

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Науково-теоретичні засади дослідження професійної
компетентності сучасного педагога вищої школи**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. О. Чаговець

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
професор, д.пед.н. Гура О. І.

Рецензент старший викладач кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н, Турбар Т. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЇЇ СУБ'ЄКТА.....	9
1.1. Генезис викладацької діяльності у вищих навчальних закладах.....	9
1.2. Особливості професійної педагогічної діяльності та нормативні вимоги у сучасному закладі вищої освіти.....	18
1.3. Професійний розвиток викладача вищого навчального закладу в просторі професійної діяльності.....	34
РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	45
2.1. Науково-теоретичні засади визначення сутності професійної компетентності педагога вищої школи.....	45
2.2. Структура і зміст професійної компетентності сучасного викладача закладу вищої освіти.....	57
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	69
3.1. Методи діагностики рівня професійної компетентності педагогів вищої школи.....	69
3.2. Результати дослідження професійної компетентності педагогів вищої школи.....	74
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТОК.....	96

ВСТУП

Актуальність. Нинішні пріоритети державної політики в галузі освіти, зокрема педагогічної, орієнтують науково-педагогічних працівників на підготовку викладачів з високим інтелектуальним потенціалом, сформованими професійними компетенціями, здатними до самореалізації і саморозвитку. Ці позиції задекларовані на законодавчому рівні. Забезпечити реалізацію поставлених стратегічних завдань здатний викладач, який повинен мати ґрунтовні професійні та психолого-педагогічні знання, володіти вміннями і навичками здійснювати педагогічну взаємодію, ефективно використовувати інноваційні педагогічні технології. Професія педагога здавна залишається вкрай затребуваною. Від кваліфікації і роботи кожного викладача багато в чому залежить підготовка нових кадрів в будь-якій галузі і їх підсумкова ефективність. Нічого дивного в тому, що така важлива частина нашого суспільства контролюється на державному рівні, керована за допомогою законодавства і нормативно-правових актів. Як вони змінювалися в нашій країні від кінця ХХ століття і до сучасності, ми зараз і розглянемо. Перший закон «Про освіту» був прийнятий Верховною Радою УРСР від 23 травня 1991 року, і після здобуття незалежності він доповнювався і редагувався, щоб відповідати актуальним умовам часу. Актуальність вирішення окреслених завдань відображено у нормативних документах: Конституції України (1996, ред. 2016), Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017). Результати аналізу державних нормативних документів (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., Закон України «Про вищу освіту», Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» та ін.) свідчать, що саме гармонійно всебічно розвинутий викладач,

який усвідомлює своє життєве та професійне призначення, власну відповідальність за наслідки професійної діяльності, постійно розширює межі свого «Я», тобто має розвинуту професійну самосвідомість, здатний забезпечити успішне формування та розвиток майбутнього фахівця. Сучасний стан реформування системи освіти України характеризується змінами в усіх її підсистемах, ланках тощо. При цьому зміст реформ, що запроваджуються в освіті, зумовлений не лише об'єктивними вимогами часу, а й станом самої системи освіти. Інтеграція вітчизняної системи освіти в глобальний світовий, зокрема європейський, освітній простір, адаптація системи освіти до нових соціально-економічних відносин, необхідність забезпечення конкурентоспроможності освіти в інформаційному суспільстві, переорієнтація освітнього процесу на розвиток особистості тощо вимагають модернізації системи управління освітою. Як державний і громадський інститут, освіта передбачає відповідальність держави і суспільства за стан її функціонування. Тому саме зміна підходів до державного управління освітою є передумовою ефективного реформування національної системи освіти.

Мета: дослідити професійну компетентність сучасного педагога вищої школи.

Об'єкт: сутність та зміст професійної компетентності педагога вищої школи.

Предмет: наукові, теоретичні, нормативні, емпіричні засади, які визначають, або на яких має базуватись визначення сутності та зміст професійної компетентності сучасного педагога вищої школи.

Виходячи з мети, предмета, дослідження були визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Вивчити основні вимоги до викладача вищого навчального закладу в контексті історичного розвитку.
2. Розкрити особливості професійної діяльності та професійного розвитку у сучасному закладі вищої освіти.
3. Здійснити аналіз наукового розуміння сутності професійної

компетентності у педагога вищої школи.

4. Визначити та охарактеризувати зміст та структуру професійної компетентності сучасного педагога вищої школи.

5. Провести емпіричне дослідження рівня професійної компетентності сучасного педагога вищого навчального закладу.

Теоретико-методологічною основою дослідження є основні положення теорії діяльності, теорії цінностей та компетентнісного підходу до вирішення проблеми формування професійної компетентності. Теоретичну базу дослідження становлять роботи І. Марєва, Л. Голубничої, О. Леонтьєва, Л. Виготського, А. Алексюка, С. Архангельського, Г. Джібладзе, Ф. Науменко, Н. Нікандровія, М. Самігіна, Ф. Янушкевича. Умови формування професійної компетентності розкриті в праці А. Ващенко, І. Забіров, Є. Іванченко (майбутніх економістів), С. Капліної, Л. Амірової, І. Нікуліної (викладача вищої школи), Б. Ігошева, О. Нікітіної, Р. Прімі, В. Сластьоніна (майбутнього викладача), С. Савицька, І. Шпекторенко. Вплив професійної компетентності на професійний розвиток і становлення професійно успішної людини досліджено С. Кугель, Р. Насібулінім, К. Попер, І. Прігожінім, І. Смірноюю, І. Фроловим та ін.

Методи дослідження: Для досягнення мети, вирішення завдань дослідження використано такі сучасні загальнонаукові методи:

– теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; моделювання; аналіз визначення понять – для з'ясування сутності професійної компетентності педагога вищої школи, обґрунтування особливостей їх формування в процесі професійної підготовки;

– емпіричні: методики діагностики; методи масового збирання емпіричного матеріалу; контент-аналіз нормативної документації, освітньо-професійних програм – для виявлення компетентності педагога вищої школи;

– статистичні: метод аналізу емпіричних даних за допомогою сучасних інформаційних технологій – для опрацювання та оцінювання отриманих експериментальних даних, статистичні методи обробки даних.

РОЗДІЛ 1

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЇЇ СУБ'ЄКТА

1.1. Генезис викладацької діяльності у вищих навчальних закладах

Кожна річ, явище, об'єкт або жива істота має певну часову точку з якої починається її існування. Історія становлення викладацької діяльності неможлива без історії становлення самого процесу навчання, оскільки викладач являється одним із суб'єктів цього процесу, що передає знання, формує навички та вміння, а у вищих навчальних закладах бере безпосередню участь у формуванні професійної компетенції.

Занурення у історію такого явища, як викладацька діяльність, дозволяє усвідомити глибинні зв'язки, що призвели до її сучасної форми реалізації, проаналізувати зміни в освітянській діяльності, які лягали в основу педагогіки та всіх її галузей, концепцій та методик, якими користуються сучасні викладачі. Не зважаючи на відмінності в трактуваннях тих чи інших понять, визначень, ціллю роботи навчальних закладів лишається сприяння розумовому, моральному, фізичному і естетичному розвитку молоді. При цьому сама практика навчання з найдавніших часів була тісно пов'язана з вихованням особистості. Потреба в вихованні гармонійно розвинутої особистості стала початком генезису викладацької діяльності [6].

Педагогіка в своєму загальному вигляді, як наука почала розвиватись завдяки Яну Амосу Коменському з XVII ст., але як процес передачі знань від одного покоління до іншого, існувала набагато раніше. Системи передачі знань, умінь та виховання наступного покоління формувались та змінювались у кожного народу протягом віків, та лягли в основу індивідуальних культурно-історичних особливостей викладання

традиційних знань та поглядів, залежно від приналежності до етнічної групи [67]. Саме народні погляди на виховання та розвиток дитини стали фундаментом, з якого почався генезис викладацької діяльності, результати якого знайшли своє відображення у становленні дидактики, як розділу педагогіки, що вивчає проблеми навчання, з якими зустрічається викладач [7].

Викладацька діяльність в наш час увібрала в себе всі надбання минулих століть. Значно розширились обов'язки, збільшилась особиста відповідальність, а підбір методів навчання проводиться з урахуванням гуманістичної концепції освіти. У встановленні етапів розвитку викладацької діяльності, логічно припустити, що вони аналогічні етапам розвитку дидактичної науки, які виділив болгарський філософ та педагог І. Марєв: Донауковий, Дидактика Я. Коменського, або початок наукового підходу, та останній, що триває, від появи кібернетики до наших днів [47].

В рамках філософських теорій Стародавніх, донаукових, в сучасному понятті, часів, як першоджерел різноманітних наук, можна виявити певні педагогічні думки та ідеї щодо формування процесу навчання, виховання та впливу на підростаюче покоління. Як найбільш значущу для формування підґрунтя європейської культури та освітніх традицій, дослідниця та педагог, Л. Голубнича виділяє епоху Античності, філософські думки Стародавньої Греції та Риму [67].

Серед визначних діячів тих далеких часів неможливо не відмітити таких філософів як: Піфагор (570 до н. е.), Сократ (470/469 – 399 до н. е.), Платон (427 – 347 до н. е.), Аристотель (384 – 322 до н. е.), що були представниками Древньої Еллади. Римська імперія, наслідуючи вагомий пласт культури Греції, розвивала свою педагогічну думку в роботах Марка Фабія Квінтіліана (35 – б. 96 рр. до н. е.), громадянина Риму, педагога, адвоката та засновника першої в Римі державної ораторської школи.

В той час не було чіткого кордону між загальною освітою, та вищою. Та ознаки вищої школи можна все ж знайти в утворюваних філософсько-наукових

співтовариствах, академічній свободі та як загальному, так і вузькоспеціалізованому розвитку особи. Остання вважалася найважливішим завданням навчання.

Наукові співтовариства утворювались в філософських школах по всьому світу й за своїм значенням мали аналогічну роль з сучасними університетами, академіями, інститутами та інше. Філософія, як мати всіх наук, давала протягом століть поштовх до розвитку світоглядних, морально-релігійних понять та поглядів на Сході та природничих, прикладних предметів, таких як математика, астрономія, фізика та інші, на Заході, з центрами в Александрії, Константинополі, Бейруті, Антіохії. Значущою відмінністю таких університетів є те, що випуск різноманітних спеціалістів був побічним ефектом, а не ціллю їх роботи [55]. Але такі вищі школи збирали чимало студентів, формуючи освітній осередок, який з плином часу все більше за своєю організацією нагадував університети Середньовіччя та Нового часу: з'явилися постійні лектори та деяка подоба на факультети. Незмінним лишалась тільки часткова ізольованість від звичайного життя, суспільства. Викладацька діяльність базувалась на довірливих відносинах між студентами та викладачем, в лекціях був присутній мотив діалогу, дискусії, що відображалось і в наукових працях, що подавались у вигляді діалогів. Яскраві приклади науково-викладацької діяльності можна побачити в діалогах Платона та Аристотеля, що самі по собі можуть виступати не тільки як філософська наукова праця, а й як художній твір. Адже в ті часи роль педагога вищої школи полягала не в механічній передачі знань (передача знань виступала побічним продуктом, або призначалась для практичних, робітничих професій, де знання передавались як наслідування), а, в першу чергу, формуванні досконалої людини. Наука сприймалась більше як мистецтво [48].

При цьому, за колом філософських шкіл, статус педагога був досить низьким, а в Древньому Римі вважався навіть принизливим для вільної людини [62].

Вже більш серйозно та детально можна розглянути викладацьку діяльність Середньовіччя. Після розпаду Римської імперії, європейські народи багато втратили зі здобутків Стародавнього часу. Звичайно відлуння традицій Античності, філософської школи в Афінах, школи права в Бейруті та інших, лягло в основу побудови нових освітянських тенденцій, що відповідали би новій суспільно-історичній парадигмі. Здебільшого зміни у викладанні стосувалися проникаючого у всі сфери людського, суспільного життя впливу духовно – релігійних догматів, які розповсюджувались й на саме ставлення до людини, як істоти гріховної. Звичайно, це не могло не вплинути й на відношення до дитини, учня, якого тепер слід виховувати «в страху божому». Мова про внутрішній розвиток, красу тіла, гармонію та інші характерні світоглядні мотиви людини як «взірця творіння», на яких будувалось навчання в Древній Греції та Римі, вже не йшла. Навчання велось букво-складальним методом, що здатне вплинути лише на механічне запам'ятовування. Тривале та важке навчання підтримувалось фізичними покараннями, як методом підтримання дисципліни [62].

Викладання відбувалось переважно особами, що мали духовний сан. Звичайно, від престижу церкви або монастиря, при якому знаходилась школа залежав і обсяг знань, що був доступний учням.

Важливим культурним здобутком Середніх віків є становлення перших університетів. Перші середньовічні університети були створені в Італії, Франції та Англії, наприкінці XII ст. для вивчення мистецтв, права, медицини та теології [1]. Структурний зразок університетів того часу зазнав незначних змін відносно сучасності, головні зміни здебільшого стосуються збільшенню навчальних дисциплін та факультетів, а ось університетська ієрархія лишилась майже незмінною.

Джон Кеннет Хайд, відомий англійський дослідник Середньовічної історії заявляв про унікальність інституційного каркасу навколо навчання, оскільки на Сході в азіатських та ісламських країнах вища освіта залежала виключно від волі місцевого правителя. Також вчений відмічав, що суттю

університетів став високий ступінь демократичності до соціального класу, або належності до певної народності, студента [3]. Викладачі та студенти виборювали свої права та визнання в суспільстві, їх корпоративна етика та орієнтованість на потреби людей націлених на отримання освіти надали більш секуляризований характер взаємодії між викладачем та студентом, а також самому процесу отримання знань. Звичайно церковний характер навчання зберігався, оскільки здебільшого ці навчальні заклади утримувались за рахунок церковних доходів. Так навчання велось здебільшого латинською мовою та являло собою вже більше підготовку професіоналів, що суттєво відрізнялось від наукових угруповань Античності [66].

У боротьбі за свої академічні свободи розповсюдженою практикою стала еміграція викладачів, що приводило до появи нових університетів: 1209 року викладачі Оксфорда перебралися в Кембридж, в 1204 році доктора Болоньї переїхали в Вин-Ченцов, потім в 1215 році в Ареццо, в 1222 році в Падую, а з Падуї 1228 року в Верчеллі, і це були не поодинокі випадки.

Загалом розвиток вищої освіти в середньовічній Європі зумовлений культурою того часу та суспільно-політичними зрушеннями й призвів до утворення могутнього союзу вчених та викладачів, що виборювали свій статус та власну інтелектуально-правову базу. Тиски з боку церкви й світської влади змусили інтелектуальну еліту того часу згуртуватись, створюючи власні громади, задля свого виживання й збереження академічної свободи.

Не можна оминати й ісламський світ того часу, що був не тільки противником Європи на геополітичній карті, а й міг скласти значну конкуренцію в освіті, особливо враховуючи, що заклади вищої освіти там з'явилися раніше. Протягом 6-го і 7-го століть Академія Гундішапура, спочатку інтелектуальний центр імперії Сасанідів і згодом мусульманський центр навчання, пропонувала навчання в галузі медицини, філософії, теології і науки. Факультет розбирався не тільки на зороастрийські та перські традиції, але і на ті, де вивчалася грецька й індійська мови [1].

Аль-Карауїн, розташований в Фесі, Марокко, є найстарішим існуючим,

заснованим в 859 році нашої ери, постійно діючим і першим ступенем присудження освітнього закладу в світі відповідно до ЮНЕСКО і Guinness World Records і іноді згадується як найстаріший університет [61].

Ісламський світ в повному обсязі користувався науковими надбаннями персидських, індійських й грецьких авторів, у тому числі й працями Піфагора, Платона, Аристотеля, Гіпократя, Евкліда, Плотина, Галена, Чаракі, Ар'ябхати та Брахмагупти. Величезні колекції ставали бібліотеками. Найбільша з таких знаходилась в місті Багдад і при ній знаходився так званий «Дім Мудрості», що слугував освітянським центром. Крім того з часом ісламський простір почав пропонувати випускникам із своїх університетів (джамі'арабською) ще й післядипломну освіту.

У Китаї від ступеню освіти залежало місце в соціальній ієрархії. В теорії кожен міг стати державним чиновником, якщо складе імператорський екзамен, на практиці виходило, що скласти імператорський екзамен могли лише вихідці з заможних родин, що мали змогу оплатити доволі дороге навчання. Науковці, що виступали у ролі викладачів, були втягнуті в політичне життя своєї країни. Від династії до династії їх вплив змінювався в залежності від потреб та вимог правлячого імператора, або його міністрів [58].

