

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Кафедра педагогіки і педагогічної майстерності

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ
ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Компетентнісний підхід до організації виробничої практики майбутніх викладачів вищої школи: навчальний посібник / Бельчева Т.Ф., Бельчев П.В., Елькін М.В., Ізбаш С.С. – Мелітополь: МДПУ, 2016. – 112 с.

Рецензенти:

Павленко А.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри дидактики та методик природничих дисциплін комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
Аносов І.П. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

У навчальному посібнику розкрито сутність і структуру професійно-педагогічної компетентності як фактору розвитку економічного та соціального життя. Особлива увага приділена реалізації компетентнісного підходу до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи під час виробничої практики. У посібнику представлено порядок складання індивідуального плану роботи практиканта; завдання до виробничої практики та довідкові матеріали для їх виконання; орієнтовні схеми аналізу лекції, практичного заняття, а також анкети для визначення важливих професійних якостей викладача. Представлені матеріали сприяють формуванню педагогічних умінь і навичок майбутніх викладачів вищої школи на основі компетентнісного підходу.

Навчальний посібник розрахований на здобувачів другого рівня вищої освіти, майбутніх викладачів вищої школи, а також для усіх, хто цікавиться практичними аспектами реалізації компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті.

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Протокол № 5 від 24 березня 2016 р.)

ЗМІСТ

Розділ 1. Професійна компетентність як фактор розвитку економічного та соціального життя суспільства.....	4
Розділ 2. Сутність, види та структура професійної компетентності педагога.....	19
<i>Література до розділів 1 та 2.....</i>	<i>55</i>
Розділ 3. Виробнича практика як спосіб формування професійної компетентності викладача вищої школи.....	63
3.1. Формування науково-дослідницької компетентності майбутнього викладача.....	72
Наукова діяльність викладача у вищому навчальному закладі	72
Методи навчання у вищому навчальному закладі.....	79
Специфіка професійної діяльності викладача вищої школи.....	81
Студент як об'єкт-суб'єкт педагогічної діяльності.....	86
3.2. Формування інтелектуально-педагогічної компетентності майбутнього викладача.....	87
Відвідування та аналіз лекцій і практичних занять.....	87
3.3. Формування дидактичної компетентності майбутнього викладача..	98
Підготовка та проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі.....	98
3.4. Формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача.....	101
Організація виховної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі.....	101
Критерії оцінки виробничої практики майбутнього викладача вищої школи.....	110
<i>Література до розділу 3.....</i>	<i>111</i>

Розділ 1. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ СУСПІЛЬСТВА

У минулі епохи, коли зміна одного покоління знярядь праці здійснювалася протягом багатьох чи декількох поколінь людей пристосування життєвого досвіду до запредмеченого відбувалося поступово і не було особливою соціальною проблемою. Лише в другій половині XIX – на початку XX століття завчасна професійна підготовка майбутніх фахівців почала набувати всезагального соціально-економічного значення. Однак аж до науково-технічної революції переважна більшість працівників могли розраховувати на те, що тих знань, які вони отримують протягом навчання до початку їхньої трудової діяльності, переважно вистачить до закінчення. Подальше підвищення кваліфікації залежало, головним чином, від набуття ними виробничого досвіду і у сфері діяльності. За рідкісним винятком це було правилом не лише для кваліфікованих працівників, але й для вчителів, інженерів, архітекторів, лікарів як майбутніх фахівців.

Високі вимоги до обсягу їхніх професійних знань задовольняли, переважно, шлях пряження попередньої освіти, а потреб, нових спеціальностей – головним чином через професійну підготовку молодого покоління [7, с.174].

У наш час ситуацію радикально змінено. Стає ширшим коло професій і спеціальностей, представники яких відтепер не можуть протягом усього періоду своєї трудової активності спиратись лише на отримані до її початку загальні та професійні знання. Якби люди обмежувалися лише ними, то подвоєне знання за цією спеціальністю, скажімо кожні 12 років, навіть фахівці з вищою освітою, які розпочали працювати у 23 роки, у 35 років опанували б лише наполовину, у 47 років – на чверть й у 59 років – на одну восьму необхідної на той час у певній галузі професійної кваліфікації, а за більш високих темпів накопичення та відновлення знань отримана кваліфікація, природно, знецінювалася б швидше. Більше того, багато професій і спеціальностей можуть втратити своє значення і взагалі зникнути протягом життя одного покоління людей [7, с.174-175]. Саме з урахуванням цього у США було встановлено своєрідну одиницю вимірювання

старіння знань фахівців так званий «період напіврозпаду компетентності» термін, запозичений із ядерної фізики, що означає тривалість часу (від моменту закінчення ВНЗ), коли з появою нової наукової інформації компетентності фахівців знижується на 50% [105, с.28]. У сучасній промисловості та торгівлі «період напіврозпаду» корисного, технологічного знання оцінено у півтора роки. Таким чином, стверджує Дж. Пітт, через півтора роки половина первісних технологічних знань працівника виявляється непотрібною, через три роки – вже три чверті таких знань. Для роботодавця важливим є не те, що потенціальний працівник знає, а те, як він уміє опанувати нові знання та навички [11].

За даними статистики, норма старіння професії в індустріально розвинених країнах складає приблизно 8 років, а в деяких галузях 5 років, тобто щороку знецінюється 20-30% знань кожного спеціаліста. Такий високий рівень професійної мобільності, за якого людині необхідно через декілька років змінювати свою професію або зміст професійної діяльності, призводить до того, що вона перетворюється на «одвічного студента», постійно постає перед необхідністю набувати нових знань, збагачувати та поглиблювати їх [53, с.41].

Труднощі щодо встановлення оцінювання економічної ролі знань зумовлені тим, що знання не існують у чистому вигляді. Подібно до активних хімічних елементів у природі, вони так чи інакше перебувають у «зв'язаному» стані з різними його матеріальними носіями як показниками знань:

- а) втілені у вигляді технічної освіти, рівнів освіти, а також у професійній кваліфікації працівників;
- б) зафіксовані в різній документарній формі (книгах, патентах програмах, пам'яті комп'ютерів тощо);
- в) реалізовані у структурі управління й організації виробництва;
- г) населення, що демонструє рівень медичних знань тощо.

Тому природно, що економічну роль знань може бути оцінено лише непрямым чином, хоча свого часу Ф. Енгельс відзначав, що, наприклад, один такий плід науки, як парова машина Джеймса Уатта, приніс світові за перші п'ятдесят років свого існування більше, ніж світ від самого початку витратив на розвиток науки. Такі порівняння будуть справедливими й щодо відкриття електричної

індукції М. Фарадеєм, винаходу двигуна внутрішнього згоряння Р. Дизелем, створення імунології Л. Пастером тощо [7, с.34]. Створення комп'ютерів, космічних супутників Землі та лазерів, відкриття антибіотиків і структури ДНК, використання атомних матеріалів – застосування кожного з цих винаходів надає економічного ефекту суспільству, що набагато перевершує його витрати на науку.

Питання формування освітнього капіталу, еволюція поглядів на проблеми народної освіти й аналіз його впливу на соціально економічний розвиток суспільства досить точно викладені в роботах І. Посошкова, І. Янжули, А Чупрова, Е. Янжули та ін. Наприклад, І.Т. Ціпків одним із перших звернув увагу на необхідність урахування нематеріального аспекту трудової діяльності та наголосив, що більше за речовинні багатства слід усім турбуватись про нематеріальні [85, с.18].

1895 року Л.Л. Гавришев провів опитування більше півтори тисячі працівників на механічних заводах м. Миколаєва Херсонської губернії з метою з'ясувати вплив освіти на продуктивність праці майстрів. Результати засвідчили, що середня заробітна плата безупинно зростає від неписьменних і до групи майстрів, які мають 6 років шкільної освіти. Середня заробітна плата всіх грамотних на 8,8% вища, ніж у неписьменних. Середня ж плата тих, хто закінчив початкову школу (4 роки), на 15,5 % вища від заробітної плати неписьменних [117, с.61].

Того ж 1895 року на ситценабивній мануфактурі П.М. Шестаков провів статистичне дослідження щодо грамотності та її впливу на продуктивну працю. Різниця у заробітках грамотних і неписьменних працівників за групами коливалася від 7 до 51%. П.М. Шестаков зробив висновок про користь розвитку освіти, оскільки загальна освіта важлива не лише як базис для професійної освіти, але і як самостійний засіб підвищення продуктивності праці.

У радянський період питання економіки освіти и ефективності праці кваліфікованих працівників вивчало чимало вчених. За розрахунками академіка С. Струмиліна, рік шкільного навчання у 20-х рр. давав таке ж зростання кваліфікації, як і 2,6 року виробничого стажу. На підставі розробленої методики С.Г. Струмилін показав, що користь від підвищення продуктивності праці підвищує відповідні витрати держави у 27,3 разу. При цьому капітальні витрати скарбниці окупають себе вже в перші 1,5 року, а протягом наступних 35,5 року держава

одержує щороку чистий прибуток без будь-яких витрат.

А.Г. Аганбегян стосовно 50-х років відзначив, що рік шкільного навчання підвищує кваліфікацію на 0,14 - 0,17 розряду [1, с.3]. Такого ж роду дослідження продовжили в 60-х рр. В. А. Калмик, Г.К. Журавльов та ін. Результати їх аналізу довели, що пряму залежність зростання продуктивності праці від рівня освіти можна спостерігати лише до семирічної освіти. Приміром, Г. Журавльов дійшов такої закономірності: щільність кореляційного зв'язку між виробничим стажем і продуктивністю праці складає 0,25, а між освітою і продуктивністю праці – лише 0,094 [99, с.113]

У результаті багато вчених дійшли висновку, що дослідження С.І. Струмиліна 20-х років показали високий ступінь залежності продуктивності праці від рівня освіти, бо їх проводили у період украй низького загального рівня освіти. За умов порівняно високого середнього рівня (у 60-х роках, як відомо, його визначали сімома класами) збільшення терміну навчання в межах 7 років не призводило до зростання продуктивності праці.

У наступні роки в соціально-економічній літературі з'явилась точка зору, за якою форсоване зростання освіти понад семирічний рівень стає неефективним [2, с 71].

За свідченням В.О. Сластьоніна, навіть у низці європейських держав та американському суспільстві сформувалась неповага до загальної освіти як такої, що не дає швидких практичних результатів [98, с.76]. Статус професійної освіти в цей період залишається високим.

Наприклад, англійський філософ К. Поппер вважає, що поряд із об'єктивним світом фізичних об'єктів, які існують поза нашою свідомістю, і ментальним світом, усвідомленим людьми к пізнання об'єктів, є так званий третій світ – світ матеріалізованих знань, наукових ідей та інших культурних цінностей, який хоч і є продуктом діяльності людства, але разом з тим має властиву йому внутрішню самостійність і незалежність [7, с.35]

Щоб обґрунтувати незалежність існування третього світу його надзвичайну роль у діяльності людини, К. Поппер вдається до таких двох уявних експериментів. Перший: припустимо, що люди втратили усі свої знання, однак зберегли бібліотеки і

здатність навчатися, засвоювати зміст знань. У цьому випадку після подолання труднощів наш світ може розвиватися знову. Другий не лише люди розгубили свої знання, але й загинули всі накопичені людством матеріалізовані знання. Звісно, за таких умов набуття знань людьми із не залежного від них і втраченого ними джерела стає неможливими. «Якщо ви поміркуєте над цими двома експериментами, – пише К. Поппер, – то реальність, значення і ступінь третього світу, можливо, стануть для нас набагато прозорішими. Дійсно, в іншому випадку відродження нашої цивілізації не відбудеться протягом багатьох тисячоліть» [6, с.35-36].

Саме людська праця, і причому не стільки витрачання фізичних зусиль, скільки застосування інтелектуальних, моральних і культурних здібностей людини, є найважливішим і визначальним фактором свідомої діяльності у будь-якому суспільстві [7, с.159]. Для підтвердження цього положення Є.А. Араб-Огли проводить такий уявний експеримент. Припустимо, одного дня всі сучасні засоби виробництва було б вивезено, скажімо, з індустріально розвиненої країни до країни економічно відсталої. Коли б технологічні засоби були визначальним фактором економічної діяльності, то варто було б очікувати, що відстала країна швидко стала однією з передових, а передова відстала б у своєму розвитку у на десятиліття назад. Однак результат буде цілком протилежним. Через 10-15 років після цього уявного експерименту з'ясувалося б, що передове технічне виробництво, вивезене з першої країни до другої у своїй більшості перетворилося б на купу брухту через нестачу кваліфікованих фахівців і працівників, які в змозі ефективно використовувати її. Адже перекваліфікувати всю робочу силу, чимала частина якої взагалі не має ні загальної, ні фахової освіти практично неможливо навіть у тривалий термін. Населення передової країни попри те, що на його долю випали негоди і жертви, безсумнівно, зуміло б за цей термін знову створити необхідні машини й інше технологічне устаткування, і було б, можливо, навіть більш розвиненим, ніж раніше, і країна знову увійшла б до передових щодо економічних відносин країн [7, с.160].

У США за останні 50 років середній приріст кількості працівників, зайнятих у матеріальному виробництві, становив 35 % у той час як у сфері послуг – 50%. При цьому лише із 1977 до 1990 рр. кількість осіб, які працюють у матеріальному

виробництві, скоротилася на 0,5 мли осіб, тоді як їхня кількість у сфері послуг зросла майже на 25 млн. осіб [35, с. 83].

Слід відзначити, що у сфері послуг розвинених країн виділене особливе ядро, яке вміщує освіту, охорону здоров'я, культуру науку. Ці галузі демонструють зараз найшвидший розвиток а результати діяльності в них характеризують невідтворювання виробленого продукту. Йдеться про те, що у психології його визначено як результат творчості, а у педагогіці – індивідуальний підхід Дуже часто виявляють, що результати діяльності в цій сфері (освіта, охорона здоров'я, культура та наука) мають унікальні властивості, заздалегідь невідомі або згодом не відтворені.

Результати «нової» праці (яка більше схожа на творчість і виробляє продукт, схожий не на товар, а на послугу) більш адекватні поняттю цінності, а не собівартості. Іншими словами в Європі за останні 10 років суть поняття, які становлять фундамент марксизму, а саме праця, товар і собівартість, явно трансформувалися у творчість, послугу та цінність. Зміни ці фіксують у численних економічних, соціологічних і філософських Дослідженнях останніх років різних країн [64, с.228]. Це призвело до того, що європейська педагогіка була змушена змінювати свою індустріальну педагогічну парадигму «учні концентруються навколо вчителя» на нову постіндустріальну «вчителі концентруються навколо учня» [5, с.83].

В попередні роки основну роль у розвитку держав і націй відігравали природні ресурси та фінанси, сьогодні на перший план на перший план висунуто умови розвитку людських ресурсів (людський капітал).

На провідні позиції у світі виходять країни та народи здатні забезпечити вищий рівень освіченості, майстерності у всіх її виявах, готові до пошуку знань і нестандартних рішень [8, с.41-42].

Попри те, що показники порівняльно-якісного аналізу в багатьох країнах свідчать, що освіта була вирішальним фактором забезпечення вивчення праці, а поліпшення останньої – джерело збільшення національного доходу, світове освітнє товариство вважає помилковим визначення стратегічної ролі освіти лише за її внеском щодо економічного зростання та розвитку. Визнання лише

економічної функції освіти призведе до того, що людину розглядатимуть як засіб досягнення економічних цілей. Важливо, відзначено в доповіді до 50-річчя ЮНЕСКО, бачити самостійність у самій людині та підпорядковувати економічні завдання її розпитку та здобуткам [98, с. 75]

1988 року Вівіан де Ландшеєр писав: «Науково-технічний прогрес, що прокладає шлях цивілізації XXI століття, попри все, обіцяє владу і роботу тим, хто зможе краще за інших розвинути свої вищі інтелектуальні здібності – до аналізу, синтезу, оцінювання, а також гнучкість розуму і творчість» [27, с. 28].

Тому сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що за умов інформатизації освіти змінено парадигму педагогічної науки, відкориговано структуру та зміст освіти. Можна сказати, що освіта в багатьох країнах переживає глибоку внутрішню трансформацію. Змінено не лише складену роками її методичну базу, але й роль освіти в сучасному світі, ставлення до неї людей, зміщено ціннісні аспекти в самій освіті [98, с.77].

Сучасні методи навчання, ґрунтовані на активних, самостійних формах здобуття знань і роботи з інформацією, поволі витісняють демонстраційні й ілюстративно-пояснювальні методи, які всебічно використовує традиційна методика навчання, зорієнтована, переважно, на колективне сприйняття інформації. Паралельно відбувається процес використання програмних засобів і систем навчального призначення для підтримання традиційних методів навчання [83, с.48].

1969 року в американському військовому відомстві було започатковано Internet, який раніше використовували з виробничою метою, а сьогодні розгорнуто у всесвітньому масштабі, що служить культурним запитам людей. Найбільші музеї, бібліотеки, редакції газет і журналів, окремі творчі групи – всі зацікавлені установи й особи мають можливість безперешкодного та миттєвого обміну культурними цінностями. Вперше з'явилась реальна можливість реалізувати принцип незнищення досягнень цивілізації [66, с. 33].

Світові інформаційні системи Internet-1, Internet-2 тощо докорінно змінили життя людини. Світова електронна торгівля, рух грошових потоків та інший Інтернет-сервіс, а також сфера виробництва на підставі електронних засобів

сприятимуть формуванню єдиної світової спільноти без кордонів. Кінець XX – початок XXI століття – це початок постіндустріального розвитку, народження інформаційно-технологічної культури, інформаційної цивілізації. Процес формування інформаційно-технологічної культури відбувається сьогодні в усіх розвинених країнах світу та фактично є третьою економічною революцією. Перша така революція відбулася, як відомо, наприкінці XVIII століття і пов'язана з винайденням парової машини. Друга – наприкінці XIX століття та пов'язана з відкриттям і використанням електричного струму. Зараз відбувається інформаційна революція, формування інформаційного суспільства – наступна сходинка в розвитку людства, на якій домінувальним об'єктом виробництва та споживання стають знання, а також створені завдяки їм продукти та послуги. Уже сьогодні Інтернет, наприклад, демонструє можливості інформаційних технологій щодо об'єднання людей у різних країнах незалежно від віросповідання, рівня освіченості та матеріального стану. Це можна назвати першими ознаками єдиного інформаційного суспільства на Землі. Надалі світ відходитиме від паперових технологій, створюватимуться та розвиватимуться електронна торгівля, електронна навігація тощо. Підставою переходу від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного стають нові інформаційні технології (НІТ). Інформатизація освіти дозволить ефективно використовувати декілька найважливіших переваг НІТ:

- можливість створення відкритої системи освіти, яка забезпечуватиме кожному індивіду свою траєкторію самоосвіти;

- досконалу систему управління інформаційно-методичним забезпеченням освіти;

- ефективну організацію пізнавальної діяльності учнів [38, с. 53-54].

Доступ до інформаційних технологій і вміння користуватися ними є необхідною умовою діяльності в сучасному суспільстві і участі в новій економіці. Вони дуже швидко перетворюються на життєво важливі стимули розвитку світової економіки, дають можливість усім приватним особам, фірмам і товариствам, які займаються підприємницькою діяльністю, ефективно й творчо долати економічні та соціальні проблеми. Швидке запровадження інтернет-технологій створило всесвітню комунікаційну платформу, що відкрила шлях до перегляду традиційних

способів навчання [24, с. 26]. Ці зміни, як зазначив В.Г. Кремінь, диктують необхідність розвитку компетентності вчителя, який повинен задовольнити потреби сьогодення у вільних ринкових відносинах з:

- різних галузей економіки, менеджменту, маркетингу, банківської справи, бухгалтерського обліку й аудиту, права;
- вільного володіння персональними комп'ютерами, користування мережею Інтернет.

Головним стратегічним ресурсом буде інформація та її найвища форма – знання, еліту суспільства становитимуть люди із навичками отримання, збереження, передання й обробки інформації, здатні на її засадах створювати нові знання. Освіта набуде характеру самоосвіти. Рівень освіти працівників стане передумовою здібності галузей до модернізації, сприйняття нових ідей, реалій і, врешті-решт, їхнього розвитку. Визначальним є рівень освіченості працівників, а випереджальний розвиток освіти в сучасному світі має вирішальне значення не лише для руху суспільства вперед, але й для долі кожної людини. Окреслені тенденції визначають необхідність модернізації системи освіти не лише молоді, але й дорослих [99, с.78]. А це актуально для країн із розвиненою ринковою економікою, де сформовано цивільне суспільство, громадяни беруть участь в управлінні виробництвом, власністю, капіталом, фінансовими й інвестиційними операціями, а це вимагає від них певної економічної та правової компетентності. Але така компетентність є ще більш актуальною для нашої країни, де здійснюють докорінні перетворення в економічному та соціальному житті [94, с.16]. Ринкові відносини вимагають і від особистості вчителя нових якостей, а саме компетентності, ініціативності, заповзятливості, бути сумлінним громадянином, залучення у трудові контакти, уміння адаптуватися за мінливих умов [94, с.6]. Тому перед системою освіти постає мета не стільки залучити людину до пошуку знань, скільки розвивати в ній здібність до отримання нових знань, уміння володіти інформацією, виховувати сприйняття соціально-економічних і науково-технічних нововведень, творчого ставлення до праці. Як свідчить практика, навіть добре налагоджена система освіти не в змозі сформувати повноцінного професійного фахівця на рівні сучасних вимог, якщо її не доповнювати паралельно процесом самоосвіти особистості, роль якої постійно

підвищують [7, с.176]. 1980 року Спейді писав: «Знання, уміння і поняття важливі компоненти успіху в усіх життєвих ситуаціях, але вони його не забезпечують. Успіх не меншою мірою залежить також від налаштування, цінностей, сподівань, мотивації, самостійності, співробітництва, ретельності й Інтуїції людей». Іншими словами, якщо індивід набуває в школі певних умінь і навичок, то це не означав, що він обов'язково застосує їх у житті [27, с.34].

В.О. Сластьонін [98, с.78] відзначає, що відбувається процес зміни міжнародних освітніх стандартів, зближення кваліфікаційних вимог між професійно-компетентними працівниками та техніками, між техніками й інженерами. Обов'язковою вимогою кадрової інфраструктури стає масове володіння розмовною і технічною англійською мовою, а також навичками використання комп'ютера, мережі Інтернет. Дійсно, лише протягом 1994-2000 рр. у світі кількість користувачів Інтернету зростає із 13 млн. осіб до більше 300 млн., із них 50% припадає на США, 40% – на Європу, 5 /о на Японію та Корею, 5% – на решту держав світу. Тож не дивно, що нині 96 % користувачів Інтернету є представниками США і країн Західної Європи, тоді як у державах Африки їх менше, ніж 0,25%. Україна також відстає від європейських країн щодо розвитку Інтернету. Про це свідчать дані, які ми маємо щодо окремих країн Європи на 2000 рік: Швеція – 58%, Естонія – 22%, Греція – 13%, Росія – 10%, Україна – 0,2%. Проте завдяки інтеграції України в міжнародний простір спостерігаємо посилення комунікативних зв'язків. За даними Держкомстату, забезпечення організацій (підприємств) засобами обчислювальної техніки із 1994 до 1995 р. зростає на 24,2 тис. одиниць, а із 1996 до 1997 р. – на 83,7 тис. одиниць. Від 1997 до 2001 р. забезпечення організацій (підприємств) засобами обчислювальної техніки зросло на 427,7 тис. одиниць і становило станом на 1 жовтня 2001 року 691,2 тис. одиниць [102, с.344]. Тенденція до зростання продовжується і цифри свідчать про бурхливий розвиток засобів комунікації в Україні, що потребує радикальних змін у навчальних планах загальноосвітніх і професійних навчальних закладів.

І.В. Кон під час розгляду проблеми соціалізації молоді за сучасних умов відзначає такий факт: якщо в недалекому минулому дітей готували до життя в суспільстві, яке по своїй суті було схожим на те, в якому жили батьки, то

сьогоднішнім дітям потрібно буде жити у світі, який суттєво відрізняється від того,

У якому живуть їхні батьки та вихователі. Більше того, кожен, хто отримав освіту, рано чи пізно працюватиме в умовах ринку, який, в свою чергу, висуватиме свої вимоги до працівника. І якщо освіта й справді є конкурентоспроможною, вона дає можливість людині вільно вступати у відносини конкуренції на ринку праці, працювати якісно, долати тривалі труднощі. Тому будь-яке питання із галузі змісту освіти, методів, засобів навчання необхідно розглядати і вирішувати із урахуванням кінцевого результату, тобто досягнень конкурентоспроможності освіти на внутрішньому та зовнішньому ринках [84, с.361].

