

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГА ДЛЯ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО  
ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0112  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
освітньо-професійної програми  
«Педагогіка вищої школи» В. К. Марич

Керівник професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, професор,  
д.пед.н. \_\_\_\_\_ О. В. Пономаренко

Рецензент професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, професор,  
д.пед.н. \_\_\_\_\_ Г.В. Локарева

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології  
**Кафедра** педагогіки та психології освітньої діяльності  
**Рівень вищої освіти** магістерський  
**Спеціальність** 011 «Освітні, педагогічні науки»  
**Освітньо-професійна програма** «Педагогіка вищої школи»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Марич Вікторії Костянтинівни

- 1. Тема роботи:** «Психолого-педагогічні аспекти підготовки педагога для роботи зі студентами вищого професійного училища»  
керівник роботи Пономаренко О. В., д. пед. н., професор  
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1505-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** дослідити теоретичні засади підготовки педагога вищого професійного училища; проаналізувати історію підготовки і становлення та сучасний стан професійної діяльності педагога вищого професійного училища; визначити специфічні риси професійності педагога вищого професійного училища; експериментально дослідити особливості підготовки педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами; скласти рекомендації з організації процесу підготовки педагога вищого професійного училища.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** таблиця «Розподіл навчальних здатностей у педагогів вищого професійного училища».

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Пономаренко О.В.	23.10.22 р.	23.10.22 р.
Розділ 1	Пономаренко О.В.	18.01.23 р.	18.01.23 р.
Розділ 2	Пономаренко О.В.	21.05.23 р.	21.05.23 р.
Висновки	Пономаренко О.В.	08.10.23 р.	08.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Написання першого розділу	лютий-березень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків та додатків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент \_\_\_\_\_ Марич В. К.

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Пономаренко О. В.

## Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Козич І. В.

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 53 с., 1 таблиця, 43 джерела, 2 додатки.

Мета дослідження: визначити психолого-педагогічні аспекти підготовки і становлення педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

Об'єкт дослідження: процес підготовки педагога вищого професійного училища.

Предмет дослідження: специфіка підготовки педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в розширенні та поглибленні знань про психолого-педагогічні аспекти підготовки і становлення педагога вищого професійного училища.

Практичне значення: результати дослідження можуть бути використані у психологічно-педагогічній діяльності педагогів вищого професійного училища; при підготовці до практичних занять в умовах вищого професійного училища; при підготовці до практичних занять із дисципліни «Вступ до спеціальності»; у психолого-педагогічній діяльності педагогів вищих професійних училищ; при підготовці до практичних занять в умовах вищого професійного училища.

ПРОФЕСІЯ, ПЕДАГОГ, ВИЩЕ ПРОФЕСІЙНЕ УЧИЛИЩЕ,  
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ,  
ПРОФЕСІЙНІ КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА, АДАПТАЦІЯ.

## SUMMARY

### **Marych V. K. Psychological and Pedagogical Aspects of Teacher Training for Work with Students of a Higher Vocational School.**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (43 items).

In the Concept of the State Targeted Social Program for the Development of Vocational (Vocational and Technical) Education for 2022-2027, it is noted that today there is a discrepancy between the competencies of graduates of vocational (vocational and technical) education institutions and modern requirements for social life and the labor market, the slow pace of innovation implementation in professional (vocational and technical) education. The main direction in solving these tasks is the formation of a qualitatively new type of teacher of a professional educational institution, in which the functions of a teacher and a master of industrial training would be organically combined.

The purpose of the study: to determine the psychological and pedagogical aspects of training and becoming a teacher of a higher professional school for working with students.

The research tasks:

- 1) to study the theoretical foundations of teacher training at a higher professional school;
- 2) to analyze the history of training and formation and the current state of the professional activity of a teacher of a higher vocational school;
- 3) to determine the specific features of the professionalism of a teacher of a higher vocational school;
- 4) to experimentally investigate the peculiarities of training a teacher of a higher professional school to work with students;
- 5) to draw up recommendations on the organization of the process of training a teacher of a higher professional school.

The object of the study: the process of training a teacher of a higher professional school.

The subject of the research: the specifics of training a teacher of a higher professional school for work with students

Part 1 “General characteristics of the professional activity of a teacher of a higher professional school” the history of the formation and development of the profession of a teacher of a higher vocational school is considered; the current state and prospects for the development of the professional activity of a teacher of a higher professional educational institution are analyzed; the specifics of the professional activity of a teacher of a higher vocational school are revealed; the features of the formation of the professional competence of a teacher of a higher vocational school are characterized.

Part 2 “Empirical study of psychological and pedagogical aspects of teacher training to work with students of a higher professional school” the research was conducted and the results were considered; recommendations for teacher training to work with students of a higher professional school were developed.

The results of the research can be used in the psychological and pedagogical activities of teachers of higher professional schools; when preparing for practical classes in the conditions of a higher professional school; when preparing for practical classes in the discipline “Introduction to the specialty”; in the psychological and pedagogical activity of teachers of higher vocational schools; in preparation for practical classes in the conditions of a higher professional school.

**Keywords:** profession, teacher, higher professional school, professional activity, professional competence, professional communicative qualities of a teacher, adaptation.

## ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Загальна характеристика професійної діяльності педагога вищої професійної школи.....	12
1.1. Історія становлення та розвитку професії педагога вищого професійного училища.....	12
1.2. Сучасний стан та перспективи розвитку професійної діяльності педагога вищого професійного закладу освіти.....	20
1.3. Специфіка професійної діяльності педагога вищого професійного училища .....	25
1.4. Особливості формування професійної компетентності педагога вищого професійного училища.....	37
Розділ 2. Емпіричне дослідження психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища	47
2.1. Організація і методика проведення дослідження.....	47
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	49
2.3. Рекомендації з підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища.....	55
Висновки.....	59
Список використаних джерел.....	61
Додатки.....	65

## ВСТУП

Наше суспільство у XXI ст. зіткнулося з ситуацією, коли технологічна складність виробництва зростає скоріше, ніж рівень кваліфікації робітників. Вітчизняна професійна школа повинна підготувати нове покоління молоді до виробничої діяльності в умовах лавино образного проникнення нових технологій в усі сфери виробництва. Все частіше піднімається питання про необхідність вищого навчання для спеціалістів робочих професій.

В найбільш розвинутих країнах процеси навчання молоді детерміновані рівнем розвитку техніки та технології. Очевидна необхідність нових пріоритетів в системі професійного навчання.

Можливо зазначити, що на початку XXI століття завершився досить довгим періодом зневаги в нашій країні істинної необхідності організувати системну підготовки кадрових робітників та педагогів професійної освіти.

Введення державних освітніх стандартів з ціллю забезпечення якості професійної підготовки працівників та інших спеціалістів різного рівня, з урахуванням потреб формуючого ринку праці та радикальних соціально-економічних змін в суспільстві обслуговують принципово новий зміст підходів до рівнів професійної компетентності педагогів.

В Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки відмічено, що на сьогоднішній день існує «невідповідність компетентностей випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти сучасним вимогам до суспільного життя та ринку праці, повільні темпи впровадження інновацій у професійній (професійно-технічній) освіті» [17]. Основний напрямок в вирішенні цих завдань – формування якісно нового типу педагога професійного навчально-виховного закладу, в якому б органічно поєднувались функції і викладача і майстра виробничого навчання.

Зміст професійно-технічної освіти націлений на формування у



спеціалістів знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну майстерність в проведенні учбово-виховної, методичної і організаційно-управлінської діяльності.

Педагог у професійно-технічному закладі – це передусім педагог, основний організатор виробничого навчання учнів, їхній наставник, вихователь. Високий професіоналізм і компетентність, глибокі педагогічні і виробничі знання, володіння найскладнішими вміннями й навичками на рівні останніх досягнень науково-технічного прогресу, любов до вихованців і милосердя, доброта і чуйність та інші загальнолюдські якості мають бути притаманні йому.

Безумовно, цей педагог має бути справжнім майстром з професії, якої він навчає юнаків і дівчат. Та поряд з цим він повинен мати психолого-педагогічну підготовку, бути готовим до організаційно-управлінської діяльності. Без знань з психології і педагогіки, зокрема з дидактики й теорії виховання, без володіння педагогічними технологіями, не володіючи основами менеджменту, неможливо здійснювати навчально-виховний процес у сучасних професійно-технічних закладах. Без цього не сформується й педагогічна майстерність, яка є запорукою творчого розв'язання нових освітньо-виховних завдань.

Створення національної системи професійно-технічної освіти, що повинна посісти провідне місце в технологічному оновленні економіки, практичному запровадженні досягнень науки і техніки, істотно впливає на визначення основних напрямів роботи педагогів навчання. Їхню діяльність доцільно спрямовувати насамперед на забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх трудівників, їх конкурентноспроможності, мобільності, творчої активності в умовах ринкової економіки. Водночас майстри виробничого навчання спільно з викладачами, вихователями, іншими працівниками мають систематично приділяти увагу розвиткові особистості учнів, їхньої загальної культури, самостійності й відповідальності, національної самосвідомості.

У нових соціально-економічних умовах зростають вимоги до рівня

культури й організації педагогічної праці педагога, дотримання ним гуманістичних принципів і норм професійної етики педагога.

Багатолітня історія розвитку системи підготовки кваліфікованих спеціалістів для підприємств країни безперечно пов'язана з іменами вчених-практиків ,які розробили теоретичні та методичні основи професійного навчання. Це С. Батищева, А. Беляева, А. Глазунова , Н. Макієнко, П. Новикова, Б. Общадко, Т. Романцеві , В. Скакуна. І. Смирнова, У. Фіганова, Ю. Якуба.

Пріоритети професійного навчання ХХІ століття повинні бути перш за все з'ясованими тими, хто буде реалізувати задачі підготовки робочих кадрів – педагогами професійного навчання.

Тому сучасна підготовка педагога професійного навчання здійснюється шляхом глибинної інтеграції дисциплін психолог-педагогічного та інженерно-технічного навчання, їх взаємопроникнення та взаємозбагачення, охоплює як виробничі технології, так і педагогічні.

Це зумовлює певні аспекти підготовки педагога професійного навчання. Саме ця проблема, на наш погляд, викликає, найбільший інтерес, та обумовлює актуальність даного дослідження на тему «Психолого-педагогічні аспекти підготовки педагога для роботи зі студентами вищого професійного училища».

**Мета дослідження:** визначити психолого-педагогічні аспекти підготовки і становлення педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

**Об'єкт дослідження:** процес підготовки педагога вищого професійного училища.

**Предмет дослідження:** специфіка підготовки педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

У зв'язку з метою дослідження поставлені наступні **завдання:**

1. Дослідити теоретичні засади підготовки педагога вищого професійного училища.

2. Проаналізувати історію підготовки і становлення та сучасний стан

професійної діяльності педагога вищого професійного училища.

3. Визначити специфічні риси професійності педагога вищого професійного училища.

4. Експериментально дослідити особливості підготовки педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

5. Скласти рекомендації з організації процесу підготовки педагога вищого професійного училища.

**Методи дослідження:**

- теоретичний аналіз педагогічної і психологічної літератури;
- емпіричні: спостереження, опитування, методика «Задоволеність працею»; методи математичної обробки даних.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** стали філософсько-психологічні положення про суб'єктність, як сутність особистості (Г. Андреева, К. Абульханова-Славська, А. Беляева); закономірності психічного розвитку особистості (Л. Ахмітзян, Б. Бенедиктов, Ф. Березі, О. Бодалев); закономірності психолого-педагогічні підготовки і становлення педагога вищого професійного училища (В. Введенський, Т. Гура, А. Добрович, Т. Дроздова, Н. Жутикова).

**Теоретичне значення** одержаних результатів полягає в розширенні та поглибленні знань про психолого-педагогічні аспекти підготовки і становлення педагога вищого професійного училища.

**Практичне значення:** результати дослідження можуть бути використані у психологічно-педагогічній діяльності педагогів вищого професійного училища; при підготовці до практичних занять в умовах вищого професійного училища; при підготовці до практичних занять із дисципліни «Вступ до спеціальності»; у психолого-педагогічній діяльності педагогів вищих професійних училищ; при підготовці до практичних занять в умовах вищого професійного училища.