Середньовічна Японія знаходилась під впливом Китаю, що відобразилось на всіх аспектах її тогочасного устрою. В Кіото працювало п'ять вищих навчальних закладів, що підпорядковувались дворянам та імператорському двору.

Вище навчання в Індії зосереджувалось в університетах Наланда, Такшасила, Уджайн та Вікрамшила. Кожен навчальний заклад спеціалізувався на своїй окремій області навчання. Навіть у середні віки навчання надавалось людям безкоштовно, оскільки вважалося що надання освіти свята та почесна справа. Оскільки такі університети часто були й місцями паломництва, то саме вони й фінансували ці установи. Так було до приходу мусульманського правління, яке насаджувало свою культуру, а фінансування освітніх установ перейшло до дворян або поміщиків [1]. Таким чином, педагоги тогочасних

вищих навчальних закладів Сходу, мали враховувати інтереси саме вищих слоїв населення

На початку ХХ століття став розвиватися важливий напрямок реформаторської педагогіки - пошук шляхів формування нового типу особистості. Представником цього напрямку став П. Наторп - німецький філософ-ідеаліст, який розвинув педагогічні ідеї в своїй праці «Соціальна педагогіка». Важливим чинником у розвитку особистості він вважав співдружність педагогів та учнів на основі єдності розуміння життєвих цілей. Свою концепцію він вибудовує на вченні В. Песталоцці, педагогічні ідеї якого він поділяв і проаналізував у книзі «Песталоцці. Його життя і ідеї» (1908 р.).

В цей же час розвиваються в педагогіці ідеї трудової школи. На чолі їх були: швейцарський педагог Р. Зейдель, німецькі педагоги Р. Кершенштейнер і В. Гавкіт. Свої погляди вони представили у педагогічних роботах «Трудова школа як соціальна необхідність», «Школа майбутнього – школа роботи», «Школа дії» [48].

Педагогіка вищої школи в Західній Європі і США була присвячена пошуку нових методів навчання і розвитку особистості з урахуванням її індивідуальності і творчості. Знайти та зміцнити зв'язок суспільства і особистості.

В. Франкл, який створив у середині ХХ століття третю Віденську школу психотерапії, слідом за першою – З. Фрейда і другою – Адлера, констатував факт втрати людьми сенсу власного життя. Він розробив систему, в яку входили три важливих компоненти: вчення про прагнення до смислу, вчення про сенс життя і вчення про свободу волі. У зв'язку з пошуком шляхів реалізації своїх ідей він розглядає і критикує систему освіти в Європі і США, яка склалася в середині століття та яка не прищеплює молодим людям певні ідеали і ціннісні орієнтири. Його основна педагогічна ідея – визначення сенсу життя і орієнтація на справу як важливий фактор душевного здоров'я молодого покоління. Школа повинна допомогти молодим людям найбільш повно реалізувати свої можливості. Людина, котра має уявлення про людський ідеал

до самої себе, вже значно підвищує свою самооцінку [38].

Таким чином, до середини ХХ століття актуалізується проблема і для суспільства, і для молоді – пошук ідеалу, сенсу життя, опора на загальнолюдські цінності. Це не могло не позначитися і на вищій школі, яка розвивалася паралельно з розвитком суспільства. У зв'язку з тим, що все більшого значення набували професіоналізм, освіченість, зростав авторитет вищої школи. Суспільству потрібні були фахівці, які не тільки добре орієнтуються в своїй області, ґрунтовно обізнані практики, але і здорові люди, які вміють творчо мислити. Відому роль у вирішенні дидактичних завдань для розвитку вітчизняної педагогіки вищої школи зіграли деякі ідеї зарубіжних вчених, розглянуті вище.

Таким чином, розвиток вищої школи і педагогічних ідей – це результат розвитку суспільних відносин, що склалися історично. Мушу зазначити, що не зважаючи на певну залежність навчальних закладів того часу від волі правлячого монарха, на всіх територіях Сходу, від ісламських країн до Японії, зберігалась вирішальна роль філософської думки над релігією, що значно розширювало коло навчальних дисциплін [1].

Зі зростанням впливу педагогів на суспільну думку, збільшувався й суспільно-політичний тиск та вимоги до них. Почали розроблятися нові педагогічні концепції, що вже вимагали від викладачів не тільки знань, та набожності, а й певних чеснот, стійких моральних якостей, які б вони могли передавати своїм вихованцям.

Вивчення генезису розвитку, дає підставу визначити що вимоги викладацької діяльності змінювались наступним чином:

- 1) У Середньовіччі педагог повинен:
 - був обов'язково бути духовною особою;
 - поведінка педагога, його статус, методи роботи, обов'язки диктувалися релігійними канонами;
 - особливі вимоги пред'являлись до особи вчителя у системі єзуїтського виховання (абсолютна субординація вчителів за церковними званнями,

чернечий спосіб життя, цілковита дисципліна і висока вимогливість до себе, до учнів);

- у середньовічних міських школах, університетах педагогами все частіше ставали люди, які отримали спеціальну освіту;

- обов'язки вчителя співпадали з обов'язками батьківства і владарювання;

- вчителів називали майстрами, підкреслюючи тим самим повагу до особистості наставника підростаючого покоління;

- майстрів-ремісників, що передавали свій досвід, також називали з повагою – учитель;

- поряд з цим у 18 – 19 ст. у дворянських і буржуазних сім'ях було поширене виховання і початкове навчання дітей за допомогою домашніх наставників і вчителів (гувернерів). Спочатку особи, що виконували учительські обов'язки, не мали ніякої спеціальної підготовки.

2) У період капіталізму:

- професія вчителя вперше набула масовості;

- зростає кількість приватних учителів;

- почали формуватись перші буржуазні держави, з'явився досвід спеціальної педагогічної освіти;

- у законодавчих актах держава чітко формулює свої вимоги до вчителя;

- Учителі займають штатні посади у багато чисельних школах і училищах різних типів.

3). З розвитком педагогічної освіти:

- визначаються державні вимоги до професійної підготовки учителя;

- законодавчо оформляється їх правовий статус в залежності від освіти.

Таким чином, давня професія учителя на теперішній час набуває нового розвитку, який відображає потреби сучасної школи на шляху її гуманізації і демократизації.

1.2. Особливості професійної педагогічної діяльності та нормативні вимоги у сучасному закладі вищої освіти

На сучасному етапі розвитку діяльність сучасного викладача має свої особливості на кожному рівні. Високі вимоги суспільства до системи освіти та безпосередньо до рівня освіченості й розвитку особистості змінюють і методи викладання, і сам зміст педагогічної практики. Оскільки процес професійної адаптації особистості є складним, багатофакторним явищем, то професійна адаптація педагогічних працівників, як і адаптація фахівців кожної сфери діяльності, буде мати загальні характеристики – ознаки адаптаційних процесів. Однак, у свою чергу, наприклад, професійна адаптація вихователя дошкільного закладу буде суттєво відрізнятися від професійної адаптації викладача вищої школи (науковці це, зрозуміло, усвідомлюють), що спричинюється специфічними особливостями професійного середовища і професійної діяльності (як зовнішні чинники), особливостями самих суб'єктів професійної діяльності: їх соціальним статусом, освітою тощо (як внутрішні чинники).

Таким чином, професійна адаптація викладачів ВНЗ буде мати свої специфічні особливості, закономірності, які суттєво відрізняють її від перебігу адаптаційних процесів у педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів.

Причому слід наголосити, що специфічність науково-педагогічного середовища у вищому навчальному закладі зумовлена не тільки особливостями суб'єктів діяльності та специфікою їх взаємовідносин, а, в більшій мірі, нормативною основою організації освітнього процесу, реалізації професійної діяльності. Отже, професійна адаптація викладача вищого навчального закладу має формальну основу, що відображена у нормативних документах: законах, положеннях, інструкціях, які висвітлюють діяльність педагога вищої школи в ракурсі державного врегулювання. Відтак, необхідним є розгляд нормативно-правового поля професійної діяльності викладача ВНЗ з метою визначення основних формальних вимог як до самої діяльності, так і до педагога як її

суб'єкта.

Аналіз сучасного стану освітнього простору Української держави дає підстави зазначити, що система професійної підготовки базується на потужній законодавчій базі. Законодавство про вищу освіту України включає низку Законів: «Про освіту», «Про вищу освіту», а також Указів Президента України: «Про Міністерство освіти і науки», «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» тощо.

Функціонально-освітянська діяльність регламентується постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» та наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах».

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), Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії (Монреаль, 1993), Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1994), Інтегровані рамки дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії (Париж, 1995), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997) [10].

Складові якісної освіти:

– освітнє середовище (воно повинно бути здоровим, безпечним, забезпеченим ресурсами й сприятливими умовами);

– зміст освіти, який відображено у відповідних навчальних програмах і матеріалах для опанування суб'єктами навчання базових знань, набуття вмінь і навичок;

- навчально-виховний процес, спрямований на розвиток і формування особистості;

- результати, які стосуються знань, умінь, особистісної позиції й пов'язані з національними завданнями в галузі освіти

Якісні характеристики конкурентоздатного фахівця:

- розвинутий інтелект
- культура наукового мислення
- здатність до культуротворчого діалогу
- стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуально ємному, культуро ємному освітньому просторі.

Законом України «Про вищу освіту» (2020) визначено типи вищих навчальних закладів: університет, академія, інститут і коледж, які провадять освітню діяльність і здійснюють фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження. Джерелами підвищення ефективності та якості функціонування цих освітніх і науково-педагогічних установ та організацій є раціональне використання педагогічних та науково-педагогічних працівників за фахом.

Професійна компетентність - якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

Інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної

проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

Комунікативна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

Правова компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань.

Педагог вищої школи зобов'язаний:

- постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність;
- виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання;
- сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок

здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я;

- дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності;

- дотримуватися педагогічної етики;

- поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу;

- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;

- формувати у здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України;

- виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища;

- формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

- захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психологічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, запобігати вживанню ними та іншими особами на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, іншим шкідливим звичкам;

- додержуватися установчих документів та правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, виконувати свої посадові обов'язки;

- повідомляти керівництво закладу освіти про факти булінгу (цькування) стосовно здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу, свідком якого

вони були особисто або інформацію про які отримали від інших осіб, вживати невідкладних заходів для припинення булінгу (цькування).

У своїй діяльності викладач ВШ керується:

- Законом України «Про освіту»;
- Законом України «Про професійно-технічну освіту»;
- Положенням про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах;
- Статутом навчального закладу;
- наказами директора навчального закладу та вищих органів керування освітою;
- нормативно-методичними матеріалами з організації навчально-виробничого та виховного процесу;
- посадовою інструкцією.

На сучасному етапі розвитку освіти виникла необхідність в більш якісній підготовці викладача-науковця, яка містить в собі фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практико-орієнтованим науковим підходом до вирішення конкретних наукових та освітніх проблем.

У Законі України «Про вищу освіту» стверджується, що цілеспрямований процес виховання і навчання здійснюється в інтересах людини, суспільства, держави. Важливим моментом тут виступає заданий пріоритет інтересів. Як відомо, інтереси виражають потреби, які, з одного боку, конкретизуються, опредмечуються, стаючи мотивами, що спонукають суб'єкта до діяльності, з іншого – знаходять своє задоволення в досягненні поставленої мети. Мета визначає, що повинно бути досягнуто для задоволення потреби, мотив спонукає до діяльності, спрямовує дії і визначає вибір можливих способів її здійснення [16].

Метою педагогічної діяльності (відповідно до теорії діяльності О. Леонтьєва) є передбачення результату, який виступає в ідеальному плані як найбільш досконалий стан студента. Слід зауважити, що цілі професійної

підготовки фахівців формуються поза системою освіти, і орієнтовані, перш за все, на інтереси держави. При цьому реалізується принцип «зовнішнє через внутрішнє» сформульований С. Рубінштейном, і принцип «інтеріорізації» Л. Виготського, як провідна ідея навчання. Тим самим приймається, що домінанта професійного розвитку студента знаходиться поза ним, що дозволяє розглядати педагогічну діяльність як формування учнів з наперед заданими властивостями. Положення гуманістичної психології та педагогіки про самостійність людини, її внутрішньої інтенції до самоактуалізації і самореалізації не в повній мірі реалізуються в педагогічній практиці [45].

Для того щоб освітній процес у ВУЗі здійснювався в інтересах, перш за все, студентів, він повинен починатися із суб'єктивування викладачем заданих ззовні цілей навчання на основі рефлексії власної діяльності і виявлення освітніх мотивів студентів. Тим самим спочатку здійснюється зрушення мети на мотив для досягнення більшої адекватності управління освітнім процесом адаптації студентів до ВУЗу. В результаті буде забезпечуватися перехід від стимульно-реактивного, обумовленого зовнішніми умовами поведінки, до активного, який визначається внутрішніми причинами. Викладач включається в процес розвитку студента, джерелом якого приймається власна активність студента. При цьому відбувається становлення викладача, який усвідомлює внутрішню логіку розвитку студента: особистості і суб'єкта [7].

Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу вимагає переходу від розгалужених знань (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей процесу навчання і формування особистості, методичних підходів тощо) до єдиного органічного сплаву психолого-педагогічних знань, які мають комплексний і систематизований характер (наприклад, у розв'язанні завдань освітніх, виховних і розвиваючих). У цьому сплаві вже немає розподілу на окремі наукові дисципліни. Актуалізується весь наявний арсенал знань, які забезпечують виконання конкретного завдання педагогічної діяльності. Тому й поставлене завдання про інтеграцію окремих наук (наприклад, психологія та педагогіка вищої школи). Не врахування всього цього при управлінні процесом

психолого-педагогічної підготовки викладача призводить до того, що про окремих викладачів говорять: «Він предметник, а не педагог».

Головне завдання викладача – навчати, виховувати, розвивати студентів. Тому основними функціями викладача вищого навчального закладу є навчальна, виховна, розвиваюча [6].

Навчальна функція. Викладач вищого навчального закладу як носій знань передає їх студентам, формує вміння здобувати самостійно. Сутність навчальної функції – в організації процесу засвоєння знань студентами.

Розвивальна функція. Її сутність – у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу студента, його саморозкриття, самореалізації через творчість.

Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські, національні цінності вкоренилися у свідомості і поведінці студентів. Цими функціями визначаються головні складові викладацької діяльності: науково-предметна, психолого-педагогічна, культурно-просвітницька. Для успішного виконання своїх функцій викладач має бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, компетентним фахівцем у своїй галузі знань. Від нього вимагаються великі розумові, фізичні, емоційно-вольові затрати [12].

Таким чином, педагогічна діяльність являє собою педагогічну взаємодію викладача і студентів як афективно-когнітивний, інтерсуб'єктивний процес, в якому на основі досягнення резонансу інтерпретацій значень, тобто поліфонії смислів автентичного внутрішнього досвіду, відображаються і актуально реалізуються мотиви, ціннісні орієнтації, установки, переконання студента і викладача.

Зміст педагогічної взаємодії викладача та студентів при визначенні значень і смислів полягає в тому, що викладач розпредмечує різноманітні об'єкти дійсності. Інтеріоризуючи їх у вигляді понять, він створює індивідуалізовану систему значень, в яких фіксуються суттєві властивості і функції об'єктів. Сукупністю індивідуальних значень і смислів викладача і студента є конструкти, через які вони сприймають навколишній світ і

описують, класифікують, оцінюють явища і об'єкти дійсності [11].

Вища школа, як специфічний соціальний інститут, займає особливе місце в системі освіти. По-перше, її навчальні заклади призначені для забезпечення, насамперед, професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до потреб як суспільства, так і самих учнів. По-друге, викладачі вищих навчальних закладів мають справу не з дітьми, а з дорослими людьми зі своїми сформованими цілями і життєвими цінностями, зі своєю морально-етичної парадигмою. По-третє, однією з найважливіших задач вищої школи є виконання наукових досліджень відповідно до профілю кафедр. Результати цих досліджень часто складають основу професійно-кваліфікаційного зростання викладачів і служать джерелом оновлення та вдосконалення змісту навчального матеріалу. По-четверте, для багатьох вищих навчальних закладів характерною є ситуація, коли при високому рівні професійної компетенції багатьох викладачів у них відсутня хоча б якась педагогічна освіта [13].

