1. Айламазьян, А. М. (2000). *Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра*. Москва: Владос-пресс.
2. Болтаева, М. Л. (2012). Деловая игра в обучении. *Молодой ученый*, 2, 252–254.
3. Быков, А. К., Рубцов, В. В., Столяренко, А. М. и др. (2014). *Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: учебное пособие*. Москва: ИНФРА-М.
4. Все о case study. <<http://www.casemethod.ru>>.
5. Выготский, Л. С. (1966). Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62–77.
6. Гладких, И. В. (2005). Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент*, вып. 2, 169–194.
7. Гозман, О., Жаворонкова, А., Рубальская, А. (2008). *Путеводитель по МВА в России и за рубежом*. Москва: Альпина Бизнес Букс.
8. Гончаров, С. М., Білецький, А. А., Губницька, О. М. Костюкова, Т. А. (2007). Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі: навч.-метод. посібник / за ред. С. М. Гончарова. – Рівне: НУВГТТ. – 184 с.
9. День ментора, 2012. <<http://www.r-u-s.org/cgi-bin/news/view.cgi?news=554>>.
10. *Закон про вищу освіту 2014* (Верховна Рада України). *Офіційний веб-сайт Верховної Ради України*. <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
11. *Закон про освіту 1991* (Верховна Рада України). *Офіційний веб-сайт Верховної Ради України*. <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>>.

12. Кайдалова Л. Г. (2009) Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Х. : Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с
13. Киричок, А. П. (2016a). Використання методу Case study у підготовці фахівців зі зв'язків з громадськістю. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 4, 134-137.
14. Киричок, А. П. (2016b). Використання методу проектних завдань у формуванні професійних компетенцій PR-фахівця. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. Budapest, 4 (14), 89, 38-41.
15. Киричок, А. П. (2016c). Дослідження PR-освіти: міжнародна та вітчизняна парадигма. *Технологія і техніка друкарства*, 3(53), 98-109.
16. Киричок, А. П. (2016d). Менторський підхід у підготовці PR-фахівців. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 3, 165-170.
17. Киричок, А. П., Мельниченко, А. А. (2014a). До питання вдосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців у сфері зв'язків з громадськістю. *Держава та регіони. Серія : Соціальні комунікації*, 4, 142-146.
18. Киричок А. П. (2017c) Теорія та практика створення сучасної моделі освіти у галузі PR. Політехніка. Київ, 233 с.
19. Кларин, В. М., Джуринский, А. Н. (сост.) (1989). Великая дидактика. *Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика.
20. Ковальова, О. М., Сафаргаліна-Корнілова, Н. А., Герасимчук, Н. М., Кочубей, О. А. (2016). Використання інтерактивних методів навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html>.
21. Кустов, Ю. А. (1990). *Преимственность профессионально-технической и высшей школы*. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990.
22. Лобейко, Ю. А., Розова, Т. Н., Тарасова, С. И. и др. (2006). *Педагогика и психология профессионального образования: учеб.-метод. пособие*. Ставрополь: АГРУС.

23. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.І. Мачинська, С.С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.

24. Метелев, С. Е. (ред.) (2011). *Инновации в образовательном процессе в Омском институте (филиале РГТЭУ)*: коллективная монография. Омск: Омский ин-т (филиал) РГТЭУ.

25. Михайлова, Е. А. (1999). Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса. *Маркетинг*, 5, 113–120; 6, 117–123.

26. Остапчук Д., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 140-143.

27. Полат Е. С., Моисеева, М. В. Бухаркина М. Ю. и др (2004). Теория и практика дистанционного обучения: [Учебное пособие для вузов]. – М.: Академия,– 412 с

28. Пометун І. О. (2004) Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. – К. : Видавництво А.С.К. – 192 с.

29. *Постанова про Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) 1998* (Кабінет Міністрів України). *Офіційний веб-сайт Верховної Ради України*. <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF>>.

30. Резцова, С. А. (2006). Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку. *Современные теории и методы обучения иностранным языкам*. Москва: Экзамен.

31. Староста, В. І., Гардубей, М. В. (2017). Інтерактивні методи навчання: практичний аспект. Збірник наукових праць ЗОІППО – № 1(27). – Електронний ресурс. – Режим

доступу: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/16019/1/2017_1%2827%29_Starosta_Gardubey_Zaporizza.pdf

32. Шихов, Ю. А., Шихова, О. Ф., Юшкова, В. В. (2013). Формирование кваліметрической компетенции бакалавровбудущих педагогов. *Образование и наука, 1*, 30–41.
33. Ягоднікова, В. В. (2009). Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал» –80 с.
34. Allen, T. D., Russell, J. E. A., Maetzke, S. B. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to protégés satisfaction and willingness to mentor others. *Group and Organization Management, 22* (4), 488–508.
35. Armstrong, S. J., Allinson, C. W., Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor / protégé cognitive styles on the mentoring process. *The Journal of Management Studies, 39* (8), 1111–1135.
36. Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 343–357.
37. Dewey, J. (1997). *Experience and Education: 1938 Reprint Edition*. New York: Kappa Delta Pi Lecture; Free Press. <<http://ruby.fgcu.edu/courses/ndemers/colloquium/experiencededucationdewey.pdf>>.
38. DuBois, D. L., Karcher, M. J. (eds.) (2014). Handbook of youth mentoring. *2nd ed.* Thousand Oaks: SAGE.
39. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, Jean E., Silverthorn, N., Valentine, Jeffrey C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12* (2), 57–91. <<http://www.rhodeslab.org/files/DuBoisetalMeta.pdf>>.
40. Godshalk, V. M., Sosik, J. J. (2000). Does mentor–protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship? *Group and Organization Management, 25* (3), 291–318.
41. Hegstad, C. D. (1999). Formal mentoring as a strategy for human resource development: A review of research. *Human Resource Development Quarterly, 10* (4), 383–390.

42. How to build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice (2005). *MENTOR / National Mentoring Partnership*. <<http://www.mentoring.org/program-resources/elements-of-effective-practice-for-mentoring/>>.

43. Kyrychok, A. P. (2016a). Special aspects of using a mentoring approach to training public relations specialists. *Advanced education*, 6, 82-86.

44. Lyon, H. C. (2008). *Mentoring*. <<http://www.halclyon.com/Chapter14MENTORINGLyon91.11.07.htm>>.

45. Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence, 2008. <www.nfer.ac.uk/nfer/publications>.

46. *Online Etymology Dictionary*. <http://www.etymonline.com/index.php?l=f&allowed_in_frame=0>.

47. Rosser, M., Egan, T. M. (2003). Types and functions of mentoring relationships: A review of the literature. *Proceedings of Academy of Human Resource Development Conference*, 2, 928–935.

48. Sullivan, R. (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 6 (3), 160–175.