

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ГОРОХІВСЬКА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА**

УДК 378:62-047.22:37-051(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ  
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ  
ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)  
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант

доктор педагогічних наук, професор  
Козловський Юрій Михайлович

Вінниця – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Горохівська Т. М. Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). – Національний університет «Львівська політехніка». – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2021.

Дисертаційне дослідження присвячене обґрунтуванню теоретичних, методологічних і методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти (ЗВО). На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних, філософських досліджень з проблем професійного становлення особистості, а також відповідно до логіки пояснення розмежування базових понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність педагога» визначено професійно-педагогічну компетентність викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО як *складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку*. Досліджено місце професійно-педагогічної компетентності в системі споріднених педагогічних категорій («професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «педагогічний професіоналізм», «професійна готовність»). З'ясовано, що професійно-педагогічна компетентність має тісний функціональний і змістовий взаємозв'язок з окресленими категоріями, що відбивається у професійній діяльності і розкриває викладача як її суб'єкта: стосовно *професійно-педагогічної культури*

професійно-педагогічна компетентність окреслює істотні, визначальні вимоги суспільства до викладача як суб'єкта професійної педагогічної діяльності, носія культури й суспільно-історичного досвіду; стосовно *педагогічної майстерності* професійно-педагогічна компетентність з одного боку формулює засади для професійного становлення та розвитку педагога, а з іншого – становить одну із стадій розвитку педагогічної майстерності і професіоналізму, на якій професія для педагога набуває глибокої особистісної значущості; щодо *педагогічної кваліфікації* професійно-педагогічна компетентність знаходить своє відображення у тому, що статус педагога (викладача) у професійному розумінні особистість набуває за умови відповідності вимогам педагогічної діяльності, закріпленим на нормативному рівні; стосовно *педагогічного професіоналізму* професійно-педагогічна компетентність встановлює взаємозв'язок і взаємозалежність діяльнісної та особистісної сфер фахівця; по відношенню до *професійної готовності* професійно-педагогічна компетентність окреслює властивості (професійні, особистісні) педагога, що забезпечують ефективне розв'язання професійних завдань і відповідний прояв професійно-педагогічної компетентності на діяльнісному рівні.

Відповідно до аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду структурування професійно-педагогічної компетентності педагогічного працівника, професійно-педагогічну компетентність викладача фахових дисциплін представлено сукупністю взаємопов'язаних структурних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного, рефлексивно-регулятивного*. Визначено теоретико-методологічну основу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яку становлять підходи: *системний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, функціональний, інтегративний, інноваційний, креативний*.

Дослідження сучасної нормативно-правової бази професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО, видів діяльності науково-педагогічних працівників дозволило стверджувати, що успішність професійно-педагогічної діяльності викладача залежить від рівня розвитку його професійно-педагогічної

компетентності. Виявлено взаємозв'язок, взаємозумовленість професійно-педагогічної діяльності і професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО. Цей зв'язок полягає в тому, що професійно-педагогічна компетентність, як професійно-особистісна якість, визначається специфікою професійно-педагогічної діяльності, адже саме ця діяльність, її структура породжує ті вимоги, які формують смислове наповнення професійно-педагогічної компетентності педагога. Водночас, рівень професійно-педагогічної діяльності, особливістю якого є стабільність і розвиненість її структурних компонентів, засвідчує рівень професійно-педагогічної компетентності викладача.

Здійснений науково-теоретичний аналіз, врахування вимог, що висуваються до особистості сучасного викладача вищої школи і змісту підвищення його кваліфікації, дозволили визначити основні принципи, покладені в основу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО: *загальнодидактичні* (науковості, послідовності, свідомості й активності); *професійної освіти* (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); *педагогічної освіти* (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); *андрагогічні* (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); *специфічні* (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності).

З'ясовано, що важливим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі підвищення кваліфікації, зокрема спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, є аналіз і врахування зразків світового досвіду неперервного професійного зростання науково-педагогічних працівників. Вивчення тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у науково-освітньому просторі провідних країн Європейського Союзу (Велика

Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Бельгія, Данія, Фінляндія, Республіка Польща), США, Канади і Японії дало можливість засвідчити чітку спрямованість державної політики країн на розвиток потенціалу викладачів вищої школи; наявність нормативно-правового підґрунтя для забезпечення підтримки та інтегрованості професійного розвитку педагогів; високий рівень організаційно-методичного забезпечення програм професійного розвитку освітян з чіткими орієнтирами і результатами реалізації.