## РОЗДІЛ 1

### ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

#### **1.1. Історія становлення та розвитку професії педагога вищого професійного училища**

Безперечним на сьогодні є розуміння визначної ролі вищої освіти у формуванні і укріпленні інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу країни. Вища освіта створює умови не тільки для розвитку і професійного становлення людини, а й дає розуміння загальності цінностей і приналежності до загального світового соціального і культурного простору.

Необхідно зазначити, що еволюцію професії педагога (викладача) закладу вищої освіти неможливо розглядати у відриві від розвитку та становлення ЗВО, без урахування їх досвіду діяльності, аналізу документів, які регламентують навчально-виховний процес і розкривають права і обов'язки професорсько-викладацького складу, конкретного вкладу видатних діячів педагогічної науки в теорію і практику вищої освіти.

Розгляд процесу зародження та становлення викладацької діяльності у закладах вищої освіти, динаміки розвитку, дозволив визначити два основні його етапи: доуніверситетський (до XI століття) і етап виникнення і функціонування закладів вищої освіти університетського типу (з XI століття).

Перший – доуніверситетський етап можна характеризувати наступними положеннями.

1. Розподілення педагогічної діяльності у відповідності зі суб'єктами навчального простору: диференціація освіти в залежності від віку учнів. Розподіл освіти на ступені склались ще в античний час. Так Платон (427-347 до н.е.) розподіляв освіту на елементарну, середню (загальноосвітню) і вищу. В

своєму творі він підрозділяє вищу школу на дві ступені - нижчу, від 21 року до 30 років, і вищу – від 30 до 35 років. А заснована ним у 387 році до н.е. філософська школа – Академія, представляла собою прообраз закладу вищої освіти.

В подальшому диференціація освіти знайшла своє відображення в Законі безперервності освіти Ж.-А. Кондорсе (1792 р.), який базувався на двох положеннях: постійній зміні навколишньої дійсності (природної, виробничої, технологічної та соціальної), та постійному устремлінні людини до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Формування методологічних засад професійної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Першим професором в історії Європи вважається видатний вчений – філософ Греції Аристотель (384-322 до н.е.), який відомий як засновник першого ліцею (334 до н.е.) – навчального закладу університетського типу, в якому крім лекцій і бесід велись дослідження наукового характеру. Аристотель залишив після себе трактати - лекторські конспекти, які стали Підручниками в середні віка. Він створив курси етики логіки, зоології, ботаніки, анатомії. Університетська освіта в Західній Європі до XVIII століття ґрунтувалась на його ідеях. Аристотель вказував на необхідність поєднання загальної освіти з професійною, що знайшло свій розвиток в середні віка в діяльності професійних шкіл: юридичних в Бейруті і Константинополі (VII), Болоньї (X); медичних в Салерно і Монпельє (X) та ін. Традиції поєднання загальної і професійної освіти, наукових досліджень і передачі знання знайшли розвиток і в діяльності університетів, які виникли в Європі у XI-XIV сторіччях.

3. Придбання класового та станового характеру становлення і розвитку вищої професійної школи.

Дана характеристика періоду відображається не тільки у тому, що студентами були заможні громадяни, а й у відношенні держави до її діяльності: поступово росте втручання державної власті, що знаходить своє відображення у централізації і регламентації діяльності: підбір викладацького персоналу,

встановлення штату, конкурси та ін. У 176 р. імператор Марк Аврелій поєднав чотири філософські школи в одну і почав платити заробітну платню викладачам. Представники власті починають розуміти роль освіти, а також те, що оплачуючи працю викладачів, вони отримують право вимагати викладання тих ідей, які їм необхідні [8].

Другий етап процесу становлення викладацької діяльності у закладах вищої освіти пов'язаний з виникненням університетів і поступовою регламентацією професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, формуванням класу науково-педагогічної інтелігенції.

За своїм визначенням, університет – це вільна корпорація викладачів і учнів (*universitas magistrorum et scholarium studii*) Першими європейськими університетами стали: Болонський і Саламанський в Італії і Іспанії (XI), Паризький (в подальшому – Сорбона) у Франції (XII), Кембриджський і Оксфордський у Великобританії (XIII), Празький у Чехії і Краківський у Польщі (XIV). У 1530 році у світі нараховувалось 62 університети. Хоча першим «класичним університетом» прийнято вважати Берлінський університет відкритий у 1810 році [40].

Головною характеристикою закладів вищої освіти було здійснення наукових досліджень. Протягом всієї історії університети відігравали важливу роль у розвитку наукового, економічного і виробничого потенціалу, активно впливали на соціальний і політичний розвиток країн.

Основна ідея університету концентрує в собі три функції: освітню, дослідницьку і культурно-виховну.

Більшість університетів мали декілька факультетів, які присуджували вчені ступені. Саме присудження ступенів первинно здійснювалось у душі учнівства: ступінь магістра відображала рівень звання майстра, яке отримував учень. Професійне становлення «педагога» проходило декілька етапів. Студент займався у професора, який повністю за нього відповідав 3-7 роки і отримував ступінь бакалавра. Бакалавр ставав на рівень підмайстра, слухав лекції інших професорів та допомагав навчати студентів. Після публічного захисту от-

римував вчений ступінь (магістра, доктора, ліценціата) [9].

Більшість викладачів були вихідцями із духовенства. Професора починаючи викладати в університеті, давали присягу, що у справах віри вони не будуть відступати від священного писання, а в науці – від Аристотеля, якого вважали «Предшественником Христа в естествознании».

Основною мовою університетів була латинь, а формою навчання – лекція. З'являються перші нормативні документи, в яких даються ті чи інші педагогічні рекомендації. Так, в статуті Паризького університету (1355р.) визначається темп читання лекції, за порушення якого магістрів позбавляють права читати лекції на один рік.

В період середньовіччя з'являються і більшість назв посадових осіб, які зараз існують у вищих навчальних закладах: ректор, декан, професор, магістр, доктор, а також студент, аудиторія, лекція, факультет та інші терміни.

В середні віка поняття «магістр», «доктор», «професор», які визначали титул викладачів університетів, були синонімами. В Парижі і в Оксфорді віддавали перевагу терміну «магістр», в Італії і Германії – «доктор» [35].

З розвитком гуманістичних ідей, з підвищенням інтересу до людини, суспільства, змінюється відношення і до освіти та її змісту, з'являється нове і у викладанні.

Необхідно зазначити роль педагога-реформатора Яна Амоса Каменського (1592-1670), який в своїх роботах приділив увагу і проблемам організації вищої освіти. В чотирьох ступеневій системі освіти Каменського вища освіта представлена академією, яку автор розглядав як місце де «використовувалися найлегші і найвірніші методи, щоб дати всім, хто сюди приходить, ґрунтовну вченість».

До XVII століття університет був єдиним типом вищого навчального закладу. Саме у зв'язку з потребою у спеціалізації з кінця XVIII століття з'являються спеціальні вищі навчальні заклади. І якщо раніше для викладачів вищих навчальних закладів характерна була багатопредметність, то з цього часу розпочинається професійна спеціалізація.

Визначено, що постає проблема кваліфікованих кадрів. За словами видатного англійського економіста Адама Сміта викладачі в процесі лекції студентам говорили або читали «дрібниці чи щось таке, що дуже мало відрізняється від дрібниць». Звідси у студентів «зневага та глузування» у відношенні до лекції, а також слаба присутність. Тому професорам і адміністрації, приходилось застосовувати покарання щоб добитися порядку та поважного до себе ставлення.

Видатний філософ Артур Шопенгауер (1788-1860) майже не єдиним головним злом освіти вважав ідеальне уявлення про навколишній світ – яким він повинен бути, але яким він не є в дійсності. Вчителі, писав він, повинні подавати перший приклад відкритості і чесності, об'явив: світ лежить у злі, люди не є тими, ким вони повинні бути.

На порозі XIX століття передова світова думка аналізуючи стан і перспективи розвитку вищої освіти, форми і методи наукового викладання, прийшла до важливого висновку: науковий робітник не є просто лектором, який вичитує за визначений академічний час певну кількість сторінок підготовленого лекційного матеріалу, в якому може існують і виховні моменти; істинний науковий робітник повинен бути і суспільним діячем.

Чітко виділяються і основні риси, які в більшій мірі визначають успіх викладача вищої професійної школи: творчі пошуки і досягнення, велика ерудиція і володіння матеріалом своєї науки, експериментальне мистецтво і його демонстрація, майстерність у викладенні матеріалу.

А в кінці XVIII століття в передовій науковій думці Західної Європи формується і сама система призначення викладачів різних навчальних закладів на вакантні посади, реалізація якої б забезпечила високий рівень професійного відбору кандидатів. Так за думкою Ж.-А. Кондарсе, основними факторами відбору повинні бути: по-перше, думка вчених, які працюють в різних галузях науки і які є членами Національного товариства наук та мистецтв; по-друге, це думка муніципалітету, як органу державної влади; по-третє – думка товариства батьків.



Таким чином, в кінці XVIII – початку XIX століття в Західній Європі формується цілісне уявлення про саму систему освіти та її рівні, відбувається професійне становлення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, формуються основні нормативні вимоги до їх професійної діяльності.

У 1631 році на базі Києво-братської школи відкривається Києво-Могилянська колегія, яка відіграла виключну роль у становленні вітчизняної вищої освіти. Вона стала, з одного боку, крупнішим освітнім центром Східної Європи, з іншого, в ній накопичувались викладацький потенціал і педагогічний досвід, який використовувався в подальшому при створенні академій і університетів.

З середини XVII століття учні Києво-Могилянської колегії виступають в Москві як вчителі. Так, в 1649 р. з Київської Лаври були виписані вчені монахи для навчання росіян вільним наукам при Андріївському монастирі.

У грудні 1724 року офіційно відкрилась Академія наук і мистецтв. Професори повинні були читати по 4 лекції за тиждень, робити наукові відкриття та сповіщати про них. При кожному професорі повинно було бути по 2 студенти.

Останній гетьман України Кирило Розумовський вживав заходів, щоб заснувати у Батурині університет. Робота над проектом була завершена у 1760 році. Хоча проект залишився нереалізованим, він має певну історичну цінність як спроба створення першої світської вищої професійної школи.

Починаючи з другої половини XVII століття розвиток вищої професійної школи України проходить в процесі становлення російської загальнодержавної освітньої системи. Вслід за С. Василейським, І. Ісаєвим, у відповідності з нормативним документами, які регламентували її діяльність, можна визначати наступні періоди професійного становлення вітчизняної «педагогіки вищої професійної школи».

Перший період пов'язаний зі створенням Московського університету (1755) і прийняттям першого університетського статуту, який представляв

собою зведення правил, положень і рекомендацій, регламентуючих організацію занять, процесу взаємодії суб'єктів освітнього простору .

Педагогічна діяльність, відповідно до статуту, чітко регламентувалась, від викладачів вимагалось, перш за все, висока культура мови, майстерність в організації дискусій, уміння контролювати самостійну роботу студентів.

Другий період становлення вітчизняної вищої професійної школи пов'язаний з реформами в освіті і прийняттям нового університетського статуту (1804). В статуті вперше акцентувалась потреба у вдосконаленні способів викладання наук та підвищені кваліфікації викладачів. Запропоновувалась система атестації професорсько-викладацьких кадрів, яка пред'являла до викладачів наступні вимоги: досконале знання своїх дисциплін; лекторська, ораторська майстерність і практичне володіння педагогічним мистецтвом.

В 1816 році Петербурзький педагогічний інститут був перетворений в Головний педагогічний інститут по підготовці Науково-педагогічних кадрів, який мав двояку роль: з однієї сторони він готовив викладачів для закладів вищої освіти, з іншої – вчителів середніх шкіл і виховних закладів. Метою курсу педагогіки, відповідно статуту, є практичне навчання студентів правилам і способам викладання.

Одним із самих визначних етапів розвитку вітчизняної вищої професійної школи є радянський період, який ознаменувався реформуванням і активним розвитком вищої професійної школи, системи вищої освіти, що в свою чергу актуалізувало проблему забезпечення кваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Так в «Положенні про вищі навчальні заклади» (1921) запропоновувалось створення вільних асоціацій викладачів – наукову, навчальну і просвітительську. Основними завданнями, відповідно, визначались наступні: підвищенні наочності, організація навчально-виховного процесу, забезпечення зв'язку ЗВО з громадськістю і розповсюдження наукових поглядів.