Сьогодні дітей необхідно підготувати самостійно діяти та приймати рішення за умов, яких не було і не могло бути в минулому житті їхніх батьків. Ця проблема є світовою, глобальною. В усіх країнах соціологи й економісти констатують колосальний розрив між чималою вартістю освіти та її недостатньою соціальною ефективністю, а також між формальним, технічним навчанням, у процесі якого людина набуває певних знань, та формуванням культурної, творчої та соціальної відповідальної особистості. Щоб успішно функціонувати у динамічному суспільстві, особистість повинна мати, з одного боку, стійкий світогляд, соціальні та моральні переконання, а з іншого – гнучкість, стійкість щодо оволодіння новою інформацією та створення нового протягом усього життя. Очевидно, формування самостійної, ініціативної та соціально відповідальної особистості можливе лише за умови самостійної діяльності [82, с.70]. Майстерність, продуктивність, компетентність, відзначає А. Маслоу, можуть становити активні, а не пасивні способи пристосування до реальності [56, с.222].

До сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють виникнення проблем, які неможливо розв'язати без суттєвих змін у системі освіти, належать:

- прискорення темпів розвитку суспільства, результатом чого є необхідність підготовки людей до життя за умов мінливого суспільства;
- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, за умов якого суттєво розширено людські контакти, у зв'язку з цим особливої уваги набуває фактор комунікативності та толерантності;
- висока мобільність капіталів і робочої сили, збільшення конкуренції;

- скорочення сфери застосування некваліфікованої та мало кваліфікованої праці, динамічні структурні зміни у сфері зайнятості, що зумовлюють підвищення професійної кваліфікації та перепідготовки працівників, зростання їхньої професійної мобільності;

- демократизація суспільства, розширення можливостей вибору у сфері політичного життя, що викликає необхідність підвищувати рівень готовності громадян до свідомого вибору, виникнення та зростання глобальних проблем, які можна вирішити за умов співробітництва в межах міжнародного співтовариства, яке вимагає формування ціннісного світогляду в молоді [98, с. 77-78].

Принципові зміни відбулися не лише в матеріальному виробництві. Вони торкнулися структури людської праці як підґрунтя матеріального виробництва у розвинених країнах, передусім мотивації людської діяльності. Дійсно, у традиційному індустріальному суспільстві матеріальне виробництво ґрунтоване на економічному примушуванні працівників до роботи. При цьому працю не сприймають як частину життя. Навпаки, для класичного найманого працівника часів індустріальної епохи працювати – означає жертвувати частиною свого життя. У цей самий час у розвинених країнах за збереження процесу купівлі-продажу робочої сили мотивацію трудової діяльності вже не зведено лише до отримання матеріальної винагороди. Остання змістилася у шкалі цінностей із домінуючих позицій на відносно незначні. За даними соціологів, матеріальна винагорода сьогодні займає шосте-десяте місце серед чинників мотивації праці в розвинених країнах [36, с. 80]. Традиційно, більш значущими виявилися такі мотиви, як задоволення від самої діяльності, пов'язані з нею можливості самовираження та самовдосконалення, суспільне визнання. Важливим є й те, що за останні два десятиріччя в розвинених країнах час праці (тобто діяльність за зовнішнім примушуванням) перевищує час відпочинку (тобто діяльності, зумовленої внутрішніми мотивами). На підставі згаданих, а також багатьох інших чинників вчені роблять висновок, що суспільство, ґрунтоване на праці, трансформується в суспільство принципово іншого типу. Науковці говорять про зміну економічного примушування людини до праці іншим, комплексним, соціальним примушуванням, коли вся сукупність суспільних умов життя викликає необхідність соціальної діяльності. Цей новий, надутилітарно

мотивований тип діяльності Розглядають вже не як працю, а як творчість [35, с. 80-81]. Сучасні дослідники стверджують, що творчий характер діяльності має величезне, якщо не основне значення для сучасного рівня життя та виробництва в розвинених країнах.

Для сучасної професійної освіти вагоме значення має стимулювання творчого потенціалу, здібності приймати рішення. Освіта поряд із безпосереднім кваліфікаційним аспектом має розвивати нові установки щодо власної відповідальності й ініціативи. Ці завдання можуть вирішувати лише спеціальні навчальні заклади і, в першу чергу, вища школа, де традиційна модель підготовки професійної людини (за Максом Вебером), яка добре виявила себе в період індустріального розвитку, за умов постіндустріального суспільства, коли основною сферою зайнятості стає альтернативна, вичерпала себе. Університети стають центром освіти на своїй території, бо не лише готують фахівців-професіоналів, але й формують такі суспільні блага, як підвищення освіченості населення, загальної культури, досягнення соціальної згоди, поширення інновацій [94, с. 34-35]. Тому система професійної освіти має змістити центр ваги на формування в майбутніх фахівців здібності творчо мислити, сприймати інновації і все те, що становить сутність професійної компетентності фахівця.

Таким чином, відзначимо, що кожне покоління людей стикається зі своїми проблемами, небезпеками, загрозами. Наприкінці ХХ століття людству загрожували неабиякі глобальні кризи: екологічна, ядерна, демографічна, виснаження ресурсів, загроза голоду, соціальні та національні конфлікти. Але найголовніша небезпека нашої епохи — криза некомпетентності людини. Саме тоді проблемою номер один в житті кожного залученого до суспільного життя індивіда стало відставання темпів його розвитку від темпів стрімких змін усього навколишнього світу, підвищення рівня його компетентності в усіх галузях суспільного буття [33, с. 8].

Недостатня компетентність окремих людей і суспільства в цілому є першопричиною всіх викладених вище загроз і криз [32, с.8]. Вирішальна роль у вирішенні завдань щодо запобігання цим та іншим кризам і катаклізмам, як відзначалось у доповіді до 50-річчя ЮНЕСКО, належатиме освіті [54, с.10], яка формує відповідні компетенції у своїх випускників. Мета навчання сьогодні –

формування не людини освіченої, а людини культурної, яка має не стільки знання, уміння та навички, скільки культуру їх формування, зміни, перетворення. Знання про шляхи реформування знань, умінь змінювати та оновлювати вміння, навички змін і переформування навичок – ось чого вимагає від молодшої людини сучасна культура XXI століття [10, с.20].

За такого підходу до освіти можна подолати кризу некомпетентності сучасної людини. Саме некомпетентність відповідних виконавців і всього нашого суспільства в цілому є першопричиною виявлення неробочих законів і наказів, виникнення національних і соціальних конфліктів, випадків виробничих аварій та екологічних катастроф, спустошення природних ресурсів тощо. Головна загроза сьогодення для людства – стрімке відставання здібностей людини щодо подолання змін, які відбуваються у навколишньому світі, від темпів цих змін [32, с.34].

За умов оптимального розвитку техносфери створено сприятливі умови для розвитку держави, суспільства й особистості. На міждержавному рівні домінувальний вплив на світову політику мають держави, які мають високий технологічний потенціал. Чим вищий технологічний потенціал держави, тим вищим є рівень економіки. А це створює умови формування сприятливої зовнішньої політики, отримання додаткових фінансових переваг і відповідного подальшого технологічного розвитку.

Держави, які одразу визнали переваги науково-технічного способу виробництва, наразі складають світове технологічне ядро (США, Англія, Франція, Німеччина, Японія, Південна Корея тощо). Держави, які посіли позицію лише науково-технічного розвитку, відстають від технологічно розвинених країн за головними показниками [95, с. 5-6].

Науковці зазначають, що остання інформаційна революція висуває на перший план нову галузь – інформаційну індустрію, пов'язану з виробництвом технічних засобів, методів, технологій для виробництва нових знань. Найважливішими складовими інформаційної індустрії стають різні види інформаційних технологій, котрі сприймають як процес, виражений сукупністю засобів і методів збирання, оброблення та передання даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу або явища [94, с.10].

Розвиток і активне використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій може бути поштовхом до розвитку суспільства, що здобуло назву інформаційного, тобто такого, в якому більшість працівників перейматимуться виробленням, збереженням, обробленням і реалізацією інформації, а найперше – вищою її формою – знаннями. Прогнозовано перетворення всього світового простору на єдину комп'ютеризовану й інформаційну спільність людей, які мешкають в «електронних» квартирах і котеджах. А це означає, що наступному поколінню доведеться розв'язувати проблеми попередників. Отже, завдання освіти сьогодні полягає в тому, щоб підготувати покоління до невідомого із використанням відомого [94, с.166].

Розділ 2. СУТНІСТЬ, ВИДИ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Однією із характерних рис концепції компетентності людини є думка про підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях та удосконаленні його здібності розуміти динаміку процесів і впливу на їхній хід [108, с.303].

Оскільки поняття «компетентність» щодо характеристики рівня професійної підготовки використовують відносно недавні [65, с.2], необхідно детальніше вивчити його генезис. Тим паче, що проблема визначення професійної компетентності вчителя стала об'єктом дискусій між психологами, педагогами, фізіологами фахівцями-практиками тощо. Сьогодні не лише немає єдиного підходу до визначення цього поняття, але й з'являються судження, що всі розмови про компетентність і компетенцію є надуманими. Таку точку зору відстоював учасник дискусії професор М. Е. Бершадський [26, с.44]. Погляди учасників вказаної дискусії А.Н. Дахін умовно поділяє на три групи:

1. Ці терміни – данина моді, можна обійтись і без них, бо класичні прототипи – рівень підготовленості випускників і навчання вмінь.

2. «Компетенція» і «компетентність» вже широко використовують в інших видах життєдіяльності людини, які визначають високу якість її професійної діяльності.

3. Компетенції та компетентності надалі окреслять складну структуру культуроподібної діяльності людей і нададуть інноваційного характеру розвитку змісту освіти [26, с.47].

Розглянемо коротко трактування цих понять у сучасній літературі.

У словнику іншомовних слів компетентність визначено як поінформованість, обізнаність, авторитетність: «Компетенція (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід» [57, с. 345].

Новий словник української мови подає ці терміни так: «Компетентний: 1. Який має достатні знання в певній галузі; який з чимось добре обізнаний;

грунтований на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Компетенція – це обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [118, с.305].

За словником іншомовних слів зміст поняття «компетентний» також виражено в двох аспектах:

- який має компетентність, правоздатний;
- обізнаний, ознайомлений у певній галузі [100].

Відомий дослідник компетентності В. А. Дьомін відзначає, що основною складовою компетенції є вміння. Після аналізування різних підходів до визначення вмінь, він зводить сутність компетентності до рівня вмінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції та дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах [28, с.35].

Слід відзначити, що сучасній літературі це поняття трактують за В.І. Далем який під компетентністю розуміє повноправність і використовує переважно в юридичній сфері: «Компетентний суддя, хто може і має право судити про когось, щось про будь-кого; суддя повноправний» [25, с.375]. З огляду на це ми можемо зробити висновок, що компетентність і компетенція становлять у В.І. Даля єдине поняття. На нашу думку, недоцільно розглядати ці два поняття в єдиному контексті, а тому каналізуємо їх більш детально. Насамперед відзначимо, що в педагогічній літературі сутність професійної компетентності інколи зводять до так званої парадигми знань. Наприклад, російський дослідник В.С. Безруков під компетентністю розуміє оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяють висловлювати професійно, грамотно судження, оцінювати думки» [12, с.46]. Український дослідник В.І. Бондар розглядає компетентність керівника навчального закладу як його готовність до управління процесом навчання у школі з двох позицій [14]. Перша позиція – теоретична готовність, визначена як співвідношення ідеальної моделі знань і реального їхнього вияву. Це директивно-методологічні, нормативно-законодавчі, загальнотеоретичні, методичні й організаційно-педагогічні знання. Друга позиція – процесуальна готовність: загальні вміння керівника навчального закладу здійснювати функції управління процесом навчання (діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-оцінювальні). Отже, на думку

В.І. Бондаря, процесуальна готовність є сукупністю результатів теоретичної та практичної підготовки керівників навчальних закладів до управління ними [15, с.25]. Більш рільєфніше й адекватніше розкривають сучасний зміст поняття «компетентність» англomовні словники, як вважає І.Г. Єрмаков [29,с.105], де на перший план висунуто категорію «здатність до дії як уміння використовувати знання у практичній діяльності, певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості». Поняття компетентності пов'язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, що містить систему вчинків. Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання та досвід. Під час обговорення компетентності автор звертає увагу на конкретні ситуації, в яких її простежено. Є сенс говорити про компетентність лише тоді, коли її виявлено в якій-небудь ситуації; нереалізована компетентність, є потенцією, але не є компетентністю [91, с.21]. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації, бо вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності.

Деякі дослідники (Дж. Равен [88, с.154-155]) пропонують таку характеристику компетентності:

1. Складові компетентності розвиватимуться і виявлятимуть лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності.

Їх не можна вирахувати й оцінювати окремо від мотивації, яка є частиною компетентності.

2. Ефективна діяльність як результат декількох факторів набагато більше залежить від низки незалежних і взаємозамінних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здібності, виявленої в конкретній ситуації. Слід оцінювати саме повний набір компетентностей, виявлених індивідами у різних ситуаціях протягом тривалого часу і витрачених на досягнення особистісно значущих цілей, а не рівень якоїсь окремої здібності. Будь-який показник окремо взятої здібності або мотивації для індивіда абсолютно недоречний.

3. Конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, і його цінності безпосередньо впливають на можливість розвитку й оволодіння новими компетентностями. Та не лише обставини мають право змінити людей, але й самі люди активно здійснюють вибір і виявляють себе по-новому залежно від конкретних обставин.

Після аналізування поглядів педагогів України, Ірландії, Франції, Швейцарії, Шотландії, Австрії, Греції, Росії І.Г. Єрмаков дійшов висновку, що попри розбіжності та різне тлумачення терміна компетентності можна переконатися, що для всіх країн загальними її показниками вважають уміння, необхідні для реальної життєдіяльності: професійні уміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань і продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні уміння, вміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо [29, с.114].

Отже, логічно, що компетентність (компетенцію) не зведено і до знань, ані до вмінь. Часто можна зустріти людей, які не вміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний момент. «Ми зустрічаємо людей надто освічених, енциклопедично озброєних знаннями, а всередині них – пустеля, як сказано в Біблії: «гробы пофарбовані, поваплені» (С. Русова) [59, с. 9]. Отже, компетентність стає сферою відносин, які існують між знаннями та дією в людській практиці.

Компетентність – специфічна здібність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. У людини мають бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення та життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати результати своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини.

Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну здібність і готовність особистості до дії, ґрунтованої на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та вихованню, зорієнтованих на становлення учня як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної рольової палітри. Компетентність одночасно поєднує мобілізацію знань, вмінь і поведінкових

відносин [115, с.33]. Компетентність розвиває уміння розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми, отримувати та критично аналізувати інформацію, приймати рішення, оцінювати соціальні наслідки дій, працювати у групі, розробляти та виконувати контракти, залучатись до проєктів, організовувати свою роботу, використовувати нові інформаційні технології, виявляти стійкість перед труднощами, знаходити нові рішення. Поняття компетентності містить не лише когнітивну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, систему ціннісних орієнтацій, звички.

На початку 90-х років ХХ століття у педагогічній літературі відзначали, що суспільство дедалі більше проникнуте ідеєю гуманізації освіти, а звідси впливають принципові зміни ролі та професійних функцій педагога [42, с.9].

У світлі цих ідей уточнено сутність поняття «професійна компетентність». Приміром, на думку М.П. Чошанова [110], компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки. Цей термін у більшості випадків вживають суто інтуїтивно. Частіше ним визначають високий рівень кваліфікації та професіоналізму фахівця. Вчений відзначає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і вмінь полягає в тому, що: 1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються; 2) компетентність містить як змістовний компонент – знання, так і процесуальний уміння; 3) компетентність передбачає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто опановувати критичне мислення. Отже, до структури компетентності автор включає мобільність знань, гнучкість методу та критичність мислення.

Л.М. Богомолів вважає, що компонентами будь-якої компетентності є знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, соціальні нахили, ціннісні орієнтації, компетентність у самоорганізації, мотиви діяльності [13, с.20].

Структуру професійної компетентності спеціаліста, відзначає Т.І. Браже, визначено не лише професійними базовими знаннями та вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та довкілля, стилем взаємовідносин із людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [18, с.37]. Із поняттям «культура професійної діяльності» та навіть професійними цінностями та стереотипами

компетентність пов'язують й інші автори.

Д.В. Чернилевський професійну компетентність розглядає як критерій якості підготовки випускників вищих навчальних закладів. Сутність концептуальних вимог до професійної компетентності зведено до розширення знань, умінь і навичок, безпосередньо необхідних для підвищення продуктивності праці у сфері життєдіяльності в цілому.

Тобто відбувається заміна понять про суто трудові, виробничі знання, уміння та навички повною гамою знань, умінь і навичок, у тому числі необхідних для охорони та поліпшення здоров'я, демографічного розвитку, збереження та розвитку традицій і культури, раціонального використання природних ресурсів, виконання активної громадської ролі та конкурентоспроможності на ринку праці тощо [108, с. 303].

Т.Г. Браже відзначає, що в період дорослості становлення особистості (під час навчання в школі) знання ще відіграють самостійну роль, у дорослому ж житті вони адаптуються до функціональних прав та обов'язків людини, стають підґрунтям її функціональної грамотності. Із вступом у взаємодію із професійними знаннями та вміннями вони утворюють професійну компетентність спеціаліста, під якою розуміють багатофакторне явище, що містить і власне професійні ознаки, і загальну культуру особистості [18, с. 73]. Дослідження показали, що професійну компетентність як багатофакторне явище, що містить і ціннісні орієнтації, і стиль спілкування з людьми, етичну і мовленнєву культуру особистості тощо розуміють і інженери, й інші категорії спеціалістів [17, с.73].

Компетентного спеціаліста, відзначає О.А. Козиріна, виділяє критичне мислення: здатність серед багатьох рішень обрати оптимальне, аргументовано пояснити помилкові рішення. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань на певний час і за певних умов. Іншими словами, компетентність – це здібність до актуального виконання діяльності [41, с.48].

Як свідчать дослідження західноєвропейських учених [119], сьогодні навіть підприємці хвилюються більше за особисті якості своїх працівників – емоційні, мотиваційні тощо. Приміром, німецький вчений О. Негр визначає п'ять ключових

компетенцій для людини: компетенцію сприйняття себе й оточення, технологічну компетенцію, екологічну компетенцію, історичну компетенцію та компетенцію справедливості [120, с. 662-668].

Як свідчить аналіз, у світі триває інтенсивна педагогічна рефлексія навколо визначення головних параметрів компетентності. Існують різні визначення цього поняття, різні точки зору, які розкривають якісно нові підходи до розуміння компетентності за нових проблем, до яких підійшла українська система освіти (інтеграція, гуманізація, диференціація, індивідуалізація та демократизація вищої професійної школи), у підходах до визначення професійної компетентності все уявніше спостерігаємо перехід від дисциплінарно-зорієнтованої системи навчання до проектно-спостережної. Цю систему характеризує, насамперед, особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Відповідно до нього, стверджує І.О. Зимня [31; 29], основою навчального процесу стає засвоєння як знань, так і способів самого засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу учня. Цей підхід не припускає знань заради знань, навичок заради навичок і вмінь заради вмінь [108, с. 58]. При цьому фундаментальність освіти залишається на першому плані. Без фундаментальності, наголошує В.О. Поляков, справжньої освіти бути не може: «Фундаментальний – це основний, солідний, міцний. Не буде фундаменту – зруйнується все» [84, с. 42].

Саме цей підхід, сутність якого в пріоритеті позапредметних знань і умінь над предметними знаннями, ми вважаємо найбільш суттєвим щодо визначення професійної компетентності спеціаліста. За сучасних умов більш соціально адаптованими виявились люди, які мають не академічні знання, а особистісні якості [82, с.71].

Ми не маємо можливості детально аналізувати підходи інших вчених щодо сутності, видів і компонентів професійної компетентності вчителя [9; 22; 113; 36; 48; 37; 40; 51; 65; 71; 88; 99; 106; 109; 113 та ін.], тому наведемо результати їхніх досліджень у вигляді таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Підходи різних авторів
до визначення поняття професійної компетентності вчителя

Автор	Визначення поняття «компетентність»	Види компетентності	Компоненти / елементи компетентності
Н. В. Кузьміна [49]	Здібність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня із урахуванням обмежень і розпоряджень, які висувають до навчально-виховного процесу вимоги педагогічної норми, в межах якої його здійснюють	<ul style="list-style-type: none"> - Спеціальна (у галузі викладання дисципліни); - методична (у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів); - психолого-педагогічна (у сфері мотивів, здібностей, спрямування учнів); - рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність. 	
А. К. Маркова [55]	Компетентною вважають діяльність учителя, який на достатньо високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, реалізує особистість учителя, досягає визначних результатів у навчанні та вихованні учнів. При цьому компетентність учителя визначено також		

	співвідношенням його професійних знань і умінь, з одного боку, та професійних позицій, психологічних якостей – з іншого.		
Л. М. Мітіна [60]	Знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їхньої реалізації у діяльності спілкування, розвитку (саморозвитку) особистості		
Е. М. Нікітін [62]	Професійна компетентність педагога належить до розряду особистісно-діяльнісних		<ul style="list-style-type: none"> - Особистісно-гуманістична орієнтація; - здатність до системного бачення педагогічної реальності та системної діяльності у професійно-педагогічній ситуації; - орієнтація у предметній галузі; - опанування сучасних педагогічних технологій; - здатність до інтеграції з вітчизняним, зарубіжним, історичним, інноваційним досвідом; - креативність у

			професійній сфері, наявність рефлексивної культури.
В.Ю. Кричевський [44]	<ul style="list-style-type: none"> - Наводить основні поняття компетентності: наявність знань для успішної діяльності; - розуміння значення цих знань для практики; - набір операційних умінь; - володіння алгоритмами вирішення трудових завдань; здатність до творчого підходу в професійній діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> - Функціональна – характеризує професійні знання й уміння їх реалізувати; інтелектуальна – виражена у здібності аналітично мислити та здійснювати комплексний підхід до виконання обов’язків; - ситуативна – дозволяє діяти відповідно до ситуації; - соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей. 	
В. В. Веснін [19]	Здібність працівника якісно та безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опанувати нове та швидко адаптуватись до мінливих умов.		
В. 0. Адольф [3]	Складова освіти, яка містить комплекс знань, умінь, якостей і властивостей		

	особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність організації навчально-виховного процесу.		
Є. М. Соловйов, В. В. Софронова, К. С. Махмурян [86]	Сукупність професійно-педагогічних компетенцій		<ul style="list-style-type: none"> - Соціально-психологічна компетенція, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань; - комунікативна та професійно-комунікативна компетенція; - загально-педагогічна професійна компетенція (психолого-педагогічна та - методична); - предметна і компетенція у сфері вчительської спеціальності; - професійна самореалізація.
Д. С. Савельєв [92]	Здатність посадової особи успішно вирішувати завдання, що належать до її компетентності		

Слід детальніше розглянути сутність поняття «компетенція» Наприклад, Є.Ф. Зеєр розглядає його як частину компетентності що визначає інтереси особистості, об'єднані знання та вміння індивідуальні здібності, ставлення до праці

та соціального оточення До основних компонентів професійної компетенції, на його думку, належать:

- спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання завдань, уміння оцінювати результати своєї роботи, здатність самостійно набувати нових знань і вмінь

- соціальна компетенція – здатність до групової діяльності з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці, за оточення й інші цінності;

- індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії.

Серед нових необхідних компетенцій викладача професійних шкіл Польщі польські дослідники виділяють ті, які полегшують учням розуміння складного світу техніки та технології. Цей вид умінь викладача дозволяє створювати разом із учнями символічні моделі аналізованих явищ і процесів, а також принципів функціонування технічних об'єктів, які полегшують їхнє навчання [101, с. 62].