Зазначені обставини найбезпосереднішим чином відображаються на змісті і характері педагогічної діяльності у вищій школі, так як вони в значній мірі визначаються професійними і особистісними якостями суб'єктів цієї діяльності, тобто в даному випадку викладачів ВНЗ. Викладач вищої школи є, як правило, і вченим, і педагогом одночасно. Перша обставина забезпечує високий професійний потенціал викладача, сформований великою і систематичною спеціальною підготовкою, самоосвітою, самовихованням і самовдосконаленням. Ці процеси включають власні дослідження, участь в наукових конференціях, регулярне знайомство з науково-технічною інформацією (шляхом знайомства з новою монографічною літературою, спеціальними журналами, через Інтернет, відвідуванням спеціалізованих виставок і т.п.) [17].

Друга ж обставина значною мірою залишається невизначеною, оскільки до недавнього часу багато видів професійної освіти не передбачали спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Тому багато викладачів досягли закономірності і «секрети» педагогічної діяльності, набували необхідні знання,

вміння та навички тільки в результаті життєвого досвіду і практики викладання, а також в результаті осмислення (на жаль, далеко не завжди критичного) викладацької діяльності своїх педагогів і наукових керівників. Нові ж реалії життя і діяльності в умовах постіндустріального суспільства, ринкової економіки, глобалізації всіх видів світогосподарських зв'язків і широкої інформатизації найрізноманітніших сфер життєдіяльності висувають і нові вимоги до педагогічного забезпечення викладацької діяльності у вищій школі [21].

До безпосередніх функціональних обов'язків науково-педагогічних працівників вищої школи відносяться:

- підготовка навчальних курсів, їх методологічне та методичне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо, відео, комп'ютерної, телекомунікаційної та ін.) підтримки;
- створення навчальних, тренінгових і контролюючих програм, зокрема комп'ютерних;
- авторська участь в підготовці навчальної літератури та навчально-методичних посібників;
- читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, рольових, ситуаційних і ділових ігор і т.п.;
- організаційно-методичне забезпечення практики студентів і участь в її проведенні;
- пошук і розробка нових педагогічних методів і освітніх технологій підвищеної ефективності;
- консультаційна та інша індивідуальна робота зі студентами;
- пошук джерел фінансування наукових досліджень і споживачів наукових розробок;
- планування, організація і виконання наукових досліджень і конкретних практичних розробок;
- підготовка наукових, науково-популярних та інших матеріалів;
- підготовка розробок, які патентують;

- реалізація виховних функцій в процесі групової та індивідуальної роботи зі студентами, під час неформального спілкування з ними;
- безперервний особистісний і професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності та кваліфікації;
- володіння різними професійно необхідними навичками [22, 23].

Для успішного виконання своїх обов'язків науково-педагогічний працівник повинен бути організатором, оратором, аналітиком, психологом, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Також науково-педагогічний працівник повинен мати талант, природні здібності. Від нього вимагають значних розумових, фізичних, тимчасових і емоційно-вольових витрат. Науково-педагогічний працівник ВНЗ повинен бути творчою особистістю, оскільки підготувати майбутнього творчого фахівця може тільки творча людина.

Науково-педагогічний працівник вищого навчального закладу свою педагогічну діяльність здійснює в напрямках: навчальної, методичної, науково-дослідницької та виховної діяльності.

Визначальним завданням науково-педагогічного працівника є навчальна діяльність, спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів. Науково-педагогічний працівник визначає цілі та завдання навчання по конкретному предмету у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю [24].

В Україні початку XXI століття організація педагогічної діяльності у вищій школі ускладнюється певним зниженням якості підготовки учнів в середній школі, загальним падінням престижу знань освіти, необхідністю для багатьох студентів поєднувати навчання з роботою (найчастіше на шкоду навчанню) для можливості більш-менш нормального забезпечення своїх елементарних життєвих потреб.

Таким чином, педагогічна діяльність в сучасній вищій школі

здійснюється в певному сенсі недостатньо системно, в якійсь мірі інерційно, в умовах відсутності загальноприйнятої теорії і без строгого наукового обґрунтування принципів і закономірностей навчання і виховання студентів, їх особистісного формування і розвитку [23].

Хоча досить відомі глибокі дослідження проблем педагогіки вищої школи, викладені в роботах А. Алексюка, С. Архангельського, Г. Джібладзе, Ф. Науменко, Н. Нікандровія, М. Самигіна, Ф. Янушкевича і інших, цілісної теоретичної системи, в якійсь мірі подібної загальноприйнятої шкільної дидактики, сьогодні фактично ще не існує. Практична ж необхідність в розробці такої теорії очевидна [31]. Вона обумовлена, перш за все, наступними обставинами. По-перше, склалася парадоксальна ситуація, коли, з одного боку, стрімко наростаючий обсяг науково-технічних знань і, відповідно, навчального матеріалу, вимагає збільшення термінів навчання фахівців, а з іншого – вже і сьогодні у людини майже третину життя (до 20-25-річного віку) припадає на навчання. По-друге, необхідність раціонального вирішення протиріччя між потребою в збільшенні термінів навчання і їх обмеження деякими розумними межами змушує шукати, розробляти і використовувати нові ефективні форми, методи і технології організації навчально-виховного процесу. По-третє, зростання загального обсягу знань як прояв прискорення науково-технічного прогресу супроводжується природним скороченням циклу їх старіння та оновлення. Це, в свою чергу, обумовлює необхідність регулярного перегляду змісту професійної підготовки фахівців, оновлення навчальних планів і програм дисциплін, що вивчаються. Всі ці обставини, разом зі специфікою вищої школи, повинні знайти своє відображення в інноваційній педагогіці вищої школи, що формується, як цілісної теорії навчання і виховання майбутніх фахівців [22].

При розробці цієї теорії необхідно виходити з забезпечення єдності навчально-пізнавальної діяльності студентів та навчальної педагогічної діяльності викладачів, і з творчого характеру цих видів діяльності. Одночасно в її основу повинні бути покладені аксіоматичні принципи, що визначають обґрунтованість і доцільність всіх дій щодо ефективної організації та

проведення навчального процесу в вищих навчальних закладах. Однак до розробки цієї теорії кожен студент та аспірант, який хотів би пов'язати своє майбутнє з викладацькою діяльністю у вищій школі, крім відмінної професійної підготовки за обраною спеціальністю, повинен отримати також необхідну психолого-педагогічну підготовку. Така підготовка повинна включати як глибоке оволодіння знанням загально педагогічних принципів і законів, так і знання характерних особливостей педагогічної діяльності у вищій школі.

Однією з таких особливостей є існування наукової методології педагогічної діяльності та необхідність чітких світоглядних позицій викладача вищої школи. Вони базуються на природничій основі і спираються на досягнення психолого-педагогічної науки, на закономірні зв'язки вищої освіти і її змісту до потреб суспільства, з науково-технічним і соціальним прогресом [33].

Як вказує С. Архангельський, неодмінною умовою побудови сучасної теорії навчання у вищій школі є розгляд двох взаємопов'язаних завдань:

- 1) з'єднання всього досвідченого, емпіричного в навчальному процесі з доказовими методами сучасної науки, з аксіоматикою і засобами вимірювання;
- 2) об'єктивний розгляд стану навчального процесу і шляхів його розвитку.

На наше переконання, сьогодні ці завдання обов'язково повинні бути доповнені ще двома, які полягають у наступному:

- 3) аналіз передового досвіду зарубіжної вищої школи, в першу чергу, в області організації інженерної освіти, що забезпечує суттєвий відрив економічно розвинених держав в сфері розробки та використання високих технологій;
- 4) широке використання в навчальному процесі тих величезних можливостей його інтенсифікації і одночасно активізації пізнавальної діяльності студентів, які відкривають інформаційні технології [4].

Виходячи з взаємопов'язаного розгляду цих завдань, для побудови теорії вищої освіти необхідно проаналізувати як культурно-історичний досвід

попередніх етапів його розвитку, так і сучасний характер функціонування вищих навчальних закладів, рівень і якість підготовки фахівців. Така теорія повинна мати необхідну змістовну основу і достатню наукову строгість і об'єктивність. У той же час вона повинна відображати основні особливості педагогічної діяльності у вищій школі, знання яких необхідно не тільки кожному початківцю викладачеві або студенту, який прагне присвятити себе викладацькій діяльності, а й досвідченим педагогам-практикам [11].

Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року, № 507 в системі вищої освіти затверджено Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. У наступні роки цілою низкою Постанов до цього Переліку були внесені окремі зміни та доповнення. Так, по групі спеціальностей «Освіта» встановлені два напрямки підготовки: 0101 – «Педагогічна освіта» та 0102 – «Фізичне виховання і спорт». За економікою, комерцією та підприємництвом встановлені чотири напрямки підготовки: 0501 – «Економіка і підприємництво», 0502 – «Менеджмент», 0503 – «Торгівля» і 0504 – «Туризм». Напрямок 0804 – «Комп'ютерні науки» віднесено до групи спеціальностей з математики та інформатики. Найбільш численною – 28 напрямків – є група спеціальностей «Інженерія». Серед них, як приклад, наведемо напрямки 0901 – «Інженерне матеріалознавство», 0902 – «Інженерна механіка», 0904 – «Металургія», 0905 – «Енергетика», 0906 – «Електротехніка» і т.д.

Характерно, що підготовка бакалаврів ведеться тільки за напрямками, і шифри всіх спеціальностей складаються з цифри 6 (що означає освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра) та номерів відповідного напрямку, до якого додані два нулі. Тому, наприклад, для майбутніх фахівців і з технології машинобудування, і по двигунах внутрішнього згорання в дипломі бакалавра буде приведена однакова спеціальність 6.090200, відповідна єдиному для них напрямку підготовки «Інженерна механіка» [24].

Для підготовки фахівців і магістрів Перелік передбачає для кожного

напряму підготовки детальний список спеціальностей. Їх шифри для фахівців починаються з цифри 7, а для магістрів – з цифри 8, що означають відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень. Після точки чотирма цифрами вказано напрямок підготовки і ще двома - номер конкретної спеціальності в переліку. Наприклад, за фахом «Інформаційні управляючі системи та технології» в дипломі спеціаліста буде наведено шифр 7.080401, а в дипломі магістра – шифр 8.080401. Для спеціальності «Комп'ютерний еколого-економічний моніторинг» в дипломі спеціаліста буде шифр 7.080407, а в дипломі магістра - 8.080407. Для спеціаліста за спеціальністю «Технологія машинобудування» встановлено шифр 7.090202, а для магістра – шифр 8.090202. Відповідно для спеціаліста за спеціальністю «Двигуни внутрішнього згоряння» передбачений шифр 7.090210, а для магістра - 8.090210 [27].

У Переліку передбачена також підготовка по ряду так званих специфічних категорій, які не збігаються встановленими напрямами підготовки бакалаврів. Дипломи магістрів можуть тут отримати люди, які мають диплом бакалавра по одному з близьких напрямків підготовки. До категорії специфічних відносяться, зокрема, спеціальності «Якість, стандартизація та сертифікація» (7.000001 для фахівців і 8.000001 для магістрів), «Інтелектуальна власність» (7.000002 і 8.000002), «Управління проектами» (7.000003 і 8.000003), «Педагогіка вищої школи» (8.000005), «Зовнішня політика» (8.000006), «Адміністративний менеджмент» (8.000007) та інші.

Входження української освіти до Європейського освітнього простору передбачає не тільки фундаментальні інновації цього соціального інституту взагалі (прийняття нових градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій; уведення дворівневої системи освіти; впровадження єдиної системи кредитних одиниць; визначення та отримання європейських стандартів якості освітніх послуг; усунення бар'єрів для розширення мобільності студентів, викладачів, науковців та управлінців вищої школи тощо), а й висуває нові вимоги до професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, їх компетентності. Перш за все, Болонський процес вимагає від педагога вищої школи постійного

оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя, бути науковцем і дослідником, сформувати в собі адекватні здібності і якості в процесі свого професійного становлення. Викладач повинен бути не тільки методистом, а й серйозним вченим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів. Основними професійними якостями педагога вищого навчального закладу, на думку генерального директора Європейської асоціації університетів Л. Вільсон, мають бути: загальна психолого-педагогічна ерудиція; методологічність мислення та діяльності; демократизм мислення та поведінки; професійний прагматизм; гнучкість у спілкуванні та здатність орієнтуватися в нестандартній ситуації; високий рівень організаційних вмінь.

Таким чином, у результаті зробленого аналізу сучасних нормативних основ організації професійної діяльності викладача у вищому навчальному закладі та перспектив розвитку вітчизняного освітнього простору можна зробити такі висновки:

1) професійна діяльність викладача сучасного вищого навчального закладу визначається і регламентується потужною законодавчою базою;

2) основними нормативними видами діяльності, якими має оволодіти викладач вищого навчального закладу є такі: наукова діяльність, де викладач виступає в ролі дослідника; методична діяльність, де викладач виступає в ролі методиста; навчальна та організаційна діяльності, де викладач виступає в ролі педагога. Ці види діяльності визначають і практику індивідуальної роботи, яку планує викладач вищого навчального закладу і з якої звітується щорічно;

3) викладач вищого навчального закладу є науково-педагогічним працівником, відповідно, він повинен мати педагогічну освіту;

4) основні нормативні вимоги до професійної діяльності передбачають, крім навчального навантаження як такого, педагогічну, психологічну, методичну, організаційну та наукову роботу;

5) нормативні основи визначають формальну сторону професійної адаптації викладача у вищому навчальному закладі: державні (соціальні) вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі були, є і

будуть, тоді як змістове їх наповнення може змінюватися;

б) сучасний стан освітнього простору Української держави характеризується тенденціями до змін – процесами глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору, які неодмінно знаходять своє відображення на прикладному рівні. Серед нових вимог до викладача вищого навчального закладу, як суб'єкту професійної діяльності слід визначити такі:

- актуалізацію і розвиток професійної компетентності протягом всього професійного життя;
- загальну психолого-педагогічну ерудицію;
- методологічність мислення та діяльності;
- демократизм мислення та поведінки;
- професійний прагматизм;
- гнучкість у спілкуванні та здатність орієнтуватися у нестандартній ситуації;
- високий рівень організаційних умінь: самоорганізації та організації того чи іншого виду професійної діяльності.

Саме особливості професійної діяльності наповнюють загальні компоненти процесу, визначають її спеціальний вид. Відтак, визначення сутності професійної адаптації викладача вищого навчального закладу неможливе без визначення тих характеристик, що відрізняють професійну діяльність педагога вищої школи від інших видів професійної діяльності фахівця.

1.3. Професійний розвиток викладача вищого навчального закладу в просторі професійної діяльності

Навряд чи людина може вважати своє життя по-справжньому вдалим, якщо не знайшла себе, не відчула якоїсь діяльності, як такої, в якій її особистість росте і розвивається, проявляється якнайкраще. Організація

особистістю своєї активності зводиться до її мобілізації, узгодженню з вимогами діяльності, сполученню з активністю інших людей. Ці моменти становлять найважливішу характеристику особистості як суб'єкта діяльності. Професіоналізація виражається в підвищенні відчуття професійної відповідальності; зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження в рамках вибраної професії; формування якостей та досвіду, які необхідні для спеціаліста; подальшим розвитком професійної самостійності; професійної спрямованості до самоосвіти і самовиховання. Л. Мітіна, порівнюючи особистість і професійний розвиток педагога, наголошує на процесі зміни стереотипів, традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення, який призводить до творчої самореалізації. Вона виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку, як неперервного процесу само проектування особистості дозволяє вирізнити три стадії її перебудови: самовизначення, самовираження і самореалізацію. Таким чином поняття «професіоналізація» можна сформулювати як – формування позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов'язків.

А професійна майстерність – це реалізація особистості в професійній діяльності. В результаті аналізу різних уявлень про процес професіоналізації, можна виділити два різних підходи до визначення її сутності. Перший підхід пов'язаний із саморозвитком особистості, а другий – з «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності, або іншими словами, «оволодінням», «присвоюванням» даної системи діяльності. Проте, об'єднуючим в різних підходах є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища та про залежність особистісного розвитку. По суті, особистісні особливості спеціалістів, функціональна структура діяльності і об'єкт професійної діяльності є головними в процесі генезису професіоналізації суб'єкта

діяльності. Таким чином, генезис професіоналізації педагога, як суб'єкта діяльності не зводиться до розвитку предметно-операційної, когнітивної і комунікативної сфер – у вигляді накопичення знань, умінь і навичок, а передбачає формування складних психологічних систем регуляції соціальної поведінки.