В 30-х роках приймається низка документів регламентуючих діяльність вищих навчальних закладах, вказуючи на необхідність активізації творчого

потенціалу. Що стосовно організації навчально-виховного процесу, акцент робиться на самостійній роботі студентів, відповідно особлива увага приділяється вмінню викладачів організовувати і керувати самостійною роботою, використовувати нові форми і методи викладання. Виховна діяльність стає одним із основних компонентів освітнього процесу у вищій школі. Період характеризується розвитком педології, у зв'язку з чим особлива увага уділяється психолого-педагогічній підготовці викладачів.

Під час Великої Вітчизняної війни підготовка науково-педагогічних кадрів не зупинялась, хоча численність науковців значно зменшилась.

Післявоєнний період характеризується зростом авторитета педагогічної науки, признається необхідність досконалого її вивчення викладачами вищих навчальних закладів. З'являється низка наукових робіт по педагогічній проблематиці.

Особлива увага приділяється особистості педагога вищої професійної школи як ведучого фактора успішності навчально-виховної діяльності. Так, наприклад професор С. Василевський в своїй фундаментальній роботі «Лекційне викладання у вищій школі» визначає три групи якостей особистості викладача. Наукові якості характеризують викладача як науковця, що критично викладає свій предмет, формуючого науковий світогляд слухачів; педагогічні – як педагога, що реалізує основні дидактичні принципи, розкриває професійну направленість студента, готового допомогти йому; суспільно-політичні – як оратора, що володіє діловою мовою, що прагне до яркої, емоційної форми викладення матеріалу.

Низка нормативних документів «Про заходи по покращенню підготовки фахівців і удосконаленню керівництва вищою і середньою освітою в країні», «Про покращення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів», «Про заходи по подальшому вищої освіти в країні», «Про заходи по удосконаленню підготовки і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи просвіти і професійно-технічної освіти і покращенню їх праці і побуту» стимулювали подальший розвиток вищої професійної школи. Все більше усвідомлювалась

необхідність спеціальної, ґрунтовної розробки основ організації процесу підготовки у закладах вищої освіти, основ професійної діяльності педагогів вищої професійної школи, підвищення їх професійної майстерності.

Таким чином, в результаті зробленого теоретичного аналізу, можна зробити наступні висновки:

1. Історія становлення і розвитку професії педагога – викладача вищої професійної школи безпосередньо пов'язана з етапами розвитку і формування університетської системи освіти.

2. Офіційне «визначення» професії пов'язане з університетськими статутами, які були тими нормативними актами що визначали основні вимоги до професії.

3. Узагальнюючи розглянуті в даній роботі етапи професійного становлення педагога вищої професійної школи, у вітчизняній освітній системі можна визначити наступні періоди: середина XVII-XX століття – до період, який характеризується закріпленням основних визначальних характеристик педагога вищої професійної школи і формуванням на цій основі професорсько-викладацького компоненту вітчизняної інтелігенції; 20-і -90-і роки XX століття – період, який характеризується формуванням сучасної системи вищої професійної школи, затвердженням основних форм, методів і змісту професійної діяльності педагогів вищої професійної школи.

## **1.2. Сучасний стан та перспективи розвитку професійної діяльності педагога вищого професійного закладу освіти**

Сучасний стан освітнього простору Української держави визначається міцною законодавчою базою. Законодавство про вищу освіту України включає низку законів таких як Закон «Про освіту», «Про вищу освіту».

Функціонально-освітня діяльність регламентується Постановами Кабінету міністрів України. Методологічними та соціально-політичними

інтегрованими документами, які покладені в основу розвитку освіти в Україні на світовому рівні, вибору пріоритетів цього розвитку, стали резолюції та рекомендації ЮНЕСКО з питань освіти, зокрема «Рекомендації щодо освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості» (Париж, 1974 р.), «Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії» (Монреаль, 1993 р.), «Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти» (Женева, 1994 р.), «Інтегровані рамки дій в галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії» (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997 р.)..

На сьогодні вже створена певна нормативно-правова база вищої освіти. Зокрема діють Положення про організацію навчального процесу у професійних закладах вищої освіти, Положення про державний вищий професійний навчальний заклад освіти, Положення про порядок переведення, відрахування та поновлення студентів вищих професійних закладів освіти, Положення про академічні відпустки та повторне навчання у вищих професійних закладах освіти, Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих професійних навчальних закладів.

Аналіз нормативної-правової бази дозволяє скласти чітке уявлення про сучасний стан і загальний характер роботи викладача вищого професійного навчального закладу – педагога вищої професійної школи.

Педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки.

В основі професійної педагогічної освіти в Україні лежать дві основні концепції (ідеї): концепція неперервної ступеневої освіти та Державна цільова комплексна програма «Вчитель». Розвивається ступенева професійно-педагогічна освіта, що включає педагогічні коледжі, педагогічні виші,

бакалаврат, магістратуру, аспірантуру, докторантуру. Нова європейська система вищої освіти – бакалавр і магістр в освіті, закріплена Болонською угодою. Перехід України на європейську систему освіти пов'язаний з процесами глобалізації в сучасному суспільстві, з прийняттям єдиної форми освіти на європейському просторі [35].

Педагогічну діяльність у закладах вищої освіти третього і четвертого рівнів акредитації здійснюють, на основі трудового договору або за контрактом науково-педагогічні працівники.

Оскільки наукова і науково-технічна діяльність є невід'ємною складовою частиною навчального процесу вищих професійних навчальних закладів II-III-IV рівнів акредитації визначаємо науково-педагогічного працівника як вченого, зміст і умови діяльності якого повністю розкриваються в подальших статтях.

Варто вказати, що серед основних обов'язків викладача є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадження наукової діяльності, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації, що вимагає здатності до самоорганізації. Окрім названих, діяльність викладача має й інші сфери застосування [23].

Обсяг навчальної роботи викладача, виражений в облікових одиницях, складає навчальне навантаження. Заклад вищої освіти відповідно до діючого законодавства України, Статуту та колективного договору визначає обсяг навчального навантаження.

В обсяг методичної роботи входить: написання і підготовка до видання конспектів лекцій, методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового і дипломного проектування, навчальної та виробничої практики студентів; розробка навчальних і робочих планів, програм; складання завдань до проведення модульного, тестового і підсумкового контролю, екзаменаційних білетів; розробка та впровадження нових інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу та інше.

В обсяг організаційної роботи входить робота: в науково-методичних комісіях Міністерства освіти, в Державній акредитаційній комісії, в експертних і фахових радах, в методичних радах і комісіях професійного закладу вищої освіти, участь у виховній роботі виконання обов'язків класних керівників кураторів; участь у профорієнтаційній роботі тощо.

Обсяг наукової, методичної та організаційної роботи може нормуватись професійним закладом вищої освіти.

Графік робочого часу викладача визначається розкладом аудиторних навчальних занять і консультацій, розкладом або графіком контрольних заходів та іншими видами робіт, передбаченими індивідуальним робочим планом викладача. Час виконання робіт не передбачених розкладом визначається у порядку встановленому професійним закладом вищої освіти.

Перспективи розвитку професії «педагог вищої професійної школи» (соціальний статус, концептуальний зміст професійно діяльності, вимоги до професійної компетентності та інше) невід'ємно пов'язані з соціальним процесами держави, і безпосередньо з перспективами і станом освітнього простору. Сучасний стан освітнього простору Української держави характеризується тенденціями глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору.

Світовий освітній простір визначає сукупність всіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і суспільних організацій з просвітньої діяльності в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальну масштаб, їх взаємовплив і взаємодію в умовах інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасного світу [39]. Одним з етапів інтернаціоналізації є Болонський процес.

Болонський процес (назва походить від університету Болонья, де були досягнуті відповідні домовленості) – це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. Для успішного входження України до Європейської системи необхідне фундаментальне оновлення системи педагогічної освіти. На думку доктора

філософських наук, професора, академіка АПН України, ректора Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, директора Інституту вищої освіти АПН України В. Андрущенко воно передбачає наступне.

1. Вихід на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти. Сучасний стан освіти вимагає від педагога постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя, бути науковцем і дослідником, сформувати в собі адекватні здібності і якості в процесі свого професійного становлення. Це, в свою чергу, ставить нові вимоги перед викладацьким складом вищої професійної школи. Викладач повинен бути не тільки методистом, а й потужним вченим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів.

2. Радикальну модернізацію змісту педагогічної освіти: ліквідація ідеологізації, застарілих форм і методів, наближення до соціокультурних реалій та модернізація майбутнього.

3. Демократизацію освітньої політики: децентралізація системи освіти, підвищення самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, впровадження державно-громадського управління навчальним закладом.

4. Організацію ранньої профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл: визначення покликань, психологічних та професійно значимих якостей.

5. Здійснення виховної роботи на багатокультурній основі: формування толерантності, вміння жити разом, поважаючи етнічне, культурне розмаїття. При цьому кожен має залишатися собою для того, щоб розмаїття не призвело до конфлікту, вчитель має виконувати відповідну посередницьку функцію, узгодити моделі поведінки, а головне – сформувати поважливе сприйняття позицій один одного.

6. Підвищення мобільності викладачів і студентів, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації: обмін між викладачами вузів і студентами, включене навчання студентів у зарубіжних університетах, проведення спільних педагогічних експериментів та інше.

7. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчання.



Все вищезазначене обумовлює необхідність перегляду і модернізації освіти в контексті Національної доктрини, що в свою чергу передбачає: зміну змісту освіти; корекцію спрямованості навчального процесу; перехід від кваліфікації до компетентності; утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи; актуалізація патріотичного виховання; надання інноваційного характеру освіти.

### **1.3. Специфіка професійної діяльності педагога вищого професійного училища**

Професійна діяльність педагога взагалі та педагога вищого професійного училища зокрема є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою. Саме це і обумовлює довготривалий процес становлення і розвитку цієї сфери професійної діяльності, а також її сучасна остаточна невизначеність.

Для того, щоб визначити специфічні особливості професійної діяльності педагога вищого професійного училища необхідно з'ясувати, що є власне поняття «професія». Адже в сучасному освітньому просторі поняття «педагог вищого професійного училища», перш за все, відноситься до категорії «професія».

Слово «професія» походить з латинського *profiteri* – «говорити публічно», «об'являти іншим о своїй діяльності, спеціальності». Таким чином. У феномені професії первинно надається певна ієрархія розвитку професій, фундаментом яких була професія педагога.

Видатний вітчизняний психолог Є. Клімов виділяє декілька різних значень поняття «професія».

По-перше, професія є спільнотою людей, які займаються вирішенням близьких проблем та мають приблизно однаковий образ життя, що визначається єдиною базовою системою цінностей, й характеризуються певною самосвідомістю, складом особистості, соціально типовими, професійно

типовими та індивідуально специфічними рисами.

По-друге, професія є областю застосування сил щодо дослідження певного об'єкта дійсності, область, у якій людина виконує свої функції як суб'єкт праці, і яка створює йому умови для існування та розвитку.

По-третє, професія є історично розвиваючою системою, яка змінюється відповідно змін культурно-історичного контексту.

По-четверте, професія є областю самореалізації особистості, оскільки професійна діяльність не просто дозволяє виробляти якісь товари та послуги, але перш за все вона дозволяє людині реалізувати власний творчий потенціал і створює умови для його розвитку.

По-п'яте, професія є реальністю, яка творчо формується самим суб'єктом праці (в нашому випадку – самим педагогом вищого професійного училища). Навіть культурно-історична ситуація не є тотально домінуючою багато залежить від конкретних людей – саме вони завдяки власним дослідженням, відкриттям створюють поштовх для розвитку педагогіки як науки та практики.

По-шосте, професія є певною діяльністю, роботою професіонала, тобто самим процесом реалізації трудових функцій [21].

В цілому поняття «професія» включає наступні характеристики:

- це труд, який потребує спеціальної підготовки та постійної перепідготовки, підвищення кваліфікації;
- це суспільно корисний труд;
- це труд, який надає людині певний соціальний статус.