Відзначимо, що система допрофесійної та професійної освіти зарубіжних шкіл досить швидко відреагувала на запит суспільства та вимог до підготовки людини, висунутих до неї ще в загальноосвітній школі. Теоретико-методологічним підґрунтям допрофесійної підготовки є компетенція ключових кваліфікацій, тобто концепція сформованих професійно та соціально значущих якостей особистості у багатьох видах культуровідповідної діяльності, які не втрачають своєї актуальності під час зміни робочого місця або технології матеріального чи нематеріального виробництва. Така концепція тісно перегукується із прийнятою Радою Європи 1996 року концепцією ключових компетенцій як освітнього результату [4, с. 59]. Рада Європи упровадила чимало компетенцій, але кожна країна, з огляду на свої пріоритети та взаємодії з професійною сферою виділяє певні компетентності та компетенції. Національний інститут педагогіки республіки Білорусь, наприклад, розробив стандарт навчального курсу «Технологія», який містить низку компетенцій: культурнодіяльнісну, природничо-наукову, пропедевтично-професійну, маркетингову, конструкторську, проектувальну, виконавську [67, с. 297-298]. Наукові пошуки в цьому напрямі проводять певною мірою і в нашій

країні.

Наприклад, дослідник О.М. Дахін використовує поняття «освітня компетенція», під яким він розуміє рівень розвитку особистості учня, пов'язаний із якісним засвоєнням змісту освіти та вважає, що освітня компетенція – це ідеальна, нормативна характеристика, яка моделює якості випускника і певною мірою обслуговує термін «освітня компетентність», точніше розкриває його змістове наповнення [26, с. 42]. О.Л. Козирева до цього поняття включає й сукупність якостей особистості, й професійних знань, умінь і навичок [41, с. 50]. І.П. Перестороніна наголошує, що професійна компетентність учителя – це сукупність професійно-педагогічних компетенцій, а саме:

- соціально-психологічної (готовність до вирішення професійних завдань);
- комунікативної та професійно-комунікативної;
- загальнопедагогічної (психолого-педагогічної та методичної);
- предметної (у сфері діяльності вчителя); х професійної самореалізації [80 с. 179].

Аналіз співвідношення понять «компетенція» і «компетентність» наведено в таблиці 2 [41, с.50].

Таблиця 2

Співвідношення понять «компетенція» і «компетентність»

Поняття	Обсяг поняття (ключове слово)	Подання поняття	Вияв поняття	Рівні виявлення поняття
Компетенція	Коло повноважень	Нормативно-правовий документ (диплом, статут, наказ тощо)	Обійнята посада	Категорія
Компетентність	Здібності	Знання, навички, способи діяльності тощо	У діяльності	Рівні компетентності

Таким чином, компетентність і компетенція є взаємодоповнюваними та взаємозумовленими. Компетентна людина, яка не має повноважень (компетенції),

не зможе повною мірою у соціально значущих аспектах реалізувати її. На підставі цього у спеціаліста розвиваються передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який занадто руйнівню діє на саму людину і створює конфліктні ситуації в групі та колективі. Ще більш асоціальною є діяльність некомпетентної людини, яка має компетенцію (повноваження). У зв'язку з цим компетентність учнів є основним якісним показником освітнього процесу у ВНЗ, і отже, її досягнення можна вважати педагогічною метою [28, с.34].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що для кожного дослідника існує ніби «прокрустове ложе», до якого він відповідно до своїх інтересів намагається розмістити аналізовані ним явища (у нашому випадку це компетентність і компетенція). На нашу думку, це відбувається через те, що у працях, присвячених аналізованій нами проблемі, порушено принцип спадкоємності, хоча, як відомо, визначену зміну не можна розглядати ізольовано. Вона має комплексний характер і з усією гостротою ставить проблеми перед усіма підрозділами системи освіти.

Відомо, що на кожному віковому етапі, який супроводжує освіта, людина досягає своєї вершини у вигляді певної компетентності: дошкільник – шкільної компетентності як готовності до навчання у школі; випускник початкової школи – навчальної компетентності як готовності до навчання в основній школі; випускник основної школи – особистої компетенції як готовності до свідомого вибору подальшого шляху в освітньому або професійному закладі; випускник середньої школи – соціальної компетентності як готовності до життєвого та професійного самовизначення; випускник професійної школи – професійної компетентності як готовності до самостійної професійної праці. Освіта дорослих у цілому має формувати життєву компетентність, їхні нові життєві кваліфікації, допомагати їм у розв'язанні особистих життєвих проблем і покращувати їхнє життя за рахунок своєї обізнаності у питаннях буття за нових умов: соціальних, економічних, демографічних, вікових тощо. При цьому та чи інша компетентність матиме один рівень в освітній школі, й дещо вищий – після закінчення повної середньої школи, ще вищий – після отримання вищої освіти [14, с.21]. Іншими словами, кожний наступний рівень компетентності передбачає засвоєння попереднього рівня.

Аналіз наукових ідей українських дослідників В.В. Крижка,

Є.М. Павлютенкова та В.А. Семиченко вказує на те, що до поняття професійної компетентності науковці вкладають глибинну суть [93]. Насамперед вони відносять її до результату професійної підготовки у системі безперервної освіти; по-друге, до результату методичної роботи у навчальному закладі; по-третє – це рівень професійної майстерності. Опанувати педагогічну спеціальність можна з різним ступенем майстерності, тобто на різному фаховому рівні. Однак до вершин майстерності доходять лише одним шляхом: «знизу – вгору», «від малого до великого», «від невміння до вміння» [75, с.19].

Професійну компетентність вчені показують як форму виконання педагогом своєї діяльності, зумовленої ґрунтовними знаннями якостей, явищ і предметів, які він перетворює (людина, група, колектив), як вільне володіння змістом власної праці (професійно-педагогічна функція), а також відповідність цієї праці професійно важливим якостям учителя [76, с.20].

З ідей української педагогічної спадщини Г.Г. Ващенко професійну педагогічну компетентність розглядають, наприклад, як педагогічну майстерність, показник високої професійної діяльності: глибокої освіченості людини, що виявляється в обізнаності з історією педагогіки, філософією, бо всі педагогічні системи базовано на певних філософських засадах. Г.Г. Ващенко вказує й на те, що майстерність педагога залежить від знання психології дитини. Тому педагог повинен знати як загальну психологію, і так і психологію дитини. У свою чергу тонка психолого-педагогічна інтуїція можлива лише за умови, коли педагог любить свою роботу і своїх учнів [29, с. 31-32]. Аналогічну думку мають Н.В. Бордовська та А.А. Реан. «Майстер своєї праці, – відзначають вони, – це компетентний у психолого-педагогічній, предметній галузі фахівець, який вміє на високому рівні репродукувати професійні знання, навички та вміння» [16, с.105]. Таку ж точку зору висловлюють й інші вчені [62; 63; 70; 96 та ін.] Ми поділяємо погляд Є.М. Павлютенкова, який розпочав досліджувати цю проблему в 90-х рр. ХХ століття [72; 73; 74; 77]. У своїх роботах із позиції системного підходу він виділив ціле (професійну майстерність) як результат професійного становлення людини та його компоненти (потребнісно-мотиваційний, операційно-технічний і рефлексивно-оцінний). До висновку про компоненти професійної майстерності він дійшов після

аналізу її як кінцевого результату, як продукту діяльності (самодіяльності) професійного удосконалення людини. Він виділяє два органічно пов'язаних компоненти: об'єктивний (наявна та народжена в процесі діяльності духовна та матеріальна культури) та суб'єктивний (що відображає багатство вже реалізованих можливостей людини як суб'єкта діяльності). Об'єктивний компонент (і оволодіння, і відтворення елементів духовної та матеріальної культури) передбачає наявність певного рівня сформованої в особистості операційно-технічної сфери діяльності, а суб'єктивний – потребнісно-мотиваційної, а також рефлексивної-оцінної, без якої неможливе оцінювання перших двох сфер, і, відповідно, саморегуляцій та самовиховання. Таким чином, будь-яка повноцінна діяльність складається із трьох компонентів: потребнісно-мотиваційного, операційно-технічного та рефлексивно-оцінного. Відсутність першого перетворює діяльність на хаотичне скупчення окремих дій без виразної й усвідомленої мети. В другому компоненті вирішальну роль відіграє запередмечування, бо лише за умови запередмечування, із вираженням себе в різних формах зовнішньої діяльності людина саморозвивається, самовдосконалюється [52, с. 32-33]. А відсутність третього компонента також перетворює діяльність на випадкову нерегульовану сукупність дій. При цьому втрачаємо мету діяльності й уявлення про її досягнення. Не випадково Л.М. Фрідман і К.М. Волков відзначають, що будь-яка розумова діяльність повинна мати три зазначені компоненти і найважливіше завдання освіти – навчити учнів організовувати свою діяльність як повноцінну, розумну, в якій всі три компоненти збалансовані, розгорнуті, усвідомлені та цілком здійснені [104].

До речі, В.М. Мадзігон визначає майстерність як високе мистецтво в певній галузі, що передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок, пов'язаних із такими діяльнісними проявами. операційно-технічними (охоплюють професійні знання, вміння та навички, професійно-значущі здібності); мотиваційно-потребнісними (відповідальне ставлення до праці, розвинена потреба професійних досягнень, спрямування на справу, висока об'єктивна значущість праці як самореалізації тощо); когнітивними (високий розвиток репродуктивних і творчих компонентів пізнавально-практичної активності, розумова ініціатива та винахідливість тощо); морально-вольовими (підвищена професійна активність,

наполегливість, працелюбність, ретельність, ініціативність і заповзятість) [78].

Інтегративним результатом діяльності особистості, вкрапленим у професійну компетентність, є сукупність умінь суб'єкта діяльності: саморегульовані соціальні, загальнонавчальні та спеціальні вміння, сформовані в процесі використання раніше набутих знань, умінь і навичок за нових нестандартних умов [43, с. 51]. Уміннях суб'єкта діяльності подано характер і ступінь реалізації його намірів і можливостей. Давно відома усім істина про те, що знання, уміння та навички без втілених у систему суспільно-важливих цінностей людини, її моральних відносин здатні «розтрощити душу». Освічена людина, у якої відсутні належні підвалини, найчастіше готова використовувати набуті знання в суто прагматичних, особистих цілях на шкоду іншим. Звідси зрозуміла й увага, приділена дослідниками та практиками проблемам формування суспільно значущої мотивації. Уміння є результатом професійного становлення особистості на стадії її самостійної професійної діяльності.

Відомо, що вміння формують протягом навчально-професійної діяльності, результатом якої є навченість, що передбачає відтворення особистістю зафіксованих у суспільному досвіді прийомів, дій і поведінки, а також їхнє закріплення у вигляді знань, умінь, навичок. І цей компонент (операційно-технічний) передбачає зв'язок із двома раніше названими: професійне навчання може бути ефективним лише за наявності в учнів позитивної мотивації на оволодіння своєю спеціальністю. Будь-які знання, розуміння є частиною свідомості, оскільки вони мають певний зміст у системі набутих через суспільну діяльність знань [58, с. 34]. Саме зміст визначає намагання особистості знайти більш адекватні способи для самовираження на поточній і наступних стадіях її професійного становлення, причому настільки, що можна стверджувати, професійна майстерність є результатом професійного самовизначення людини. Із багатьох можливих варіантів, різних засобів досягнення мети людина зобов'язана обрати ті, в яких можуть максимально втілитися її суттєві характеристики. Причому, чим багатша палітра можливостей, які передують професійному самовизначенню діяльності школяра, тим більшою є вірогідність правильного вибору професії і, відповідно, шляхів для самореалізації та самовираження, й тим наочніше буде подано в процесі

та результаті професійної діяльності її індивідуальний вибір. А це вже залежить від системи трудового виховання, навчання та профорієнтації в школі (рання юність і підлітковий вік), результатом якої є правильне професійне самовизначення випускника школи. У свою чергу залучення до різних видів діяльності в школі, набуття професійних знань, умінь і навичок, застосування їх у нових нестандартних умовах – неможливі без відповідного ставлення до праці, працелюбності, які окремі дослідники вважають підґрунтям майстерності. Не випадково таке ставлення взагалі розглядають як одне із визначальних моментів психіки людини будь-якого віку [68].

Отже, можна констатувати, що кожна наступна стадія становлення зароджується в попередній і до кожної із наступних входять інваріантні компоненти попередніх. Іншими словами, як зазначав Л.С. Виготський, між усіма ступенями цього процесу існує об'єктивна наступність і взаємозв'язок: формування одного поняття (так само, як і якості) є ключем до формування інших, бо кожний вищий ступінь заперечує нижчий, але не знищує його, а містить у собі як зняту категорію, як свій основний момент» [21, с.113].

Вказані компоненти є наскрізними та формуються на всіх етапах професійного становлення особистості (школа, професійний навчальний заклад, місце роботи). Результатом першого етапу становлення є професійне самовизначення, другого – навченість, третього уміння, четвертого – професійна майстерність.

Ми погоджуємось із цією точкою зору і подаємо процес професійного становлення особистості вчителя графічно (рис. 1).

На схемі видно, що професійне становлення передбачає декілька етапів:

- 1) виникнення та формування професійних намірів;
- 2) професійне навчання як підґрунтя обраної спеціальності;
- 3) входження у професію;
- 4) часткова або повна самореалізація у процесі самостійної професійної діяльності.

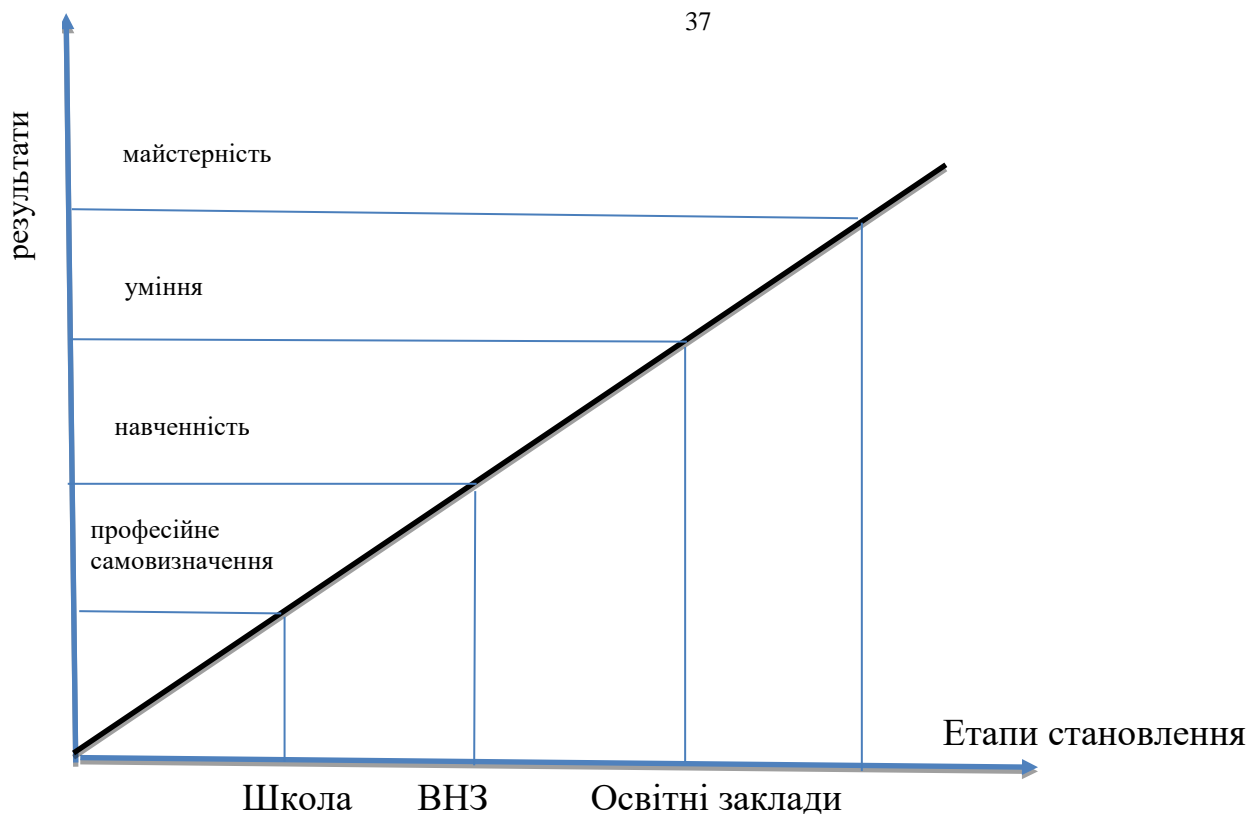


Рис.1 Етапи професійного становлення вчителя

Результатами кожного етапу професійного становлення є професійне самовизначення, навченність, уміння та професійна майстерність.

Відзначимо, що деякі дослідники стверджують, що педагогічна майстерність є вищим ступенем професіоналізму та найчастіше зумовлена комплексом спеціальних умінь і навичок, які дозволяють викладачеві ефективно управляти навчально-виховною діяльністю учнів [96, с.46], критично ставляться до намагань розширити це поняття та віднести його до сфери особистості [89, с.213].

Цієї точки зору дотримують і практики, про що свідчить проведене нами пілотажне дослідження серед студентів педагогічного університету (109 осіб) і вчителів шкіл (90 осіб).

Під час відповіді на запитання «Що таке професійна компетентність?», «Якого вчителя можна назвати професійно компетентним?» 78% опитуваних розкрили перше поняття через професійні знання та вміння, 19% - лише через професійні вміння, і лише 4% респондентів включили до цих понять професійно важливі якості.

Отримані дані свідчать що і студенти, і вчителі поняття «професійна компетентність» визначають переважно через знання та вміння. Ми вважаємо, що для професійно-педагогічної діяльності вчителя має значення й рівень сформованості професійних умінь і навичок, і його позиція, спрямування його

особистості, і система цінностей, що визначають мету, завдання та способи педагогічної діяльності, а також прагнення до їх удосконалення. Тому нам видається більш точним і повним погляд на педагогічну майстерність як на сукупність індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності викладача, комплекс якостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності [70]. Склад цих якостей, що їх проголошують різні автори, є досить різноманітним і розлогим, але всі вони можуть бути об'єднані у декілька груп (рис. 2).

Досить поширеним у науковій літературі є вузьке розуміння поняття «компетентність». Наприклад, зокрема Дж. Равен стверджує, що компетентність – це специфічна здібність, необхідні для ефективного виконання конкретної діяльності в конкретній предметній галузі, яка містить вузькофахові знання, специфічні предметні навички, засоби мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [87].

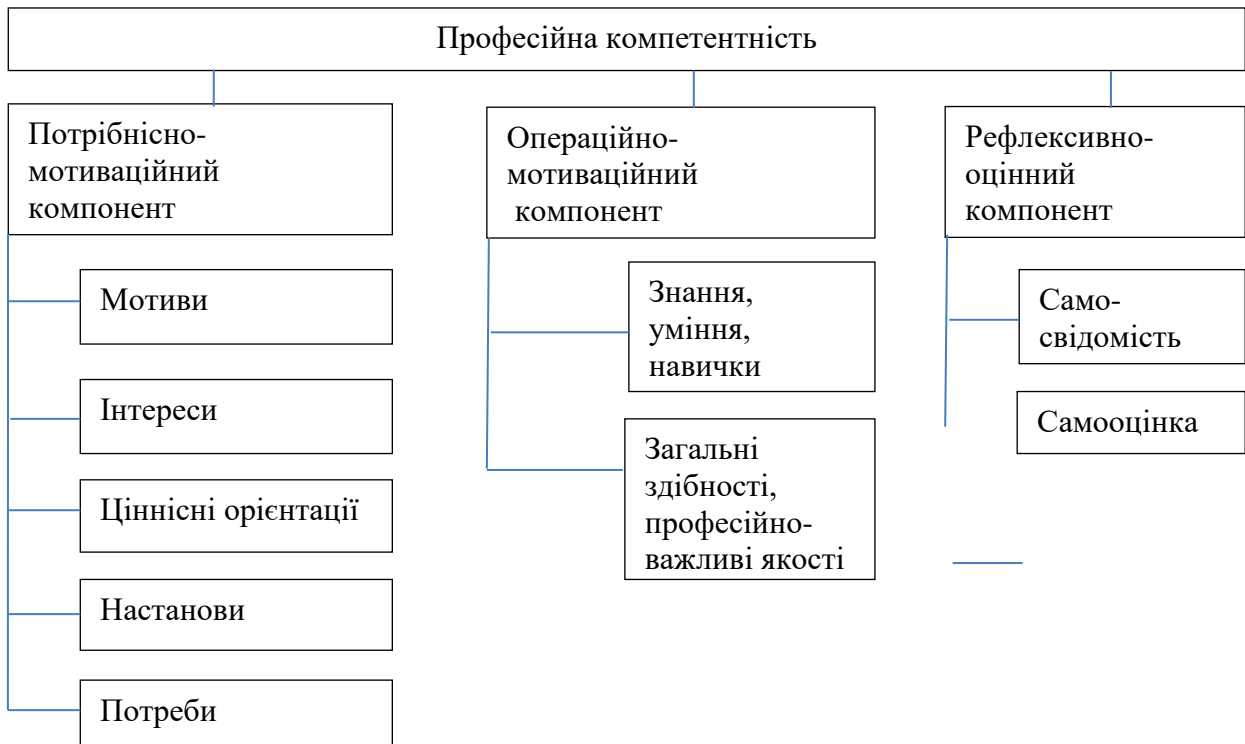


Рис 2. Складові професійної компетентності

Цілісність особистості передбачає її структурну єдність, наявність системних; властивостей, які об'єднують решту й є підґрунтям її цілісності [90]. У структурі особистості вчителя така роль належить професійно-педагогічному спрямуванню, яке, на думку В.О. Сластьоніна, утворює каркас, що зміцнює об'єднані в ціле

основні професійно значущі властивості особистості педагога [79].

Ми поділяємо погляди тих дослідників [64], які вважають, що підґрунтям професійно-педагогічного спрямування особистості викладача є система його ціннісних орієнтацій щодо педагогічної діяльності, а формування інформаційно-теоретичного та діяльнісного компонентів педагогічної майстерності у багатьох випадках є похідними від рівня розвитку професійно-ціннісних орієнтацій особистості.

Як відзначає В.Д. Шадриков, наявність в особистості суцільно і професійно значущих ціннісних орієнтацій забезпечує сумлінне ставлення до справи, пробуджує до дій, творчості та певною мірою компенсує недостатньо розвинені вміння та навички; відсутність позитивної орієнтації може стати причиною професійного краху, втрати вже наявної педагогічної майстерності [112; 12]. Вирішення протиріч ціннісного порядку визначає спрямування діяльності особистості, орієнтує на утвердження або руйнування способу життя, системи суспільних відносин [52; 10].

Спробуємо охарактеризувати виділені компоненти професійної компетентності детальніше.

Потребнісно-мотиваційна сфера особистості – де інтегральна якість, характерна сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтації, інтересів, що складають підґрунтя мотивів. Можемо виділити два типи мотивів: опосередкований і безпосередній. У разі коли, наприклад, професію обирають як засіб реалізації поставленої мети, що лежить поза самою професією, то цей тип належить до опосередкованої мотивації (соціальні, престижні, матеріальні, утилітарні мотиви). Якщо вибір стимульовано професією, ми маємо справу із безпосередньою мотивацією (естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, а також мотиви, пов'язані зі змістом праці).

Під час формування цієї сфери особистості важливим є забезпечення гармонійної мотиваційної сфери педагога, бо коли у домінувальному мотиваційному комплексі опосередковану мотивацію і подано в тісному зв'язку з безпосередньою, то професійне спрямування особистості виявляється більш стійко порівняно з тим, і коли сформованою є або лише опосередкована, або безпосередня мотивація. З іншого боку, відзначимо, що компоненти спрямування на особистості є більш

стійкими та менше піддані коригуванню, ніж її психічні або психомоторні якості, а процес своєчасного! формування в особистості нових ціннісних орієнтації має значно, легший перебіг, ніж їхнє коригування (В.Л. Марищук). Наприклад, пізнавальні мотиви школярів реформуються легше і швидше, ніж соціальні (А.К. Маркова).

У процесі професійної діяльності відбувається подальша зміна мотиваційної сфери, вираженої появою нових та еволюцією низки старих мотивів, зміною абсолютної та відносної значущості мотивів та їхньої структури [111, с. 39].

Операційно-технічна сфера діяльності особистості це інтегральна якість, яку характеризує сукупність спільних і спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей (ПВЯ). Специфіка формування цієї сфери особистості полягає в тому, що у дошкільнят і молодших школярів спочатку формують найзагальніші уявлення про працю загалом (її предмет, засоби, умови тощо), подають зовнішні ознаки трудової діяльності, які поступом пов'язують із основними, і далі з її суттєвими ознаками. Потім виникають уявлення про подібні професії, які поступово деталізують, поєднують із конкретними видами (спеціальностями) цих професій. Це саме стосується вмінь і навичок, сформованих від найелементарніших до більш складних.