Генезис професіоналізації суб'єкта діяльності зумовлюється синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей та активності особистості, а з іншого боку, – потреб, які висуває сама діяльність. На основі цього синтезу, включення особистості в професійно-педагогічний процес, формується суб'єкт діяльності. Становлення суб'єкта діяльності зі своєї позиції, професійними планами, стратегій поведінки, цілями, ставленням до результату діяльності та іншими специфічними якостями, є результат перетворення законів розвитку та зміна психологічного складу людини. Таким чином, основним механізмом формування суб'єкта діяльності є співвідношення його психологічної організації з вимогами до професії. Включення суб'єкта в діяльність супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які є складовими самої діяльності з точки зору успішного її виконання. У процесі засвоєння діяльності можуть виникати протиріччя між вимогами, які ставить професія і рівнем розвитку окремих особистісних утворень. Ці протиріччя є основною руховою силою розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Процес супроводження професійного становлення суб'єкта діяльності включає в себе конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, яка своїм складом формує мотиви професійної діяльності, а також комплекс мір, направлених на усвідомлення їм соціальної значимості своєї професії. Іншими словами необхідне оптимальне співвідношення так званих змістовних (інтерес до професії, потреба в самореалізації) і адекватних (престиж професії, зарплата) мотивів діяльності. Таким чином, аналіз підходів та теорій професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволяє зробити певні висновки:

– Успіх професіоналізації залежить від рівня співвідношення

індивідуально–психологічних особливостей особистості з вимогами діяльності.

- Процес набуття професіоналізму розглядається як спосіб самореалізації людини, становлення її суб'єктності;

- Процес розвитку людини-професіонала, становлення її психологічних якостей і структур проходить нерівномірно і гетерохронно;

- Ставлення до професії, професійно-педагогічна діяльність детермінується і корегується різними факторами (професійними, психологічними, фізіологічними тощо), що визначають особливості життєвої і трудової активності людини, її життєдіяльності.

Особистість педагога набуває професійної спрямованості – розуміння і внутрішнього прийняття цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних з нею інтересів, установок, переконань і поглядів, що має такі прояви:

- професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність та інтерес до професійної діяльності;

- розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання;

- бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються мотиви самоосвіти і самовиховання;

- планування задовольняти матеріальні і духовні потреби, займаючись працею в галузі.

Варто зазначити, що протягом цього часу виникають нові внутрішні протиріччя: перші життєві успіхи і чекання, праця і побут стають буденними й у результаті відбувається нове зниження почуття свідомості і повноти буття. З'являється потреба в підведенні проміжних підсумків і одночасно у відчутних змінах, надалі професійному росту, формується відповідальність за інших. Людина переглядає цінності і зміст свого буття. В окремих випадках цей процес може привести до зміни сфери діяльності і укладу сімейного життя.

Отже, у процесі набуття професіоналізму в діяльності особистість обов'язково розвивається, а особливо, коли відбуваються суттєві зрушення в її

життєвому і професійному досвіді, що обов'язково призводить до нового ставлення до себе та до навколишнього світу. На кожному життєвому/професійному етапі розвитку педагог характеризується новими особистісними утвореннями. Схематично (рис. 1.1.) ми можемо представити це так:

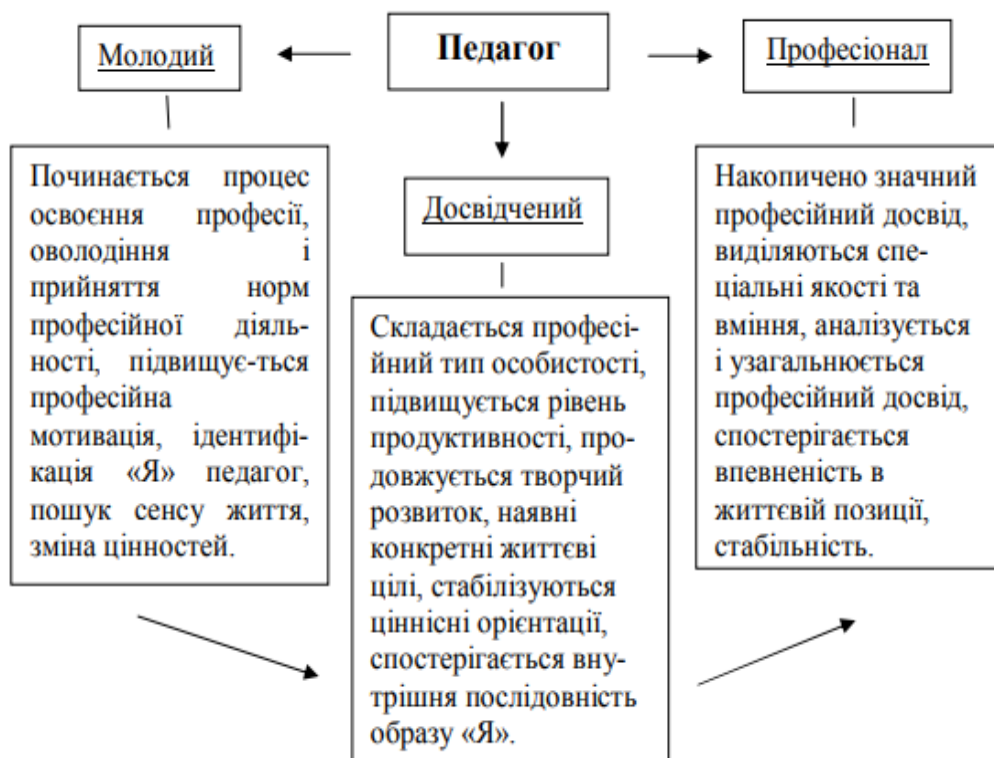


Рис. 1.1. Особистісні утворення педагога на різних етапах розвитку

Свідомий рух до більш успішних показників в педагогічній діяльності визначається потребою в професійному розвитку, що реалізується при виконанні наступних педагогічних умов: усвідомлення педагогами необхідності змін. Для того, щоб з'явилося прагнення досягти високого рівня професіоналізму, викладачеві необхідно усвідомити проблему, а саме брак власних знань, умінь, навичок, і вжити заходів до її вирішення. У розумінні необхідності зміни професійної діяльності викладача можуть допомогти результати успішності учнів, вивчення нормативних документів, читання методичної літератури, анкети оцінки труднощів власної діяльності, анкети оцінки діяльності викладача студентами, відвідування занять колег, науково-

методичних семінарів і конференцій [36].

У сучасному освітньому процесі для викладача важливо розуміти тенденції його розвитку, а саме:

- зміщення фокусу педагогічної уваги з навчального матеріалу на особистість того, хто навчається;
- наявність сучасних освітніх технологій, що забезпечують різноманіття засобів і методів, що сприяють реалізації цілей і завдань, як окремих курсів, так і персональних цілей студентів;
- зміна освітнього контексту, що полягає в наближенні його до реальних професійних ситуацій, а також наповнення особистісним змістом для кожного учня [37].

Перехід на освітні стандарти третього покоління в системі вузівської освіти передбачає організацію навчання на засадах компетентнісно-діяльнісного підходу, що тягне за собою зміну змісту і форм роботи.

Традиційні лекції з «начитування» інформації і семінарські заняття з «відтворенням» розказаного викладачем матеріалу повинні поступитися місцем повноцінному між суб'єктному спілкуванню. Це також вимагає від викладачів перегляду власної діяльності і впровадження активних форм навчання. Наявності ресурсів і готовності адміністрації підтримати ініціативу педагогів. Безсумнівно, щоб підтримувати своїх підлеглих в бажанні рости професійно, керівник сам повинен не зупинятися на досягнутому, а реальними досягненнями виправдовувати своє становище лідера. Така позиція не тільки дозволить забезпечити необхідні умови розвитку, а й слугуватиме прикладом для наслідування, мотивуючи викладачів до освоєння нового на благо професійної діяльності [38].

Викладачеві ж, в свою чергу, необхідно розуміти, що його інтереси не повинні вступати в протиріччя з інтересами розвитку організації, в якій він або вона працює, і не вимагати підтримки в розвитку тих умінь і навичок, які не узгоджуються з його безпосередніми посадовими обов'язками і спеціалізацією дисципліни викладання:

1. Визначення мети й вибору моделі професійного розвитку. Відповідно до цілей, індивідуальних переваг і зайнятості, викладач може вибрати як інтенсивні, так і екстенсивні за часом, з відривом або без відриву від виробництва, індивідуальні або групові форми навчання, дослідження, підвищення кваліфікації, і т. п.

2. Організації зворотного зв'язку і підтримки в разі виникнення труднощів. Наявність зворотного зв'язку в процесі професійного розвитку викладача дозволяє вирішити два завдання: надати допомогу в разі виникнення труднощів і виміряти досягнення. У першому випадку через анкетування, бесіду або рефлексивну оцінку на минулий семінар, тренінг, курс підвищення кваліфікації, і т.п., тренер, методист або організатор може отримати необхідну інформацію про відповідність навчання очікуванням учнів, релевантності змісту цілям навчання, труднощі, що виникли під час виконання завдань. Гнучкість в підході до змін в навчанні відповідно до потреб учнів і своєчасність надання допомоги в разі виникаючих труднощів в значній мірі сприяють підтримці мотивації до процесу професійного розвитку. У викладача формується розуміння значущості того, що він робить, і відчуття впевненості в досягненні успіху [36].

3. Наявності методики діагностування результатів професійного розвитку. Професійний розвиток має бути вимірюваним. Звичайно, складно одномоментно виміряти сформованість таких професійних компетенцій як, наприклад, «готовність до систематизації, узагальнення та поширення методичного досвіду (вітчизняного і зарубіжного) у професійній області» або «здатність формувати освітнє середовище і використовувати свої здібності в реалізації завдань інноваційної освітньої політики». Такі компетенції проявляються протягом усієї професійної діяльності. Однак багато що можна і необхідно вимірювати для правильного розуміння того, де викладач знаходиться відносно своїх колег і як нові результати співвідносяться з попередніми власними. Курси підвищення кваліфікації, як правило, завершуються випускними роботами, за виконання яких видаються сертифікати

про успішне закінчення, здача міжнародних іспитів (у випадку з викладачами іноземних мов) сертифікатом підтверджує рівень предметної компетенції, науково-дослідницька робота в аспірантурі закінчується захистом дисертації з отриманням диплома, подальші дослідження відображаються в кількості і якості публікацій. Безпосередньо результати професійного розвитку викладача можуть спостерігатися колегами під час відвідування проведених ним занять або майстер-класів, опосередковано через досягнення його учнів [43].

Отже, безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти має бути спрямований на набуття нових та вдосконалення вже набутих професійних компетентностей, що відповідають сучасним тенденціям навчання і викладання у вищій освіті: перехід до студентоцентрованої моделі навчання та викладання і розвиток якостей фасилітатора, коуча, модератора, тьютора; інтернаціоналізація і вдосконалення іншомовної та міжкультурної компетентності; зв'язок навчання та викладання і розвиток як власної дослідницької компетентності, так і використання дослідницьких методів і способів у навчанні студентів; удосконалення навчального середовища і розвиток як умінь адаптувати освітні цілі до високотехнологічного і мобільного навчального середовища, так і зміни авторитарної ролі викладача на більш м'який супровід для створення психологічно безпечного навчального середовища; електронне навчання і освоєння нових технологічних засобів навчання, а також досвід використання засобів, методів і технологій електронного навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти [44].

Здійснений аналіз поняття «професійний розвиток» дозволяє констатувати, що зазначений феномен є однією з основ педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. Професійний розвиток загалом широко представлений у працях педагогів-науковців останніх десятиліть як процес формування суб'єкта професійної діяльності, що передбачає кількісні та якісні зміни у психологічних характеристиках особистості, внаслідок виконання різних дій в процесі професійної діяльності. Тому багатьма дослідниками

феномен професійного розвитку розглядається через призму поняття «особистісно-професійний розвиток». Результативність та успішність професійного розвитку викладача вищої школи залежить від оволодіння ним системою професійно важливих якостей – комунікативних, мотиваційних, характерологічних, рефлексивних тощо [16; 36; 44]. Характерними особливостями професійної діяльності педагога вищої школи є:

- спрямованість навчання на науку в її розвитку;
- спрямованість навчального процесу вищої школи на самостійну роботу студентів, яка має постійно зближуватися з дослідною роботою; наскрізна професійна спрямованість усього навчального процесу у вищій школі;
- єдність і оптимальне співвідношення теоретичної та практичної підготовки студентів; її всеохоплюючий комунікативний характер;
- гуманістична спрямованість навчального процесу у вищій школі тощо.

Аналіз результатів науково-теоретичного дослідження характерних особливостей професійної діяльності викладачів ВНЗ дав змогу визначити, що психолого-педагогічна компетентність, з одного боку, зумовлює, ефективність професійно-педагогічної діяльності, з другого – створює можливість для гармонійного, безкризового професійного розвитку самого викладача ВНЗ як ученого, педагога, успішної особистості взагалі.

За своїм призначенням психолого-педагогічна компетентність може бути представлена як таке професійно-психологічне утворення, що є результатом вирішення суперечностей між вимогами професійної діяльності та особистісними потенційними ресурсами викладача.

Отже, в міру просування особистості професійними шаблями, системоутворювальні елементи психолого-педагогічної компетентності за своїм змістом змінюються, що приводить як до її трансформації, так і до її збереження – до ієрархізації та деієрархізації. Складові психолого-педагогічної компетентності викладача набувають різного змісту відповідно до етапів його професійного становлення, що визначаються конкретними умовами професійного буття фахівця: аналіз змісту та перебігу професіогенезу

викладача ВНЗ, який визначає основні вимоги до його психолого-педагогічної компетентності від етапу професійної адаптації (високий рівень розвитку професійної рефлексії; загальна адаптивність, гнучкість мислення та поведінки; пізнавальна відкритість тощо), визначення індивідуального стилю діяльності (спрямованість на власні наукові дослідження, інноваційність у пошуку й виборі методів та прийомів викладання; гнучкість мислення та поведінки тощо) до етапу виникнення стійких професійних криз, які залежно від вектора професійного розвитку спричиняють появу професійних деформацій та деградації і, відповідно, деієрархізацію, розпад професійної компетентності, стагнацію професійного розвитку фахівця, або досягнення професійного акме, професійної самоактуалізації (ініціативність, самостійність цілепокладання, планування, прогнозування; володіння прийомами саморегуляції; постійне прагнення до саморозвитку та самооновлення; інтеграція свого професійного шляху й досвіду інших тощо)

Висновки до першого розділу

Таким чином, можна зробити такі висновки: Історія становлення і розвитку професії педагога – викладача вищої школи безпосередньо пов'язана з етапами розвитку і формування університетської системи освіти. Офіційне “визначення” професії пов'язане з університетськими статутами, які були тими нормативними актами, що визначали основні вимоги до професії. Розглянуті періоди професійного становлення педагога вищої школи у вітчизняній освітній системі можна об'єднати у два великі етапи: середина XVII- початок XX століття – дорадянський, який характеризується закріпленням основних визначальних характеристик педагога вищої школи і формуванням на цій основі професорсько-викладацького компонента вітчизняної інтелігенції; 20 – 90-і роки XX століття – радянський період, який характеризується формуванням сучасної системи вищої школи, затвердженням основних форм, методів і змісту професійної діяльності педагогів вищої школи. Отже, згідно із Законом України «Про вищу освіту», на викладача покладаються складні й

відповідальні обов'язки (ст. 52): 1) постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію; 2) забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; 3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у ВНЗ, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України; 4) дотримуватися Законів України, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу

РОЗДІЛ 2

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Науково-теоретичні засади визначення сутності професійної компетентності педагога вищої школи

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Попит на теренах загальноєвропейського простору на високий професіоналізм та креативність фахівця, здатного працювати в системах, що постійно трансформуються, збільшується. Відтак, у сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенція» і «компетентність», які визначають якість освіти. Закон України «Про вищу освіту» трактує якість вищої освіти як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства»

Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.

Освітня компетенція – сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності.

Зміст визначення компетенції у тлумаченні його науковцями розкривається через поняття «знання», «вміння», «навички», «отриманий

досвід» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана. Компетентність, на думку дослідників, є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільність, ініціативність тощо). Варто розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «вміння», «навички» та ін.), які передбачають дії людини за умов стандартної ситуації, має в собі елемент готовності до ситуації завдяки особистісним характеристикам людини, завдяки переходу від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція».