З психологічної точки зору професія розглядається, перш за все, як певна діяльність і діяльність така, за допомогою якої особистість бере участь у житті суспільства і яка є його головним джерелом матеріальних засобів до існування й визнається як професія особистою самосвідомістю людини, тобто є особистісно значимою, внутрішньо позитивно мотивованою [27].

Сутність професії педагога вищого професійного училища виявляється у діяльності, яку здійснюють її представники і яка має загальну назву – педагогічна.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього всебічного гармонічного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [43].

Зміст структурних елементів професійної діяльності педагога вищого професійного училища залишається однією із найбільш невирішених проблем сучасної педагогіки вищого професійного училища. Це виявляється у наявності незначного ряду наукових робіт, в яких сутність професійної діяльності викладача ЗВО визначається у відповідності зі специфікою процесу навчання саме у вищій школі, а не автоматично ототожнюється із професійною діяльністю шкільного вчителя (взагалі, досліджень якої є велика кількість). Безсумнівно, і професійна діяльність педагога вищого професійного училища, і професійна діяльність вчителя є видами однієї соціокультурної діяльності – педагогічної діяльності, і тому вони мають багато спільного. Але розглядаючи сутність професійної діяльності викладача ЗВО необхідно постійно усвідомлювати її специфічні особливості, які обумовлюються специфікою навчання у вищій школі [14].

Розглянемо основні специфічні особливості навчального процесу у вищому навчальному закладі, які стали принципами навчання у вищій школі.

По-перше, це спрямованість навчання у вищій школі на науку у її розвитку: студент має оволодіти науковими знаннями і методами самої науки, з її проблемами і можливостями їх вирішення. Навчальні та наукові положення, не тільки у профільюючих, але і у фундаментальних науках зближуються. Ця особливість стимулює зближення самостійної учбової роботи студентів з науковою. При цьому не має значення кількість годин, які відводяться на вивчення предмета і в якому об'ємі він вивчається. Важливим є підхід до наукових проблем, характер їх вивчення - не просто сумою знань оволодіє студент, але теорією і процесом розвитку науки, процесом впровадження науки у практику.

По-друге, єдність наукового та навчального, що передбачає, що викладач вищого професійного училища виступає, перш за все, вченим, він не тільки здійснює навчання студентів, але й самий є активним дослідником у тій науці, яку він викладає. Професійний досвід та спеціальні дослідження підтверджують, що більшість студентів (близько 90%) віддають перевагу педагога-дослідника, який вводить студентів у науковий пошук, самому найкращому лектору. Інформаційне або коментуючи викладання є протиріччям щодо природи навчального процесу у вищій школі й не може забезпечити належну професійну підготовку спеціаліста. Відтак, одним із основних напрямків удосконалення навчального процесу у ЗВО є розвиток наукових досліджень на всіх кафедрах.

По-третє, спрямованість навчального процесу вищого професійного училища на самостійну роботу студентів, при цьому самостійна учбово-пізнавальна активність студентів повинна постійно зближатися із дослідницькою роботою. Важливим є те, що не тільки 45% навчального часу відводиться на самостійну роботу студентів, яка передбачає розширення і доповнення отриманого на лекціях матеріалу, самостійне оволодіння вихідним матеріалом, але і те, що семінарські та практичні заняття повинні мати творчий характер, вимагати самостійності до їх підготовки. Самостійна робота студентів у ЗВО на різних ступенях навчання значно відрізняється і за формою, і за змістом. Так, на перших курсах – це в першу чергу активна робота над лекціями (осмислення матеріалу, вивчення додаткових джерел, рекомендованих за темами), підготовка до семінарських занять, лабораторних та практичних занять, підготовка до колоквіумів, заліків та іспитів. На старших курсах самостійна робота має більш складний, півні сю самостійний та творчий характер. Вона включає до себе поглиблене вивчення першоджерел, спеціальної літератури на різних мовах, роботу над архівними матеріалами та документами, підготовку курсових та дипломних робіт. У зв'язку з цим виникає необхідність у оволодіння методикою наукового експерименту, безпосередньої участі у науковій роботі кафедр, підготовки виступів та доповідей на наукових

конференціях, активної роботи в наукових студентських гуртках .

По-четверте, наскрізна професійна спрямованість всього навчального процесу у вищій школі: усі науки, що викладаються у ЗВО (фундаментальні, загально гуманітарні та спеціальні, професійно спрямовані), повинні орієнтуватися на майбутню професію студента, на формування та розвиток в нього професійних якостей, що забезпечують високу ефективність його професійної діяльності. Так, навчання у вищій школі за своїм напрямком є контекстним (за А. Вербицьким), оскільки йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих задач. Крім того, зміст професійного навчання у вищій школі повинен повністю відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, що потребує постійної самоосвіти та професійного розвитку викладачів, постійної корекції навчальних планів та ін.

По-п'яте, єдність та оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки студентів, оскільки ні теорія, відірвана від сучасного суспільного життя, виробництва, освіти та ін., ані впадіння у практику без сучасної теоретичної підготовки, ґрунтовних наукових знань не можуть забезпечити всебічний розвиток майбутнього спеціаліста. Отже, теоретична та практична підготовка студентів у ЗВО повинна мати комплексний характер (практична спрямованість лекцій, їх зв'язок з конкретною професійною діяльністю; гармонійна система навчальних практик, що мають виражені як теоретичний так і практичний компоненти, широке коло баз практики; та ін.).

По-шосте, гуманістична спрямованість навчального процесу у вищій школі, впровадження особистісного підходу як базової цінності, що визначає характер взаємодії викладача та студента. Так, утвердження особистісного підходу, протилежного авторитаризму, є пріоритетним завданням всього сучасного освітнього простору в цілому та вищої освіти зокрема. Метою особистісно-орієнтованої освіти є створення оптимальних умов для розвитку і становлення всіх суб'єктів освітнього процесу як суб'єктів діяльності і

суспільних відносин, які здійснюють їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних та екзистенціональних особистісних цінностей [24].

Основними концептуальними положеннями особистісного підходу у вищій освіті є наступні:

- визначення основною задачею та результатом освітнього процесу формування в особистості «образа – себе – в – бутті» (як єдність, адекватність трьох основних особистісних складових: «образ Я», «образ Світу» та «образ Я у Світі»), що передбачає пізнання, усвідомлене прийняття та розуміння особистістю навколишнього середовища й власного Я. Це передбачає стимулювання розвитку рефлексивності особистості як властивості, що забезпечує адекватне пізнання нею внутрішнього та зовнішнього світу, та чинника професійної децентрації;

- визнання людини як складної системи, яка безумовно здатна до саморозвитку, що передбачає необхідність створення умов для свідомої профілактики особистістю можливих негативних наслідків майбутньої професійної діяльності;

- визнання принципу домінування позитивного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу на основі цінування, підтримки та взаємодопомоги;

- визнання принципу варіативності змісту та форм освітнього процесу, вибір яких повинен здійснюватися з урахуванням особливостей розвитку кожного суб'єкта, що передбачає відповідність навчального змісту освітнього процесу нагальним потребам особистості у межах соціокультурних норм та гуманістично спрямованих цінностей;

- визнання пріоритету активних форм та методів навчання, інтерактивних технологій, що дійсно передбачають суб'єкт – суб'єктну взаємодію, виступають засобами розвитку та корекції будь-яких психологічних властивостей та якостей особистості;

- визнання принципу створення збагаченого освітнього середовища як сукупності умов, які забезпечують вільний вибір суб'єктів освітнього процесу

змісту та форм діяльності у відповідності із потребами їх розвитку визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності кожної особистості як активного носія суб'єктного досвіду;

- визнання фізичного, психічного та психологічного здоров'я особистості як основного пріоритету освітньої діяльності. Це означає, на думку С. Подмазіна, що освітній процес спрямовується на створення умов щодо запобігання розвиткові та подоланню негативних тенденцій в особистісному становленні суб'єкта [34].

Відтак, ще одною специфічною ознакою – принципом навчального процесу у вищій школі є: врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів як суб'єктів освітнього процесу. Студентство є особливою соціальною категорією, специфічною соціальною групою, організаційно об'єднаною інститутом вищої освіти [12]. В соціально-психологічному аспекті студентство у порівнянні з іншими групами населення має найбільш високий освітній рівень, найвищий рівень пізнавальної мотивації, є найбільш активним культурних цінностей, має найвищий рівень соціальної активності. Врахування цих особливостей студентства лежить в основі відношень викладача до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування, самобутньої, безумовно цінної особистості, яка здатна та прагне до самоосвіти й самовдосконалення. Крім того, в соціально-психологічній характеристиці студентства важливо враховувати те, що це – особливий етап розвитку особистості, який має свої вікові закономірності. Студентство за своїми віковими рамками в більшості охоплює два етапи розвитку особистості: юність та ранню дорослість. Саме на цих вікових стадіях, за думкою видатних психологів сучасності, відбувається становлення Его – ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у відношеннях з іншими та суспільством в цілому (Е. Еріксон); утвердження зрілої Я-концепції особистості (К. Роджерс, А. Маслоу), яка охоплює як власне особистісний, так і професійний компонент (професійну Я-концепцію); досягнення соціальної зрілості (Б. Ананьєв) та ін. Саме в цей час відбувається

дійсне становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. В цей віковий період відбувається особливе структурування інтелекту (мнемічне ядро інтелекту особистості цього віку характеризується постійним чередуванням піків та оптимумів однієї, чи іншої складових функцій) (Б. Ананьєв); специфічною динамікою характеризується мотивація особистості (домінування мотивації досягнення та пізнавальної мотивації у структурі професійних мотивів) (М. Ільїн) [30].

Все це повинно відобразитися у формах, методах організації навчальної діяльності та педагогічного спілкування у ЗВО, а також усвідомлюватись тоді, коли йдеться мова про виховання студентів у вищій школі (що запозичене з радянської педагогіки). Наголошуючи на необхідність реалізації виховної функції педагога вищого професійного училища, треба розуміти, що виховання як «цілеспрямований та систематичний процес впливу (прямих зовнішніх до того ж словесних впливів) викладача на студента з метою формування в нього певних рис, моральних якостей, світогляду» не може бути адекватним не тільки меті сучасної гуманістичної освіти в Україні в цілому, але і вузівського навчання зокрема. Оскільки таке виховання суперечить принципам особистісно-орієнтованого навчання, суперечить тому, що викладач має справу вже з дорослою, зрілою людиною – студентом, яка сама приймає рішення щодо самого себе і має безумовне право на індивідуальність. Проте, виховання як створення рефлексивного середовища, як сприяння становленню позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі, є необхідним [36].

З психологічної точки зору, як цілісне явище професійно-педагогічна діяльність є особливою життєвою реальністю в її предметному, часовому і просторовому аспекті. При предметному розгляді професійна діяльність педагога характеризується певним об'єктом (те, на що спрямована діяльність) та суб'єктом (той, хто реалізує діяльність), метою (передбачуваний, очікуваний результат, на досягнення якого спрямована діяльність), способами (шляхи досягнення цілі) і засобами (сукупність матеріальних елементів, завдяки яким



досягається ціль) досягнення цілей і задач, функціями (зовнішні прояви, значення діяльності) й умовами (елементи оточуючого середовища, без яких діяльність не може існувати) [33].

Специфіка педагогічної діяльності пов'язана, перш за все, з особливостями її об'єкта та суб'єкта.

Об'єкт, суб'єкт і ціль педагогічної діяльності – явища історичні: вони виникають і формуються, а отже і визначаються як відображення етапу соціального розвитку науки і суспільства в цілому. Так, об'єктом педагогічної діяльності в радянській педагогіці довгий час визначали учнів, студентів, а метою – виховання члена суспільства розвинутого соціалізму. Сучасна гуманістична психолого-педагогічна наука прагне до суб'єкт – суб'єктної рольової системи педагогічного процесу, у якій і педагог (вчитель) і студент (учень) є його активними діячами. А об'єктом професійної діяльності педагога виступає педагогічний процес як система взаємопов'язаних навчально-розвивальних задач; знання про навколишню дійсність; спеціальні знання; процес освоєння професійної діяльності. Відсутність єдиного підходу до визначення об'єкта педагогічної діяльності, таким чином, підкреслює проблемність даного питання. Адже орієнтація професійної освіти на суб'єкт – суб'єктну взаємодію і з теоретичної і з практичної точки зору є достатньо новою.