Професійно важливі якості (ПВЯ), до яких належать і спеціальні здібності людини, поряд із мотивами відіграють роль тих внутрішніх умов, через які переломлено зовнішні впливи і вимоги діяльності, їх сформовано від більш загальних до більш спеціальних. Із початком освоєння діяльності суб'єкт вже має цілу низкою спеціальних умінь, навичок, ПВЯ, але вони ще не пристосовані до професійної діяльності. Протягом професійного становлення особистості й відбувається їхнє реформування відповідно до вимог діяльності [111, с. 97].

Третім компонентом, роль якого донедавна явно недооцінювали в педагогічних дослідженнях, є рефлексивно-оцінний. Рефлексія (від лат. *reflexio* – повернення, відображення) – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій і вчинків [63, с. 91]. Ґрунтовані на рефлексії самоаналіз і самооцінка забезпечують контроль, її здатність до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви, корекцію та самовдосконалення. Саме завдяки

механізмам саморегуляції та саморефлексії педагог, який саморозвивається, активно культивує в собі індивідуальність, творчий потенціал і професійну майстерність [61, с. 58]. Як свідчить дослідження С.П. Тищенко, розвиток рефлексивної здібності вчителів адекватно оцінювати характер застосованих ними психологічних знань і результатів їхнього впливу на особистість учня становить магістральний напрям психологічної компетентності педагогів як чинника перебудови школи на гуманітарних засадах [103, с.84].

У таблиці 3 представимо рівні професійно-педагогічної компетентності.

Таблиця 3

Рівні професійно-педагогічної компетентності

Рівень професійної компетентності	Критерії результативності педагогічної діяльності викладача
Репродуктивний	Здатний розповісти студентам те, що знає сам. Мету заняття визначає стихійно, без урахування рівня підготовленості студентів. Навчальну літературу використовує мінімально. Зміст навчального матеріалу обирає стихійно, через це він є простою концентрацією інформації. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, коли студент пасивно сприймає інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обґрунтовані й не чіткі. Спроектowana модель занять має декларативний характер
Адаптивний	Уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мету та структуру заняття визначає адекватно рівневі підготовки студентів, але не має навичок варіювання методів і способів навчально-пізнавальної діяльності. Методи активізації застосовує рідко
Локально-моделювальний	Має стратегію формування у студентів знань, умінь і навичок за окремими розділами дисципліни. Мета і завдання діяльності обґрунтовані, але не визначено рівні засвоєння студентами бази знань і відповідні їм форми та методи роботи без

	глибокого дидактичного обґрунтування. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань
Системно-моделювальний	Має стратегію формування у студентів знань, умінь і навичок, що стосуються курсу та педагогічного процесу в цілому. Мету, завдання та структуру занять обирає відповідно до особливостей студентів, ролі навчального матеріалу в курсі та у зв'язку з іншими предметами. Моделює рівень засвоєння з теми і відповідні форми та методи навчально-пізнавальної діяльності й контролю. Зміст викладає відповідно до мети. Переважають проблемні методи навчання
Творчий	Використовує стратегію перетворення свого предмета як спосіб формування особистості студента. Мета, завдання та структура заняття відповідають потребам формування технологічного мислення та поведінки учнів. Форми та методи навчально-пізнавальної діяльності студентів підпорядковані меті: реалізації алгоритмічно-дієвого і творчого рівнів засвоєння знань. Переважають активні методи навчання. Проектує діяльність студентів у конкретних педагогічних ситуаціях

До організації самоаналізу існують два підходи:

1) самоаналіз на підставі порівняння нового результату із попереднім, орієнтованим, насамперед, на відстеження особистісних змін і досягнень (динамізм розвитку). Цей вид аналізу є більш продуктивним з точки зору мотивації особистості до професійно-особистісного удосконалення [63, с.91];

2) самоаналіз за допомогою порівняння результату із еталоном зразком.

У найбільш загальному вигляді логіку самоаналізу визначено таким чином:

- констатація результатів діяльності;
- порівняння її з еталоном, критеріями;
- визначення ступеня відповідності еталону, виявлення причин недоліків;

- визначення завдань і конкретних дій.

Важливим компонентом самоусвідомлення особистості є ставлення людини до своїх здібностей, можливостей, особистих якостей. Значення самооцінки визначено тим, що неадекватна (коли людина оцінює себе необ'єктивно) самооцінка (завищена чи занижена) не дозволяє суб'єктові поставитись до себе критично, правильно співвіднести свої сили та завдання різної складності, хоча, щоправда, існують наукові розробки, в яких стверджують, що невпевненість в успіхові надає стимулювального впливу [107, с.275].

У будь-якому випадку в першу чергу необхідно сформувати здібність до адекватної самооцінки діяльності на підставі порівняння її результатів із еталоном, який є критеріальним підґрунтям оцінної діяльності. У педагогічній літературі виділяють такі види самооцінки:

- критична – на підставі попереднього аналізу своїх можливостей;
- професійна – під час реалізації діяльності на підставі самоконтролю;
- ретроспективна – на завершальному етапі діяльності [63; 43].

На підсумок цієї, безумовно, короткої характеристики професійної компетентності відзначимо, що розглянуті нами її компоненти найтіснішим чином взаємопов'язані між собою і виділити їх можливо лише за умови дослідження. Не випадково в інженерно-психологічних дослідженнях, наприклад, чимало авторів виходять із теоретичного положення про те, що ПВЯ і властивості, які проходили тестування, не відіграють самостійної ролі, а можуть бути правильно зрозумілими лише з урахуванням особистої індивідуальності [20, с.10]. Дослідження, присвячені вивченню особливостей діяльності представників різних професій, свідчать, що сформованість лише виконавських умінь ще не забезпечує готовності до праці і, тим паче, до її високих показників. Продуктивність праці залежить не лише від того, чи володіє той чи інший фахівець сприятливими психофізіологічними якостями, але і від ставлення до праці. Професійна спроможність без зацікавленості у роботі, мабуть, ще менш ефективна, ніж виробнича активність (зацікавленість у роботі) без професійної придатності. Високі трудові показники забезпечують єдність, синтез трьох компонентів професійної майстерності, які ми розглядаємо. До речі, психолог Є.О. Климов вважає можливим обмежити мотивацію вчителя і навіть його потреби

тільки навчальною сферою, що виключає із когорти завдань найважливішу з них – формування професійної мотивації, уявлень про свої професійні можливості, готовність застосовувати свої знання. Він наголошує, що несформованість, суперечливість складових професійної компетентності може стати джерелом протиріч на шляху професійного становлення. Протиріччя можуть виникнути в структурі компетентності [39, с. 273]:

а) між спеціальною компетентністю та соціальною (знає свою справу, але погано, неправильно розуміє людей);

б) між соціальною компетентністю й особистісною (знає свою справу, але погано, неправильно знає та рефлексує свої психічні стани і властивості, не орієнтований на будь-які засоби свідомої саморегуляції, самовивчення, самокорекції);

в) між однобокою особистісною компетентністю та соціальною (надає значення психічним станам, переживанням і погано уявляє внутрішній світ інших людей, приписує їм свої важливі стани).

Відзначимо, що проаналізована вище модель належить до статичних. Через це ми розробили динамічну, прогностичну модель особистості компетентного вчителя (рис. 3).

Статична модель характеризує суб'єкт лише у певний часовий проміжок і перебуває у процесі пізнання як його знімок, перетин, а будь-який процес розглядаємо як його фрагмент, оскільки залишаються невідомими його вихідний стан і кінцевий результат.

Сутність динамічної моделі полягає у встановленні взаємозв'язків між метою у формуванні кожного з компонентів моделі певного часового проміжку (молодий педагог, досвідчений вчитель, майстер), фіксації визначеної послідовності новоутворень в них послідовності змін за той чи інший проміжок, які якнайшвидше ведуть особистість до основної мети. У руслі цього процесу «будовано певну мету, зміст, форми, методи, результати діяльності вихователів і вихованців. Така модель (або моделі) мають зорієнтувати всю життєдіяльність освітнього закладу, визначити конкретну мету та шляхи її досягнення.

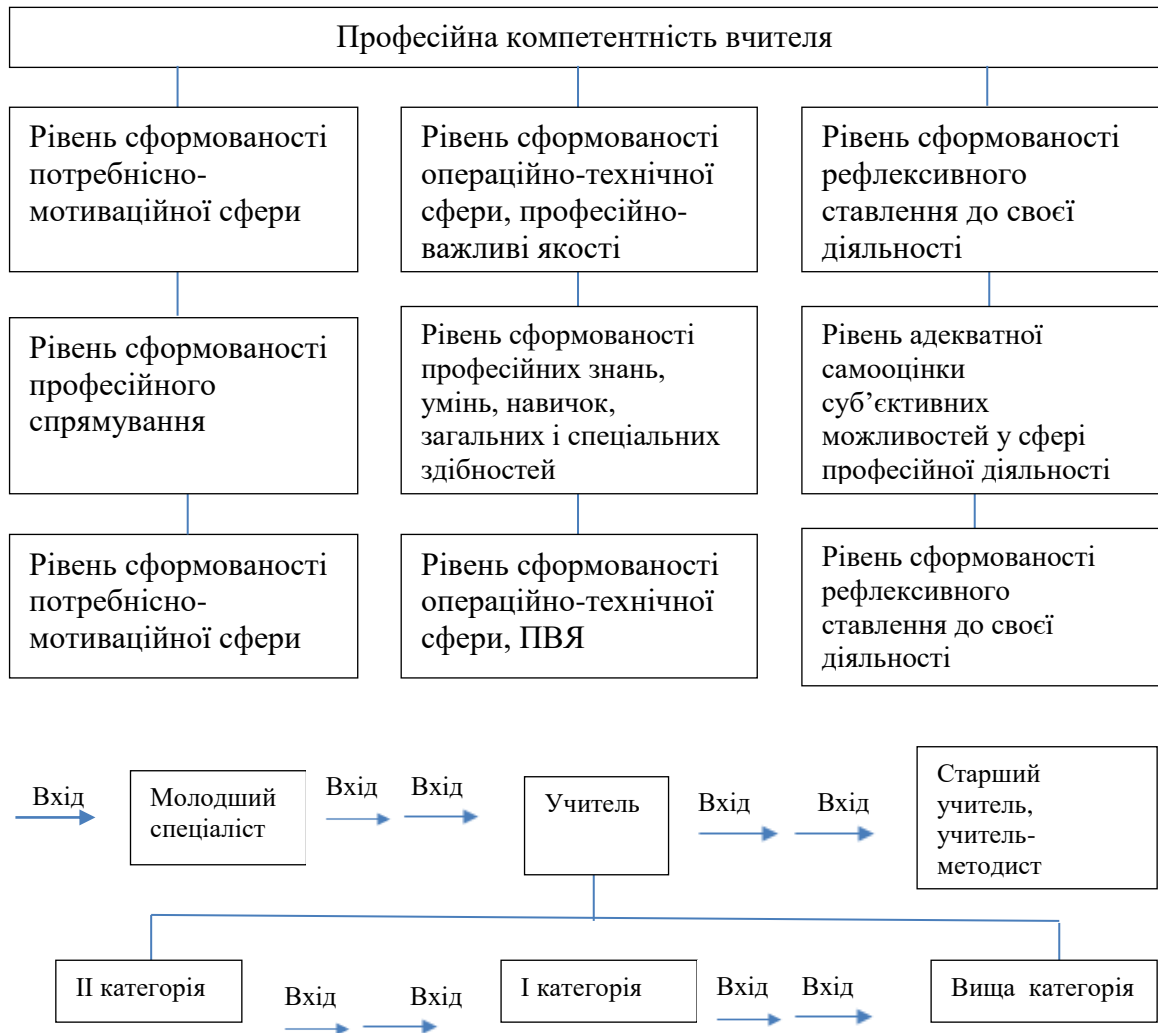


Рис. 3. Динамічна модель компетентного вчителя

Педагогічна сутність моделі полягає в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, з'ясувати, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між очевидними, очікуваними змінами у визначених нами сферах особистості педагога.

У процесі створення моделі компетентного вчителя ми спиралися на відомі в педагогічній і психологічній науці твердження про роль моделі в науковому дослідженні, яка:

- має неабияке практичне значення для планування подальшого експерименту;
- здатна виконати функції компактної організації факторів, визначити їх взаємодію та структуру в побудові моделі, знайти відсутні фактори;
- дає можливість визначити конкретну форму застосування моделювальної системи;
- може стати базисом для кількісних розрахунків, у тому числі й змін.

Існує потреба додати до низки важливих здібностей і засобів мислення, які дозволяють розширити поняття компетентності педагога, на думку деяких дослідників [30]:

- здібність до модернізації змісту навчальної дисципліни (відповідність змісту навчальних програм науковим досягненням і сучасним пріоритетам, реалізованим у перегляді навчальних програм відповідно до розвитку не лише конкретної науки, але й техніки, соціальної сфери, культури, політичних та економічних реалій; у виділенні в змісті обов'язкових знань, необхідних людям, і факультативної частини для людей із особливими здібностями, в експериментальній перевірці, створенні нових засобів навчання;

- здатність компетентно використовувати та створювати комплекс засобів навчання, що відповідають сучасним науковим, політичним і економічним реаліям (відновлення змісту, застосування окремих тем у змісті, створення нових за формою засобів навчання);

- здатність поєднувати вивчення предмета з вихованням особистості (гуманізація змісту, індивідуалізація навчання тощо);

- прагнення до безперервного навчання та створення умов для професійного і наукового зростання [30, с.152-155].

Шкільний учитель має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування світогляду особистості, політичних переконань, настроїв і моралі молоді. Але реалізація цих можливостей залежить у кожному окремому випадку від особистих якостей педагога; реальну роль відіграють його талант, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, висота соціального становища професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, в якій живе і працює вчитель.

Це добре розуміли в усі часи. Найбільш далекоглядні та розумні державні діячі завжди намагались використовувати вчителів у своїх політичних цілях. Ще Ю. Цезар, наприклад, надав усім учителям Римської імперії право громадянства. Пруський учитель, відзначав Бісмарк, розбив Францію у війні 1870 р. Американські політичні діячі відверто говорили, що запуск першого супутника Землі відбувся завдяки успіхам насамперед радянської школи. В Японії повагу до вчителя

піднесено до рангу культу. Більше того, у 60-80 рр. відбулося падіння престижу вчительської професії, причому в нашій країні він значно нижчий, ніж в інших. Таку ситуацію можна пояснити тими об'єктивними умовами, в яких живуть і працюють шкільні педагоги, низьким рівнем їхнього матеріального стану, обмеженими можливостями для виявлення творчості, самореалізації та розвитку [42, с.165].

Головною метою в галузі освіти приблизно до 1960-х років була підготовка молоді до вступу в доросле, соціально-виробниче життя. Ця підготовка передбачала озброєння учнів певним багажем соціального досвіду попередніх поколінь, достатнім для функціонування в конкретних суспільних умовах протягом усього життя людини. Практично до вказаного періоду системи освіти виконували ролі транслятора соціального досвіду, свого роду інкубатора суспільно-корисних особин, соціального інституту для виховання молодого покоління.

Тим самим освіта практично виконувала лише дві функції: економічну (підготовка робочої сили) та соціальну (підготовка молодого покоління) [32, с. 10]. Але приблизно із шістдесятих років розпочався процес поступової видозміни мети, завдань, характеру, функцій освіти, засобів її подання, ролей учителя і учня, ролі освіти в житті людини та людства, характеру взаємовідносин освіти, людини та суспільства [32, с.10].

Учені дійшли висновку, що небезпека самому існуванню людства наприкінці ХХ століття постає не стільки у глобальних кризах, навіть не стільки в неідеальності самої людини, скільки у чималому розриві між темпами змін у навколишньому середовищі та в її власному внутрішньому світі, зростанням компетентності людини, необхідної для того, щоб подолати або пристосуватися до цих змін. Криза компетентності людини – ось головна небезпека кінця ХХ століття [32, с.121].

Пітерські вчені констатували руйнування традиційних засад практично усіх видів професій і появу складних розривів у процесах трансляції і відтворення професійної культури. «Сьогодні немає такої галузі діяльності, – писала О.К. Крокинська, де б не відбувалось сумної констатації: лікарі не можуть лікувати педагоги не можуть і не хочуть (!) виховувати, інженери не здатні працювати на рівні світових стандартів, архітектура вироджується, будівельні проекти не витримують жодної критики, селянина не стало зовсім» [46, с. 62].

Численні випадки «неволодіння» (некомпетентності, непрофесіоналізму, нецілеспрямованого навчання у ВНЗ), відзначає вона, стали останнім часом досягненням громадської думки [47, с.33].

Цю думку висловили ще в 70-х роках західні вчені, філософи, соціологи, едукологи (вчені в галузі теорії розвитку освіти). Американський діяч у галузі освіти дорослих М.Ш. Ноулз вбачав вихід із кризи компетентності у створенні надзвичайної програми доведення компетентності покоління дорослих людей до рівня, необхідного для їхньої діяльності й адекватного умовам постійних змін навколишнього світу. Основним завданням, на його думку, стало створення компетентних людей – спроможних застосовувати свої знання за мінливих умов, чия б компетенція полягала в умінні залучатись до постійної самоосвіти протягом усього життя [32, с. 34-35]. Стало зрозумілим, що вчитись нам необхідно не лише для того, щоб отримати можливість підготуватися до дорослого життя. Сьогодні навчатися необхідно, щоб існувати. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язаним із навчанням. Лише тоді людина спроможна стати справжньою та цінною» [32, с.122].

Педагоги США звернули увагу на те, що нові обставини та нова дійсність на межі ХХІ століття вимагають нового підходу до вчителів. Вони мають бути компетентними у таких сферах, як підтримання дисципліни та порядку в класі, знання у галузі співробітництва з іншими професіоналами, а також ретельно докладно оцінювати досягнення в навчанні [22, с.228-239].

О.О. Аксьонов під час аналізу сутності компетентнісного підходу щодо допрофесійної підготовки школярів у ФРН, наводить факти з книги голови японської консалтингової фірми М. Томинага «Прорив у республіку сміливих. Нові шанси для Германії» [4, с.56], у якій піддано нищівній критиці застарілу практику освіти [4, с.52]. М. Томинага писав тоді, що голови німецьких школярів і студентів нагадують йому застарілий архів, на полицях якого у своїй більшості перебувають припорошені пилом малопродатні знання. Це відбувається, наголошував автор, через те, що німецьку освітню систему спрямовано на засвоєння учнями максимальної кількості фактів, а не на вміння розв'язувати проблеми. У процесі професійного навчання основний акцент зроблено на набуття певних

вузькоспеціальних навичок, цінність яких за сучасних умов швидко старіє. Головним недоліком німецької системи освіти М. Томинага вбачає у тому, що вона культивує міф про самоцінність отриманих у стінах навчального закладу конкретних знань замість того, щоб виховувати вміння і готовність вчитися все життя. Така філософія могла бути прийнятною в минулому, але абсолютно є неприпустимою на сучасному етапі. Врешті-решт, резюмує М. Томинага, на сьогодні німецька модель освіти не вирішує головного завдання – вона не дає достатнього запасу міцності у жорстокій конкурентній боротьбі на ринку праці, який дуже швидко набуває глобального характеру [4, с. 56-57].

В Україні в освітянській галузі працює понад 1,7 млн. осіб що становить більше 7% зайнятих у сфері економічної діяльності. Загальна кількість безпосередніх учасників освітянського процесу складає майже 11 млн. осіб або близько 22% всього населення країни [69, с. 61]. Із освіти йдуть найкращі вчителі від цього найбільше страждає сучасний учень. А відтак загальмовано поступ нашої держави: економічний, технічний, політичний ідеологічний, культурний [69, с.62]. Завдяки науковим розробкам з'ясовано, що близько третини учителів мають низький рівень професійної компетентності, більше половини – середній, і лише 10-15% високим. Це і є категорія педагогів, здатних до реалізації інноваційної освітньої політики.

Ми погоджуємось із думкою В.В. Олійника, що недостатність академічної та професійної компетентності вчителів зумовлена переважно тим, що:

- вчитель перебуває під тиском зразків посередності;
- не має мотивації для подальшого професійного зростання;
- упевненим, що успіху можна досягти лише в інших галузях діяльності;
- болісно сприймає оцінювання своїх недоліків;

вважає, що досяг біологічної компетентності, тобто навичок систематичного самотворення власного життя та розвитку [69, с. 62].

Таким чином, учені констатують загострення цієї проблеми кризи професійної компетентності у сфері освіти, яка характерна для усіх груп педагогів – від вихователів дитячих дошкільних установ, учителів шкіл, педагогів до професорсько-

викладацького ладу вищих педагогічних навчальних закладів [114, с. 33].

Ми вважаємо, що основними причинами кризи є:

1) невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей і пріоритетів суспільного життя й інертністю професійної свідомості деяких педагогів, які переважною більшістю орієнтовані на певні адміністративні настанови, одного боку, ми можемо спостерігати достатньо динамічне засвоєння суспільною свідомістю таких понять, як планетарне мислення, ринок, соціальна та професійна успішність, індивідуалізація мислення і діяльності, адаптивність поведінки, діалог і прагнення до консенсусу тощо. З іншого боку, наріжним каменем педагогічної традиції продовжує залишатися методологічне визнання пріоритету колективного над індивідуальним, егалітаризму, авторитаризму, ігнорування особистої відповідальності, що, в свою чергу, призводить до збереження верховенства репродуктивно-монологічних, авторитарних методів навчання та виховання тощо;

2) ізоляція педагогічної громадськості від кращих зразків світового педагогічного досвіду, яка до цього часу продовжується, коли, принаймні, педагоги знайомі з педагогічним досвідом на рівні теоретичних відомостей, що не дозволяє говорити про інтеграцію на практичному рівні, можливість реально використовувати досягнення світової громадськості;

3) інерційність традиційної системи педагогічного освіти: зміни, що відбуваються в ній останнім часом, або мають характер зміни вивісок, або ж спрямовані на зміну змісту освіти за принципом відновлення навчальної інформації, яка із урахуванням динамізму соціальних процесів, виявляється застарілою, як правило, на рівні розроблення навчальних програм.

Все це призводить, по-перше, до внутрішнього розривання і свідомості педагогів, до наростання психологічного дискомфорту, тривоги, розгубленості людей у ситуаціях професійного і особистісного самовизначення, а, по-друге, ускладнює процеси взаєморозуміння між педагогами і, врешті-решт, є однією із перешкод на шляху гармонійного входження країни в європейське співтовариство [114, с. 33-34].

Якщо на початку 90-х років у педагогіці визначали протиріччя освіти в цілому

[42, с.128-129], то на початку XXI століття вчені виділяють основні протиріччя різних напрямів функціонування цього соціального інституту, зокрема, в процесі становлення компетентності сучасного педагога, надають увагу показникам кризи його компетентності, зумовленим суперечністю між [52, с. 70]:

- прагненням до швидких темпів розвитку особистості та певного професійною консервативністю педагогів в оцінюванні динаміки соціально-педагогічної дійсності;

- ступенем розвитку в педагогів системного погляду на педагогічну дійсність і ступенем інтегративності процесів, що її визначають.

Ми погоджуємось із російськими вченими [52], що на рівні вчителя допоможуть розв'язати ці протиріччя:

- здібність до критичного оцінювання й інтеграції особистого та іншого (вітчизняного, зарубіжного, історичного, прогнозованого) досвіду педагогічної діяльності;

- прагнення до розвитку та / або формування особистих креативних якостей, які дають можливість генерації унікальних педагогічних ідей та отримання педагогічних результатів;

- наявність рефлексивної культури, сформованість потреби саморефлексії та спільної рефлексії з іншими суб'єктами педагогічного процесу;

- наявність високого рівня загальної комунікативної культури, теоретичних уявлень і досвіду організації культурної комунікації, здійсненої в режимі діалогу;

- наявність методологічної культури, концептуального мислення, моделювання педагогічного процесу та прогнозування результатів особистої діяльності;

- опанування культури збирання, відбору, відтворення, оброблення й інтерпретації фактів за умов лавиноподібного зростання інформаційних потоків;

- прийняття філософії маркетингу як однієї з основних ідей

- діяльності педагога за умов становлення ринкових відносин в освіті;

- прийняття поняття професійної конкуренції як однієї з русійних ідей розвитку особистості педагога;

- наявність культури педагогічного менеджменту в широкому розумінні, тобто прагнення до самовизначення в ситуаціях ціннісного вибору і прийняття відповідальності за кінцевий результат педагогічного процесу, що визначає професійну успішність за умов конкуренції;

- сформованості теоретичних уявлень про системне педагогічне мислення та наявність досвіду системного дослідження педагогічної діяльності в цілому й особистої педагогічній діяльності;

- усвідомлення методу педагогічної діяльності як найвищої професійної цінності педагога;

- здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної поведінки.