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх фахівців професійної компетентності ще на студентській лаві.

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [47]. Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У межах особистісного підходу компетентність

розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості [24]. На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [64, 110].

Так, Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;

- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;

- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;

- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;

- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [52]

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Введенський, Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, К. Шапошников) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей. В. Пелагейченко, враховуючи

думку О. Маркової, вважає, що професійно компетентний педагог – це той, хто успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлену перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити [101, 56].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який містить професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Отже, більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилі спілкування, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю взаємодіяти зі студентами, розвиненими професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача [19; 74; 76]. Можна вважати, що з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди щодо єдиного підходу до визначення його змісту. Водночас єдиного погляду на структурні компоненти професійної компетентності та їх

складові в науковців поки що немає.

К Віаніс-Трофименко виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти:

- спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні);
- соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю);
- особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) [30, 26-29].

В. Пелагейченко до основних компонентів професійно - педагогічної компетентності відносить:

- спеціальну компетентність, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом;
- методичну компетентність, що передбачає: володіння методами навчання та вміння застосовувати їх у навчальному процесі;
- психолого-педагогічну компетентність як: знання основ педагогіки і психології, вміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до обраного фаху та навчальних дисциплін, що викладаються;
- диференціально-психологічну компетентність, що вимагає вмінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаєностосунки з керівниками, колегами, студентами;
- аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності) [28, 56].

Таким чином, професійна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Структура професійної компетентності ПВШ, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, цінніснорефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Виокремленні компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з визначених компонентів:

Мотиваційний компонент відображає ставлення особистості до професійної діяльності, що виражається в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на ціле покладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

Когнітивний компонент включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.

Діяльнісний компонент включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних

(опосередкованих комп'ютером) уміннях роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні вміння. Діяльнісний компонент є комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача. Серед професійних умінь викладача вищої школи виокремлюють: проектувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні. Ці вміння детально охарактеризовані в роботі В. Стрельніковим [60]. Ціннісно-рефлексивний компонент містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності; наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у професійній сфері; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Рівень рефлексивних можливостей характеризує здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи. Завдяки рефлексії регулюються всі компоненти професійної компетентності: людиною відстежуються цілі, процес і результати власної діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як

особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають у житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку. Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно переживати відсутність результату, невдачі в роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері; упевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і наукових проектів. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через успішно переборені труднощі, викликає почуття потреби і навіть жадоби до подальшої діяльності. Таким чином, емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості особистості, як наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, відсутність остраху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності.

Л. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери:

– мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісномотиваційної та соціальної компетентності;

– предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової,

екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної;

– сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та ауто компетентність [46, 10–11].

Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно - методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [22, 17]. І. Бех, К. Віаніс – Трофименко, Л. Карпова, В. Крижко, І. Міщенко, Є. Павлютенков, І. Черемис та ін. науковці у структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

За основу реалізації компетентнісного підходу в системі освіти можна взяти вчення В. Введенського. Основоположними професійної компетентності викладача є (по В. Веденському):

- інформаційний професіоналізм – містить обсяг інформації (знань) про досвід роботи інших викладачів і про себе;

- комунікативний професіоналізм – цінна, інтегративна якість, ключовими компонентами якої є: екстраверсія; емоційна стійкість; здатність конструювати зворотний і прямий зв'язок; делікатність, вміння слухати;

- регулятивний професіоналізм передбачає наявність у викладача умінь управляти своєю поведінкою. Включає: мобілізацію, цілепокладання і стійку активність, рефлексію, оцінку результатів діяльності. Моральні цінності є головними факторами діяльності;

- інтелектуально-педагогічний – комплекс умінь по синтезу, аналізу, абстрагуванню, порівнянню, узагальненню, конкретизації, як якості інтелекту: фантазія, аналогія, критичність і гнучкість мислення;

- операційний професіоналізм - визначається набором навичок і умінь, які необхідні викладачеві для здійснення професійної діяльності: проектні, прогностичні, організаторські, предметно-методичні, експертні, педагогічні імпровізації [7].

Аналіз літературних джерел показує, що педагогічна компетентність викладача становить сукупність умінь і знань науково-дослідних і педагогічних здібностей, необхідних педагогу для виконання функції виховання і навчання студентів. З огляду на те, що компетентність, з одного боку, є характеристикою особистості викладача, з іншого боку, формується і проявляється в професійній діяльності, логічно розглядати структурні компоненти компетентності в особистісно-діяльнісному контексті: наявність у викладача мотиву, знання і вибір ним способів здійснення діяльності, виконання діяльності з повним розумінням сенсу [22]. Тому в структурі компетентності викладача можна виділити наступні компоненти:

- 1) позитивну мотивацію до прояву компетентності (мотиваційний компонент);
- 2) знання, що лежать в основі розуміння змісту діяльності і вибору способів її здійснення (когнітивний компонент);
- 3) вміння, навички, досвід успішного здійснення необхідних дій (операційно-технологічний компонент);
- 4) ціннісно-сміслові уявлення і ставлення до змісту і результату діяльності (ціннісно-смісловий компонент) [5].

Критеріями оцінки сформованості компетентності вузівського викладача є, таким чином, сукупність його професійних знань, умінь, навичок, цінностей, якими він керується в своїй діяльності, і мотиваційна готовність кваліфіковано, з високим рівнем якості виконувати професійні функції [56].

Термін «професійна компетентність» тісно пов'язаний з іншими поняттями – освіченість, кваліфікація, професіоналізм, майстерність, професійна культура. Очевидно, що компетентність не можна звести до освіченості, хоча вона також означає результат засвоєння людиною системи знань, умінь, цінностей. Спеціаліст може бути компетентний в одній області, недостатньо – в іншій, і зовсім некомпетентний – в третій. Про наявність компетентності судять за результатами праці, тобто кожен працівник компетентний в тій мірі, в якій виконує ним

робота відповідає вимогам, що пред'являються до кінцевого результату в конкретній професійній діяльності. Так, неправомірно судити про компетентності тільки на основі демонстрованої фахівцем широкої освіченості, ерудиції [11].

При характеристиці компетентності викладача важливо враховувати, що це багатовимірний феномен, який визначається низкою факторів: соціальними (соціальне замовлення на підготовку фахівців, соціально-економічна ситуація в країні, міжнародний досвід професійного навчання і т.п.); нормативно-діяльністними (кваліфікаційні вимоги до викладача, що відображають функції його діяльності); особистісними (трудові мотиви, природні здібності, ціннісні орієнтації викладача і т. п.). Соціальне замовлення на підготовку фахівців, які повинні бути затребувані на ринку праці, зміна економічних і соціокультурних умов життя, науково-технічні досягнення – все це визначає нові вимоги до професійної діяльності викладача. Так наприклад, інтернаціоналізація освіти або впровадження інформаційних технологій навчання кардинально змінює педагогічний процес в ВНЗ і одночасно сприяє набуттю викладачем нових знань, формування у нього нових способів діяльності [13]. Розширення функцій викладача згодом закріплюється в кваліфікаційній характеристиці, що відбиває науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика є не що інше, як нормативна модель професійної компетентності [67].

Таким чином, саме зміст, структура, функції діяльності викладача визначають зміст і структуру його компетентності. У той же час, динаміка і ступінь розвитку компетентності залежать від особистісних факторів: від вихідних схильностей, природних здібностей, характеру базової професійної підготовки, трудової мотивації, прагнення вузівського педагога до самоактуалізації, до досягнення професійної та особистісної зрілості. Крім того, не можна скидати з рахунків супутні умови, які можуть сприяти або перешкоджати формуванню компетентності:

- характер професійного середовища,

- досягнення колег,
- ставлення керівництва ВУЗу до питань підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу,
- наявність або відсутність заохочень за інноваційні впровадження в діяльність і т.п. [69].

Наявність у слухачів досвіду проектування методичних підходів, оцінювання навчальних досягнень учнів і формування професійної комунікації при здійсненні професійної педагогічної діяльності може бути оцінена за результатами виконання педагогічного проекту, який оцінюється за 6-бальною шкалою вимірювання. Оціночну шкалу можна розбити на три частини, що відповідають першому, другому і третьому рівням сформованості досвіду професійної педагогічної компетентності викладачів вузу.

На основі структури професійно-педагогічних компетенцій визначені етапи професійно-педагогічної підготовки викладачів вузу: інформаційний, діяльнісний і рефлексивний. Інформаційний етап передбачає активну роботу з інформацією: її осмислення щодо професійної проблемної ситуації, структурування, пошук варіантів вирішення, планування дій на основі отриманих знань. На діяльнісному – здійснюється розробка професійно-орієнтованих ситуацій, виконання практико-орієнтованих завдань, розробка технологічних карт і проведення занять зі студентами, аналіз проведених занять в аспекті відповідності вимогам до реалізації особистісно-діяльнісних технологій. На рефлексивному – забезпечується осмислення отриманого досвіду, рефлексія з приводу особистісних змін, визначення стратегії власної професійної діяльності. Для кожного з етапів пропонуються специфічні організаційні форми і методи, в тому числі з використанням ІКТ, обумовлені цілями, структурою і змістом підготовки адекватно структурі професійно-педагогічних компетенцій [68].

2.2 Структура і зміст професійної компетентності сучасного викладача закладу вищої освіти

Постійне підвищення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу – одне з головних завдань менеджменту якісного вишу, оскільки від рівня професійних і педагогічних знань залежить організація освітнього процесу на кафедрах та факультетах. Слово «інновація» в перекладі з латинської мови означає оновлення або зміну. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Головний функціональний обов'язок викладача закладу вищої освіти – це виховання і формування майбутнього спеціаліста, здатного до саморозвитку, самоосвіти, конкурентоспроможності на сучасному ринку освітніх послуг. Досягнення вказаних цілей неможливе без творчого мислення і креативного потенціалу особистості. Система безперервної освіти викладачів вишів має ґрунтуватися на формуванні інформаційно-технологічних і професійно-творчих компетентностей. Розвиток особистості й професійного потенціалу відбувається як безперервний процес, який впливає на педагогічну діяльність у цілому. Сучасний викладач має не тільки володіти глибоким знанням свого предмета, а й постійно працювати над підвищенням рівня власної психолого-педагогічної підготовки і готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного навчання.

Для успішного виконання пізнавальної психолого-педагогічної діяльності викладач вищої школи повинен мати такі професійно важливі якості:

– глибокі знання й широку ерудицію в науково-предметній галузі; ґрунтовні знання з педагогіки і психології, зокрема андрагогіки, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності; знати глобальні процеси розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту й права; знання іноземних мов; знання й глибоке розуміння репертуару ролей особистості викладача вищої педагогічної школи;

- аналітичні (діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові – умови, причини, мотиви, засоби, форми тощо; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо);
- прогностичні (прогнозування педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціальних відношень);
- проєктивні (конкретизація педагогічного прогнозування в планах навчання і виховання, обґрунтування способів й етапів їх реалізації: підбір змісту педагогічного процесу; визначення основних видів діяльності тощо);
- рефлексивні (уміння педагога аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів навчання індивідуальним і віковим особливостям студентів тощо);
- творчі (уміння приймати педагогічно доцільне рішення в нестандартних ситуаціях). Організаторський компонент передбачає організацію інформації, різних видів діяльності відповідно поставленим цілям в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами [70].

Успішна реалізація цього компонента психологічної структури діяльності забезпечується такими особистісно важливими якостями викладача, як: помірно виражений мотив влади, що виражається прагненні керувати соціальним оточенням (студентським колективом), впливати на їх поведінку різноманітними способами (переконувати, спонукати, стримувати, забороняти, навіювати тощо), домагатися співробітництва, доводити свою

Для успішної реалізації організаторського компонента важливими є яскраво виражені такі професійно важливі якості особистості викладача:

- 1) переважання словесно-логічного, довільного запам'ятовування; значний обсяг пам'яті, швидкість і точність відтворення навчального матеріалу; здатність до тривалого запам'ятовування необхідної інформації;
- 2) розвинена творча уява;
- 3) переваження довільної уваги, що характеризується стійкістю, значним обсягом і високою концентрацією; уміння розподіляти увагу;

4) сформовані психологічні якості: розвинена сила волі, витримка й самовладання, цілеспрямованість, ініціативність і самостійність, рішучість, послідовність, високий рівень самоконтролю; емоційно-вольова стабільність, стійкість до стресу; уміння регулювати свої емоційні стани; високий рівень психологічної культури (психологічна спрямованість мислення; інтерес до сторонньої людини; високий рівень терпимості до індивідуальної неповторності інших людей; психологічна проникливість);

5) сформовані педагогічні якості: а) мобілізаційні (розвиток інтересу, формування мотивації до навчального процесу, стимулювання до саморозвитку і творчості; забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості); б) розвивальні (організація процесу взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку особистості); в) орієнтаційні (спрямовані на формування ціннісних установок особистості, її світогляду; стимулювання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності згідно з індивідуально-психологічними особливостями особистості – організація діяльності з метою прояву і закріплення соціально значущих якостей особистості); г) педагогічна спрямованість – любов до студентів і потреба працювати з ними; д) установки на науково-педагогічну діяльність;

б) швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів;

7) педагогічний такт, педагогічна рефлексія, педагогічна інтуїція.

Успішне функціонування комунікативного компонента забезпечують такі особистісно важливі якості викладача:

1) яскраво виражений мотив афілітації (мотив прагнення до спілкування): прагнення налагодити добрі, емоційно позитивні стосунки зі студентами та колегами, прагнення співпрацювати з ними; комунікабельність;

2) стійкі просоціальні мотиви: прагнення надавати в разі необхідності альтруїстичну допомогу студентам і колегам, турбуватися про них;

3) розвинені на високому рівні комунікативні здібності, соціальний інтелект (організація правильного спілкування, прогнозування результатів взаємодії з оточуючим середовищем).

Реалізація комунікативного компонента відбувається за рахунок таких розвинених професійно важливих якостей особистості викладача:

- 1) перцептивних (виявляються в загальному вмінні розуміти партнерів по взаємодії – всебічно сприймати партнерів по спілкуванню, адекватно інтерпретувати поведінку, протистояти стереотипам сприйняття тощо);
- 2) розвиненої соціальної перцепції (уміння «читати по обличчю»);
- 3) комунікативних (спрямовані на організацію педагогічного спілкування – встановлення психологічного контакту; вміння корегувати процес спілкування й керувати ним, налагоджувати зворотній зв'язок; володіння комунікативною культурою й технікою мовлення; оволодіння демократичним стилем спілкування; уміння організовувати спілкування на особистісному рівні; уміння організовувати емпатичне спілкування);
- 4) оперативного формулювання думок;
- 5) самопрезентації (уміння виявляти впевненість, свої кращі якості в необхідний час);
- 6) громадянських якостях (громадська активність, високий рівень національної ідентифікації і свідомості, розвинені патріотичні почуття).

Комунікативний компонент реалізується в процесі рольової поведінки викладача, де домінантними є ролі педагога-дипломата, оратора-комунікатора, що зумовлює виконання таких професійних функцій: формування наукового і морального світогляду студентів, їх соціальних знань і професійної орієнтації з урахуванням вимог суспільства, здібностей, нахилів і можливостей майбутніх фахівців, багатогранної і гармонійної особистості майбутнього професіонала; вміння і тонко діяти в стосунках з іншими; володіння мистецтвом виголошення промов, організація спілкування в системі «викладач – студент», «викладач – викладач».

Для реалізації дослідницького компонента необхідні такі особистісно важливі якості викладача, як: 1) яскраво виражений стійкий мотив досягнення, що спонукає людину до постійного самовдосконалення, до самореалізації, сприяє формуванню реалістичної (адекватної) самооцінки; 2) розвинені

дослідницькі здібності.

Професійно важливі якості особистості педагога, що сприяють реалізації дослідницького компоненту є: 1) здатність до творчого пошуку, творчого навчання студентів шляхом опрацювання й впровадження в практику більш досконалих прийомів і методів, засобів і форм навчання та виховання, виокремлення проблеми, формулювання гіпотези, доцільне використання методик психолого-педагогічного дослідження; 2) науковий аналіз й узагальнення власного педагогічного досвіду, формулювання висновків і вимоги до викладання власних методик навчання, оформлення результатів дослідження; 3) дослідницька діяльність з метою подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, аналіз здобутків колег на основі досягнень психолого - педагогічної науки.