А. Алексюк вважав, що предметом педагогічної діяльності є управління процесом навчання, освіти і виховання студентів, доцільна організація їх професійного розвитку [1].

Ціль професійної діяльності педагога динамічна. Виникаючи як відбиття об'єктивних тенденцій суспільного розвитку, ціль педагогічної діяльності завжди є елементом вищої мети суспільства - сприяння розвитку і формуванню особистості в гармонії із самої собою і соціумом у цілому. Специфікою діяльності педагога є те, що її ціль визначається суспільством. Педагог не вільний у виборі кінцевих результатів своєї праці, але конкретні задачі, що виходять з мети, він повинний висувати сам, співвідносити з умовами реалізації

діяльності.

Ціллю професійної діяльності педагога вищого професійного училища є створення умов щодо всебічного гармонійного розвитку майбутніх спеціалістів (А. Алексюк); забезпечення успішного оволодіння студентами знань, вмінь і навичок загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних наук й формування на цій основі цілісного наукового світогляду (І. Кобиляцький).

Засобами професійної діяльності педагога вищого професійного училища є:

- 1) наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на основі яких формуються знання студентів;
- 2) носіями знання виступають тексти підручників, книг;
- 3) допоміжними засобами виступають технічні, комп'ютерні, графічні прилади.

Способами реалізації педагогічної діяльності є різні педагогічні технології, форми, види і методи навчання. В багатьох випадках досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищого професійного училища, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищого професійного училища із методами діяльності шкільного вчителя, не враховуючи суттєві відмінності вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною наукою, отримати професійну освіту. Тому вузівські методи навчання і для педагога, і для студента, не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак, види і методи навчання у вищій школі є видами і методами наукового дослідження (це особливо стосується профільюючих дисциплін, спецкурсів та спецпрактикумів). Ступінь гармонійності, єдності методів навчання та методів науки у ЗВО, за думкою М. Нікандрова, І. Огороднікова, С. Архангельського та ін. дослідників педагогіки вищого професійного училища, визначає науковий рівень

викладання у вищій школі: чим найбільш органічним є поєднання методів навчання та наукових методів, тим вищій науковий рівень викладання й професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Професійна діяльність педагога вищого професійного училища є поліфункціональною, вона передбачає єдність викладання як науки і наукової діяльності; керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та існуючих наукових проблем; навчання методам роботи у лабораторіях, використання ТСО, методик спостереження та експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвитку професійних якостей майбутніх спеціалістів [37].

Оскільки професійна діяльність педагога вищого професійного училища є педагогічною діяльністю, то більшість функцій вчителя та педагога вищого професійного училища є єдиними, але в той же час кожна з них має свої специфічні особливості які обумовлені метою професійної освіти, специфікою навчального процесу у ЗВО, віковими особливостями аудиторії та тим, що педагог вищого професійного училища одночасно виступає у декількох ролях: як педагог - викладач певної учбової дисципліни, як науковець – дослідник, як керівник учбово-пізнавальною активністю студентів, як куратор, організатор студентської групи.

Так, серед термінальних функцій, або функцій – цілей, що пов'язані із стратегічними напрямками педагогічної діяльності та відображають її сутнісні цілі та завдання виділяються не тільки навчальна функція (педагог сприяє оволодінню студентами системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних знань, вмінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві), але і розвивальна функція (через оптимізацію ситуації навчання педагог сприяє успішному, позитивному соціально-психологічному та професійному розвитку студента) та виховна функція (педагог сприяє, створює умови щодо

формування та розвитку у студентів професійних переконань, системи наукових, професійних та загальнолюдських цінностей; виступаючи у ролі куратора студентської групи педагог вищого професійного училища сприяє позитивності її виховного впливу).

Інструментальні, або функції – засоби, включають до себе групу функціональних задач, завдяки яким цілі педагогічної діяльності перетворюються у безпосередній процес взаємодії педагога з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ЗВО. Це інформаційна, ілюстративна, науково-дослідницька, діагностична, стимулююча та прогностична функції, специфічною ознакою яких є спрямованість на стимулювання пізнавальної, навчальної та наукової активності студентів як основного діючого чинника та критерію ефективності їх реалізації педагогом вищого професійного училища.

До операційних функцій професійної діяльності педагога вищого професійного училища або функцій – прийомів відносяться: методична, управлінська, організаційна, коригуюча та констатуюча функції. Всі вони ретельно описані в роботах Н. Кузьміної, В. Семіченко .

Таким чином, професійна педагогічна діяльність є поліфункціональною сферою діяльності, й потребує від педагога у кожний конкретний момент включення у навчальний процес виконувати декілька функцій одночасно. При чому, всі ці вищезазначені функції педагогічної діяльності органічно взаємопов'язані, їх неможливо розкласти на окремі навчальні та виховні напрямки. Саме у єдності вони відображають специфіку професійної діяльності педагога вищого професійного училища, підкреслюють її складний характер.

Особливістю професійної діяльності педагога вищого професійного училища є її змістовна багатоаспектність, яка включає до себе наступні компоненти: гносеологічний або науково-дослідницький (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та чужого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, власних ускладнень професійної діяльності, та ін.); конструктивний

(планування власної педагогічної діяльності, прогнозування її результатів та ін.); прогностичний (передбачення можливої поведінки студентів в різних умовах, прогнозування ефективності впровадженої педагогічної системи та ін.); організаторський (організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентської групи й ін.); та, власне, комунікативний.

Специфічною особливістю професійної діяльності педагога вищого професійного училища виступає її всеохоплюючий комунікативний характер. Кожна форма організації навчання у вищій школі (лекції, семінарські заняття, практичні та лабораторні роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, колоквиуми, заліки й іспити, наукові студентські семінари, конференції і т.д.) – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача із студентом, яке потребує від педагога не тільки знання певного спеціального матеріалу - змісту викладання, а, перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури.

#### **1.4. Особливості формування професійної компетентності педагога вищого професійного училища**

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців складають: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Професійна компетентність – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра і основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Основними компонентами професійної компетентності фахівця визначені:

1. Знання – в більшості – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Вміння – психічні утворення, які полягає в засвоєні людиною способів і навиків діяльності.

3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму.

4. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості).

5. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.

6. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення [41].

Так, знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності педагога. Всі інші компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення педагога до діяльності і на його індивідуальний стиль.

Зміст сучасної підготовки по тій чи іншій спеціальності представлений в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, вмінь, і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, в даному випадку – викладача закладу вищої освіти, – це по суті, зведені узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду [11].

Таким чином, професійну компетентність педагога вищого професійного училища можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міру і

основний критерій його відповідності професійній діяльності.

Роздивимося основні компоненти професійної компетенції педагога вищого професійного училища.

Основними діяльнісно-рольовими компонентами професійної компетентності, які представлені в стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички.

Професійні знання. Специфіка педагогічної діяльності педагога вищого професійного училища полягає у тому, що він має справу з тією категорією учнів (студентів) яка має різноманітні загальні і професійні інтереси, і яка потребує від нього не тільки володінням системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації і ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів – професіоналів.

Таким чином знання педагога вищого професійного училища (педагога професійного навчання) характеризуються:

- комплексністю, яка передбачає синтез знань з різних сфер науки і практики;
- системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів;
- дієвістю, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність.

Відповідно до Г. Щедровицького можна визначити три типи знань, які обслуговують педагогічну діяльність, – практико-методичні, конструктивно-технічні (інженерно-конструкторські) і наукові (науково-теоретичні) знання.

Практико-методичні знання безпосередньо обслуговують практичну діяльність. Вони зорієнтовані на отримання визначеного продукту і організовані таким чином, щоб забезпечити створення (побудування) індивідом практичної діяльності у вигляді приписів (рекомендацій) до неї.

Інженерно-конструкторські знання центровані на об'єкті перетворювання, вони вказують на те, що з ним відбувається чи може відбуватися, і

проявляються по мірі того, як створюються і реально здійснюються нові види і типи практичного перетворювання об'єктів.

Виникнення наукових знань пов'язано з появленням в діяльності практика розривів між цілями і тим, що практично одержано в реальності, з необхідністю прояснити причини розходження між цілями діяльності і її результатами. Наукові знання перетворюються в практико-методичні і інженерно-конструкторські знання [32].

Система професійних знань педагога вищого професійного училища включає в себе декілька основних блоків.

Перший блок – психологічні знання. На думку Є. Клімова, підготовленість в сфері психології – це перш за все ясні уявлення про специфічну психічну реальність, які супроводжуються позитивним афективним тоном, пов'язані з ненаситним інтересом до неї і готовністю контактувати з нею в міжособистісному спілкуванні. У психологічно підготовленого педагога повинно бути перш за все «загострене відчуття одухотвореності» сторонніх людей, а не просто вербальні та концептуальні знання відповідного роду [36].

Другий блок – педагогічний. Знання по дидактиці та їх творче використання в багатьом направляють формування педагогічної майстерності викладача вищого професійного училища. Вони допомагають викладачу аналізувати залежності, які обумовлюють хід і результати процесу навчання, встановлювати на цій основі закономірності, які діють у освітній сфері, вибирати методи, організаційні форми і засоби навчання, найбільш ефективні для здійснення якісної підготовки фахівців [42].

Особливістю професійних педагогічних знань педагога вищого професійного училища є їх багаторівневість. Знання повинні бути сформовані зразу ж на всіх рівнях:

- методологічному (знання закономірностей розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання і навчання та інше);
- теоретичному (закони, принципи та правила педагогіки та психології, основні форми діяльності та інше);



- методичному (рівень конструювання навчально-виховного процесу);
- технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах).

Третій блок – це комплекс знань професійного спрямування, відповідно до яких він повинен мати уяву:

- про характерні особливості тієї чи іншої спеціальності;
- про сучасний стан, умови і перспективи розвитку професії;
- про систему підготовки кадрів для виробництва;
- про методологічні основи теоретичної і практичної підготовки фахівців по даній спеціальності тощо.

Четвертий блок – конкретно-предметні знання, який передбачає знання теоретичних основ і розуміння фахівцем тих явищ, які складають основу викладаємо! дисципліни.

П'ятий блок – науково-дослідницькі знання.

Практика свідчить, що наукова діяльність істотно підвищує інтерес до вивчення загальних і спеціальних дисциплін, сприяє формування теоретичних і практичних навичок, необхідних фахівцю досліднику, розширяє науковий кругозір і здібності до проведення методологічного аналізу і критичного розуміння досягнень сучасної науки.

Даний блок передбачає цілісне уявлення викладача про науку як систему знань і метод пізнання; загальний аналіз методології та визначення її місця в науковому пізнанні; сутність загальнонаукових і конкретно наукових методів дослідження; планування і організація наукового експерименту; обробку результатів наукових спостережень та їх оформлення; робота з науковою літературою та підготовка матеріалів до друку тощо. Професійні вміння. Розглядаючи професійну компетентність, як єдність теоретичного і практичного аспектів готовності педагога до здійснення професійної діяльності, її структура, відповідно з підходом В. Сластеніна, І. Ісаєва, О. Міщенко, Е. Шиянова, представлена через педагогічні вміння наступним чином:

1. Вміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в

конкретні педагогічні задачі: дослідження особистості і колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу : освітніх, розвиваючих і виховних задач і визначення домінуючої задачі.

2. Вміння створити і привести в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних задач; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації.

3. Вміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між: компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов; активізація особистості і; учня, розвиток його діяльності, перетворюючої його на суб'єкт виховання; організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишньою середою, регуляція зовнішніх не програмованих впливів.

4. Вміння врахування і оцінки результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих задач [38].

Теоретична підготовка проявляється в умінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога наступних вмінь:

- аналітичні, через які проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального рішення педагогічних проблем тощо;

- прогностичні, які проявляються в прогнозуванні педагогічного процесу, розвитку особистості і її соціальних відношень;

- проєктивні, що полягають у конкретизації педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів і етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо;

- рефлексивні, що проявляються в уміннях педагога аналізувати свою

професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям тощо [38].

Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх вміннях, тобто в діях, які можна спостерігати в процесі організаційної і комунікативної діяльності.