Можна не погодитись із окремими міркуваннями щодо філософії маркетингу як основної ідеї діяльності педагога, а професійної конкуренції як рушійної ідеї розвитку особистості педагога, але, на нашу думку, усвідомлення методу педагогічної діяльності методології стає все більш очевидним фактом, а тенденція переходу від дисциплінарно-орієнтаційної системи навчання до особистісно-діяльнісного підходу за нових освітніх умов спостерігається виразніше. При цьому, як відзначав В. Кремень: «Будь-які освітні зміни будуть успішними лише тоді, коли ними переймається педагог» [45, с. 9]. «Без учителя, – пише С.О. Сисоєва, – не вдалося обійтись нікому і ніколи ... Без професіоналізму немає творчості, духовної праці» [97, с.54]. Вона зазначає, що сьогодні вищі навчальні заклади за традицією готують не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого предмета [97, с.191]. Він сьогодні не цілком готовий здійснювати переорієнтацію навчально-виховного процесу, немає відповідних умов для того, щоб відбутися самому як творчій особистості, йому складно змінити традиційний напрям від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва. Гуманізм як олюднення в галузі професійної освіти передбачає змінити професійну позицію із «володарюю на тим, хто від мене залежить» на «обслуговуюю інших, для цього й потрібна моя професія в суспільстві». Зміна позицій сприятиме адекватним змінам мети, змісту, методів соціальної діяльності, деформованим в освіті [23, с.82].

Під час аналізу труднощів, з якими стикнулись інноваційні гуманітарні

програми в різних школах, коледжах, університет і США у 60-70-х роках, представники гуманістичної психології виділили такі основні причини:

- дефіцит людей, які не лише вірять в гуманістичні принципи й організують своє життя відповідно до них, але і мають досвід гуманістичного суспільного життя;
- у діяльності кожної організації існують тенденції створювати рутинні способи функціонування і така бюрократія є внутрішнім бар'єром гуманізації навчальних закладів;
- у суспільстві практично відсутній досвід функціонування автономних гуманітаристичних організацій;
- адміністрація більшості навчальних закладів розглядає владу над підлеглими (вчителями, учнями) як цінність, коли перевищує за своєю значущістю цінності навчання та розвитку [116; 50; 81].

Окрім названих причин, які на нашу думку, є спільними для різних соціальних систем, можна виділити додатково ще три групи перешкод, які існують сьогодні на шляху гуманітаризації освіти в Україні. До них належать:

- соціально-економічні перешкоди (надзвичайний досвід авторитарного стилю управління в усіх сферах суспільства; крах багатьох соціальних і духовних цінностей, хаос в економіці тощо);
- перешкоди, безпосередньо пов'язані з системою середньої освіти (низький соціальний статус освіти в суспільстві, залишковий принцип фінансування освіти; перехід висококваліфікованих спеціалістів-предметників у сферу бізнесу через необхідність виживання за умов економічної нестабільності в країні тощо);
- психологічні бар'єри (низький рівень психологічної культури педагогів та управлінців, відсутність розгалуженої мережі психологічних служб як у системі середньої освіти, так і в інших галузях, недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей психологічного захисту особистості тощо).

Сьогодні посилено протиріччя між обсягами інформації та часом, відведеним на її засвоєння, у зв'язку з прискореним упровадженням імпортової техніки (техніки зарубіжного виробництва) а сучасному українському ринку, появою нових технологій, упровадженням досягнень науки у виробництво [40, с.10].

Низька загальноосвітня підготовка учнів пов'язана з тим що в сучасній школі переважають, як правило, репродуктивні методи навчання, які не розвивають творчого потенціалу учнів не сприяють формуванню в них умінь працювати з інформацією виділяти головне, аналізувати та систематизувати її тощо. У той же час сучасний фахівець повинен не лише бути добре поінформованим, але й уміти застосовувати одержану інформацію в різних професійних ситуаціях. До основних протиріч у системі професійної освіти можна віднести і низку інших, пов'язаних із вимогами до сучасної системи освіти та наявністю дидактичних і технологічних засобів тощо.

На підсумок викладеного відзначимо, що сферу освіти ще від Я. Коменського базовано на таких основних категоріях, як знання, уміння та навички. Сучасна сфера сьогодні має працювати з іншими категоріями – компетенціями. У цьому розумінні професія дає відповідь на те, яку компетентність повинна мати людина або якою є сфера її компетенції. Тому професійна сфера оперує компетенціями, а освіта – знаннями, вміннями, навичками. І якщо професійна сфера може точно на рівні замовлення висунути свої вимоги до освіти, то завдання освіти полягає в тому, щоб трансформувати знання, уміння, навички в певні компетенції, яких вимагає професійна сфера [4, с. 59]. Якщо протягом цієї трансформації вчитель організовує взаємодію з учнями технологічно, він сформує такі здібності: мислетехнічні (втілення думки в життя), комунікативні (розуміти й бути зрозумілим), рефлексивні (усвідомлювати свої дії).

Література до розділів 1 та 2

1. Аганбегян А. Г. Заработная плата в СССР [Текст] / А. Г. Аганбегян, Ф. Майер. – М., 1959. – 72 с.
2. Аганбегян А. Г. Социологические исследования и количественные методы [Текст] / А. Г. Аганбегян, В. Н. Шубин // Количественные методы в социологических исследованиях. – Новосибирск, 1964.
3. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст]: Монография. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
4. Аксенова Э. А. Компетентный подход к профессиональной подготовке школьников ФРГ [Текст] / Э. А. Аксенова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2 (март-апрель). – С. 56-62.
5. Алексейчук І. С. Творчість та особливості інтеграції Української системи освіти в Європейський освітній простір [Текст] / І. С. Алексейчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук, праць. Київ-Запоріжжя, 2000. – Вип. 18. – С. 81-86.
6. Алферова А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя [Текст] / А. Д. Алферова // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С.116-120.
7. Араб-Оглы Е. А. Обозримое будущее [Текст]: Социальные последствия НТР: 2000. – М.: Мысль, 1986. – 205 с.
8. Астахова В. И. XXI век – век образования (становление международного сотрудничества Украины в области образования: учет современных тенденций) [Текст] / В. И. Астахова, Е. В. Астахов // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2 (6). – С. 40 – 45.
9. Базаров Т. Ю. Век живи, век учишься [Текст] / Т. Ю. Базаров // Психологическая газета. – 1999. – № 6. – С. 12-14.
10. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект [Текст]. / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 194 с.
11. Барлекс Д. Технологическое образование в школах Великобритании [Текст] / Д. Барлекс, Д. Питт // Школа и производство. – 1999. – № 5. – С. 93-95.
12. Безруков В. С. Словарь нового педагогического мышления [Текст]. / В. С. Безруков. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
13. Богомолов Л. Н. Компетентностный подход к отбору содержания образования [Текст]: На примере формирования компетенции избирателей / Л. Н. Богомолов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 19-21.
14. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів [Текст] / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.

15. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы [Текст]: Дидактический аспект. / В. И. Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. – 156 с.
16. Бордовская Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
17. Браже Т. Г. Инженеры и врачи о гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристики личности [Текст] / Т. Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых: Материалы науч.-практ. конф. – СПб.: РАО, 1997. – С. 73-76.
18. Браже Т. Г. Потребности личности – в центре системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст]: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара : СамГПИ, 1993. – С. 36-46.
19. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала [Текст]: Пособие по кадровой работе / В. Г. Веселова, М. В. Матяш. – М. : Юрист, 1998. – 59 с.
20. Вільш І. Вибір професії: особистісний аспект [Текст] // Педагогічний процес: теорія і практика : 36. наук, праць / Гол. ред. С. Сисоева. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — 2003. – Вип. 1. – С. 36-53.
21. Выготский Л. С. Собрание сочинений [Текст] : В 6-ти т. Т. 4 Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – С. 113.
22. Головінський І. Педагогічна психологія [Текст]. / І. Головінський. – К.: Вид-во «Аконіт», 2003. – 287 с.
23. Громкова М. Т. Новые педагогические парадигмы в образовании взрослых [Текст]: Материалы научно-практ. конференции. – СПб : РАО, 1997. – С. 79-82.
24. Гуревич Р. Застосування інформаційно-комунікативних технологій у підготовці вчителя трудового навчання [Текст] / Р. Гуревич, Д. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 3. – С. 26-28.
25. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В 4-х т. Т. 2 / Под. ред. М. И. Бодуэна де Куртене. – М. : Цитадель, 1998. – 1024 с.
26. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российских школьников [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2 (март-апрель). – С. 42-47.
27. Де Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» [Текст] / В. Де Ландшеер // Перспективы. – 1988. – № 1. – С. 27-38.
28. Дёмин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В. А. Дёмин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 34-42.
29. Житцева компетентність особистості [Текст]: Наук.-метод. посібник // За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Срмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдан, 2003. – 520 с.

30. Зеленська Л. І. Професійно-географічна компетентність: формування, пріоритети, проблеми [Текст] / Л. І. Зеленська // Україна: географічні проблеми сталого розвитку: 36. наук, праць в 4-х т. – К. : ВГЛ Обрії, 2004. – Т. 1. – 328 с.
31. Зимняя И. Педагогическая психология [Текст] : Учебник для вузов / И. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
32. Змеев С. И. Основы андрагогики [Текст]: Учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.: Флинт; Наука, 1999. – 152 с.
33. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії [Текст] / І. А.Зязюн // Гуманітарні науки : Наук.-практ. журнал. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
34. Игонина Т. Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (на примере классического эксперимента) [Текст] : Автореф. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2001. – 18 с.
35. Иноземцев В. Л. За десять лет. К концепции постэкономического общества [Текст] : Научное издание. – М. : Academia, 1998. – 57 с.
36. Казанская В. Г. Педагогическая психология [Текст]: Учеб, пособие. – СПб. : Питер, 2003. — 366 с.
37. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом [Текст] / О. М. Касьянова. – Харків : Видавнича група «Основа», 2004. – 69 с.
38. Кислинская Н. В. Образование в современном мире: проблемы, противоречия, перспективы [Текст] /Н.В.Кислинская // Педагогический вестник «Три ключа». – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997. – С. 53-56.
39. Климов Е. А. Основы психологии [Текст]: Учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт; ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
40. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения [Текст]: Учебник для инженерно-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
41. Козырина О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия [Текст] / О. А. Козырина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48-57.
42. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. –М. : Педагогика, 1991. – 272 с.
43. Кондратьева Л. Л. Деятельность и ее субъект [Текст] /Л. Л. Кондратьева // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 48-57.

44. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы: Проблемы повышения квалификации руководителей школы [Текст] / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1997. – 67 с.
45. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство [Текст] : Наук.-метод, зб. // Наук. ред. І. Єрмаков. – К. : Контекст, 2000.
46. Крокинская О. Г. Адаптирующийся специалист [Текст] // Становление специалиста / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1989. – С. 66-75.
47. Крокинская О. Г. Становление профессионала как социальное явление [Текст] // Становление специалиста / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1989. – С. 29-38.
48. Кручатова А. П. Профессиональная компетентность и стиль педагогической деятельности учителей как фактор создания единого образовательного пространства СНГ [Текст] / А. П. Кручатова // Материалы научн.-практик, конф. – СПб. : РАО, 1997. – С. 115-118.
49. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
50. Лебедева А. И. Метод проектов в продуктивном обучении [Текст] / А. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьная технология. – 2002. – № 5. – С. 116-120.
51. Любимов Б. И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя [Текст] / Б. И. Любимов // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров : Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара : Изд-во Сам. ГПИ, 1993. – С. 65-72.
52. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ [Текст] / В. А. Лозовой. – Харьков : Изд-во «Основа», 1991. – 207 с.
53. Майор Ф. Высокий образовательный замысел [Текст] / Ф. Майор, С. Танган // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 3-13.
54. Малкова И. Ю. Педагогические функции метода проектов и условия их реализации в сельской школе [Текст]: Автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – теория и история педагогики. – Томск: Томский гос. пед. университет, 1994. – 23 с.
55. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст]: Книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
56. Маслоу А. Психология бытия [Текст]: Пер. с англ. – М. : Рефл-бук, 1997. – 307 с.
57. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів [Текст] / О. С. Мельничук. – К. : Рад. шк., 1977. – 345 с.
58. Миронов М. Е. О соотношении идеологии, общественной психологии и обыденного сознания [Текст] / М. Е. Миронов // Психолог, журнал. – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 31-41.
59. Мистецтво життєтворчості особистості [Текст]: Навч.-метод, посібник / У 2 ч. Ч. 2. – К., 1997.

60. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст]. – М.: Флинта: Моск., психолого-социальный институт, 1998. – 2000 с.
61. Набока Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти [Текст] / Я. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – С. 57-60.
62. Никитин Э. М. Профессиональная компетентность педагога взрослых (андрагога) как фактор межсубъектного взаимодействия. Трансляция социального опыта и культуры в образовании взрослых [Текст] / Э. М. Никитин // Интегральные процессы в образовании взрослых: Материалы науч.-практ. конф. – СПб.: РАО, 1997. – С. 133-135.
63. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст]: Учеб, пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 228 с.
64. Новая постиндустриальная волна на Западе [Текст]: Антология / Д. К. Гелбрейт, Ф. Фукуяма, А. Тоффлер и др. – М. : Academia, 1999. – 64 с.
65. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3-8.
66. Новосельский К. И. Интернет – новая среда приобщения к творческому наследию Рерихов [Текст] / К. И. Новосельский // Педагогический вестник «Три ключа. – М. : Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1997. – С. 33-34.
67. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Технология [Текст] // Руководящие документы республики Беларусь. Образовательные стандарты. – Минск : МО Республики Беларусь, 1999. – 330 с.
68. Овчинников Т. Н. К вопросу об истоках направленности личности [Текст]: Психология личности и образ жизни / Отв. ред Е. В. Шорохова. – М. : 1987. – С. 62-66.
69. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації [Текст] / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №4. – С. 61-69.
70. Основы педагогического мастерства [Текст] / Под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 707 с.
71. Павлютенков Е. М. Орієнтуватись на життєву компетентність людини [Текст] / Е. М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості : Наук.-метод, зб. / Наук, ред. І. Г. Єрмаков. – К. : ІСДО, 1995. – С. 335-341.
72. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя [Текст] / Е. М. Павлютенков // Сов. педагогика, 1990. – № 11. – С. 64-69.
73. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление молодежи – на научную основу [Текст] / Е. М. Павлютенков // Школа и производство. – 1990. – № 11. – С. 66-69.

74. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление учащейся молодежи: теоретико-методологический аспект [Текст] / Е. М. Павлютенков // Актуальные вопросы профессиональной ориентации учащейся молодежи: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. М. Павлютенков. – Комсомольск-на-Амуре : Кн. ГПИ, 1990. – С. 3-21.
75. Павлютенков Е. М. Рабочая книга руководителя школы [Текст] / Ч. 1. Научные основы управления школой / Е. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Запорожье : ЗОИУУ, 1993. – 100 с.
76. Павлютенков Е. М. Рабочая книга руководителя школы / Ч. 3. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / Е. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Запорожье : ЗОИУУ, 1994. – 105 с.
77. Павлютенков Е.М. Управление профориентацией в общеобразовательной школе [Текст] / Е. М. Павлютенков. – Владивосток : ДГУ, 1990. – 176 с.
78. Педагогічний словник [Текст] / За ред. М. Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
79. Пейт С. Дж. Учебные портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся [Текст] / Пейт С. Дж., М. Чошанов // Директор школы. Украина. – 2000. – № 1. – С. 69-76.
80. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности учителя при изучении второго иностранного языка [Текст] / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века: Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей / 3-4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177-181.
81. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности [Текст]: Дис. ... докт. пед. наук / 13.00.01 – теория и история педагогики. – К. : 1993. – 374 с.
82. Пичугина Г. В. Теория и практика разработки современных систем подготовки школьников к сельскохозяйственному труду [Текст] / Г. В. Пичугина. – М.: АПО, 1990. – 104 с.
83. Подолянчук С. Інформаційно-комунікаційні технології під час вивчення курсу «Опір матеріалів» [Текст] / С. Подолянчук, Р. Гуревич // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 47-52.
84. Поляков В. А. Содержание и методы современного образования [Текст] / В. А. Поляков // Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2004. – С. 33-43.
85. Посошков И. Т. Книга о скудности и богатстве и некоторые более мелкие сочинения [Текст] / И. Т. Посошков. – М., 1911. – 84 с.
86. Профессиональная компетентность: понятия и виды [Текст]: Информационный справочник / Сост. И. Л. Сонянкина. – Красноярск : ИПК РО, 2003. – 25 с.

87. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 178-206.
88. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Равен Дж. // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 151-178.
89. Рогов Е. И. Личность учителя [Текст]: Теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д., 1996.
90. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии [Текст]: В 2 т. – М., 1989.
91. Рыжаков М. В. Ключевые компетентности в стандарте: возможности реализации [Текст] / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4.
92. Савельев Д. С. Материалы к семинарским занятиям заместителя директора школы [Текст] / Д. С. Савельев. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 48 с.
93. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності [Текст]: Навч. посібник / Семиченко В. А. – К. : Вища школа, 2004.
94. Симоненко В. Д. Технологизация и инновационность образования как стратегический фактор промышленного подъема в рыночных условиях [Текст] / В. Д. Симоненко. – М. : Рбс. экон. акад., 2001. – 190 с.
95. Технологическое образование школьников [Текст]: Теоретико-методический аспект / В. Д. Симоненко, М. В. Ретевых, Н. В. Матяш / Под ред. Д. Симоненко. – Брянск : БГПУ ; НМЦ «Технология», 1999. – 230 с.
96. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя [Текст] / В. П. Симонов. – М., 1995.
97. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня [Текст] / С. О. Сисоева. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.
98. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
99. Слободченко В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / В. И. Слободченко // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1 – С. 14-18.
100. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – СПб. : Дуэт 1994. – 752 с.
101. Сталинский Здислав. Общественно-экономические изменения в Польше и система профессионального образования [Текст] / Здислав Сталинский // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 61-62.
102. Статистичний щорічник України за 2001 рік [Текст]. – К. Техніка. – 666 с.
103. Тищенко С. П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху [Текст] / С. П. Тищенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3-4. – С. 81-89.

104. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов [Текст] / Е. Б. Фанталова // Психолог, журн. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 107-117.
105. Филлипов Л. Д. Высшая школа США [Текст] / Л. Д. Филлипов. – М.: Наука, 1998.
106. Фишман Л. И. Модели образовательного менеджмента [Текст] / Л. И. Фишман // Школьные технологии. – 1998. – № 1-2. – С. 112-121.
107. Ходж П. Модель, предлагаемая для анализа учебного процесса [Текст]: Теория и практика обучения / П. Ходж // Кибернетика и проблемы обучения. – М., 1970. – С. 266-288.
108. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
109. Чинапах Винайагум. Развитие людских ресурсов и планирование образования [Текст] / Чинапах Винайагум, Лефстед Ян-Ингвар, Валер Ганс // Перспективы: вопросы образования. – 1990. – № 1. – С. 9-26.
110. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-27.
111. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
112. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Ярославль, 1976.
113. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику [Текст] / А. Шелтен. – Екатеринбург, 1996. – 228 с.
114. Ширяев В. Л. Моделирование системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе [Текст] / В. Л. Ширяев. – СПб.: СПб. ГУПМ, 2002.
115. Шишов Е. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / Е. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.
116. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога [Текст] // Сов. педагогика. – 1991. – № 5-6. – С. 7-15.
117. Экономическая оценка народного образования [Текст]: Очерки И. И. Янжула, А. М. Чупрова, Е. Н. Янжула. – СПб., 1896.
118. Яременко В. Новый словник української мови [Текст] / В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Аконт, 2000.
119. Berliner D. C. Educacional Reform in an Era of Disinformation / D.C.Berliner // Education Policy Analisys Archives. – V. 1. – 1993. – February 2.
120. Negt O. Wirbraucken line zweite, gesamt deusche Bildungsreform // Jewerschhalt – liehe Mondtshelde. – Dusseldorf. – 1993. – Jg. 44. – № 11. – S. 669-683.

Розділ 3. ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сукупності форм і методів підготовки викладача важливе місце належить педагогічній практиці. Це один з найбільш складних та багатоаспектних видів навчальної роботи здобувачів II-го рівня вищої освіти, її умови максимально наближені до майбутньої професії і забезпечують єдність теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Крім того, комплексний характер практики припускає, що здобувачі II рівня вищої освіти у процесі її проходження готують себе не тільки до викладацької роботи з певної спеціальності, осмислюють закономірності, принципи навчання та виховання студентів, оволодівають сучасними навчально-виховними методами, формами викладання та виховання, знайомляться з специфікою роботи викладача, куратора групи, а й збагачують особистий творчий потенціал.

Педагогічна практика базується на принципах систематичності, неперервності, зв'язку з життям, відповідності змісту сучасним вимогам вузу, єдності науково-теоретичного обґрунтування практики з реальними можливостями навчально-виховного процесу, комплексного підходу, міжпредметного зв'язку психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, різноманіття видів діяльності здобувачів II рівня вищої освіти, диференціації та індивідуалізації змісту та організації практики відповідно до специфіки особистих якостей, конкретних умов навчального закладу та спеціальності.

Відповідно до навчального плану, педагогічна (виробнича) практика проходить у XI семестрі протягом 6 тижнів. Вона має ряд етапів. На першому - підготовчому етапі (1 тиждень) – здобувачі II-го рівня вищої освіти знайомляться з особливостями вищої освіти на сучасному етапі, правами та обов'язками викладача, кафедральною документацією, складають та затверджують індивідуальний план практики, відвідують та аналізують лекційні, семінарські або лабораторні заняття керівника, кращих викладачів, вивчають їх досвід, виконують індивідуальні завдання за фахом.

На другому - основному етапі (3 тижні) – відвідують, самостійно проводять та аналізують лекційні, семінарські або лабораторні заняття, виконують індивідуальні завдання за фахом.

Третій – заключний (2 тижні) етап – присвячений вивченню особливостей самостійної роботи студентів, науково-дослідної роботи викладача і студентів, роботи куратора, узагальненню досвіду, підготовці документації з практики.

Мета виробничої практики здобувачів другого рівня вищої освіти освітнього ступеня «магістр» полягає в підготовці їх до виконання функцій викладача; в забезпеченні умов для закріплення фахових, педагогічних та психологічних знань, формування професійних умінь безпосередньо на робочому місці викладача вищого навчального закладу; формування особистої професійної гуманістичної позиції майбутніх викладачів; розвиток стійкого інтересу до науково-дослідної роботи та до оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Завданнями педагогічної практики є:

- реалізація компетентнісного підходу до професійної діяльності майбутніх викладачів під час виробничої практики;
- поглиблення і закріплення теоретичних знань з метою їх застосування в процесі педагогічної діяльності;
- формування умінь і навичок організації та самостійного проведення навчально-виховної роботи зі студентами;
- ознайомлення з формами та методами викладання, з передовим педагогічним досвідом викладачів;
- набуття професійних та особистих якостей, які відповідають сучасним вимогам до працівника вищої школи;
- збагачення і поглиблення теоретичних знань на основі їх використання у конкретних навчально-виховних ситуаціях;
- виховання творчого, дослідницького підходу до педагогічної, наукової і виховної діяльності;
- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі;
- формування потреб у самоосвіті, самовихованні та підвищенні своєї кваліфікації;
- розвиток творчого підходу до викладацької роботи.

Зміст педагогічної практики включає навчальну, науково-дослідну і

виховну роботу.

Навчальна робота:

- ознайомлення з наявною навчально-методичною літературою, дидактичним і технічним забезпеченням навчального процесу; плануванням роботи кафедри; документацією викладачів; плануванням і організацією лекційних та практичних занять;

- відвідування семінарських занять і лекцій керівника практики та кращих викладачів;

- самостійне проведення 1 лекції, 2 практичних занять за фахом. (Примітка. Методичні розробки проведення лекції, практичних занять попередньо рецензуються керівником практики від кафедри).