Рольовий підхід у побудові професіограми викладача вищої педагогічної школи дозволяє створити адекватну й гнучку систему вимог до його професійної діяльності, що сприятиме підвищенню професіоналізму педагогів, їх ефективній підготовці, підвищенню кваліфікації. У наступних дослідженнях плануємо доповнити й уточнити професіограму, з'ясувавши, які ролі виникають на перетині компонентів психологічної структури діяльності викладача, описати їх змістове наповнення, дати характеристику особистісно і професійно важливим якостям викладача в контексті тієї чи іншої ролі, професійним функціям, які він виконує в межах певної ролі, розкрити механізми опанування професійними ролями, утворення рольової структури особистості викладача вищої педагогічної школи.

На наш погляд, особливості педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі передбачають певні вимоги до особистості викладача:

- широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань;
- громадянська активність і цілеспрямованість;
- національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур;
- гуманізм і соціальний оптимізм;

- високий рівень відповідальності та працелюбність.
- чесність і ясність у стосунках із людьми;
- високий рівень загальної і психологічної культури;
- повага до професіоналізму інших і наукової спадщини;
- акуратність і охайність; дисциплінованість і вимогливість.
- науково-педагогічна творчість;
- професійна працездатність;
- активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук;
- педагогічне спрямування наукової ерудиції;
- педагогічна спостережливість;
- педагогічна уява та інтуїція;
- володіння педагогічною технікою;
- активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях;
- високий рівень соціального сприйняття й самопізнання;
- висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість;
- інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними;
- позитивна «Я- концепція», високий рівень домагань;
- емоційна стійкість, витримка й самовладання.

Психологічними передумовами педагогічної творчості є професійно-специфічні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності:

- організаторсько-педагогічні здібності (організування навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення);
- дидактичні здібності (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість при поясненні навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності)

– перцептивні (лат. perceptio – сприймання) здібності (об’єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності);

– комунікативні здібності (налагодження педагогічно доцільних стосунків зі студентами та колегами з навчально-виховної діяльності);

– сугестивні (лат. suggestio – навіювання) здібності (здібності емоційно-вольового впливу на людину);

– гносеологічно-дослідницькі здібності (виявляються в умінні пізнати і об’єктивно оцінити педагогічні явища та процеси; їх рівень залежить від рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь);

– науково-пізнавальні здібності (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв’язків між науками).

Творчий викладач виступає і як дослідник, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї потребує від викладача постійної роботи над собою. З цього приводу К. Ушинський зауважив, що вчитель в учителіві живе лише доти, поки він учиться. У сучасних умовах важливим елементом творчої діяльності викладача вищого навчального закладу є використання сучасних інформаційних технологій, що вимагає від нього належної інформаційної культури – проникнення в суть процесів оброблення інформації, що сприяє легкому і швидкому опрацюванню різних завдань на персональному комп’ютері. Педагог повинен уміти правильно сприймати інформацію, виділяти в ній основне, застосовувати різні види її формалізації, широко використовувати математичне та інформаційне моделювання для вивчення різних об’єктів і явищ, розробляти ефективні алгоритми та обробляти їх на комп’ютері, аналізувати одержані результати. Одним із найважливіших компонентів інформаційної культури є вміння користуватися автоматизованими інформаційними системами – збирання, збереження,

оброблення і представлення інформації за допомогою електронної техніки та систем комунікацій.

– Високі моральні якості. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, якими прагне зробити вихованців, тобто живим взірцем чеснот.

– Уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою. Це виявляється передусім у продуманій поведінці, відповідних емоціях «мажорного» чи «мінорного» характеру. Таке перевтілення викладача необхідне, щоб вплинути на студента, змусивши його пережити певну ситуацію. Окрім того, педагогу необхідно виявляти емоції і волю у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко вибирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати.

Для успішної роботи зі студентами викладач має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливі для нього витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями.

– Педагогічна спостережливість і уважність. Спостерігаючи за студентами, викладач отримує інформацію про їхні індивідуальні особливості, розуміння ними навчального матеріалу, ставлення до навчання і викладачів, стосунки між ними, настрої і психічні стани, їх реагування на зауваження та оцінку успіхів у навчанні й поведінці.

Під час навчальних занять викладачеві необхідно тримати в полі зору усіх студентів групи; концентрувати свою увагу на розгортанні теми, зміні різних видів навчальних завдань і засобів, зосереджувати свою увагу на написаному, щоб не припуститися помилок у словах, формулах, обчисленнях тощо.

– Натхнення та інтуїція. Натхнення приходить до людини внаслідок її значних зусиль над своєю психікою, націленості на предмет дослідження, постійного обмірковування і переживання його. Це такий психічний стан, коли

одночасно задіяні усі сфери психіки – розум, почуття, сприймання, інтуїція тощо.

Інтуїція виявляється в особливому відчутті правильного напрямку діяльності, у бажанні її результатів, неусвідомленому переконанні, що саме так, а не інакше слід діяти.

– Досконале володіння мовою і мисленням. Мова і мислення викладача повинні бути педагогічними. Йдеться про конкретність, чіткість думок, їх логічність, дохідливість, переконливість, впливовість, здатність викликати у студентів відповідні почуття. Крім того, мова педагога має бути позбавлена дефектів (шепелявість, картавість, гнусавість, затинання, невимовляння окремих звуків, надмірно швидкий або сповільнений темп). Важливою вимогою до викладача вищого навчального закладу є володіння ним державною українською мовою.

Педагогічне мислення викладача полягає у здатності застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи.

– Оптимізм. Він має бути невід’ємною рисою сучасного викладача. Його наявність впливає на ефективність навчання і виховання студентів, викликає у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість у своїх силах.

– Педагогічний такт. Це професійна психолого-педагогічна особливість поведінки викладача у відносинах зі студентами, яка відповідає цілям і завданням виховання і виявляється у творчій, педагогічно виправданій його діяльності. Педагогічний такт передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки. Він потрібен викладачеві у системі його виховного впливу як на студентський колектив, так і на кожного студента зокрема.

– Здоров’я і зовнішній вигляд. Професія викладача вимагає значного нервового і фізичного напруження, тому він має дбати про своє здоров’я.

Важливе значення у педагогічній діяльності має зовнішній вигляд

викладача. Неприваблива зовнішність викликає негативне ставлення до нього, а відтак і до навчальної дисципліни, яку він викладає, до моральних настанов, які він пропагує. Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загально визнану студентами значущість його достоїнств і оснований на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них. Без авторитетної, незламної, непохитної в очах вихованців особистості педагога, зазначав В. Сухомлинський, ідеал перетворюється на покинутий прапороносцем прапор. Багато проблем виховання криється саме в тому, що часто вихованця закликають іти за прапором, якого ніхто не несе. Бути прапороносцем ідеалу, нести на своєму прапорі вогонь ідеального – саме в цьому секреті педагогічного авторитету.

Висновки до другого розділу.

Отже, зміст професійної діяльності викладача включає в себе виконання цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених функцій, основними з яких є навчальна, дослідницька, виховна і організаційна функції. Вони повинні сприйматися в їх єдності, хоча насправді у багатьох викладачів одні функції можуть переважати над іншими. У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності викладач повинен виконувати такі групи завдань: проектування навчального процесу з урахуванням поставлених цілей; конструювання змісту та процесу навчання; організацію аудиторних занять та самостійної роботи студентів; здійснювати управління навчально-виховним процесом. В рамках виховної функції викладач формує у студентів творчо-активну установку на майбутню професію, його світоглядну і громадянську позицію, загальну культуру, широту кругозору та етику поведінки; почуття власної відповідальності за результати своєї праці, тощо. У галузі наукових досліджень викладач повинен формулювати наукову проблему, висувати наукову гіпотезу, використовувати методи наукових досліджень, формулювати

та обґрунтовувати результати наукових досліджень, оформлювати їх у вигляді статей, доповідей тощо.

Таким чином, діяльність викладача ВНЗ, крім педагогічної включає в себе й науково-дослідницьку діяльність, а це вимагає наявності як педагогічних, так і дослідницьких здібностей, а також наявності певних особистісних якостей та соціально-психологічних рис особистості. Педагогічні здібності – це риси особистості, що відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують особистісне оволодіння цією діяльністю й досягнення в ній високих показників. Більшість сучасних дослідників сходяться на думці про те, що викладач вищої школи повинен мати такі риси та якості:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності та працелюбність.

2. Морально-етичні якості: гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму і наукової спадщини інших; акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, скромність і сумлінність, доброта і принциповість, обов'язковість і уміння тримати слово.

3. Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; володіння педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами.

4. Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я-концепція», високий

рівень прагнень; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, особиста привабливість, тактовність і толерантність.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Методи діагностики рівня професійної компетентності педагогів вищої школи

Залежно від призначення методи дослідницької діяльності педагогів вищої школи можуть бути систематизовані в такі групи:

– методи збору діагностичної інформації – спостереження, опитування (усне – бесіда, інтерв'ю і письмове – анкетування), тестування, контент-аналіз, аналіз результатів діяльності; використання цих методів дає змогу вирішувати такі завдання, як розпізнавання діагностованих явищ, властивостей і характеристик, вимірювання рівня їх розвитку;

– методи оцінювання діагностичної інформації: методи шкалювання, статистичні методи (багатомірне групування, кореляційний і регресивний аналіз), методи рейтингового оцінювання, методи обробки діагностичної інформації тощо;

– методи представлення і накопичення результатів діагностики; узагальнені дані педагогічної діагностики подаються у вигляді діагнозу, тобто висновку щодо стану досліджуваного явища;

– методи використання результатів діагностики: безпосередня педагогічна дія, опосередкована педагогічна дія, координація і планування педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги тощо;

– методи оцінки достовірності результатів: експертний метод, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз.

Основними напрямками педагогічної діагностики є:

– діагностика вихованості – вивчення різноманітних проявів вихованості студентів як інтеграційного результату педагогічних і соціальних чинників, а

також визначення виховних можливостей суб'єктів і факторів педагогічного процесу;

– діагностика дидактична – вивчення навчальних досягнень студентів для оперативної оцінки ефективності освітнього процесу та його корекції;

– діагностика управлінська (організаційно-методична) – вивчення педагогічного потенціалу освітнього процесу: кваліфікації педагогів, керівників навчальних закладів, методичної підготовленості, оснащеності і особливостей організації педагогічного процесу;

– діагностика соціально-педагогічна – вивчення соціальних умов педагогічного процесу і педагогічного потенціалу соціального середовища для виявлення і корекції можливих відхилень;

– діагностика соціопсихопедагогічна – вивчення соціально-психологічних чинників і явищ педагогічного процесу, їх впливу на навчання, виховання і розвиток з метою корекції можливих відхилень;

– психодіагностика педагогічна – вивчення чинників і результатів розвитку особистості в педагогічному процесі;

– діагностика валеопедагогічна – вивчення змін стану здоров'я суб'єктів педагогічного процесу. Досягнення намічених результатів у процесі вирішення завдань забезпечує реалізацію функцій педагогічної діагностики.

Основними функціями педагогічної діагностики є: аналітична, контрольньо-оцінювальна, пояснювальна, інформаційна, інтегруюча, прогностична, нормативна, формувальна, зворотного зв'язку, спонукальна. Важливим функціональним компонентом педагогічної діагностики є її види, такі як: попередня, оперативна, контрольна, повсякденна (поточна), підсумкова, дослідницька. Дослідницька діяльність передбачає не тільки ретельну фіксацію того, що представлено в освітній практиці, але й значну методичну роботу, спрямовану на узагальнення діагностичних даних з метою вироблення рекомендацій щодо вдосконалення педагогічного процесу. Це, в свою чергу, ставить особливі вимоги до інтелектуальних якостей і умінь педагога, його здатності порівнювати, узагальнювати і систематизувати отримані матеріали.

О. Бодальов виокремлює загальні і часткові якості педагога дослідника. До загальних якостей належать: стійка спрямованість на вирішення проблеми дослідження; наполегливість, нонконформізм і почуття обов'язку; критичність і самокритичність; розвинутий інтелект, яскраво виражена здатність спрямовувати інтелектуальні зусилля на пошук нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань; спостережливість. До часткових якостей дослідника О. Бодальов відносить: стиль наукового пошуку; різні види потреб і різний рівень здібностей до дослідження предмета в його елементарних і складних проявах; власне бачення «білих плям» у предметі вивчення; чесність, відкритість і сміливість обстоювання своїх поглядів; моральну силу і фізичне здоров'я. Ряд учених-психологів (О. Аллахвердян, О. Лук, О. Мелік Пашаєв та ін.), розглядаючи особистість педагога-дослідника, вважають, що йому мають бути притаманні такі якості, як самостійність і ініціативність, здатність до подолання стереотипів; високий рівень самооцінки; спроможність генерувати ідеї, а не чекати їх ззовні; адекватне усвідомлення свого творчого потенціалу.

Отже, до особистості педагога як суб'єкта дослідницької діяльності пред'являються дуже високі вимоги, що передбачають повну самовіддачу, здатність особистісно і професійно самореалізовуватися, займатися постійною самоосвітою.

Методи педагогічного дослідження можуть бути згруповані за такими параметрами:

- Рівень наукового пізнання – емпіричний чи теоретичний. Відповідно можна виокремити емпіричні методи дослідження (спостереження, бесіда, тестування тощо) і теоретичні (апроксимація, аксіоматизація, екстраполяція, моделювання та інші).

- Характер дій дослідника-педагога з об'єктом: а) вивчення об'єкту (всі перераховані методи дослідження); б) обробка отриманих даних (якісна і кількісна, різні рівні математично-статистичної обробки); в) методи презентації отриманих даних (таблиці, графіки, схеми).

- Методи педагогічної діагностики можна диференціювати також за

джерелом отримання інформації.

Підкреслюючи важливість математичної обробки результатів дослідження в будь-якій науці взагалі і в педагогіці зокрема, варто наголосити, що якісний, інтерпретаційний аналіз є першочерговим і незамінним. Вибір методів педагогічного дослідження повинен бути обґрунтованим і відповідати меті. Враховуючи такі принципи, як системність, комплексність, а також принцип єдності свідомості та діяльності, педагогічна діагностика в кожному конкретному випадку використовує комплекс методів, однак один із них завжди виступає як основний, а інші – як додаткові. У практичній діяльності педагога основними виступають спостереження та бесіда, які доповнюються анкетуванням, тестуванням, аналізом продуктів діяльності чи документації.

Методи дослідження: Для досягнення мети, вирішення завдань дослідження використано такі сучасні загальнонаукові методи:

– теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему; моделювання; аналіз визначення понять – для з'ясування сутності професійної компетентності педагога вищої школи, обґрунтування особливостей їх формування в процесі професійної підготовки;

– емпіричні: методика діагностики; методи масового збирання емпіричного матеріалу; контент-аналіз нормативної документації, освітньо-професійних програм – для виявлення компетентності педагога вищої школи.

– статистичні: метод аналізу емпіричних даних за допомогою сучасних інформаційних технологій – для опрацювання та оцінювання отриманих експериментальних даних, статистичні методи обробки даних

Для визначення сформованості професійної компетентності педагогів вищої школи можна використати декілька видів емпіричних досліджень. При написанні дипломної роботи перед нами постало завдання теоретично описати дані варіанти з інтерпретацією результатів по цих методиках.

Першою методикою дослідження професійної компетентності педагогів ВНЗ може бути використане анкетування педагогів «Визначення рівня сформованості професійних компетенцій педагога» (Додаток А). Мета

проведення даної методики - виявлення рівня сформованості базових компетентностей педагогів, що дозволяють ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Інструкція проведення: для педагогів складена анкета, яка передбачає відповіді на питання в трьох позиціях:

- 1) так;
- 2) немає;
- 3) виконую частково.

38 запитань складені суцільним текстом. Запитання анкети відображають шість напрямків базових компетентностей педагога:

1. Особистісні якості.
2. Постановка цілей і завдань педагогічної діяльності.
3. Мотивація навчальної діяльності.
4. Інформаційна компетентність.
5. Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень.
6. Компетенції в організації навчальної діяльності.

Обробка результатів анкет педагогів передбачає виявлення рівня (високий (та), критичний (частково), низький (немає)) сформованості базових компетентностей в усіх напрямках, що дозволить виділити проблемну зону і скласти програму корекції діяльності педагогічного колективу [35, 42].