Організаційну діяльність забезпечують наступні вміння:

- мобілізаційні: розвиток інтересу, формування мотивації до навчального процесу; стимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості тощо;

- інформаційні: вміння отримувати, систематизувати знання і адаптувати їх до педагогічного процесу; організація їх чіткої і ефективної передачі;

- розвиваючі: організація процесу взаємодії з метою створення умов для усестороннього розвитку особистості (психічних процесів, властивостей);

- орієнтаційні спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду: стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності, відповідно індивідуально-психологічним особливостям особистостям: організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значимих якостей;

- перцептивні, що проявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії: всесторонньо сприймати партнерів по спілкуванню; адекватно інтерпретувати поведінку; протистояти стереотипам сприйняття тощо;

- комунікативні спрямовані на організацію педагогічного спілкування: встановлення психологічного контакту; корегувати і управляти процесом; налагоджувати оборотній зв'язок; володіння комунікативною культурою.

Педагогічні вміння можуть відрізнятися ступенем узагальненості і можливістю переносу на більш або менш широке коло завдань. Г. Засобіна виділяє наступні рівні сформованості вмінь:

- первісне вміння (людина знає зміст даного виду діяльності і при необхідності може відтворити визначену поступовість або систему дій при

незначній допомозі наставника);

- низький рівень (людина самостійно виконує відому йому поступовість дій, але «закований» нею; відсутній перенос;
- середній рівень (людина вільно володіє відомою йому системою дій, але важко перенести її на інший вид діяльності);
- високий рівень (самостійний вибір необхідної системи дій в різних ситуаціях, але при значних зусиллях; присутність можливості переносу в середині деякої обмеженої сфери діяльності);
- досконале вміння (вільне володіння різними системами дій, широкий їх перенос на інші види діяльності; легкість виконання діяльності) [4].

Розглянемо професійні якості. Суб'єктно-діяльнісні характеристики (компоненти) професійної компетентності педагога вищого професійного училища в загальному виді можна представити як професійні якості.

Аналіз численних наукових підходів до розуміння сутності поняття «якість» дозволяє зробити наступне визначення даного поняття: якість – філософська категорія, що позначає якусь сторону предмета пізнання, розглянуту як цілісна ознака в процесах порівняння з іншими предметами.

Як стійке особистісне утворення, будь-яка якість характеризується своєю специфічною структурою та змістом, що мають вирішальне значення для її формування. Будь-яка якість як динамічна характеристика особистості в психологічному відношенні містить у собі такі структурні компоненти: потреби в тій або іншій діяльності або сфері поведінки, які сформувалися і стали стійкими; розуміння значення і техніки тієї або іншої діяльності, або поведінки (свідомість, мотиви, переконання); закріплені вміння, навички, звички поведінки (техніка діяльності); особистісні вольові властивості, що допомагають переборювати перешкоди і забезпечують це у різноманітних умовах.

Згідно з вищезазначеним, під професійними якостями розуміються індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися.

Проблема визначення професійних якостей, на нашу думку, полягає в тому, що в науковій літературі ще недостатньо усвідомлені критерії розмежування емпатії, ідентифікації, рефлексії та децентрації. У літературі можна зустріти трактування ідентифікації як емпатії, причому емпатії такого рівня розвитку, що припускає той або інший ступінь сформованості уявлень індивіда про автономність іншого.

Т. Гаврилова, стверджує, що децентрація, а зокрема її емоційна форма, входить у структуру емпатії. На основі того, що автор виділяє два види децентрації – емоційну і соціальну (рефлексивна, перцептивна, комунікативна), виводиться положення про те, що специфіка емоційної децентрації полягає в тому, що людина, у позицію якого ставить себе індивід, не розмірковує, не сприймає об'єкти предметного світу, не веде діалог, – переживає щось, пов'язане з його власними проблемами або проблемами інших людей [20].

Отже, Т. Гаврилова вводить емоційну ідентифікацію, що в сутності ототожнює поняття ідентифікації і децентрації. Деякі психологи намагаються виявити причину такого поєднання і розділити дані явища шляхом функціонального аналізу. Так, Т. Гаврилова пояснює причину поєднання понять «емпатія» і «ідентифікація» у такий спосіб: емоційна децентрація структурує не тільки емпатичні переживання, але і різноманітні рольові процеси, тим самим функціонально збігаючись з ідентифікацією [20]. Що не пояснює причину поєднання даних понять, а ще більше ускладнює процес розмежування цих феноменів, функціонально ототожнює емоційну децентрацію (як елемент емпатії) й ідентифікацію.

Однозначно стверджувати про співвідносність даних механізмів соціальної перцепції можна тільки за результатами спеціальних досліджень, які б проникали в їх природу. Проте гіпотетично можна припустити, що всі вони, у тому числі і децентрація, є рівнозначними, але формами, які взаємодоповнюють одне одного, часто переходять один в одного за певних умов. Саме говорити можна про них як про комунікативні якості педагога.

У процесі професійної децентрації педагога можна констатувати і прояв

професійної емпатії, що відповідає за усвідомлене співчуття переживанням учня, і ідентифікації його проблем, цінностей на рівні прийняття його норм. Професійна децентрація не може бути здійснена педагогом без його професійної рефлексії у формі усвідомлення того, як він у дійсності сприймається й оцінюється студентами, який він сам, а також який студент, яким він бачить себе самого в процесі їхньої взаємодії.

Отже, зазначено інтегративні комунікативні якості педагога вищого професійного училища: професійна емпатія, професійна рефлексія, професійна ідентифікація і професійна децентрація, є рівнозначними, однорівневими, й забезпечують ефективність професійної педагогічної діяльності, комфортні умови для розвитку та саморозвитку особистості в професійній діяльності, його успішної професійної адаптації.

Таким чином, в даному розділі нами розглянуто і проаналізовано загальну характеристику професійної діяльності педагога вищого професійного училища, сучасний стан та перспективи розвитку професійної діяльності педагога вищого професійного училища, специфіку професійної діяльності педагога, формування професійної компетентності педагога вищого професійного училища.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА

#### 2.1. Організація і методика проведення дослідження

Дослідження психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища здійснювалися нами на вибірці з 30 педагогами, які викладають у вищому технічному училищі № 27 м. Запоріжжя.

Мета експериментального дослідження – визначити специфіку підготовки педагога вищого професійного училища для роботи зі студентами.

Дослідження мало наступні завдання:

- 1) Провести опитування педагогів.
- 2) Створити «профіль навчальних здатностей педагога».
- 3) розробити комплекс тренінгових занять.
- 4) Надати рекомендації з підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища.

У складі вказаного профілю виокремлювалися такі здатності:

- мовленнєві – уміння образно виражати свої думки;
- перцептивні – здатність проникати в психологію студента, навчальна спостережливість;
- експресивні – здатність ясно і чітко виражати думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки;
- науково – дослідницькі – здатність до організації проведення наукових досліджень;
- організаторські – здатність організовувати процес навчання і виховання;

- комунікативні – здатність встановлювати правильні взаєностосунки зі студентами, врівноваженість і постійність;
- конструктивні – здатності у відповідній галузі знань, здатність проектувати активність студентів;
- почуттєві – повага до юнаків і дівчат, емпатійність, витримка, наполегливість, терпіння;
- спостережливість, здатність передбачати наслідки своїх дій, здатність проектувати розвиток особистості студента;
- гуманістичні – педагогічний такт, високий ступінь розподілу емпатійної уваги;
- сугестивні – здатності навіювати та допомагати народженню нових почуттів та образів;
- гностичні – знання вікових психологічних особливостей кожного учня з метою визначення індивідуальних можливостей;
- синектичні – здатність об'єднувати різні, несхожі між собою елементи у нові цілісності;
- майевтичні – здатність допомагати учневі народжувати власні думки.

Одним із ефективніших засобів розвитку психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища є проведення тренінгових занять.

Основними формами тренінгових занять в нашому дослідженні слугували колективна пізнавальна діяльність учасників груп, групові дискусії, виконання спеціально дібраних комплексів психотехнічних вправ. Їх загальна мета (підвищення компетентності у спілкуванні) конкретизувалася в ряді задач, що містили різні вимоги і, зокрема, передбачали: набуття знань, формування умінь, навичок, розвиток настановлень спілкування, а також визначення особливостей поведінки у процесі реалізації тренінгових вправ. Змістовий матеріал занять (предмет індивідуального та групового аналізу) складався з двох основних джерел: по-перше, розроблених ведучим навчальних ситуацій, рефлексії вчителями власного навчального досвіду та самого процесу колективної



пізнавальної діяльності у групах; по-друге, тих ситуацій, що спонтанно виникають у процесі обговорення завдяки використанню методів соціально-психологічного тренінгу.

## **2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження**

Спочатку нами було проведено письмове опитування, з метою виявлення характерних для педагогів вмінь і навичок щодо діяльності зі студентами (Додаток А). Отримані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів і педагогів) дозволили констатувати наступне.

За результатами опитування встановлено, що 24 осіб – це жінки (80%), а 6 осіб – це чоловіки (20%).

Стаж діяльності на посаді викладача вищого професійного училища такий: від 1 до 3 років – 9 викладачів (30%), від 4 до 10 років – 18 викладачів (60%), більш 10 років – 3 викладача (10%).

Стійкі настановлення у сфері спілкування для розв'язання педагогічних задач сформовані у педагогів вищого технічного училища лише у 6 викладачів, що складало 20%. Це, на нашу думку, спричинене вадами організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Авторитарно-монологічний стиль професійного спілкування сформовано у 15 педагогів (це 50% опитуваних), а особистісно-монологічне спілкування спостерігається у 30% викладачів (це визначили 9 опитуваних), особистітно-діалогічний стиль в наявності у 6 педагогів, що склало 20%.

На питання щодо зміни професійної діяльності отримано, що 12 педагогів бажали б працювати і далі на посаді викладача, що склало 40% опитуваних. 18 педагогів бажали б змінити власну професійну діяльність (60%).

Для нашого дослідження вагомішими були ті встановлені тенденції розвитку компетентності викладачів при роботі зі студентами у вищому

професійному училищі, які виявлялися безпосередньо на етапі розвитку навчальних здатностей педагога.

Виявлено, за методикою задоволеності працею, зокрема, що у педагогів, з набуттям педагогічного досвіду, змінюється ставлення як до професії загалом, так і до окремих аспектів навчального процесу.

Зокрема, 12 опитаних (це 40%) вважали, що їхні попередні уявлення про педагогічну професію не збігаються з тим, з чим вони стикнулися у реальній практиці. У судженнях опитаних посилюються критичні (50%) і негативні (20%) тенденції. Порівняно з вузівським періодом знижується привабливість спілкування зі студентами, особливо неформального, й навпаки, певною мірою зростає привабливість викладацької діяльності.

Після роботи з даною методикою педагогам пропонувалося додаткові завдання:

- 1) на підставі приведених питань скласти опитувальник для визначення, задоволеності педагогом вищого технічного училища своєю працею;
- 2) скласти і проранжувати перелік факторів, що визначають задоволеність роботою.

Роботу можна проводити індивідуально з наступним обговоренням, чи з усією групою разом.

Встановлено, що задоволення викладачів професією має виражений характер і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у сфері навчально-виховного процесу. Варто вказати на наростання невдоволеності педагога залежно від стажу. Частка таких осіб серед педагогів зі стажем до одного року, від одного до трьох років, від трьох до п'яти років склала відповідно 20%, 10% і 30%. Виявили бажання при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 30%, 10% і 60% опитаних.

Виявлено, що уявлення педагогів про себе, самосвідомість і навчальне спілкування складають взаємообумовлену систему, яка має тенденцію до стабільності та внутрішньої несуперечливості. У настановленнях і стилях спілкування ними апробуються, верифікуються, підтверджуються образ «Я» і

самоствалення. Психологічний захист забезпечує збереження певного емоційно-ціннісного ставлення до самого себе як через внутрішні ментально-рефлексивні дії, так і через відповідну організацію спілкування з іншими людьми.

У цьому випадку йдеться про конкретизацію більш загальної педагогічної стратегії у таких умовах: схильність пояснювати успіхи внутрішніми і стабільними факторами власної діяльності, а невдачі – впливом зовнішніх нестабільних факторів. Вказана тенденція тим більш виражена, чим значимішим для людини є результат діяльності.