Науково-дослідна робота:

- ознайомлення з науково-дослідною роботою кафедри;
- допомога студентам у підготовці доповідей, тез або рефератів на університетську наукову конференцію; робота в наукових гуртках, проблемних групах тощо;

- використання наукових принципів, методів, форм при підготовці і проведенні практичних занять;

- розробка наукової теми за спеціальністю.

Виховна робота:

- ознайомлення з організацією і системою виховної роботи кафедри, профспілковою роботою з в студентських групах, роботою кураторів;

- участь у виховній роботі зі здобувачами;

- виступ на кураторській годині або у студентському гуртожитку;

За час педагогічної практики магістрант повинен оволодіти такими **вміннями**:

- визначати та реалізувати дидактичну, виховну й розвивальну мету лекції, семінарського або лабораторного заняття;

- планувати й проводити лекції, практичні заняття;

- обґрунтовано вибирати й використовувати сучасні засоби навчання;

- організовувати спілкування студентів академічної групи;

- здійснювати аналіз і самоаналіз лекції, семінарського або лабораторного

заняття.

Здобувач другого рівня вищої освіти виконує такі **види роботи**:

- складає індивідуальний план проходження практики, який перевіряється та затверджується керівником;
- опрацьовує рекомендовану літературу, вивчає документацію кафедри та викладача;
- відвідує не менше 4 лекцій, 8 практичних занять та аналізує їх;
- вивчає організацію самостійної роботи студентів з конкретних дисциплін, вносить пропозиції щодо удосконалення практики;
- розробляє плани-конспекти лекції, практичних занять, що будуть проведені самостійно, та здійснює їх самоаналіз;
- відвідує заняття інших практикантів, приймає участь в їх обговоренні;
- бере участь у засіданнях кафедри, методичній роботі, навчально-виховних заходах, що на час практики відбуваються у вищому навчальному закладі;
- відвідує консультації наукового керівника;
- займається самоосвітою з фаху, педагогіки та психології вищої освіти ;
- готує наукову доповідь, магістерську роботу;
- працює зі студентами в якості куратора.

Форми контролю

Практика закінчується диференційованим заліком, на який магістр подає: звіт про практику, конспекти лекції, практичного заняття, методичну розробку кураторської години. Підсумки практики підбиваються на звітній конференції. Оцінка виставляється керівником практики від кафедри.

Оцінювання занять, підготовлених і проведених здобувачем другого рівня вищої освіти. Оцінка за проведення занять виставляється з урахуванням таких показників:

- орієнтація в змісті та структурі навчального матеріалу;
- комплексне використання методів і засобів навчання;
- рівень науковості занять;
- доступність та емоційність викладу навчального матеріалу;

- характер спілкування зі студентською аудиторією;
- уміння створювати і підтримувати емоційний комфорт на занятті;
- здатність приймати адекватні педагогічній ситуації рішення;
- раціональність організації пізнавальної діяльності студентів;
- застосування доцільних способів активізації пізнавальної діяльності студентів;
- критичність і повнота аналізу занять.

Реалізація компетентнісного підходу до практичної підготовки здобувача другого рівня вищої освіти освітнього ступеня «магістр»

З точки зору професійно-компетентнісного підходу А.К. Маркова розглядає компетентність як співвідношення в практичній діяльності професійних знань, умінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості. Л.П. Алексеєва та Н.С. Шабалдіна розглядають професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь та досвід, достатній для досягнення мети діяльності. К.Б. Віаніс-Трофіменко під професійною компетентністю вчителя розуміє «...пошукову діяльність педагога, коли на основі знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі у суспільстві, безперервного самовдосконалення і саморозвитку особистості, він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості». Аналіз спеціальної літератури свідчить, що дослідження професійно-педагогічної компетентності проводиться в різних напрямках. Роботи В.Н. Введенського присвячені вивченню процесу формування компетентності майбутнього педагога, А.В. Хуторський вивчав ключові компетенції людини як складові особистісно-орієнтованої освіти, О.І. Гура досліджував проблеми професійної компетенції педагога вищого навчального закладу, М.В. Елькін вивчав вплив проектної діяльності на процес формування професійної компетентності вчителя географії.

У психолого-педагогічній теорії не існує єдиного тлумачення поняття «професійна компетентність», але аналіз вивченої літератури свідчить, що цей феномен в педагогіці розглядається як: сукупність знань та умінь, які визначають результативність педагогічної праці; обсяг навичок виконання педагогічних задач; комбінація особистісних якостей; професійно значущі властивості особистості

вчителя; професіоналізація; єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності тощо. Б.С. Гершунський, розглядаючи професійну компетентність з точки зору онтогенетичного розвитку особистості, в процесі професійного становлення виділяє наступні рівні: I – елементарна грамотність; II – загальна освіта; III – професійна компетентність; IV – оволодіння культурою; V – формування індивідуального менталітету.

На думку вченого, перший та другий ступені визначають як компоненти професійної спрямованості, а третій – досягається шляхом розвитку особистості в системі професійної освіти. Подальший же розвиток професійної компетентності характеризується становленням професійних компонентів культури та менталітету. У структурі педагогічної компетентності (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловський, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська) виділяють такі компоненти: професійно-освітній (професійні теоретичні знання та уміння); професійно-діяльнісний (здатність застосовувати отримані знання та уміння на практиці); професійно-особистісний (особистісні якості вчителя - професійна спрямованість, гуманізм, педагогічне мислення, рефлексивні процеси тощо).

Як бачимо, з точки зору структури компетентнісного підходу, компоненти професійної педагогічної компетентності пов'язані не тільки зі складовими готовності, а і з структурою педагогічної діяльності. Зважаючи на це, можемо зробити висновок, що **професійна компетентність** – *це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра та основний критерій його відповідальності вимогам професійної діяльності*. Її компонентами є: знання, уміння, навички, професійна позиція, індивідуальні психологічні особливості людини та акмеологічні чинники (цінності та потреба в саморозвитку). Аналіз наукових публікацій останніх років свідчить про те, що поруч з поняттям «професійно-педагогічна компетентність» вчені використовують і таке поняття як «компетенція». І якщо компетентність – це загальна властивість особистості як професіонала, то компетенція – є «певною, відчуженою, наперед заданою вимогою до освітньої підготовки».

Компетенція трактується як коло повноважень установи чи особи. О.М. Бобієнко в компетенції вбачає здатність індивіда розв'язувати різні задачі та

сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для виконання конкретної роботи. Отже, компетенція є більш вузьким поняттям, що входить в структуру професійної компетентності. Вчитель початкових класів, як ми зазначали, за характером своєї діяльності є універсалом з широким колом повноважень, обов'язків, професійно-педагогічних функцій, що складають його професійну компетенцію. Орієнтуючись на теорію ключових компетенцій та на міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх вчителів та у визначенні їх професійно-педагогічної компетентності, вбачаємо прямі зв'язки між ключовими компетенціями і знаннями та вміннями вчителів, що їх забезпечують (табл. 4):

Таблиця 4

Знання та уміння вчителів у забезпеченні ключових компетенцій у професійній діяльності

Ключові компетенції	Знання та уміння вчителів, що забезпечують дану компетенцію
Ціннісно-смилова (забезпечує механізм самовизначення)	<p><i>Знання:</i> методології і теорії навчального пізнання, усвідомлення значення мети та цілеутворення в педагогічній діяльності, умов досягнення вчителем педагогічних цілей.</p> <p><i>Уміння:</i> самовизначення своєї соціальної ролі, здійснювати дидактичне цілепокладання, діагностувати та прогнозувати ефективність своєї діяльності та діяльності учнів в залежності від рівня їхнього розвитку та навченості, відбирати та складати завдання, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій школярів, співвідносити цілі з отриманим результатом та робити висновки, оперативно змінювати та ставити нові цілі в складних навчальних ситуаціях, навчати дітей визначати цілі власної діяльності.</p>
Загально-культурна (забезпечує механізм володіння пізнавальни	<p><i>Знання:</i> комплекс міждисциплінарних теоретичних знань, які забезпечують навчально-виховний процес, зміст освіти, інтеграція власних предметних, суспільних, природознавчих, математичних, психологічних, педагогічних, методичних, культурологічних знань.</p> <p><i>Уміння:</i> створювати власну програму професійного самовдосконалення, співвідносити теоретичні знання з власним</p>

м процесом та досвідом діяльності)	життєвим та професійним досвідом і досвідом учнів; створювати атмосферу партнерства в процесі роботи; активізувати та стимулювати пізнавальні інтереси учнів за допомогою цікавих завдань; переконливо та доступно викладати навчальну інформацію; виявляти протиріччя у навчальному процесі та ставити перед учнями завдання з метою їх подолання; передбачати наслідки своїх дій, раціонально використовувати навчальний час.
Навчально-пізнавальна (забезпечує самостійну пізнавальну діяльність і організацію учнів)	<p><i>Знання:</i> способів цілевизначення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності та комплекс знань у обраній сфері.</p> <p><i>Уміння:</i> складати навчально-пізнавальні завдання з різних предметів, проектувати зміст навчання учнів через постанову задач та завдань; відбирати ілюстративний, художній, музичний матеріал до навчально-пізнавальних завдань; класифікувати завдання в залежності від мети діяльності.</p>
Інформацій на	<p><i>Знання:</i> джерел та сучасних технологій отримання і обробки інформації.</p> <p><i>Уміння:</i> працювати з книгами, аналізувати інформацію завдань підручників, здійснювати пошук інформації включно з використанням сучасних інформаційних технологій для створення педагогічних проектів (програма «Intel»), оперативно застосовувати інформацію в практичній діяльності із складання завдань, аналізувати інформацію засобів масової інформації, співставляти отриману інформацію з педагогічною та життєвою ситуацією.</p>

Приклад індивідуального плану роботи на тиждень (див.: табл. 5).

Таблиця 5

Індивідуальний план роботи здобувача другого рівня вищої освіти
на перший тиждень практики

День тижня	Вид роботи	Зміст роботи здобувача другого рівня вищої освіти	Відмітка про виконання
------------	------------	---	------------------------

понеділок	Навчальна		
	Методична		
вівторок	Навчальна		
	Методична		
середа	Навчальна		
	Методична		
четвер	Навчальна		
	Методична		
п'ятниця	Навчальна		
	Методична		

Тиждень перший
Формування науково-дослідницької компетентності майбутнього викладача

**Компетенції: інформаційна, дослідницька, конструктивна, методична,
іншомовна**

Тема: Наукова діяльність викладача у вищому навчальному закладі

Завдання

1. Ознайомтесь із Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII
2. Ознайомтесь із організацією цілісного педагогічного процесу у ВНЗ та його етапами. Складіть конспект.
3. Ознайомтеся з роботою студентського наукового гуртка. Складіть відповідний звіт.
4. Ознайомтесь з науково-дослідною роботою викладачів кафедри:
 - визначити наукову тему кафедри;
 - визначити індивідуальні наукові теми викладачів;
 - дізнатись теми публікацій викладачів кафедри;
 - зробити 2 анотації на публікації викладачів кафедри, з них одна англійською мовою.

📖 Довідкова інформація

Витримки із Закону України "Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII

Розділ X. УЧАСНИКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Стаття 52. Категорії учасників освітнього процесу

1. Учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах є: 1) наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; 2) здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах; 3) фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах; 4) інші працівники вищих навчальних закладів. 2. До освітнього процесу можуть залучатися роботодавці.

Стаття 53. Науково-педагогічні, педагогічні та наукові працівники вищих навчальних закладів

1. Науково-педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у

вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

2. Педагогічні працівники - це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність.

3. Наукові працівники - це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання.

4. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів регулюється законодавством про наукову і науково-технічну та інноваційну діяльність.

Стаття 54. Вчені звання наукових і науково-педагогічних працівників

1. В Україні присвоюються такі вчені звання: 1) старший дослідник; 2) доцент; 3) професор.

2. Вчене звання професора та доцента присвоюється особам, які професійно здійснюють науково-педагогічну або творчу мистецьку діяльність.

3. Вчене звання старшого дослідника присвоюється особам, які професійно здійснюють наукову або науково-технічну діяльність.

4. Вчене звання професора, доцента, старшого дослідника присвоює вчена рада вищого навчального закладу (вчена рада структурного підрозділу). Право присвоєння вченого звання професора та старшого дослідника надається також вченим (науково-технічним) радам наукових установ. Рішення відповідних вчених рад затверджує атестаційна колегія центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

5. Зразки державних документів про присвоєння вчених звань затверджуються Кабінетом Міністрів України

Стаття 55. Основні посади наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих навчальних закладів та порядок їх заміщення

1. Основними посадами науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є: 1) керівник (ректор, президент, начальник, директор); 2) заступник керівника (проректор, віце-президент, заступник начальника, заступник директора,

заступник завідувача), діяльність якого безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; 3) директор (начальник) інституту, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; 4) декан (начальник) факультету, його заступники, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом; 5) директор бібліотеки; 6) завідувач (начальник) кафедри; 7) професор; 8) доцент; 9) старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист; 10) науковий працівник бібліотеки; 11) завідувач аспірантури, докторантури.

2. Основними посадами педагогічних працівників вищих навчальних закладів є: 1) викладач; 2) методист.

3. Повний перелік посад науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих навчальних закладів устанавлюється Кабінетом Міністрів України. Перелік посад наукових працівників вищого навчального закладу визначається відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність».

4. Посади педагогічних працівників можуть займати особи із ступенем магістра за відповідною спеціальністю.

5. Статутом вищого навчального закладу можуть встановлюватися відповідно до законодавства додаткові вимоги до осіб, які можуть займати посади педагогічних працівників.

6. Педагогічні працівники призначаються на посаду та звільняються з посади керівником вищого навчального закладу. Педагогічні працівники кожні п'ять років проходять атестацію. За результатами атестації визначається відповідність працівників займаній посаді, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання.

7. Порядок проведення атестації педагогічних працівників встановлюється центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

8. Перелік кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників, порядок їх присвоєння визначаються Кабінетом Міністрів України.

9. Посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра.

10. Статутом вищого навчального закладу можуть встановлюватися відповідно

до законодавства додаткові вимоги до осіб, які можуть займати посади науково-педагогічних працівників.

11. Під час заміщення вакантних посад науково-педагогічних працівників - завідувачів (начальників) кафедр, професорів, доцентів, старших викладачів, викладачів укладенню трудового договору (контракту) передують конкурсний відбір, порядок проведення якого затверджується вченою радою вищого навчального закладу.

12. В окремих випадках, у разі неможливості забезпечення освітнього процесу наявними штатними працівниками, вакантні посади науково-педагогічних працівників можуть заміщуватися за трудовим договором до проведення конкурсного заміщення цих посад у поточному навчальному році.

13. Особа у вищому навчальному закладі не може одночасно займати дві та більше посад, що передбачають виконання адміністративно-управлінських функцій.

Стаття 56. Робочий час науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників

1. Робочий час науково-педагогічних працівників становить 36 годин на тиждень (скорочена тривалість робочого часу).

2. Робочий час науково-педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, наукової, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Робочий час наукового працівника включає час виконання ним наукової, дослідницької, консультативної, експертної, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Робочий час педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Норми часу навчальної роботи у вищих навчальних закладах державної та комунальної форми власності (крім вищих навчальних закладів, що мають статус національного або дослідницького) визначаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за погодженням із заінтересованими державними органами. Норми часу методичної, наукової, організаційної роботи визначаються вищим навчальним закладом. Максимальне навчальне навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника не може перевищувати 600 годин на навчальний рік. [Абзац третьої частини другої статті 56 набирає чинності з 1 вересня 2015 року -

див. пункт 1 розділу XV цього Закону].

3. Рекомендований перелік видів навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи для науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників встановлюється центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

4. Види навчальної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до їх посад встановлюються вищим навчальним закладом за погодженням з виборними органами первинних організацій профспілки (профспілковим представником).

5. Залучення науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників до роботи, не передбаченої трудовим договором, може здійснюватися лише за їхньою згодою або у випадках, передбачених законодавством.

Стаття 57. Права науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників

1. Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу всіх форм власності мають право: 1) на академічну свободу, що реалізується в інтересах особи, суспільства та людства загалом; 2) на академічну мобільність для провадження професійної діяльності; 3) на захист професійної честі та гідності; 4) брати участь в управлінні вищим навчальним закладом, у тому числі обирати та бути обраним до вищого органу громадського самоврядування, вченої ради вищого навчального закладу чи його структурного підрозділу; 5) обирати методи та засоби навчання, що забезпечують високу якість навчального процесу; 6) на забезпечення створення відповідних умов праці, підвищення свого професійного рівня, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами вищого навчального закладу, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору; 7) безоплатно користуватися бібліотечними, інформаційними ресурсами, послугами навчальних, наукових, спортивних, культурно-освітніх підрозділів вищого навчального закладу; 8) на захист права інтелектуальної власності; 9) на підвищення кваліфікації та стажування не рідше одного разу на п'ять років; 10) одержувати житло, у тому числі службове, в установленому законодавством порядку; 11) отримувати пільгові довгострокові

кредити на будівництво (реконструкцію) і придбання житла в установленому законодавством порядку; 12) брати участь в об'єднаннях громадян; 13) на соціальне та пенсійне забезпечення в установленому законодавством порядку.

2. Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу мають також інші права, передбачені законодавством і статутом вищого навчального закладу. На науково-педагогічних і наукових працівників вищих навчальних закладів поширюються всі права, передбачені законодавством для наукових працівників наукових установ.

3. Наукові та науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу мають право на пенсійне забезпечення відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність».

Стаття 58. Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників

1. Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу зобов'язані: 1) забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); 2) підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників); 3) дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України; 4) розвивати в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійність, ініціативу, творчі здібності; 5) дотримуватися статуту вищого навчального закладу, законів, інших нормативно-правових актів.

Стаття 59. Гарантії науково-педагогічним, науковим, педагогічним та іншим працівникам вищих навчальних закладів

1. Науково-педагогічним, науковим, педагогічним та іншим працівникам вищих навчальних закладів: 1) створюються належні умови для праці, підвищення кваліфікації, організації побуту, відпочинку та медичного обслуговування, у тому числі викладачам з інвалідністю; 2) виплачуються у разі втрати роботи компенсації

відповідно до законодавства.

2. Науково-педагогічним, науковим і педагогічним працівникам вищих навчальних закладів встановлюються доплати за науковий ступінь доктора філософії та доктора наук у розмірах відповідно 15 та 20 відсотків посадового окладу, а також за вчене звання доцента і старшого дослідника - 25 відсотків посадового окладу, професора - 33 відсотки посадового окладу. Вищий навчальний заклад може встановити більший розмір доплат за рахунок власних надходжень.

3. Керівник вищого навчального закладу відповідно до законодавства, статуту та колективного договору визначає порядок, встановлює розміри доплат, надбавок, премій, матеріальної допомоги та заохочення педагогічних, науково-педагогічних, наукових та інших працівників вищих навчальних закладів.

Стаття 60. Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників

1. Післядипломна освіта - це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду.

2. Післядипломну освіту здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи вищих навчальних закладів і наукових установ.

3. Педагогічні і науково-педагогічні працівники підвищують кваліфікацію та проходять стажування в Україні і за кордоном.

4. Вищий навчальний заклад забезпечує підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників не рідше одного разу на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати.

5. Результати підвищення кваліфікації та проходження стажування враховуються: 1) під час проведення атестації педагогічних працівників; 2) під час обрання на посаду за конкурсом чи укладення трудового договору з науково-педагогічними працівниками.

6. Посади педагогічних і науково-педагогічних працівників, які підвищують кваліфікацію або проходять стажування з відривом від виробництва, на цей період можуть заміщуватися іншими особами без проведення конкурсу на умовах

строкового трудового договору (контракту).

Завдання

5. Ознайомтесь із роботою кафедри (за фахом) як організаційно-функціональною структурою ВНЗ за планом:

- а) види діяльності викладачів;
- б) знайомство з документацією;
- в) матеріально-технічне забезпечення;
- г) організація методичної роботи.

6. Складіть звіт за поданим планом.

Тема: Методи навчання у вищому навчальному закладі

Завдання

1. Скласти конспект характеристики методів навчання за планом:

- а) класифікація методів навчання у ВНЗ;
- б) характеристика груп методів;
- в) вибір викладачами методів навчання.

📖 Довідкова інформація

Подолання перешкод та труднощів у педагогічній практиці

Стійкість та ефективність освітнього процесу залежить великою мірою від професійної культури та особистісних якостей викладача. Праця викладача середнього чи вищого професійного навчального закладу складна та багатоаспектна. Серед складнощів та проблем, які зустрічаються в його практичній діяльності, необхідно виділити наступні:

- невміння аналізувати всі компоненти своєї педагогічної діяльності й себе як особистості та індивідуальності;
- недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається та невміння їх враховувати;
- невміння побудувати процес спілкування з студентами і колегами;
- невміння керувати своїм психічним станом та долати психологічні бар'єри.

Спостереження, які проводилися педагогами, вказують на те, що кожен молодий викладач припускається типових помилок. Особливо часто вони виникають

тоді, коли викладач ще не зовсім навчився розмовляти з учнем, входячи в довіру, не може стримати гнів, або побороти невпевненості у собі. Деякі студенти-практиканти, скажімо, виявляють невластиву їм суворість, боячись доброзичливого тону, або ж говорять скоромовкою, надмірно жестикулюють, чи навпаки - - невпевнено стоять біля дошки, не знаючи, куди подіти власні руки. У поставі деяких студентів-практикантів, молодих викладачів виявляється невластива їм сутулість, безпомічні рухи руками. Вадою також є монотонність, сухість мовлення, відсутність навичок виразного читання, нечітка дикція та багато іншого.

Усі ці помилки заважають ефективно впливати на учнів. Тому найважливішим завданням підготовки вчителя до керівництва навчальним процесом є ліквідація типових помилок.

Початкуючі вчителі напередодні і під час уроків відчують неабиякі труднощі, які часто називають психологічними бар'єрами. Найчастіше причинами таких труднощів є:

- страх перед аудиторією, що призводить до гальмування творчого мислення;
- несформованість умінь та навичок, перерозподілу уваги;
 - невміння влитися в педагогічне спілкування з усіма вихованцями;
- зосередженість лише на виконанні інформативних функцій;
- боязнь припуститися помилок;
- недостатні вміння і навички в галузі педагогічної техніки;
- попередній невдалий досвід спілкування з студентами тощо.

Здавалося б, що може бути простішим для викладача, як зайти до аудиторії? Та лише з часом, методом спроб та помилок, формується така простота.

Існують різні неприємні «картини» невдалого початку заняття, але всі вони свідчать про недостатнє володіння початкуючими викладачами основами педагогічної техніки, що призводить до значних труднощів у їхній роботі. Варто скористатися вже набутим педагогічним досвідом, який допоможе сформувати у себе вміння «зайти до аудиторії».

У викладача, особливо на початку педагогічної діяльності, можуть виникати певні бар'єри (перешкоди), що заважають ефективному спілкуванню. По-перше, це острах перед аудиторією, який знімається психологічним настроюванням,

перемиканням уваги на інтерес до майбутньої роботи, пошуком «емоційного ядра» спілкування. Бар'єр - це і негативна настанова на підставі минулого досвіду спілкування, у подоланні якої допомагає розвиток такої властивості, як оптимістичне прогнозування власної діяльності. Серед інших перешкод спілкування - фізичний бар'єр, тобто простір, дистанція та час, за допомогою яких викладач віддаляє себе від слухачів, «закриває» себе, намагаючись «сховатися» за стіл, стілець тощо. Для того, щоб уникнути дискомфорту, потрібно демонструвати довіру, працювати у «відкритій позиції».

Соціальний бар'єр створюється постійним підкресленням власної позиції «зверху» («Перед вами викладач!»), своєї переваги, а гностичний - коли педагог не адаптує власну мову до рівня розуміння слухачів («зарозумно говорить»), висловлюється розлогими реченнями - понад 17 слів, надто швидко - понад 2,5 слова за секунду, говорить недоказово.

Тема: Специфіка професійної діяльності викладача вищої школи

Завдання

1. Визначити сутність педагогічної діяльності викладача ВНЗ.
2. Скласти порівняльну таблицю відмінностей у діяльності вчителя школи і викладача ВНЗ.
3. Охарактеризувати основні напрями діяльності викладачів ВНЗ.
4. Навести приклад навчального навантаження викладача (на вибір).

Довідкова інформація

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність. За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі - це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується більше сорока.

Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищій школі у відповідності з вимогами суспільства. Для навчального

процесу у вищій школі характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності і самостійної роботи студента (навчаючись, студент вчиться сам). У педагогічній діяльності поєднується теоретична складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також практична, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету та задачі навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання студента і виховує потребу в самовихованні. Основними видами цієї діяльності є читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських, розрахунково-графічних робіт, консультацій, заліків, екзаменів, рецензування і прийом захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами та інше.

З навчальною роботою тісно пов'язана навчально-методична діяльність щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення. У педагогічному університеті передбачається 29 конкретних видів навчально-методичної діяльності. В їх числі: підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, навчальної практики; розробка, переробка! підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних практикумів та інших навчально-методичних матеріалів, методичних матеріалів з курсових і дипломних робіт; поточна робота стосовно підвищення педагогічної кваліфікації (читання методичної і навчальної, науково-методичної літератури); вивчення передового досвіду з представленням звітності і рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; складання методичних розробок, завдань, екзаменаційних білетів, тематики курсових робіт; розробка графіків самостійної роботи студентів; взаємовідвідування тощо.

Робочий день викладача поділяється на дві частини: проведення усіх вищеназваних видів робіт і підготовка до їх проведення. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи знаходиться у безпосередньому зв'язку з навчальною

роботою, її об'ємом і структурою. Введення комп'ютерів допомагає у розробці методики використання програмованого навчання, створення карток для програмованого контролю, розробки методики використання ТЗН та інше.

Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є робота у підготовчому відділенні, робота стосовно профорієнтації, організація педагогічних практик, робота у приймальній комісії, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради вузу, методична робота на допомогу вчителям, робота по підготовці науково методичних семінарів і т.д.

Органічною частиною викладацької діяльності є робота щодо виховання студентів. Вона вміщує такі види робіт: контроль за самостійною роботою студентів щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквиуми, співбесіди, роботу куратора, керівника клубів, виховну роботу в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи викладач звітується на засіданні кафедри, ректораті.

Обов'язковим елементом у роботі викладача вузу є науково-дослідна робота. Зрозуміло, що елементи такої роботи є і в школі. У вузі викладають не основи наук, як у школі, а власне науку. Тому це органічний компонент навчально-виховного процесу, фактор, що визначає ефективність праці викладача. Наукова робота включає такі види: виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, колективних договорів; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях; редагування підручників, їх рецензування, написання відзивів на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

Сучасна тенденція у розвитку вищої школи полягає в розширенні науково-дослідницької діяльності, наукового співробітництва.

Близько 78 вищих навчальних закладів України співробітничать з 415 іноземними університетами та 19 фірмами 43 країн світу на основі двобічних міжнародних угод. Вони працюють над новими технологіями і вносять свою частку у розвиток світової науки.

Взаємодія наукової і педагогічної роботи суттєво підвищує рівень тієї чи іншої лише в тому випадку, коли основою виступає наукова творчість викладача та інтерес до методологічних проблем науки і мистецтва навчання. На початковому етапі педагогічної діяльності на перший план виступає завдання оволодіти педагогічною майстерністю; пізніше, якщо у фахівця є необхідні здібності до наукової діяльності.

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу — це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед вищою школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння майбутніх спеціалістів фундаментальними знаннями; привчання студентів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; озброєння уміннями наукового дослідження; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність - одне з найактуальніших питань педагогічної науки і практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний з застосуванням системного підходу до аналізу і побудови моделей педагогічної діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях цей метод застосовується не так давно. Розробка П.К.Анохіним теорії функціональних систем дозволила використовувати системний підхід і в педагогіці. Система - це сукупність багатьох взаємопов'язаних елементів, що утворюють одне ціле, котре передбачає обов'язкову взаємодію цих елементів. Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н.В.Кузьміна визначила психологічну структуру діяльності педагога.

Психологічна структура діяльності педагога є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем. Психологічна структура діяльності - це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач. У ній Н.В.Кузьміна виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний функціональні компоненти.

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищезазначених

компонентів. Він включає в себе вивчення: 1) змісту і способів впливу на студентів; 2) вікових та індивідуальних особливостей студентів; 3) особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Конструктивний компонент включає в себе: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; 2) проектування діяльності студентів, в якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності і поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі студентами. У навчальній діяльності конструктивні вміння виявляються у доборі і композиції навчальної інформації, проектуванні власної діяльності і діяльності студентів щодо засвоєння інформації. За нашими спостереженнями, у досвідчених викладачів, докторів наук найбільш розвинене вміння виділяти вузлові моменти, закономірності, тенденції, напрями, а також на високому рівні добирати і структурувати матеріал, але вони менш уваги звертають на методика викладання. Для конструктивної діяльності молодих педагогів характерним є планування власної діяльності, а не способів організації діяльності студентів. У них відсутні відчуття особливості сприймання інформації аудиторією. Молоді викладачі відчувають труднощі у конструюванні матеріалу, у виділенні головного, та в розподілі його за часом. Доценти звертають увагу на конструювання контактів з аудиторією. Під час викладання вони легко знаходять співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом. Педагоги-майстри відчувають аудиторію і творчо перебудовують інформацію.

Проективні – це інтелектуальні вміння, необхідні для мисленого моделювання наукового пошуку або навчально-виховного процесу.

У науковому пошуку – це вміння чітко сформулювати мету, проблему, гіпотезу, задачі дослідження, знаходити найбільш ефективні методи вивчення явищ та аналізу даних, добирати інформаційний матеріал для наукового пошуку, передбачати і попередньо оцінювати результати дослідження тощо.

Організаційний компонент вміщує організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення студентам; 2) різних видів діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з студентами.

Л.І. Уманський встановив, що організація людей, збільшення їх сили і можливостей відбувається в результаті подвійного психологічного ефекту: 1) об'єднання, інтеграції членів групи взаємодії; 2) впливу на групу організатора, що забезпечує цю інтеграцію. Таким чином, інтеграція є основною функцією організаторської діяльності, яка включає: облік, контроль, перевірку виконання, установлення індивідуальної відповідальності.

Комунікативний компонент вміщує:

1) встановлення педагогічне доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив (на основі визнання моральної, інтелектуальної і політичної зверхності в ролі керівника і організатора - «взаємини по горизонталі»);

2) установка правильних взаємин етими, хто виступає в ролі керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість - «взаємини по вертикалі») і партнерів по діяльності;

3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави.

Психологічна структура компонентів діяльності викладача є динамічною і поступово змінюється з оволодінням майстерністю. Майстри продумують стратегію завоювання аудиторії, особливо піклуються про перші лекції, бо потім дуже важко щось змінити у стосунках зі студентським колективом, чого не роблять молоді викладачі.

Тема: Студент як об'єкт-суб'єкт педагогічної діяльності

Завдання

1. Охарактеризувати студентство як соціальну групу, розкрити її специфіку.
2. Познайомтесь зі структурою органів студентського самоврядування.
3. Провести співбесіду зі студентами різних курсів. Охарактеризувати специфіку їх труднощів у навчанні.
4. Скласти звіт за вказаною темою.

Тиждень другий
Формування інтелектуально-педагогічної компетентності майбутнього
викладача

Компетенції: аналітична, предметна, методична, оціночна, прогностична,
комунікативна

Тема: Відвідування та аналіз лекцій і практичних занять

Завдання

1. Відвідати та проаналізувати за поданим планом 4 лекції.

📖 Довідкова інформація

Лекція визначає шляхи здійснення усіх видів і форм навчання у вищому навчальному закладі. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмету. Лекція — це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки.

Викладач вузу - це науковець. Дидактичним завданням лекції є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування міркувань для подальшої самостійної роботи студентів.

Методично лекція повинна відповідати таким основним вимогам: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлення певної теми), бути внутрішньо переконливою (аргументація), викликати інтерес у студентів до науки, містити добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати студентів на самостійну роботу, бути доступною і зрозумілою.

Лектор має враховувати рівень підготовки слухачів. Від лекції до лекції треба підвищувати науковий рівень викладання і спостерігати чи посилюється він для більшості студентів. Від курсу до курсу інформативний об'єм має збільшуватися. В лекції мають бути враховані: перспективність науки; емоційне навантаження; кульмінаційні моменти; експеримент; наочність; використання дошки; кіно-, відео-, діафільми; особливості аудиторії. Виходячи з особливостей аудиторії та композиції лекції, викладач має моделювати свою поведінку.

Готуючись до лекції, лектор розробляє план, розраховує час, виділяє головні

думки, приклади. Молоді викладачі повинні мати повний конспект; добре, якщо молодий викладач себе прослухає (зробить аудіозапис), виробить певний темп (60-80 слів за хвилину).

Динаміка лекції. Лекція включає чотири фази: початок сприймання — 4-5 хвилин, оптимальна активність сприйняття — 20-30 хвилин, фаза зусиль - 10-15 хвилин, фаза стомлення. Починати активізацію аудиторії треба у фазі зусиль. Водночас дуже важливо продумати початок і кінець лекції, чергувати роботу і відпочинок, моменти підвищеної уваги і послаблення; весь процес ведення лекції вимагає від викладача доброзичливого ставлення до слухачів.

Лекція - найважча форма роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях: оратора, який переконує аудиторію, пропагує науку, захищай або відкидає якісь положення; вченого, який розглядає явища і факти, положення, закономірності, спонукає, дає поштовх науковому мисленню студентів, їх самостійності і творчості; педагога, який озброєний матеріалом високої виховної наукової цінності, добре знає свою аудиторію, володіє дієвою методикою викладання; психолога, який відчуває аудиторію в цілому і кожного студента зокрема і використовує знання людської психіки для реалізації головних задач навчання і виховання.

У практиці вищої школи розповсюдженими є такі види лекцій.

Лекція-бесіда або діалог з аудиторією - найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу. Бесіда як метод навчання відома з часів Сократа; вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією, її перевага полягає у тому, що вона дозволяє прикути увагу слухачів до найбільш важливих питань з теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Участь слухачів в лекції можна забезпечити різними прийомами. Наприклад, на початку лекції викладач задає аудиторії питання, призначене не для контролю успішності, засвоєння знань, а для виявлення думки і рівня ознайомленості слухачів з даною проблемою, ступеня їх готовності до сприйняття наступного матеріалу. Питання адресуються всій аудиторії; слухачі відповідають з місць. Для економії часу питання треба формулювати так, щоб на них можна було давати однозначні відповіді. З урахуванням думок викладач будує свої

міркування під час лекції і має при цьому можливість викласти найбільш доказово наступну тезу виступу. Питання можуть бути як елементарні (для того, щоб зосередити увагу слухачів), так і проблемні. Слухачі, обмірковуючи відповідь на задане питання, отримують можливість самостійно дійти висновків і узагальнень, які викладач мав їм повідомити в якості нових знань, або ж зрозуміти глибину і важливість проблеми, яка обговорюється; останнє, в свою чергу, підвищує інтерес і ступінь сприйняття матеріалу. За такої форми лектор має піклуватися, щоб його питання не залишалися без відповіді, інакше вони будуть мати лише риторичний характер, не забезпечуючи достатньої активізації мислення студента.

Друга форма - запрошення до колективного дослідження (« мозкова атака»). Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду і знань аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика активність студентів.

Лекція-дискусія. На відміну від попереднього прийому, у цій ситуації викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки і помилкові думки деяких студентів. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва нею. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії.

Лекція з розбором конкретних ситуацій — один із способів активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів. За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація представляється усно або у фрагменті діафільму, відеозапису і містить у собі достатню інформацію для оцінки явища і його обговорення. Викладач намагається розв'язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як

своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але потрібно пам'ятати, що на обговорення не повинно витратитися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась від теми. Треба пам'ятати, що основним змістом заняття є лекційний матеріал.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку. Прикладом такої лекції може бути програмоване навчання, де лектор має можливість отримати інформацію про реакцію аудиторії на поставлене питання за допомогою технічних засобів. Можна також рекомендувати такий прийом, як постановка питань на початку лекції чи після кожного її розділу. Якщо відповідь є правильною, викладач продовжує виклад, якщо ж ні - ставить питання і підводить підсумки.

Лекція-консультація. Така лекція проводиться з практичних тем або з тем з практичною спрямованістю. Лектор викладає основні моменти, а потім студенти задають питання. На це можна виділити 50% часу. В кінці лекції викладач підводить підсумки (наприклад, лекція про передовий досвід).

Сьогодні у викладачів вищого навчального закладу велика кількість конкурентів. Студенти відвідують публічні лекції, слухають чудових ораторів по радіо і з телебачення, читають публіцистичні статті та книги з проблем навчання і виховання підростаючого покоління. У них є з ким порівнювати свого викладача. Наведемо декілька типових відповідей студентів на питання «Що тобі подобається і що не подобається у лекції?»: «Ціную в лекції творчість викладача, проблемність, емоційність лекції»; «Подобаються лекції, які містять максимум різнобічної інформації, яку важко знайти самому»; «Ціную лектора за культуру мови, вміння захопити постановкою проблемного, гострого, актуального питання, за артистичність». Лекторові необхідно встановити з аудиторією особливий педагогічний контакт, налагодити її на свою «хвилю». Для цього лектор може навести фрагмент статті з газети або журналу, інформацію про цікаву педагогічну книжку, уривок з листа випускника вузу і

Т.П.

Лекцію прийнято вважати пасивною для слухачів формою роботи, і вже тому вона є однією з важких форм навчання. Насправді ж змістовна, досконала за формою лекція є активним методом навчання і виховання майбутніх вчителів. За останні роки педагогіка отримала забагато можливостей добирати нові факти, гіпотези з усіх пограничних галузей, предметом яких зрештою є виховання людини (використання елементів з психології, соціології, біології, встановлення міжпредметних зв'язків, постановка міжпредметних проблем). Власне лекція з усім джерелом методичних питань і компонентів здатна активізувати дані суміжних наук, досвід передової практики, особистий досвід студентської аудиторії, сплав яких забезпечує реалізацію головної задачі: готувати вчителя-майстра, професіонала. Такою лекцією є **проблемна лекція**. Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в працях М.І.Махмутова, О.М.Матюшкіна, М.М.Скаткіна, І.Я.Лернера, А.В.Фурмана та інших вчених. Зокрема, розкрито вимоги до навчальних проблем, етапи їх розв'язання, способи створення проблемних ситуацій, суть понять «проблемне запитання», «проблемне завдання», «проблемна ситуація». На проблемній лекції включення мислення студентів здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій. Для створення проблемної ситуації можна використати наступні прийоми:

- пряма постановка проблеми;
- проблемне завдання у вигляді питання;
- повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання;
- звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити;
- повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;
- співставлення життєвих знань з науковими;
- постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції і зробити висновки.

Засобом управління мисленням студентів на навчально-проблемній

лекції є система заздалегідь підготовлених викладачем проблемних та інформаційних запитань.

Орієнтовна схема аналізу відвіданого заняття (Лекція)

Назва дисципліни _____

Дата відвідування _____ Курс _____ Група _____ Спеціальність _____

П.І.Б. викладача _____ Кафедра _____

Тема заняття _____

Мета відвідування _____

Вид заняття _____

Критерії оцінки якості лекції	Кількість балів	Особисті помітки магістра
1. Зміст – науковий рівень		
Відповідність досягненням науки і практики		
Наявність узагальнення		
Відображення проблемних моментів		
Постановка наукових проблем		
Відповідність змісту програми та навчальному плані		
Виховна роль лекції		
2. Професійна діяльність		
Формування професійного світогляду у студентів		
Виховання любові до майбутньої професії, зв'язок навчання з життям		
3. Методичний рівень лекції		
Застосування прийомів та методів активізації пізнавальної діяльності студентів, контроль знань		
Наступність навчання матеріалу, його структурно-логічні зв'язки з попереднім матеріалом		
Наявність та якість використання ТЗН, іншого унаочнення		
4. Структура лекції		
Чіткість формування теми, мотивація та доведення мети заняття		
Логічність викладу матеріалу, викладення кожного запитання плану при послідовному викладі змісту лекції, наявність переліку літератури, вступу та висновку, завдання до самостійної роботи		
5. Стиль лекції		

Ясність, чіткість та доступність викладу думок		
Темп розповіді, можливість конспектування		
Контакт з аудиторією, активність та наявність зворотного зв'язку		
Раціональне суміщення усного викладу матеріалу з використанням дошки, ТЗН		
6. Майстерність лектора		
Впевненість знань викладача свого предмету, його загальна ерудиція		
Емоційність, культура мови, жести, зовнішній вигляд		
Тактовність і поважне ставлення до студентів		
Стриманість дискусії та відповідях на запитання студентів		
Уміння зняти напруженість та втому аудиторії		

Пояснення: бали виставляються з кожного з 6 критеріїв оцінки якості, виходячи з таких рекомендацій:

9-8 балів – якість проявляється в усіх складових критерію;

7-6 – якість проявляється досить часто;

5-4 бали якість проявляється у 50% складових;

3-2 бали – якість проявляється рідко;

1 бал – якість майже відсутня

Завдання

2. Провести анкету «Викладач очима практиканта». Зробити узагальнення, які якості викладачів Ви вважаєте найбільш важливими в навчальній роботі зі студентами?

Анкета «Викладач очима практиканта»

Просимо Вас відповісти на запитання запропонованої анкети, в якій перераховано професійні та особистісні якості наших викладачів.

Оцініть їх якості за 5-и бальною шкалою, де:

5 балів – якість проявляється завжди;

4 бали – якість проявляється часто;

3 бали – якість проявляється не завжди;

2 бали – якість проявляється рідко;

1 бал – якість практично відсутня.

Прізвища викладачів не вказуються.

№ п/п	Показники якості викладача	викладачі			
		А	Б	В	Г
1	Викладає матеріал доступно, ясно				
2	Роз'яснює складні місця теми				
3	Виділяє головні моменти				
4	Вміє зацікавити студентів своїм предметом, слідкує за реакцією аудиторії				
5	Науковість викладу матеріалу				

6	Сприяє розвитку творчого мислення, спонукає до дискусії				
7	Дотримується логічності, наступності в викладанні матеріалу, обґрунтовує висновки				
8	Зовнішній вигляд, міміка, жести				
9	Вміє зняти напругу і втому аудиторії має почуття гумору				
10	Орієнтує на використання матеріалу в майбутній професії				
11	Ставлення до студентів, повага, доброзичливість і такт				
12	Терпіння і вимогливість. Зацікавлення в знаннях студентів				
13	Об'єктивність оцінки знань студентів				
14	Методична майстерність, ерудованість викладача				
Сума балів					

Завдання

3. Відвідати та проаналізувати за поданим планом 10 практичних (семінарських) занять.

Довідкова інформація

Семінарські заняття забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах. Професійне використання знань - це вільне володіння мовою педагогічної науки, тобто точне оперування термінами, поняттями, визначеннями.

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок — самостійного вивчення студентом програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмету, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв'язку теорії і практики.

Семінарські заняття можна класифікувати:

1. Залежно від складності, об'єму і вимог: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари.

2. Залежно від мети: семінар-повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; мішані (комбіновані).

3. За формою проведення: семінар-бесіда; семінар-обговорення (реферативний); коментоване читання; диспут; розв'язування задач; комбінований; міжпредметний семінар та його різновидність - семінар-конференція.

Структура семінарів може бути різною. Наприклад, семінар-бесіда має таку структуру: слово викладача, бесіда за окремими невеличкими питаннями, підсумкове слово викладача.

Семінар-доповідь (за рефератом): доповідач і опоненти, рецензент. Коментоване читання - навчити читати і аналізувати текст (текст добирається заздалегідь). Семінар-розв'язування задач: вступне слово вчителя, виступи, колективне обговорення — оцінка роботи. Семінар-диспут - проміжний вид між семінаром-бесідою і повідомленням. Структура: вступне слово викладача, дискусія, підведення підсумків.

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної школи найбільш поширеними формами організації дискусій є «круглий стіл» - обмін думками; засідання експертної групи; форум, симпозіум; дебати, судові засідання тощо. Широко використовуються такі методи: дидактичні, ділові, рольові ігри; метод драматизації.

Однією з форм занять є групова консультація.

Групова консультація проводиться в таких випадках:

4. При необхідності детально розглянути практичні питання, які були недостатньо висвітлені в лекціях або практичних, лабораторних, самостійних та інших формах занять.

5. З метою допомогти слухачам у самостійній роботі, при підготовці до лабораторних, практичних, написанні рефератів, курсових, складанні заліку або екзамену.

3. Студент самостійно, без проведення лекцій та інших видів занять, вивчає ті чи інші документи, інструкції, положення або методики.

Останнім часом в практику роботи вищої школи входять освітні інформаційні технології. Інформаційно-технологічний підхід (застосування комп'ютерних програм) підвищує якість навчання, об'єктивність контролю знань. Провідні види комп'ютерних програм, що створені в світі, в тому числі і в Україні, за їх дидактичними функціями можна поділити на: комп'ютерний підручник; комп'ютерні навчальні програми, тренажери, ігрові програми, предметно-орієнтовані середовища. Розвиток мультимедіа технологій пов'язаний зі створенням мультимедіа продуктів, тобто електронних книг, мультимедіа енциклопедій,

комп'ютерних баз даних, фільмів тощо.

Орієнтовна схема аналізу практичного (семінарського) заняття

Викладач _____

Дисципліна _____ Дата відвідування _____

Група _____ Кількість студентів за списком _____ Присутні _____ Відсутні _____

Тема заняття _____

Мета відвідування _____

Підготовка аудиторії до заняття, організаційний момент _____

Опитано _____ Оцінки _____ Затрачено часу _____

Короткий аналіз опитування (чіткість формулювання запитань, об'єктивність і мотивування оцінок, методи заохочення, рівень активізації студентів, якість виявлених знань) _____

Ефективність використання часу на занятті _____

Аналіз майстерності викладача – тип заняття; структура і логічна будова окремих елементів заняття; методи і прийоми, застосовані на занятті; зв'язок між теорією і практикою; наочність; засоби підвищення ефективності викладання і активізації розумової діяльності студентів _____

Поведінка студентів (активність процесу пізнання, дисципліна) _____

Поведінка викладача (контакт з аудиторією, педагогічний такт, культура мови, ерудиція, такт, стиль і тон у роботі, індивідуальний підхід) _____

Результати заняття (наявність і характеристика плану заняття, його виконання, відповідність теми заняття тематичному плану, досягнення мети заняття, якість засвоєння матеріалу студентами) _____

Висновки і пропозиції (позитивні сторони і недоліки) _____

Завдання

4. Провести анкету «Комунікативна культура викладачів очима студентів». Зробити порівняльний аналіз по окремих педагогах, а також аналіз динаміки оцінок одного педагога при наявності декількох зрізів.

Анкета «Комунікативна культура викладачів очима студентів»

Можливе заповнення анкети оцінками (від 0 до 9) по горизонталі, тобто порівняння декількох педагогів за однією ознакою.

Ознаки комунікативної культури	Прізвища педагогів			
	А	Б	В	Д
Цікаво викладає матеріал, ясною мовою				
Терпляче пояснює складні місця				
Логічно і доступно викладає важкий матеріал				
Володіє гнучким темпом викладу				
Уміє викликати і підтримати інтерес аудиторії до предмета				
Спонукує студентів до дискусії, організує її				
Формує прагнення до самостійної роботи над предметом				
Виявляє повагу, доброзичливість і такт стосовно студентів				
Виявляє поважне ставлення до інших викладачів				
Захоплює манерою викладу матеріалу, грамотним, добре організованим мовленням				
Розташовує до себе зовнішнім виглядом, манерою поведінки				
Відповідає в цілому Вашому уявленню про педагога високої комунікативної культури				
Сума балів				

Обробка результатів. При обробці підраховується сума балів по всіх ознаках для кожного викладача. Підраховуються загальні суми по усім заповненими анкетам. Робиться порівняльний аналіз по окремих педагогах, а також аналіз динаміки оцінок одного педагога при наявності декількох зрізів.

Тиждень третій

Формування дидактичної компетентності майбутнього викладача

Компетенції: ціннісно-сміслова, цілепокладання, загальнокультурна, організаційно-методична, діагностична, формувальна, управлінська

Тема: Підготовка та проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі

Завдання

1. Скласти короткий конспект однієї лекції (за схемою) та провести її.