Система сучасного вищої професійної освіти переживає значні перетворення, пов'язані з переходом на компетентісно-орієнтоване навчання. Це визначає не тільки зміни змісту і методів навчання, а й зміни в оцінці результатів діяльності всіх суб'єктів освіти: студентів і викладачів. Для оцінки результатів освіти в плані оволодіння студентами загальнокультурними і професійними компетенціями розроблені різні системи: бальна, кредитно-модульна і т. д. Однак в нашій країні немає настільки ж розроблених методів для оцінки діяльності викладача.

Досліджуючи складові професійної компетентності сучасного педагога вищої школи, ми використовували: спостереження, анкету «Визначення рівня

сформованості професійних компетенцій педагога», опитувальник структури темпераменту (В. Русалова), методику «Діагностики мотиваційної структури особистості» (В. Мільман), опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК), методику «Вимір соціальної адаптивності особистості» (О. Посіпанов), багатофакторній особистісній опитувальник FPI (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампель), методику «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (СПА, К. Роджерса-Р.Даймондом). Втім, презентуємо результати лише за деякими методиками.

3.2. Результати дослідження професійної компетентності педагогів вищої школи

Розглянемо результати емпіричного дослідження складових професійної компетентності педагогів вищої школи . З'ясовано, що сучасний викладач вищої школи вимагає розвитку проєктувальних вмінь спрямованих як на себе, так і на свою діяльність, сформованого високого рівня професіоналізму і здатності самостійно поповнювати знання, обґрунтовано ставити і вирішувати професійні завдання, визначати критерії оцінки та відбору найбільш ефективних шляхів їх рішення, тобто бути готовим до оновлення своєї початкової освіти впродовж життя. Інтенсивність и динамічність змін, що охоплюють всі сфери и процеси життєдіяльності людини, зумовлюють трансформацію ментальних моделей людини у ХХІ столітті. Тобто її уявлень про взаємодію зі світом, про себе та свою діяльність у цьому світі (за Ю. Ільїною). А з іншого боку диктують нові вимоги до особистості, серед яких – вміти аналізувати соціально-економічні тенденції, що постійно змінюються, приймати й реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усунути стереотипи з виробничої й особистісної сфери діяльності, вміти легко адаптуватися до мінливих умів, гнучко взаємодіяти з різними системами и суб'єктами, бути готовою до оновлення своїх знань, тобто бути

компетентною.

Відтак, від освіти, як одного із інститутів соціалізації людини, очікують підготовку трудових ресурсів, які володіють високим ступенем професійної компетентності, і в педагога вищої школи, виникає необхідність оновлення своїх професійних знань або зміни кваліфікації, а також культури міжособистісних взаємин у полікультурному середовищі. Тому нині перед вищою школою постає завдання здійснити таку організацію процесу навчання (за Л. Меркулова), при якій створюються умови для розвитку показників у структурі професійної компетентності, здійснюються зміни змістового характеру, сукупність яких, забезпечує фахівцеві індивідуальний шлях розвитку горизонтальної, вертикальної і внутрішньої складової компетентності, адекватній структурі адаптивності (поведінковій, функціональній, морфологічній). Принциповим моментом є те, що організувати такий навчальний процес може лише викладач, який має великий світогляд, володіє професійними і соціальними компетенціями, інформаційною прозорістю, вміє відбудовувати власну життєву стратегію, адекватну цілям суспільства. Тобто викладач, який досить гнучкий, оперативно і мобільно реагує на динамізм сучасного життя. Передбачається, що сучасний викладач вищої школи володіє сукупністю знань, які дозволяють йому по-новому подивитись на педагогічну діяльність у виші. Це є наслідком того, що сьогодні відбувається зниження ролі викладача як єдиного «власника» наукових знань і росте його роль, як експерта і консультанта, який допомагає студенту орієнтуватися в світі наукової інформації. За таких обставин, викладач вищої школи повинен вміти управляти освітніми і виховними процесами, проектувати і реалізовувати на практиці розвиваючі освітньо – виховні ситуації нового типу, орієнтуватися на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію традиційних знань, умінь и навичок. Як результат, актуалізується проблема розвитку професійної компетентності самих педагогічних кадрів.

Мета даного емпіричного дослідження полягає у визначенні складових професійної компетентності сучасного педагога вищої школи.

Аналіз змісту розглянутих вище результатів теоретичного дослідження свідчить, що професійна компетентність педагога вищої школи - це інтегративна якість особистості, яка поєднує у собі: сформованому внутрішню потребу в професійній компетентності, а також самоусвідомлення особистістю своєї професійної компетентності сформованому на основі рефлексії готовності до професійної компетентності. Кожна з цих складових містить у собі підструктуру, розвиток яких і приводить врешті-решт до її формування.

Відтак, в основі формування професійної компетентності знаходяться: розвиток мотивації до самоосвіти, досягнення, формування установки на самоактуалізацію, оптимістичне сприйняття дійсності, зміни професії. Здібності до професійної компетентності – розвинуті когнітивні здібності, креативність, критичність мислення. Значуща основа професійної компетентності складається із загальноосвітніх знань, загально професійних знань, професійних знань, здібності до швидкого переносу знань.

У дослідженні взяли участь викладачі Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Всього 60 викладачів, які виявили добровільну згоду на участь у дослідженні. З них 45 жінок и 15 чоловік, із стажем роботи у вищій школі від 1 до 40 років. Для виявлення потреби і можливостей досліджуваних до постійного професійного вдосконалення і зміни професійної діяльності, було використано метод анкетування. Аналіз результатів вказує на те, що 23,55 % досліджуваних із педагогічним стажем до 5 років (1-а група) і 31,52 % досліджуваних із педагогічним стажем від 21 до 40 років (5-а група) не мають конкретної мети свого професійного розвитку на короткочасній період, тобто не знають, чого вони хотіли б досягти у професійному плані у найближчі три роки. Представники 1-ї групи не розуміють, навіщо знову вчитися, адже вони щойно завершили навчання у вищому навчальному закладі, де їх ознайомили з новітніми технологіями. Водночас, представники 5 групи, хоча й не проти поновити своє навчання, втім, вони не впевнені в тому, чи зможуть продовжити свою діяльність надалі, бо перед ними може постати вибір – йти на пенсію чи продовжувати працювати. 11,23 % досліджуваних вимушені

були змінити свою професійну діяльність на педагогічну. Зміна професійної діяльності була спричинена або не знаходженням себе в попередній професії, або необхідністю зміни місця проживання, або неможливістю продовжувати професійну діяльність за станом свого здоров'я тощо. Відзначмо, що досліджувані без базової педагогічної освіти, відчули нагальну потребу у здобутті педагогічної освіти, а тому збираються найближчим часом вступити до вищого навчального закладу, але на заочну форму навчання, бо не хотіли б, щоб навчання позначилося на сімейних взаєминах та сімейному добробуті. Майже 61,23 % респондентів відмітили, що не просто опанувати нові види педагогічної діяльності - займатися науковими дослідженнями в галузі дисципліни, яку викладають, та організовувати, стимулювати та контролювати самостійну роботу студентів. Досліджувані пояснювали це наступним чином. Для проведення власних наукових пошуків необхідно добре орієнтуватися в існуючих напрямках вчених і отриманих ними результатах, що, в свою чергу, потребує багато часу. Водночас, чимало часу займає перевірка виконання завдання, оскільки кожен студент презентує не одне, а декілька виконаних завдань за кожною темою, серед яких можуть бути ідентичні копії, запозичені з Інтернету. Втім, вони охоче видозмінювали би форми проведення занять, якби на їх підготовку в них вистачало часу. Відзначені обставини вказують на те, що не всі викладачі мають навички планування свого життя в професії і переконані, що зовні повинні створюватися належні умови для їх праці. Загалом 85% досліджуваних зазначали, що за останні три роки не мали жодних просувань у професійному плані. Це може свідчити про відсутність досвіду здійснення внутрішньої професійної компетентності. Цікавим є факт, що майже всі представники 1-ї і 2-ї груп невпевнені відносно своєї здібності швидко й адекватно модифікувати свою педагогічну діяльність (щороку викладати хоча би 3-4 нові навчальні дисципліни), але вважають, що максимально змогли би реалізуватися на керівній посаді. Водночас, досліджувані з педагогічним стажем від 6 до 10 років (2 група), а також представники 3 групи (педагогічний стаж від 11 до 15 років), навпаки, однотайно відповіли відносно своїх

здібностей швидко й адекватно модифікувати свою педагогічну діяльність, бо переконані, що володіють необхідними компетенціями. Єдине, що може завадити, так це відсутність оптимального рівня педагогічної компетентності та невміння володіти технологією реалізації себе в професії. Дану тезу вони пояснювали у такий спосіб. Щодо наявності таких складових педагогічної компетентності, як знання базових педагогічних понять, закономірностей і принципів, сучасних теорій і технологій навчання, вимог до підготовки й ефективного проведення різноманітних форм організації навчання, пріоритетних стратегій і умов виховання студентів, організаційної і комунікативної компетенції, то у них не виникає сумнівів. Однак з приводу наявності решти складових педагогічної компетентності – проектувальна, дослідницька та діагностична компетенції – досліджувані не були впевнені (у відповідях, як правило, було два «ні» і одне «так»). Визначення рівня соціально-психологічної адаптації у досліджуваних здійснювалося за методикою «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерса – Р. Даймонда). Отримані дані свідчать про неоднаковий рівень соціально-психологічної адаптації у досліджуваних. Так, найвищі показники адаптивності було зафіксовано у викладачів з стажем роботи у віщій школі від 5-10 років – 26, від 15-20 років – 34, від 30-50 років – 27 (усереднені дані за всією відбіркою досліджуваних). Ми пояснюємо це тим, що викладачі, які пропрацювали у віщій школі понад 5 років і більше, здобули певний власний педагогічний досвід, більш обізнані відносно варіативності педагогічних ситуацій, ефективних педагогічних прийомів, можливих наслідків після прийняття рішень тощо. Для визначення рівня суб'єктивного контролю, який є узагальненою характеристикою особистості та свідчить про подібність її проявів у різних ситуаціях, ми використовували опитувальник рівня суб'єктивного контролю. Високі показники було виявлено за шкалою ІД (інтернальність в галузі досягнень) у досліджуваних 3-ї, 5-ї та 6-ї груп і за шкалою ІС (інтернальність у галузі сімейних взаємин) у досліджуваних 3-ї та 6-ї груп. Представники цих груп вважають, що самі досягли всього, що було і є

у їхньому житті, і що здатні самі досягати успіху в подальшому. Ці показники підтверджуються й даними, отримані за методикою «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерса – Р. Даймонда). Відтак, високий показник за шкалою ІД відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями, а високий показник за шкалою ІС вказує на те, що досліджувані відповідальні за події, які відбуваються в їх сімейному житті. Про достовірність отриманих даних свідчать показники, які відповідають шкалами ІО (шкала загальної інтернальності), ІН (шкала інтернальності в Галузі Невдача), ІП (шкала загальної інтернальності в області виробничих відносин), Із (шкала інтернальності Стосовно здоров'я та хвороби), бо вони перевищували норму у представників 3-6-ї груп. В цілому високі показники рівня суб'єктивного контролю характерні для досліджуваних із наступними властивостями: емоційна стабільність, завзятість, рішучість, товариськість, високий самоконтроль, стриманість. Діагностика станів і властивостей досліджуваних проводити за багатофакторним особистісним опитувальником FPI (І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампель). Аналізуючи відповіді респондентів, можна стверджувати, що високі показники за шкалою ІХ (відкритість) виявлено у представників 1-ї і 2-ї груп, що свідчить про прагнення до довірливо – відвертої взаємодії з оточуючими людьми при високому рівні самокритичності. Втім, у 1-й групі зафіксовано високі показники і за шкалою ІV (дратівливість), що свідчить про нестійкість емоційного стану зі спільністю до афективного реагування. Високі показники за шкалою ХІ (емоційна лабільність) виявлено у представників 2-ї, 3-ї та 5-ї груп, які вказують про нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Порівнюючи профілі особистості за кожної з груп, ми звернули увагу на ті обставини, що досить виразні піки профілю характерні для представників 1-ї, 2-ї, 5-ї та 6-ї груп, а їх (піки профілю) більшість припадає на профілі особистості представників 2, 5 та 6 груп. Відмінним від інших був профіль особистості у представників 4-ї групи - чітко виражені три періоди стабільності за наступними

шкалами - I-III, VI-VII, XI-XII.

Узагальнюючи означене, можна констатувати, що сучасному педагогові вищої школи, щоб бути професійно компетентним, необхідно мати високий рівень професійної компетентності, адже це дозволить йому, передусім:

- успішно розв’язувати завдання навчання и виховання;
- готувати для суспільства потрібний соціальний продукт;
- досягати бажаних суспільством результатів у розвитку особистості студентів;
- засвоювати норми, еталони професії, досягати майстерності в ній;
- прагнути індивідуалізувати свою працю, усвідомлено розвивати індивідуальність засобами професії;
- досягати вже зараз потрібного рівня професійних якостей, знань і умінь;
- вміти усвідомлювати перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації;
- збагачувати досвід професії завдяки особистому творчому внеску, професійній етиці;
- бути відкритим для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду, відданим педагогічній професії, мотивованим до праці в професії, професійно задоволеним;
- соціально активним у суспільстві, готовим до конкуренції освітніх послуг, до підтримки навіть у складних умовах її престижності, до якісної і кількісної оцінки своєї праці, до диференційованої оцінки своєї праці у балах, зважено ставитися до участі у професійних істинах і тестах.

Професійна компетентність, як складний конструктор одночасно характеризує:

- якість особистості, яка забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загально-професійних компетентностей;

– діяльність людини, що детермінована подіями, які змінюють середовище, результатом чого виступає самореалізація людини в професії й житті;

– процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного й життєвого середовища.

Тому до складових професійної компетентності сучасного педагога вищої школи належать: професійні компетентності (ключові й загально професійні), готовність особистості до швидкого реагування на ситуацію ускладнення та актуалізації всіх потенційних можливостей при виборі варіантів і способів вирішення професійно-педагогічних завдань, здатність до прогнозування професійної самореалізації, діловитість, професійна інтуїція, професійна і соціальна активність, життєвий і професійний досвід.

Вочевидь, що при такому розумінні професійної компетентності педагога вищої школи, її критеріями є наступні:

– рефлексивний (здатність до рефлексії, переусвідомлення особистісного і професійного досвіду),

– аксіологічний (сформованість індивідуальної системи цінностей; характер ціннісних устремлінь), якісний (властивості й якості особистості: відкритість, довіра, толерантність, гнучкість, оперативність, локалізація контролю),

– освітній (якість професійної освіти індивіда: знання, вміння, здібності, професійні компетенції),

– адаптивний (соціально-професійне визнання), проектний (становлення кар'єри), творчий (творчий характер професійної діяльності).

Висновки до 3 розділу

Отже, викладач має багато можливостей, щоб постійно вдосконалювати умови та засоби побудови взаємовідносин зі студентами та колегами. Однак справжнім суб'єктом спілкування, його майстром педагог стає тоді, коли оволодіває культурою свідомо будувати свій індивідуальний стиль професійної

діяльності на основі вдосконалення особистісних якостей та операціональних засобів впливу на свідомість та поведінку тих, хто вчиться, з метою підвищення якості освітнього процесу. Для успішного оволодіння майстерністю педагогічного спілкування необхідні певні орієнтири. Такими орієнтирами можуть бути загальні рекомендації з формування культури професійного спілкування.

1. Викладач повинен мати чітко виражену настанову: конкретне завдання та надзавдання (до чого треба прагнути), які він вирішує у спілкуванні та за його допомогою.

2. Викладач повинен продумати стратегію і тактику спілкування: обрати можливі прийоми впливу на свідомість та поведінку людей.

3. Створити власну систему прийомів педагогічного впливу, що ґрунтуються на врахуванні особистісних якостей і обумовлюють оптимальне розв'язання конкретних завдань.

4. Набути впевненості у власних діях, поведінці, намагатися у спілкуванні відчувати себе вільно і невимушено.

5. Запобігати формалізації та стандартизації взаємовідносин через щирі зацікавленість у партнерах зі спілкування.

6. З достатньою повагою ставитися до слова як найдосконалішої зброї професійної діяльності викладача. Процес педагогічного спілкування – це творча діяльність, у котрій педагог не застрахований від помилок, але справжній професіоналізм в умінні проаналізувати причини невдачі, зробити висновки для набуття комунікативної компетентності як важливої складової професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ.