Аналіз особливостей навчального спілкування і компетентності педагогів здійснювався, виходячи з концептуальної моделі трикомпонентної структури спілкування: останнє розглядалося як процес взаємодії людей, які певним чином відображають одне одного, ставляться одне до одного і впливають одне на одного. Встановлено, що молоді педагоги у процесі вузівської підготовки оволодівали певними знаннями щодо розв'язку тих чи тих міжособистісних ситуацій, проте не оволодівали здатністю займати власну рефлексивну позицію у таких ситуаціях.

Визначені нами теоретичні засади навчального спілкування в професійній діяльності педагога дали змогу розробити критерії компетентності педагога до роботи зі студентами у вищих технічних закладах: створення позитивного ставлення викладачів до професії; розвиток комплексу здатностей спілкування.

Важливу роль відіграє тут вчасна і об'єктивна діагностика здатностей до спілкування. Зокрема, це стосується діагностики: особливостей рис характеру й темпераменту, особливостей вольової регуляції дій, рівня тривожності та локус-контролю, здатності до емпатії, а також особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях. У процесі розвитку здатностей педагога до навчального спілкування мають відігравати належну роль і практичні – психотехнічні вправи, цільова їх спрямованість на розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей, схильність до рефлексії та емпатії, до поглиблення здатності до самопізнання та розвитку виразності дій.

Складання незалежних характеристик завершувалося створенням «профілю навчальних здатностей педагога». Останні склали основу компетентності педагога в системі «суб'єкт – предмет – суб'єктних» взаємин зі студентами.

Дослідженням навчальних здатностей було охоплено 30 осіб. Нами проведено опитування і ранжування навчальних здібностей педагогів вищого професійного училища. Потім було обчислено середні показники рангів. Результати опитування нами було узагальнено у таблицю 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл навчальних здатностей у педагогів вищого професійного училища

Навчальні здатності	Ранги (середні показники опитуваних)
Мовленнєві	2
Перцептивні	6
Експресивні	8
Організаторські	1
Комунікативні	3
Сугестивні	12
Прогностичні	10
Майевтичні	11
Науково-дослідні	9
Конструктивні	4
Гуманістичні	5
Гностичні	7

Отже, спостерігаємо, що найбільш важливими навчальними здатностями педагоги професійного училища вважали організаторські (встановлено ранг №1), мовленнєві (ранг №2) і комунікативні (ранг №3).

Подані у таблиці результати незалежної оцінки навчальних здатностей педагогів свідчать, що найменш розвинутими щодо навчального процесу є

здатності: до навіювання, виливу на студентів (сугестивні); допомога народженню нових думок, почуттів та образів (майевтичні). У розділі аналізуються результати особливостей вияву вказаних здатностей педагогів безпосередньо у процесі навчальної діяльності в технічному училищі.

Результати дослідження рівня підготовленості педагогів (30 осіб) до розв'язування виховних задач свідчать про невисоку ефективність стихійного освоєння педагогами своєї професійної діяльності. Так, за нашими оцінками, навіть у групі педагогів зі стажем від 3 до 8 років у 60% спостерігається низький або дуже низький рівень здатності до розв'язання педагогічних задач (у групі вчителів зі стажем до одного року таких виявилось 80%).

Причиною цього є: негативне ставлення педагогів до користування психолого-педагогічною теорією розв'язання педагогічних задач; недостатня теоретична обґрунтованість педагогічних рішень; професійні функції виконуються на емпіричному рівні, методом спроб і помилок; користування інтуїтивним способом вирішення задач або з застосуванням аналогій з діями інших; труднощі у визначенні цілей та завдань уроку, нерозуміння значимості цільової настанови для досягнення належної ефективності педагогічного процесу; велика кількість помилок під час аналізу педагогічних ситуацій, виділення власно педагогічних задач, прийняття теоретично обґрунтованих рішень з їх розв'язання.

Отже, при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії спостерігається паралельність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, вони існують ніби відокремлено, що постає на заваді формуванню у вчителів обґрунтованих конструктивно-методичних засобів розв'язання педагогічних задач.

Дослідження особливостей формування у педагогів уміння розв'язувати виховні задачі встановило існування динаміки розвитку цього уміння. А саме – після завершення експерименту не стало педагогів з дуже низьким рівнем; суттєво збільшилась кількість педагогів з середнім рівнем (від 20% до 50%), за рахунок переходу до неї педагогів з низьким і дуже низьким рівнем готовності

на початку.

Наступним кроком нашого дослідження була розробка соціально-психологічного тренінгу (Додаток Б)

Мета тренінгу полягала у впровадженні психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища.

Змістом тренінгу передбачалося: опанування досліджуваними комплексом здатностей, що складають ядро компетентності педагога, проведення практичних занять, присвячених формуванню здатностей, а також рефлексія учасниками тренінгу наявних здатностей до спілкування як джерела розроблення власної програми самовдосконалення.

Кількість занять – 4.

Заняття 1. «Мої очікування (бажання, мрії...)».

Заняття 2. «Я-повідомлення».

Заняття 3. «Усвідомлення Я-особистості як частини великого цілого».

Заняття 4. «Усвідомлення себе як творця особистого життя».

Заняття проводяться один раз на тиждень протягом одного місяця.

При розробці тренінгових занять ми дотримувалися ряду прийнятих у педагогічній літературі методичних вимог:

- а) розвиток творчого професійного мислення педагогів;
- б) учасники одночасно мають вирішувати як ігрові, так і навчально-пізнавальні завдання при домінуванні останніх;
- в) ділова гра має моделювати істотні особливості навчального процесу та професійної діяльності педагога;
- г) всі учасники повинні брати активну участь у спільній діяльності (така вимога є обов'язковою умовою проведення повноцінного та результативного тренінгу);
- д) основним шляхом включення учасників груп у спільну пізнавальну діяльність є організація їх діалогічного спілкування, впродовж якого висувуються і приймаються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати тренінгу.

Отже, вправи тренінгу спрямовані на підвищення професійного рівня підготовки педагогів вищих технічних училищ до роботи зі студентами.

### **2.3. Рекомендації з підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища**

Період професійної діяльності педагога справедливо вважається одним із найскладніших етапів в житті особистості, оскільки цей етап характеризується різким зростанням напруженості. Потрапивши в умови, які принципово відрізняються від наявних, людина гостро реагує на зміни на фізіологічному та психічному рівнях.

Тому, перший етапу професійної діяльності називають дезадаптаційним. Дезадаптація – це буквально відсутність пристосування, процес дисгармонійного розвитку особистості, при якому виникає протиріччя між вимогами нової ситуації та можливостями особистості, що є джерелом психічного напруження (у формі стресу, психічного зриву, шоку, паніки і т.д.), внутрішнього дискомфорту, нестабільності протікання психічних процесів і психічних станів (страхів, депресії, фрустрації). Ці негативні фізіологічні та психічні явища проявляються і на професійному рівні: дуже частим є зниження професійної мотивації фахівця; виникнення професійних страхів, невпевненості у власних професійних можливостях; поява гострого небажання працювати. Цей стан називається дезадаптованістю, і в більшій чи меншій мірі він характерний для кожної людини, яка потрапляє в нові особистісні і професійні умови життя.

Другим періодом етапу професійної діяльності є фаза неадаптованості – більшої чи меншої міри усвідомленої невідповідності між вимогами професійної діяльності та можливостями молодого фахівця, що породжує амбівалентні почуття й оцінки. На даній фазі негативні ознаки непристосовуваності на всіх рівнях (від психофізіологічного до власне про-

фесійного) потрохи зникають.

Неадаптивність виступає в якості особливого мотиву, що спрямовує розвиток особистості і який виявляється у над ситуативній активності – специфічній привабливості дій із заздальгідь невизначеним рішенням. Дійсно, за даними експериментальних досліджень, найбільш високий рівень позитивної внутрішньої мотивації професійної діяльності та потреби у самовдосконаленні, само-актуалізації фіксується у молодих фахівців в період професійної неадаптованості, коли невідповідність їх професійних знань та вмінь, здобутих у процесі навчання у ЗВО вимогам реальної професійної діяльності вже не породжує психотравмуючих станів, не сприймається як взагалі невирішувана проблема, а стає джерелом потреби у професійному саморозвиткові, спричиняє подальшу професійну самоосвіту.

Третім періодом етапу професійної діяльності особистості є досягнення власне професійної адаптованості особистістю – відносної гармонійності між професійними можливостями особистості, її професійними намірами та вимогами професійної діяльності, професійного середовища, що супроводжується позитивним відношенням особистості до навколишнього (професійного) середовища та самої себе (Я професійному).

Відтак, критерієм професійної адаптованості педагога вищого професійного училища є його суб'єктивне відношення до професійно-педагогічної діяльності, що складається із:

- 1) задоволення власною професійною діяльністю як: задоволення самим процесом професійної діяльності, що спричиняється відповідністю індивідуально-психологічних та професійних особливостей педагога тим вимогам які висуває професія; задоволення результатами своєї професійної діяльності; задоволення психологічним мікрокліматом педагогічного колективу; відчуття повноти особистості, коли ти і твоя праця потрібні іншим;
- 2) усвідомлення суспільного престижу професії;
- 3) відносне задоволення рівнем оплати праці;
- 4) професійна стійкість, яка характеризує закріплення педагога в межах



даної професійної групи, як його намір продовжувати працювати за даною професією і навіть в одному і тому ЗВО [7].

Професійна педагогічна адаптація особистості є двобічним процесом. З одного боку, процес і результат адаптації впливає на подальше формування його особистості, а з іншого боку – характер адаптаційного процесу значною мірою регулюється і направляється особистістю, залежить від особистісних особливостей, властивостей і професійних якостей фахівця. З одного боку, від успішності і повноти оволодіння професією залежить самопочуття фахівця, його впевненість у власних силах, рівень задоволеності своєю діяльністю, його авторитет серед колег і студентів, а виходить, і мотивація професійної діяльності. З іншого боку, від того, як відбувається процес професійної адаптації і який його результат – характер і рівень професійної адаптованості – залежить психофізіологічне, психологічне і соціальне здоров'я педагога вищого професійного училища, а значить – можливість ефективно реалізовувати свою професійну діяльність.

Взагалі, процес професійної адаптації особистості не відбувається однаково у всіх молодих фахівців. Саме тому існують різні адаптаційні стратегії поведінки особистості в професійній сфері, що виявляються в різних його формах й можна стверджувати про наявність різних типів професійної адаптації педагога вищого професійного училища:

- 1) за ступенем активності/пасивності особистості в процесі професійної адаптації – на реактивну, активну, і комбіновану;
- 2) за ступенем усвідомленості процесу професійної адаптації – на усвідомлену і неусвідомлену;
- 3) за характером спрямованості змін в період процесу професійної адаптації – на зовнішню, внутрішню і комплементарну.

Отже, за ступенем активності педагога в процесі професійної адаптації його поведінка може бути розглянута як:

- в більшій мірі активна, перетворююча, ознакою якої є домінування активного впливу особистості на професійне середовище; змістом якої є

активне включення педагога до професійної діяльності, пов'язаної з впровадженням нових ідей, принципів, рішень, які змінюють професійне середовище на різних рівнях його організації, активне подолання педагогом різних перешкод, які виникають в процесі професійної адаптації;

- в більшій мірі реактивна, ознакою якої є домінування пасивного, конформного прийняття педагогом норм, цінностей професійного середовища, зміст якої – у формально-зовнішньому пристосуванні до умов професійної діяльності;

- комбінована, яка виявляється у явному чи неявному узгодженні позицій, інтересів й потреб й педагога й професійного середовища.

За характером спрямованості адаптаційної активності професійна адаптація педагога може бути диференційована на:

- зовнішню, яка характеризується активним впливом особистості на середовище, його освоєння та пристосування стосовно власних потреб;

- внутрішню, яка характеризується активними змінами особистості самій себе, корекції власних установок, цінностей, поведінкових стереотипів та ін.;

- компліментарну, яка характеризується використанням обох варіантів вищезазначених «чистих» типів.