📖 Довідкова інформація

Аналіз уміння викладати свої думки (ціннісно-сміслова компетенція)

1. Коли Ви говорите, чи уважно Ви стежите за тим, щоб слухачі правильно Вас зрозуміли?
2. Чи підбираєте Ви слова, що відповідають рівню підготовки слухачів?
3. Чи обмірковуєте Ви вказівки, перш ніж їх висловити?
4. Чи віддаєте Ви розпорядження в досить короткій формі?
5. Якщо підлеглий не задає запитань після того, як Ви висловили нову думку, чи вважаєте Ви, що він її зрозумів?
6. Чи ясно Ви виражаєтеся?
7. Чи упорядковуєте Ви свої думки, перш ніж їх висловити, щоб не говорити незв'язливо?
8. Чи заохочуєте Ви слухачів, які задають запитання?
9. Чи припускаєте Ви, що знаєте думки присутніх, чи допитуєтеся, щоб з'ясувати їх?
10. Чи розрізняєте Ви факти і думки?
11. Чи підсилюєте Ви конфронтацію, суперечачи аргументам співрозмовника?
12. Чи намагаєтеся Ви, щоб Ваші підлеглі в усьому погоджувалися з Вами?
13. Чи використовуєте Ви професійний жаргон, незрозумілий слухачам?

14. Чи говорите Ви ясно, точно і чемно?

15. Чи стежите Ви за тим, яке враження роблять Ваші слова на слухача, чи уважний він?

16. Чи робите Ви навмисні паузи у своїй мові для того, щоб зібратися з думками, звернути увагу на слухачів?

Якщо ви відповіли «так» на всі питання, крім 9 і 13-го, то можна вважати, що вам притаманне уміння ясно і коротко викладати свої думки.

Пам'ятка навичок успішного виступу

Заздалегідь проаналізуйте аудиторію, її настанови.

Підготуйте більше матеріалу. Це додасть вам упевненості.

Продумайте свій зовнішній вигляд.

Зацікавте аудиторію розповіддю, прикладом із життя та ін.

Стежте за культурою мовлення.

Задля більшої виразності використовуйте невербаліку (варіюйте темп, висоту і голосність мовлення — це підкреслить основні моменти).

Встановіть і підтримуйте візуальний та емоційний контакт зі слухачами.

Вимоги, що ставляться до виступу викладача:

- чіткість у формуванні думки;
- логічність, смислова точність, а отже – небагатослівність мовлення;
- відповідність між змістом мовлення і мовними засобами;
- різноманітність мовних засобів (багатство лексики);
- ефективність мовлення;
- милозвучність, виразність дикції, відповідність між темпом мовлення, силою голосу, з одного боку, і ситуативність мовлення – з іншого.

Голос педагога повинен бути:

а) позбавлений природних вад, зокрема, таких, як невимовлення окремих звуків, або вимовлення їх із дефектом (шепелявість, заїкування), а також — пов'язаних із загальною слабкістю голосового апарату;

б) чітким, виразним, спрямованим на аудиторію; всі звуки потрібно

вимовляти згідно із правилами орфоєпії;

в) впевненим, мажорним; це робить мовлення переконливим, сприяє виникненню позитивних емоцій у вихованців;

г) досить гучним, він мусить володіти вмінням змінювати тональність свого голосу залежно від навчально-виховних та індивідуальних завдань.

Орієнтовна схема короткого конспекту лекції, яку проводить здобувач II-го рівня вищої освіти

Назва дисципліни _____

Дата проведення _____ Курс _____ Факультет _____ Спеціальність _____

Тема _____

Мета _____

План лекції

Література

Зміст лекції

Завдання

2. Скласти короткі конспекти двох практичних занять за схемою та провести їх.

Орієнтовна схема короткого конспекту практичного заняття, яке проводить здобувач II-го рівня вищої освіти

Назва дисципліни _____

Дата проведення _____ Курс _____ Факультет _____ Спеціальність _____

Тема _____

Мета _____

План

Література

Хід проведення

Тиждень четвертий

Формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача

Компетенції: виховна, стимулюючо-регулятивна, організаторська, методична, комунікативна, перцептивна, здоров'язберігаюча

Тема: Організація виховної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі

Завдання

1. Ознайомитись з роботою куратора академічної групи. Зробити конспект щодо його прав та обов'язків, основних завдань, напрямків та плану роботи.
2. Підготувати та провести кураторську годину. Представити план-конспект виховного заходу.

📖 Довідкова інформація

Організаційно-методичне забезпечення виховання студентів здійснюється заступниками деканів факультетів з виховної роботи, який входить до складу адміністрації ВНЗ і призначається на посаду наказом ректора. Основними напрямками діяльності заступників деканів є:

1. Організаційно-методичне забезпечення виховної роботи на факультеті (проведення рад старост академічних груп, допомога студентському деканату, студентській раді в гуртожитку, призначення кураторів, організація педагогічне грамотного планування роботи кураторів, організація обміну досвідом роботи між кураторами).

2. Вивчення результативності виховної роботи із студентами (взаємодія з соціологічною лабораторією з метою одержання інформації про рівень вихованості студентів, стан виховного процесу на факультеті, спілкування зі студентами, відвідування часу куратора).

3. Аналіз, узагальнення і пропаганда досвіду кураторів (взаємодія з органами студентського самоврядування, вивчення громадської думки, організація роботи семінарів для кураторів, оцінка ефективності діяльності кураторів і внесення пропозицій щодо заохочення кращих).

4. Накопичення і систематизація методичних матеріалів на допомогу куратору

(розробка критеріїв і показників оцінки праці куратора, виявлення динаміки творчого їх зростання).

5.3 метою забезпечення єдності навчання та виховання студентів університету, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, підсилення впливу професорсько-викладацького складу на формування особистості майбутнього фахівця до кожної студентської академічної навчальної групи прикріплюється викладач-куратор.

Кураторами призначаються найбільш авторитетні викладачі кафедр, які, як правило, працюють у цій групі.

При призначенні кураторів доцільно виходити з можливості їхньої роботи в одній і тій же студентській академічній групі від першого до випускного курсу.

Робота куратором є одним з найважливіших доручень, входить у коло службових обов'язків викладача і передбачається індивідуальним планом у розділі «Робота з виховання студентів».

Куратор сприяє забезпеченню всебічного розвитку особистості майбутнього спеціаліста, здійснюючи його моральне, національне, трудове, економічне, екологічне, естетичне, фізичне виховання. У роботі на молодших курсах особлива увага приділяється адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ, наданню їм допомоги в оволодінні культурою розумової праці, методами самостійної роботи.

Куратор проводить заходи із зміцнення у студентів інтересу і любові до обраної професії, виховує необхідні професійні якості

Куратор спрямовує свою діяльність на формування в групах згуртованого студентського колективу, через актив групи створює в ньому атмосферу доброзичливості, взаємодопомоги, взаємної відповідальності, атмосферу творчості, захопленості, громадської активності.

Одним із завдань в роботі куратора є допомога колективу групи в боротьбі за високу успішність, свідому дисципліну, за залучення студентів до науково-дослідної і громадсько-політичної діяльності.

Куратор забезпечує єдність вимог до студентів усіх викладачів, які працюють у групі, встановлює контакт з деканатом, громадськими організаціями, в разі потреби — з батьками студентів.

Куратор має право:

- брати участь у роботі навчально-методичних, громадських організацій університету при обговоренні питань, що стосуються групи або окремих її студентів;
- відвідувати лекційні і семінарські заняття, бути присутнім на заходах, іспитах своєї групи;
- вносити до ректорату, деканату і громадських організацій університету пропозиції, що стосуються праці і побуту студентів своєї групи;
- брати участь у всіх заходах, які проводяться в групі, в роботі органів студентського самоврядування, вносити пропозиції щодо покращення роботи цих органів, рекомендувати кандидатури для обрання в студентські органи самоврядування;
- брати участь у роботі стипендіальної комісії;
- давати представлення в адміністративні і громадські організації факультету на заохочення кращих студентів і накладання стягнень на студентів, які порушують трудову дисципліну. Куратор зобов'язаний:
- добре знати студентів, умови їх життя, здійснювати до них індивідуальний підхід;
- допомагати активу групи в складанні і реалізації планів виховної роботи в групах;
- брати участь в організації професійної практики студентів;
- систематично підвищувати свою педагогічну майстерність у справі виховання молоді, брати активну участь у роботі психолого-педагогічного семінару на факультеті, в науково-методичних конференціях з проблем виховання молоді, вивченні, узагальненні й обміні досвідом кураторської діяльності;
- періодично звітувати про роботу на засіданнях кафедр і на радах факультетів;
- куратор несе відповідальність за стан морального клімату в студентській групі, за ставлення студентів до виконання своїх навчальних обов'язків, а також за виконання студентами правил внутрішнього розпорядку, який існує в конкретному навчальному закладі;
- у роботі із студентською академічною групою куратор повинен поєднувати цілеспрямованість, високу культуру, чітку організованість, конкретність і оперативність,

повагу до студентів і високу вимогливість до них;

- уся діяльність куратора будується на основі глибоких контактів і погоджених дій з громадськими організаціями університету;

- основними критеріями ефективності роботи куратора є високий рівень показників навчально-виховної роботи, трудової дисципліни і активності студентів групи в конкурсах, оглядах художньої самодіяльності та інших заходах виховної роботи;

- висока ефективність кураторської роботи викладача враховується при його атестації. Кращі куратори факультету повинні заохочуватися ректором, профспілковою організацією, а досвід роботи куратора доцільно висвітлювати в газеті, на семінарах кураторів.

- Таким чином, можна визначити такі напрями роботи кураторів: . вивчення студентів групи, моніторинг зростання їхньої загальної і професійної культури (взаємодія з викладачами, що працюють у групі; бесіди зі студентами, анкетування; використання методу соціометрії, ранжування);

- планування і допомога активу групи в різнобічній виховній роботі (взаємодія зі студентами, вивчення їх потреб, інтересів);

- формування колективу студентської групи (сприяння самоврядуванню, організації колективних творчих справ, додержання традицій, соціальне значущої діяльності, формування позитивної морально-психологічної атмосфери в колективі групи; гуманізація відношень між студентами;

- здійснення допомоги студентам в оволодінні культурою розумової парці, засвоєння навчального плану ВНЗ (одержання даних про успішність і відвідування студентом занять, допомога в організації самостійної діяльності, в оволодінні навичками роботи з книгою, довідниками, конспектування, реферування тощо);

- формування професійної самосвідомості (ознайомлення з вимогами до обраної спеціальності, збагачення уявлення про ідеального спеціаліста, про шляхи самовдосконалення, моделювання свого професійного ідеалу);

- формування досвіду організації культури дозвілля, норм і навичок здорового способу життя.

Завдання

3. Для виявлення ступеня сформованості у Вас педагогічного такту провести тест «Чи володієте Ви педагогічним тактом?». Зробити короткий самозвіт за результатами тестування.

Тест «Чи володієте Ви педагогічним тактом?»

Інструкція. Для виявлення ступеня сформованості педагогічного такту спростуйте або підтвердіть судження відповівши „так” або „ні”.

1. Ви часто вдаєтеся в жаль, засмучуєтесь.
2. Ви швидко забуваєте про образу, яку комусь завдали.
3. Ваш настрій залежить від зовнішніх причин.
4. Ви відчуваєте іноді душевні пориви, внутрішнє занепокоєння.
5. Ви відстоюєте енергійно свої інтереси, коли по відношенню до Вас проявили несправедливість.
6. Ви відстоюєте інтереси школярів, яких несправедливо образили.
7. Ви легко удаєтеся до гніву.
8. Ви заступаєтесь за сторонніх людей, якщо бачите, що по відношенню до них коїться несправедливість.
9. Ви товариська людина.
10. Навіть під час невдач Ви не втрачаєте почуття гумору.
11. Ви стараєтесь помиритися з тим, кого образили.
12. Ви зробите крок на зустріч першим у разі сварки.
13. Ви можете, якщо дуже роздратовані, застосувати силу.
14. Трагічний фільм може Вас так розхвилювати, що на очах з'являться сльози.
15. Ви легко пристосовуєтесь до нових умов.
16. Ви можете звернутися до людини, яку не дуже любляєте, по-дружньому, що вона навіть і не замислиться про Ваше справжнє ставлення до неї.
17. Ви дуже хвилюєтесь, коли бачите несправедливість.
18. Ви дивитесь у майбутнє песимістично.
19. Під час спілкування з людьми Вам вдається створити певний настрій.
20. Ви довго зберігаєте почуття гніву, прикrostі.
21. Ви переживаєте довгий час негаразди інших людей.
22. Ви ставитеся до людей скоріше за все насторожено, недовірливо, ніж довіряєте їм.

23. Вам як правило вдається відволіктися від важких проблем, щоб не думати про них постійно.

24. Ви іноді робите раптові, імпульсивні вчинки.

Обробка результатів: підрахуйте кількість позитивних відповідей на питання 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23 і кількість заперечних відповідей на запитання 3, 5, 7, 13, 18, 20, 22, 24. Підрахуйте загальну кількість балів за цими двома показниками.

12 балів. Перша стадія розвитку такту. Такт нестійкий, його виховний вплив ще не має глибокої педагогічної ефективності.

16 балів. Друга стадія розвитку такту. Значних порушень такту не спостерігається. Але вчителю не вистачає педагогічної кмітливості у вирішенні ситуацій, які потребують особливого педагогічно втручання.

20 балів. Третя стадія розвитку такту. Такт стає стійким педагогічним вмінням учителя. Легше встановлюється діловий контакт з учнями, але складніше досягається контакт психологічний.

24 бали. Четверта стадія розвитку такту. Такт стає звичкою, усталеною рисою характеру вчителя.

Завдання

4. Якими є причини зниження рівня психічного і фізичного здоров'я викладача? Як можна зберегти «психофізіологічний потенціал» викладача?
5. Систематизувати, узагальнити результати виробничої практики (за прикладом) та оформити документацію практики.

Довідкова інформація

Сучасний технологічний процес, соціальні, політичні, екологічні умови життя людини нерідко призводять до виникнення синдрому розумово-емоційного напруження, а точніше кажучи, стресу. Найбільше стресовим ситуаціям піддаються люди, які працюють в інтелектуальній сфері, оскільки саме розумове напруження стає причиною стресу.

Беззаперечно, професія викладача вимагає значного інтелектуального напруження з метою найкращого викладання освітнього матеріалу, яке, у свою чергу, може спричинити стресову ситуацію.

Стрес – це дуже розповсюджене явище в сучасному світі й не слід нехтувати його шкідливим впливом на загальний стан здоров'я людини. Основою виникнення

стресу в сучасних умовах життя є синдром розумово-емоційного напруження. Короткочасні емоції переважно не є шкідливими, лише тривалі впливи мають суттєве значення для виникнення нервового напруження. Фактори, що викликають стрес, називаються стресорами. На жаль, у професії викладача вищої школи таких вистачає.

При постійному виникненні стресових ситуацій формується синдром розумово-емоційного (нервового) перенапруження, який може перейти у хворобу, адже негативним психологічним впливом можна завдати багатьох фізичних вад.

Дослідник В.Є. Орел запропонував схему, спираючись на яку можна проаналізувати діяльність педагога з огляду на наявність чинників, що ініціюють емоційне перенапруження:

Чинники, що ініціюють емоційне вигорання педагога

Індивідуальні	Організаційні
<p>Соціально-демографічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вік; - стать; - рівень освіти; - сімейний стан; - стаж роботи. <p>Особистісні особливості:</p> <ul style="list-style-type: none"> - витривалість; - локус контролю; - стиль опору; - самооцінка; - нейротизм (тривожність); - екстраверсія 	<p>Умови праці:</p> <ul style="list-style-type: none"> - робочі перевантаження; - дефіцит часу; - тривалість робочого дня. <p>Зміст праці:</p> <ul style="list-style-type: none"> - кількість учнів; - гострота їхніх проблем; - глибина контакту з учнями; - зворотний зв'язок; <p>Соціально-психологічні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - взаємини в організації; - ставлення до об'єкта праці

Прояви стресу в роботі викладача різноманітні: спеціалісти в першу чергу виділяють фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресію емоційну ригідність і емоційне спустошення – це ціна відповідальності, яку платить педагог.

А.К. Маркова в роботі «Психологія праці вчителя» говорить про те, що для роботи вчителя характерні: інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях емоційних перевантажень, коли людина не справляється із завданнями, не встигає ухвалювати правильні рішення в необхідному темпі за умови високої відповідальності за їх наслідки; емоційний стрес, коли під впливом небезпеки або образ виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової та мовленнєвої поведінки.

За даними соціально-демографічних досліджень праця педагога належить до найнапруженіших в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження педагога в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів,

генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми. Велику негативну роль тут відіграє і психічне напруження, що супроводжує професійні будні педагога. Визначено, що з усіх соціально-демографічних характеристик найтісніший зв'язок із вигоранням мають вік і стаж роботи. Причини спаду професійної діяльності вчителя старшого віку, так званий «педагогічний криз», виділяє Ю.Л. Львова. На її думку, це:

- по-перше, прагнення педагога використовувати нові досягнення науки і можливості їх реалізувати в стислі терміни навчання; відсутність віддачі учнів; невідповідність фактичного результату очікуваному;

- по-друге, виникнення і розвиток улюблених прийомів, шаблонів у роботі й усвідомлення того, що потрібно змінювати ситуацію, що склалася, але як змінювати – невідомо;

- по-третє, можливість ізолювання педагога в педагогічному колективі: коли його пошуки, інновації не підтримують колеги, і це викликає відчуття тривоги, самотності, невіри в себе.

Для того аби уникнути негативних наслідків стресу, слід розвивати стресостійкість. Формування стресостійкості викладача допоможе йому подолати негативні наслідки стресових ситуацій, уберегти себе від дезінтеграції та різноманітних розладів, створити основу для внутрішньої гармонії, високої працездатності, визначити успішність своєї професійної діяльності і, головне, зберегти власне здоров'я. Підвищити стресостійкість, зберегти позитивний психологічний стан і зміцнити власне здоров'я можливо за допомогою релаксації (аутотренінг, медитація, сміхотерапія, кольоротерапія, ароматерапія, йога, творчі спроби самовираження), рекреації (фізкультура, дихальні вправи); катарсису (спілкування з близькими, домашніми тваринами, захоплення мистецтвом). Це три основні шляхи до психічного, фізичного та духовного здоров'я особистості.

Сучасна наука також пропонує ряд методів підвищення стресостійкості:

- соціально-психологічний ресурс (позитивне соціальне оточення);
- психологічна освіченість і психологічна культура особистості;
- особистісні ресурси (активна мотивація подолання стресу, сила Я-концепції, самоповага, емоційно-вольові якості, позитивність і раціональність мислення, стан здоров'я та ставлення до нього як до самоцінності тощо);

- інформаційні та інструментальні ресурси (здатність контролювати ситуацію, здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе та навколишню ситуацію тощо);

- матеріальні ресурси (стабільність оплати праці, рівень матеріального доходу, безпека життя); характер і способи подолання стрес-ситуацій.

Викладачеві варто серйозно замислитись над тим, які моменти в його роботі допомагають зняти напругу, й намагатись кожного дня трохи часу відводити на заняття, які приносять задоволення та радість. Тільки так можна гідно протистояти стресу і, крім того, отримати більше задоволення від життя.

Приклад звіту про педагогічну практику майбутнього викладача вищої школи

Відвідано _____ лекцій, _____ семінарських (практичних) занять, _____ виховних годин

Проведено _____ лекцій, _____ семінарських (практичних) занять, _____ виховних годин

Виготовлена така наочність (або дидактичний матеріал) _____

Проведена лекція на тему: _____

Відгук керівника

Проведено семінарське (практичне) заняття на тему:

Відгук керівника

Проведено семінарське (практичне) заняття на тему:

Відгук керівника

Оцінка за практику: викладач психолого-педагогічних дисциплін

Керівник практики

**Критерії оцінки виробничої практики здобувачів другого рівня вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»**

Види діяльності, які формують компетентності майбутнього викладача	Кількість балів
<i>Науково-дослідницька компетентність майбутнього викладача</i>	
- складання конспекту щодо організації цілісного педагогічного процесу у ВНЗ та його етапів (за планом теми «Наукова діяльність викладача у ВНЗ», завдання 1-4)	5
- написання 2-х анотацій на публікації викладачів кафедри, з них одна англійською мовою	5
- складання звіту роботи кафедри як організаційно-функціональної структури (за планом теми «Наукова діяльність викладача у ВНЗ», завдання 5)	3
- написання конспекту щодо характеристики методів навчання у ВНЗ (за планом теми «Методи навчання у ВНЗ»)	3
- складання порівняльної таблиці відмінностей у діяльності вчителя школи і викладача ВНЗ	3
- складання звіту за результатами вивчення студентства як соціальної групи (за планом теми «Студент як об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності», завдання 1-2)	3
- складання звіту за результатами співбесіди зі студентами різних курсів щодо специфіки їх труднощів у навчанні	3
<i>Інтелектуально-педагогічна компетентність майбутнього викладача</i>	
- аналіз 4 лекцій досвідчених викладачів (за схемою)	10
- аналіз важливих якостей викладачів у навчальній роботі зі студентами (за результатами проведення анкети «Викладач очима практиканта»)	5
- аналіз 10 практичних занять досвідчених викладачів (за схемою)	5
- складання порівняльного аналізу комунікативної культури різних викладачів за результатами проведення анкети «Комунікативна культура викладачів очима студентів»	5
<i>Дидактична компетентність майбутнього викладача</i>	
- підготовка плану-конспекту однієї лекції (за схемою)	5
- проведення лекції за розробленим планом-конспектом	5
- підготовка планів-конспектів 2-х практичних занять (за схемою)	5
- проведення 2-х практичних занять за розробленими планами-конспектами	5
- оформлення самоаналізу проведених лекції і практичного заняття	5
<i>Соціально-педагогічна компетентність майбутнього викладача</i>	
- складання конспекту щодо прав та обов'язків куратора академічної групи, його основних завдань, напрямків та плану роботи	5
- підготовка плану-конспекту виховної години	5
- проведення виховну годину за розробленим планом-конспектом	5
- складання самозвіту за результатами проведення тесту «Чи володієте Ви педагогічним тактом?» на виявлення ступеня сформованості педагогічного такту	5
- визначення причин зниження рівня психічного і фізичного здоров'я викладача та способів збереження його «психофізіологічного потенціалу».	5
Всього балів	100

Література до розділу 3

1. Закон України «Про вищу освіту» // *Голос України*. – № 148(5898), 2014 р.– 6 серпня. – С. 9-19.
2. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація : навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко, Л.М. Грущенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 184 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно- рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006.– 384 с.
4. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно- рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
5. Гресь Н. Виробнича практика студентів: досвід роботи за фахом випускників ВНЗ / Н. Гресь // *Освіта і управління*. – 2008. – Т. 11, № 1. – С. 100-105.
6. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
7. Елькін М.В. Формування професійної компетентності вчителя / М.В. Елькін. – Х.: Видавнича група «Основа», 2013. – 112 с.
8. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб.: / Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К.: ІСДО, 1994. – 384 с.
9. Кіньколик М. Ф. Методика організаційного забезпечення проведення виробничої практики та оформлення результатів виконання програмних завдань студентами / М. Ф. Кіньколик // *Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / редкол. В. Г. Кремень (голов. ред.) та ін.* – К., 2003. – Вип. 31. – С. 194-200.
10. Левочко М. Т. Теоретично-практична підготовка студентів до виробничої практики [Електронний ресурс] / М. Т. Левочко, Н. Л. Гресь // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2009. – № 45. – С. 3-9. – Режим доступу: http://ebooks.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi29/0026486/1_45.pdf. – Заголовок з екрану.
11. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової. — Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
12. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За ред. академіка АПН України О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001 – 337 с.
13. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
14. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика: підручник / Бельчева Т.Ф., Ізбаш С.С., Елькін М.В. – 2-ге видання. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – 364 с.

15. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / уклад. А.Г. Дербеньова, А.В. Кунцевська. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 223 с.
16. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник / С.Д. Резник. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Инфра-М, 2009. – 607 с.
17. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
18. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000 – 210 с.
19. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
20. Туріщева Л.В. Творчість у педагогічній діяльності / Л.В. Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 128 с.
21. Форми організації виробничого навчання // Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. рек. МОНУ / З.Н. Курлянд, І.О. Бартенєва, І.М. Богданова, О.А. та Т.І. Галіцан; за ред. З.Н. Курлянд. – К., 2012. – С. 228-234.
22. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2005. – 280 с.
23. Цокур О.Я. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Випуск 1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. Панькова А.І. – Одеса, 2002. – С. 424.
24. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польск. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 253 с.