Сучасний педагог вищої школи потребує розвитку проєктувальних вмінь, спрямованих як на себе, так і на свою діяльність, сформованого високого рівня професіоналізму, сформованої здатності самостійно поповнювати знання, обґрунтовано ставити і вирішувати професійні завдання, визначати критерії оцінки та відбору найбільш ефективних шляхів їх вирішення. Адже, сучасний світ надто динамічний, з'являються нові способи і види діяльності, які

необхідно опанувати, внаслідок чого необхідно підвищувати рівень своєї кваліфікації, щоб бути успішним і конкурентоспроможним, тобто бути професійно компетентним.

Професійна компетентність визначається як системна динамічно розвиваюча характеристика особистості (сукупність здібностей, знань, умінь, ділових і особистісних якостей), що показує володіння сучасними освітніми технологіями і методами вирішення професійних завдань різного рівня складності і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Критерії оцінки якості роботи викладача вузу нормативно не визначені. Тому в навчальних закладах існують різні переліки вимог до педагогічних працівників. Професорсько-викладацький склад - основний ресурс вузу, тому вивчення систем оцінювання та стимулювання якості викладацької діяльності має науково-практичне значення.

ВИСНОВКИ

Огляд педагогічної літератури дозволяє конкретизувати вимоги до викладача вищої школи, до яких належать знання предмету, уміння виступати експертом із галузі знань, яку він викладає, дослідником, радником, організатором і виконавцем навчального процесу, представником ВНЗ перед громадою та установами, а також фасілітатором навчальної та дослідницької діяльності студентів, членом команди з розробки принципово нових курсів і дисциплін, які пропонуються для вибору студентам вищого навчального закладу, адміністратором, розробником навчальних проектів, менеджером і навіть фінансовим керівником проекту. Для успішного виконання такого широкого спектру соціальних ролей викладач потребує володіння відповідними навичками та компетенціями, які поки що не прописані в Наказах Міністерства освіти і науки України, але наявності яких вимагає сучасна дійсність та користувачі освітніх послуг.

Отже, саме зараз, коли всі вищі навчальні заклади України спрямовані на перегляд навчальних програм, слід ефективно використати педагогічний досвід, поставити нові цілі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, внести зміни до змісту навчання й добирати відповідні форми та методи навчання. Підготовка майбутніх викладачів вищого навчального закладу до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися з урахуванням специфіки, векторів і особливостей змісту праці викладача вищої школи та в умовах застосування активних форм і методів навчання, де визначаються можливі цілі діяльності та шляхи їх досягнення. На діяльність майбутнього викладача вищого навчального закладу впливає освітньо-професійне середовище, яке включає різні види умов, засобів змісту освіти для забезпечення продуктивної діяльності й розвитку суб'єктів навчання, що має бути предметом розгляду наступних наших публікацій.

Проведений аналіз теоретичних джерел показав, що поняття «професійна компетентність» використовується як у вузькому так і в широкому значеннях. Професійна компетентність у вузькому розумінні розглядається як характеристика сукупності якостей особистості, які є значущими для виконання безпосередньо трудових функцій в межах вимог кваліфікації. З цих позицій передбачається опанування професійної компетенції, яка є основою професійних якостей особистості і представлена такими елементами діяльності, як аналіз трудового і технологічного процесів, аналіз технічної документації та завдань, безпомилковість виконання трудового процесу, дотримання технологічних вимог, освоєння інших кваліфікацій, високий рівень культури та організації процесу, своєчасне усунення відхилень, що виникають в технологічному процесі тощо. При такому підході професійна компетентність і, відповідно, компетенція знаходяться в ряду інших важливих для працівника компетентностей (компетенцій). Приміром, у зазначеному джерелі водночас із професійною компетенцією виокремлюються соціально-комунікативна і компетенція самоврядування. Визначення професійної компетентності у вузькому сенсі подано Е. Зеєром, який вважає, що така є «...сукупністю професійних знань, умінь, а також способами виконання професійної діяльності». У структурі професійної компетентності вчений виокремлює такі її основні компоненти: соціально-правову компетентність — знання та вміння у сфері співпраці з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки; спеціальну компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом; персональну компетентність — здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація себе за фахом; аутокомпетентність — адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і знання технологій у подоланні професійних деструкцій.

Важливим для розуміння феномену професійної компетентності є думка науковця про те, що така компетентність є однією з підструктур професійно обумовленої структури особистості фахівців, яка належить до цієї структури разом з іншими підструктурами, зокрема, такими, як:

- професійна спрямованість особистості, яка передбачає спрямованість на досягнення та успіх, готовність до кооперації, корпоративність, надійність, професійний менталітет тощо;

- професійно важливі якості, до яких належать сумлінність, рефлексія, самостійність, відповідальність, соціальний інтелект, оцінювальні і прогностичні здібності,

- комунікативні здібності, професійна мобільність, здатність до вирішення проблем тощо;

- професійно значущі психофізіологічні властивості, наприклад, працездатність, ручна вправність, психомоторні уміння, добре розвинений «окомір» тощо

Інший підхід до розуміння поняття «професійна компетентність» передбачає його трактування в широкому сенсі як синонім слова «компетентність». Професійна компетентність у межах цього підходу розглядається як багатокомпонентне явище і передбачає опанування всього спектра професійних і позапрофесійних компетенцій, значущих для ефективної діяльності.

Професійна компетентність фахівця визначається не тільки професійними базовими (науковими) знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Вона пов'язана з розв'язанням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних, фізіологічних та інших проблем. Зміст професійної компетентності педагога розкривається автором як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких

забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії. Можна зробити висновки, що професійна компетентність розглядається як: особистісне утворення, проміжний етап на шляху до професійної майстерності; рівень професійної майстерності. Будучи якісною характеристикою ступеня у опануванні особистості професійної діяльності, професійна компетентність передбачає:

- усвідомлення власних спонукань до цієї діяльності – потреб та інтересів;
- прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;
- оцінювання своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;
- регулювання на цій основі свого професійного становлення.
- компетентність учителя полягає в здатності супроводжувати процес самопізнання,
- саморозвитку учня, динамінізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини.

Для з'ясування особливостей, сутності та структури професійної компетентності викладача вищого навчального закладу виокремимо його основні функції. Найбільш важливими з них визначимо (за В. Семиченко) термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми. Розглянемо зміст поданих функцій у контексті професійної діяльності викладача вищої школи. В умовах інформаційного суспільства зростає значення підготовки у ВНЗ особистостей, які спроможні активно діяти, приймати відповідальні рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюється. Для вирішення цього завдання професійна компетентність педагога вищої школи має характеризуватися не лише знаннями, уміннями, навичками з фахових та психолого-педагогічних дисциплін. Викладач має ефективно діяти у різних сферах суспільного життя, що забезпечується оволодінням ним ключових компетентностей, які є

основою для формування загально професійних та спеціально-професійних компетентностей. Основною характеристикою загально-професійних та спеціально-професійних компетентностей викладача ВНЗ є здатність засвоювати та створювати нові освітні та виховні технології, ефективно співпрацювати в освітньому середовищі, таким чином конструювати зміст навчально-виховного процесу та наукової діяльності студентів, щоб забезпечити супровід процесу самопізнання та саморозвитку майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асадуллина Л. И., Дусеев И. Р. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении. *Молодой ученый*. 2015. № 10. С. 1086-1088. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18914/>.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3-13.
3. Батечко Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2012. № 1-2. С. 49-54.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml.
5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1993. 1632 с.
6. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51-55.
7. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. 1440 с.
8. Голубнича Л. О. Становлення дидактичних ідей в епоху античності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13353/1/Golubnycha_56-59.pdf.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
10. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. URL: <https://www.twirpx.com/file/328041/>.

11. Деркач А., Зазыкин В., Синятин Ю. Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих. Москва : Изд-во РАГС, 1999. 144 с.
12. Драч И. И. Методы компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой будущих преподавателей в высшей школы. *Инновации в образовании*. 2013. № 3. С. 48–59.
13. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомир, 1994. 18 с.
14. Егорова Ю. А. Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза. *Молодой ученый*. 2009. № 2. С. 277-280. URL: <https://moluch.ru/archive/2/90/>.
15. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 9-15.
16. Єльнікова Г. В., Рябова З. В. Оцінювання якості освіти в загальноосвітньому навчальному закладі на основі проведення моніторингових процедур. *Практика управління закладом освіти*. 2008. № 8. С. 20-30.
17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23-30.
18. Зиатдинова Ф. Н., Мухамадеев И. Г. Психология и педагогика : учеб.-метод. пособие. Уфа : БГАУ, 2013. 328 с.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
20. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 56-58.
21. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования. *Проблемы качества образования*. Москва, 2003. С. 38-45.
22. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследоват. центр

- проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
23. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2008. № 12. С. 39-41. URL: <http://91.234.42.22/handle/123456789/2835>.
 24. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах суспільних трансформацій : дис.. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 462 с.
 25. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
 26. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики : в 2-х кн. / під заг. ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Черкаси, 2010. Кн. 1. 128 с.
 27. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОШПО, 2006. 328 с.
 28. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
 29. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача : теорія і практика формування : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 212 с.
 30. Козловська І. М., Кміт Я. М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія. Львів : Сполом, 2004. 244 с.
 31. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
 32. Коноплина Н. В. Управление развитием педагогического вуза. Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 1999. 242 с.
 33. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного

- анализа : монографія. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. 276 с.
34. Корсак К., Зубко В. Стан, проблеми та тенденції змін сучасної вищої освіти. *Сучасні системи вищої освіти*. Київ, 1997. С. 83-101.
 35. Кочетов А. И. Педагогическое исследование : учебное пособие. Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т, 1971. 178 с.
 36. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 420 с.
 37. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. Москва, 2001. 21 с.
 38. Красильникова Г. В. Професійна педагогіка. URL: http://lubbook.net/book_303.html.
 39. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті : навч. посіб. 2-е вид., допов. Київ : Освіта України, 2005. 256 с.
 40. Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіцин Є. С. Педагогіка вищої школи. 2-е вид., допов. і перероб. Київ : Ленвіт, 2007. 194 с.
 41. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство. *Педагогика*. 2000. № 1. С. 52-57.
 42. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. С. 56–64.
 43. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монографія. Санкт-Петербург : Центр стратегических исследований, 2012. 139 с.
 44. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні основи післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 443 с.
 45. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид., допов. і випр. Харків : ОВС, 2010. 480 с.
 46. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения. *Молодой ученый*. 2015. № 7. С. 809-811.

47. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Харків : ОВС, 2002. С. 3-8.
48. Любарский Г. Ю. Морфология истории. Москва : Тов-во научных изданий 2000. 351 с.
49. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 243–250.
50. Макаренко О. А. Актуальність проблеми розвитку професійної етики у майбутніх інженерів-педагогів. *Science and education a dimension*. Budapest, 2013. Vol. 1. February. С. 118-122.
51. Марев И. Методологические основы дидактики. Москва : Просвещение, 1987. 221 с.
52. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 312 с.
53. Маслов В. І., Бондар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
54. Маслов В. І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 675.
55. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
56. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.
57. Митина В. С. Роль ЮНЕСКО в становлении и развитии национальных систем образования в развивающихся странах. *Педагогика и народное образование за рубежом* : экспресс-информация. 1985. Вып. 12 (108).

С. 12.

58. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы. Москва : Дело, 1994. 216 с.
59. Мірошник З. М., Талаш І. О. Побудова професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 413-425. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/159469/158723>.
60. Національна доктрина розвитку освіти України. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4-6.
61. Національна рамка кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Редакція від 25 червня 2020 р. № 519. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>
62. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики. Москва : Эгвес, 2010. 208 с.
63. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні* : рек. з освіт. політики. Київ : К.І.С., 2003. С. 13-41.
64. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 489 с.
65. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шк. світ, 2003. 400 с.
66. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для педагогов спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн и др. Москва : Просвещение, 1989. 302 с.
67. Педагогічна деонтологія : навч.-метод. посіб. для студ. спеціальності «Початкова освіта» / авт.-укл. Ю. М. Шевченко. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2018. 130 с.
68. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов. URL: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=119>.

69. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міносвіти від 08.04.93 р. № 93. Редакція від 20.12.1994 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.
70. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція від 25.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
71. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН України від 01 червня 2013 року № 665. URL: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672>.
72. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. *Школьные технологии*. 1999. № 3. С. 151-157.
73. Савин Л. Этнопсихология. Народы и геополитическое мышление. Москва : Издательский дом «Кислород», 2019. 266 с.
74. Семенов О. Ідіостиль викладача-дослідника у вимірах педагогічної майстерності. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства : кол. монографія / І. А. Зязюн та ін. Київ : Пед. думка, 2012. 498 с.
75. Симонов В. П., Иванова Т. П., Николаева В. С. Аттестация учителя на диагностической основе. *Мир психологии*. 1996. № 1. С. 14.
76. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8-12.
77. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. 3-е изд., исправ. и доп. Москва : Пед. о-во России, 2000. 320 с..
78. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию*. Самара : Изд-во «Профи», 2001. С. 4-5.
79. Hyde J. K. Universities and Cities in Medieval Italy. *The University and the City. From Medieval Origins to the Present* / ed. by T. Beuder. New York; Oxford : Oxford University Press, 1988. P. 13-21.

Додаток А

Анкета для оцінки викладачами своїх професійних компетентностей

1. Чи вірите ви в свої сили, як людини, що займається педагогічною діяльністю?
2. Чи вірите Ви в сили своїх учнів?
3. Чи вмієте Ви знаходити позитивні сторони у кожного учня, будувати освітній процес з опорою на ці сторони, підтримувати позитивні сили розвитку?
4. Чи знайомі Ви з індивідуальними і віковими особливостями своїх учнів?
5. Чи вважаєте Ви свою точку зору єдиною правильною?
6. Чи вмієте Ви вибудовувати систему формування матеріальних і духовних інтересів молодого покоління?
7. Чи вмієте Ви «остуджувати» емоційно напружену ситуацію?
8. Чи здатні Ви аналізувати свою педагогічну діяльність?
9. Чи вмієте Ви тему уроку перевести в методичні завдання уроку?
10. Чи володієте Ви методами перекладу цілі в навчальну задачу в конкретному віці?
11. Чи вмієте Ви забезпечити успіх в діяльності учнів?
12. Чи володієте Ви різними методами оцінювання і грамотно їх застосовуєте?
13. Чи вмієте Ви перетворювати навчальну задачу в особистісно значиму для учнів?
14. Чи вмієте Ви поєднувати теоретичні знання з практикою?
15. Чи реалізуєте Ви в своїй педагогічній діяльності особистісно-орієнтовані методи освіти?
16. Формуєте Ви банк своїх методичних знахідок і методів?
17. Чи володієте Ви знаннями сучасних досягнень в області методики

навчання?

18. Чи володієте Ви теоретичними знаннями з психології, що характеризують індивідуальні особливості учнів?

19. Чи володієте Ви методами діагностики індивідуальних особливостей (можливо, спільно з психологом)?

20. Чи використовуєте Ви знання з психології в організації навчального процесу?

21. Чи розробляються Вами індивідуальні проекти на основі особистих характеристик учнів?

22. Чи враховуєте Ви свої індивідуальні особливості в проектуванні педагогічної діяльності?

23. Уміння вести самостійний пошук інформації?

24. Чи знаєте Ви вимоги до складання освітньої програми?

25. Чи усвідомлено Ви розробляєте робочі програми?

26. Чи знайомі Ви з УМК, використовувани в вашому навчальному закладі?

27. Чи обґрунтований Вами вибір УМК у вашій діяльності

28. Чи володієте Ви набором вирішальних правил, використовуваних для різних педагогічних ситуацій?

29. Чи володієте Ви набором знань нетипових конфліктних ситуацій?

30. Чи здатні Ви встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини?

31. Чи усвідомлено Ви включаєте новий навчальний матеріал в систему освоєних знань студентами?

32. Чи володієте Ви знаннями функції педагогічної оцінки?

33. Чи знаєте Ви, що підлягає оцінюванню в педагогічній діяльності?

34. Чи вмієте Ви перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки?

35. Чи вільно Ви володієте навчальним матеріалом?

36. Чи вмієте Ви використовувати навички самооцінки для побудови інформаційної основи діяльності (учень повинен вміти визначити, чого йому не вистачає для вирішення завдання)?

37. Чи вмієте Ви обґрунтувати обрані методи і засоби навчання?

38. Чи вмієте Ви організувати використання інтелектуальних операцій, адекватних розв'язуваній задачі?

Варіанти відповідей:

1) так

2) ні

3) частково

Дякуємо за участь!