Для цього необхідною є оцінка педагогом ймовірної успішності адаптації за умови актуалізації різних стратегій поведінки, про чому, педагогові буде доцільним здійснити оцінку: 1) вимог професійного середовища; 2) власного потенціалу в аспекті змін, пристосування середовища до себе; 3) ціни зусиль (психофізіологічних, психологічних, соціальних та духовних витрат) при виборі стратегії зміни середовища або стратегії зміни себе.

Отже, професійна діяльність педагога є складним за своєю психологічною структурою та багатофакторним процесом активної взаємодії фахівця й професійного середовища з метою досягнення ними таких взаємовідношень, які б забезпечували професійний та особистісний взаєморозвиток та взаємодосконалення всіх суб'єктів освітнього простору.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз підходів до процесу підготовки викладача до продуктивної педагогічної праці показав, що суб'єкт-предмет-суб'єктна парадигма є одним з перспективних напрямів удосконалення розвитку здібностей педагога, зокрема до професійного мислення, рефлексії та емпатії як ключових для ефективного розв'язання педагогом різноманітних педагогічних задач. Професійна діяльність педагога взагалі та педагога вищого професійного училища зокрема є дуже складною як за своїм змістом, так і за своєю формою. Саме це і обумовлює довготривалий процес становлення і розвитку цієї сфери професійної діяльності, а також її сучасна остаточно невизначеність.

Встановлено, що професіоналізм педагога є системотворним синтезом якісно своєрідних знань, педагогічних умінь навчального спілкування та практичного досвіду.

На початковому етапі розвитку навчальних здібностей педагогів провідною психологічною лінією є практичне оволодіння фахом, тенденції до самоутвердження в системі нових для себе стосунків між: професійно-педагогічною підготовкою у педвузі, і попередніми уявленнями про вчительську працю; соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами. Ці задачі розв'язуються у педагогічній діяльності, як неперервному процесі. Підкреслимо, що діалектичне зняття суперечності у стосунках досягається шляхом оволодіння педагогами інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі та розвитку потенціалу навчального спілкування.

Експериментальна частина дослідження була присвячена вивченню психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища.

Встановлено, що найбільш важливими навчальними здатностями педагога вищого професійного училища вважали організаторські, мовленнєві і комунікативні. Найменш розвинутими щодо навчального процесу є здатності:

до навіювання, виливу на студентів (сугестивні); допомога народженню нових думок, почуттів та образів (майевтичні).

Отже, слід зазначити, що при стихійному освоєнні функціонального змісту педагогічної професії спостерігалася паралельність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, вони існують ніби відокремлено, що постає на заваді формуванню у педагогів обґрунтованих конструктивно-методичних засобів розв'язання педагогічних задач при взаємодії зі студентами.

З'ясовано, що одним із засобів розвитку психолого-педагогічних аспектів підготовки педагога до роботи зі студентами вищого професійного училища є проведення тренінгових занять. Основними формами при розробці тренінгових занять виступили: колективна пізнавальна діяльність учасників груп, групові дискусії, виконання спеціально дібраних комплексів психотехнічних вправ. Їх загальна мета (підвищення компетентності у спілкуванні) конкретизувалася в ряді задач, що містили різні вимоги і, зокрема, передбачали: набуття знань, формування умінь, навичок, розвиток настановлень спілкування, а також визначення особливостей поведінки у процесі реалізації тренінгових вправ.

На основі проведеного експериментального дослідження було складені рекомендації з підготовки педагога до роботи зі студентами вищих професійних училищ.

Отже, завдання дослідження виконані, мета досягнута.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алесюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17-23.
3. Астахова К. В. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки: вектори змін. *Вища школа*. 2010. № 2. С. 41-47.
4. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10-14. URL: Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2012\\_6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_4).
5. Байу Р. Поради викладачам – початківцям : практич. посіб. Київ : НМЦ «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2005. 448 с.
6. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.
7. Вінник Н. Д. Розвиток особистісно-професійних якостей учнів ПТНЗ: компетентнісний аспект : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 96 с.
8. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : [б.в.], 2014. 416 с.
9. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
10. Джура О. Д. Болонський процес як прояв модернізації освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 4. С. 58-64.
11. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія.

Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

12. Жданюк Л. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*. 2017. Вип. 4-5. С. 28-40.

13. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.

14. Кафарська О. Професійна діяльність педагога: особливості організації навчального процесу у ВНЗ. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 117. С. 42-52.

15. Клименко В. Г. Наступність як основа підготовки сучасних фахівців технічного профілю. *Вища школа*. 2010. № 7-8. С. 57-63.

16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

17. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2021 р. № 1619-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-p#Text>.

18. Кравець В. П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2011. № 1. С. 4-11.

19. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті. *Вища школа*. 2002. № 4-5. С. 3-33.

20. Кротенко В. І. Психологічні особливості емпатії підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07, Київ, 2001. 22 с.

21. Людина і світ професій : навч.-метод. посіб. для 8-9-х класів / О. В. Мельник та ін. Івано-Франківськ : «НАІР», 2015. 160 с.

22. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.

23. Мирончук Н. М. Особливості праці викладача вищого навчального закладу в контексті самоорганізації його професійної діяльності. *Проблеми*

*освіти*. 2015. Вип. 85. С. 147-151.

24. Молодиченко В. В. Соціокультурна динаміка цінностей у дискурсі модернізації освіти : автореф. дис. ... д-ра філос.. наук : 09.00.10. Київ, 2010. 34 с.

25. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

26. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.

27. Ненько Ю. П. Підготовка фахівця як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 12. С. 41-45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2017\\_12\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2017_12_11).

28. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики*. Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13-42.

29. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2010. Вип. 127 (31). С. 109-120.

30. Онищенко В. Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 145-156. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_5_18).

31. Основи професіографії : навч. посіб. / С. Е. Корніловська та ін. Київ : МАУП, 1997. 148 с.

32. Паталаха М. Є. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 25 (29). С. 118-125.

33. Педагогічна та професійна психологія : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня магістр зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітнього ступеня бакалавр зі

спеціальності 6.030102 «Психологія» / Уклад. Ж. Б. Богдан, Т. О. Солодовник. Харків : НТУ «ХП», 2016. 68 с.

34. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра. філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.

35. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.

36. Психологія і педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. для самостійного вивчення дисципліни / авт.-упор. : Н. В. Старовойтенко, В. І. Осипенко, І. А. Чемерис, Л. І. Білик. Черкаси : [б.в.], 2017. 322 с.

37. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія / В. В. Ягупов, та ін. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

38. Савчин М., Василенко Л. Програма особистісно-професійного зростання майбутнього педагога: методичні рекомендації до її складання. URL: [https://dspu.edu.ua/sgf/fd/N\\_school.htm](https://dspu.edu.ua/sgf/fd/N_school.htm).

39. Стойчик Т. І. Інтеграційно-комунікативний вимір інформаційно-освітнього простору закладу професійної освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 16. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3100>.

40. Таран М. Особливості навчання в епоху Середньовіччя. Вища освіта Великобританії : етапи розвитку. *Студентський історико-педагогічний альманах*. 2013. Вип. 2. С. 112-115.

41. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2012. № 9. С. 208-213.

42. Теслюк В. М., Лузан П. Г., Шовкун Л. М. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Київ : ДАККиМ, 2010. 244 с.

43. Ткаченко О. Б. Структура діяльності викладача вищої школи. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/15/64.pdf>.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Опитування педагогів вищих професійних училищ

1. Ваша стаття
2. Стаж діяльності на посаді викладача вищого професійного училища
3. Ваш стиль професійного спілкування:
  - авторитарно-монологічний;
  - особистісно-монологічний;
  - особистітно-діалогічний.
4. Чи бажаєте Ви змінити свою професію?

## Додаток Б

### Комплекс тренінгових занять

#### Заняття 1.

Тема: «Мої очікування (бажання, мрії...)».

Мета: сформувати правила роботи в групі; сприяти формуванню атмосфери захищеності; сприяти усвідомленню своїх цілей.

Обладнання: аркуш ватману, на якому будуть записані правила роботи, маркери.

Зміст заняття.

Ознайомлення з новою формою роботи-тренінгом. Обговорення правил роботи в групі.

1. Будь доброзичливим у ставленні до інших.
2. Не оцінюй, не давай порад.

У даному випадку наведено основні правила роботи тренінгових груп. За бажанням учнів та їх ініціативою правила можна уточнювати, додавати свої. Якщо, на думку вчителя-тренера, саме для цієї групи потрібно ввести конкретне правило, сміливо пропонуйте це дітям, доводьте його необхідність, аргументуйте власні думки.

#### Заняття 2.

Тема: «Я-повідомлення».

Зміст заняття.

Ознайомлення з формою роботи.

Інструкція. Необхідно коротко розповісти про себе; про те, чого ти чекаєш від відвідування даних занять (від роботи групи, від однокласників, від тренера) методом повідомлення по колу, передаючи якийсь предмет (свічку, ляльку, квітку...) одне одному. Ця вправа ближче знайомить дітей одне з одним, дає можливість відчувати «рідну душу».

1. Знайомлення з формулою «Я-повідомлення» Основним у даному виді

повідомлення є займенник «Я», оскільки в даному випадку формується не тільки вміння говорити перед аудиторією, а й вголос висловити свою думку. Висловлюватись можна у таких формах: я думаю, я відчуваю, я хочу, щоб це змінилось (як), мені хочеться, щоб... Наприклад: «Я відчуваю (емоція, почуття), коли ти щось робиш, говориш; я хочу, щоб це змінилось (як)».

## 2. Відпрацювання формули в колі.

Довіра.

Особливістю роботи в групі є довіра до інших. Необхідно довести це обов'язкове правило до школярів.

Відвертість висловлювань – запорука успіху.

«Я не боюсь говорити те, що думаю. Мене не осудять. Мені допоможуть. Я також не дозволю собі нетактовної поведінки стосовно до інших».

Загальне обговорення.

Як я почувався протягом заняття, що сподобалось, що – ні?

Що я можу взяти із собою в подальше життя? заняття?

## Заняття 3

Тема: «Усвідомлення Я-особистості як частини великого цілого».

Мета: формування конструктивних шляхів групової взаємодії, розвиток уміння різнобічно аналізувати ситуацію, розвивати самосвідомість учнів.

Зміст заняття.

Криголам «Сонечко».

Потерти долоні одна об одну протягом однієї-двох хвилин. Розвести їх на один-два сантиметри, відчути тепло, поколювання між долонями. З цієї позитивної енергії зліпити кульку-сонечко й «кинути» обраній людині.

Загальне обговорення.

Групова робота.

Гра «Проблемна ситуація».

Розминка. Уявлення наслідків події.

Уявіть собі, що могло б статися, якби:

а) по всьому світу зламались годинники...

б) всю планету засипало снігом...

в) у школі зникли журнали...

Як я почувався протягом заняття?

Що сподобалось, що – ні?

Що я можу взяти із собою в подальше життя?

Дуже важливо, щоб уявлялись різноманітні події, охоплювались різні люди, не відкидайте негативні наслідки, аналізуйте їх.

Яке добре слово (доброта, чесність, ніжність, совість...).

#### Заняття 4

Тема: «Усвідомлення себе як творця особистого життя».

Мета: формувати усвідомлення ситуації вибору і наслідків подій залежно від вибору; сприяти усвідомленню себе як суб'єкта вибору.

Обладнання: кулька (скляна або повітряна), зошити.

Зміст заняття.

Криголам «Кришталева кулька».

По колу передаємо кульку (повітряну, скляну...). Людина, в якої у руках кулька, розповідає про те, що вона відчуває в даний момент.

У даній вправі цікаво те, що діють не тільки мозкові функції (аналітико-синтетичні процеси), але й сенсорні (запах, слух, смак, тактильні відчуття)

Загальне обговорення:

Як я почувався протягом заняття?

Що сподобалось, що – ні?

Що я можу взяти із собою в подальше життя?

**Декларація академічної доброчесності здобувача  
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я \_\_\_\_\_, студент (ка) \_\_\_\_\_  
курсу, форми навчання \_\_\_\_\_, факультету \_\_\_\_\_,  
спеціальність \_\_\_\_\_, адреса електронної пошти \_\_\_\_\_,  
- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему  
« \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_»

відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (студент) \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (науковий керівник) \_\_\_\_\_