На основі аналізу науково-методичних джерел і освітнього досвіду представлено основні положення *концепції* розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, які ґрунтуються на таких засадах: пріоритетності загальнолюдських і національних духовних цінностей; відповідності освіти науково-педагогічних працівників технічних ЗВО потребам держави і суспільства; реалізації продуктивної системи підготовки викладачів фахових дисциплін, що передбачає врахування зарубіжного досвіду розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів; якості змісту освіти і якості педагогічних технологій навчання в системі підвищення кваліфікації; ефективного наповнення освітнього процесу активними формами навчання та інноваційними технологіями; реалізації інтенсивного освітнього процесу, забезпечення активної участі у ньому науково-педагогічних працівників; підтримки прозорості освітнього процесу у межах підвищення кваліфікації. Обґрунтовано *педагогічні умови*, забезпечення яких сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: *забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації; наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації; спонукання*

*викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.*

Для реалізації авторської концепції розроблено *структурно-функціональну модель* розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яка віддзеркалює логічно взаємопов'язані *програмно-цільовий* (мета і завдання), *теоретико-методологічний* (охоплює методологічні підходи, принципи та функції, що виступають підґрунтям розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін), *діяльнісно-технологічний* (містить педагогічні умови, професійну програму, традиційні та інноваційні форми навчання, педагогічні технології, інноваційні методи навчання, засоби, етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін), *контрольно-результативний* (система оцінювання рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін) компоненти (блоки). Розроблено діагностичний інструментарій оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що представлений критеріями (*ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знаннявий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний*) і відповідними *показниками* та рівнями – *адаптивний* (базовий), *нормативний* (репродуктивний), *продуктивний* (оптимальний), *креативний* (самоорганізований). Кожен із рівнів оцінювався за допомогою розробленого методичного апарата, що охоплює п'ятнадцять методик діагностування кількісних та якісних характеристик досліджуваного педагогічного феномена.

З метою оптимізації процесу підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО проаналізовано проблему відбору і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін у межах підвищення кваліфікації; висвітлено організаційні форми і напрями підвищення кваліфікації викладачів технічних ЗВО; представлено педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін.

Дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО здійснювалось у природніх умовах освітнього процесу підвищення кваліфікації упродовж 2013-2020 рр. і містило чотири етапи (*пошуково-аналітичний, структурно-моделювальний, дослідно-експериментальний, узагальнювально-підсумковий*). До педагогічного експерименту було залучено 560 викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Державний університет «Житомирська політехніка», Львівський державний університет безпеки життєдіяльності), 9 викладачів курсів підвищення кваліфікації, 15 науково-педагогічних працівників в якості експертів.

За даними комплексного вимірювання встановлено реальний стан розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, який виявив проблеми, пов'язані з недосконалістю традиційної системи підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників. За узагальненими результатами креативного рівня професійно-педагогічної компетентності досягли 14,57 % викладачів фахових дисциплін, продуктивного рівня – 31,42 %, нормативного – 40,02 % і адаптивного – 13,99 %. Це, певним чином, актуалізувало потребу у переосмисленні мети, умов, змісту, засобів, форм, методів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Експериментально перевірено ефективність упроваджених в освітній процес підвищення кваліфікації авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Кількісний аналіз результату експерименту засвідчив, що наприкінці дослідження в ЕГ, у порівнянні з КГ, виявлено значно більше досліджуваних із продуктивним і креативним рівнем за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності. Загалом у ЕГ це зростання становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ. Натомість слухачів із адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і продуктивним

(39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі виявилось менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %).

На підставі експериментальних даних, з урахуванням їх статистичної перевірки за критерієм  $\chi^2$ , робимо висновок про суттєве переважання показників розвиненості професійно-педагогічної компетентності в науково-педагогічних працівників, що навчалися за нашою методикою. Отже, результати впровадження інновацій, спрямованих на модернізацію й оптимізацію процесу підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, переконливо свідчать про їх ефективність і доцільність.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

– *теоретично обґрунтовано* авторську концепцію розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації, що охоплює три взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний, методико-технологічний); *уведено у науковий обіг* поняття «професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»; *розроблено* взаємопов'язані структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний) та критеріально-діагностичний апарат оцінювання (критерії, показники і рівні) розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації; *виокремлено й обґрунтовано* педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в процесі підвищення кваліфікації; *спроєктовано* структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що відображає взаємозв'язки між програмно-цільовим, теоретико-методологічним, діяльнісно-технологічним, контрольно-результативним компонентами (блоками);



– *уточнено* зміст базових понять дослідження: «професійна компетентність», «професійно-педагогічна діяльність», «педагогічна технологія», «педагогічні умови»;

– *набули подальшого розвитку* положення щодо науково-методичного забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищої школи; зміст, принципи, форми, педагогічні технології, методи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у межах підвищення кваліфікації.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у розробленні і впровадженні в освітній процес курсів підвищення кваліфікації технічних ЗВО науково-методичного супроводу, що розкриває теоретичні і практичні основи забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а саме: розроблена автором професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» і створена на її основі робоча програма курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Семінар педагогічних знань»; навчально-методичний посібник «Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» для освітян, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; методичні рекомендації «Семінар педагогічних знань: метод. рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ»; електронний навчально-методичний комплекс «Семінар педагогічних знань» у віртуальному навчальному середовищі Національного університету «Львівська політехніка» («MOODLE») для слухачів курсів підвищення кваліфікації; діагностичний інструментарій оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (критерії, показники, методичний апарат, що охоплює п'ятнадцять методик діагностування кількісних і якісних характеристик викладачів фахових дисциплін).

Запропоновані теоретичні і методичні напрацювання щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО можуть бути використані в навчальному процесі ЗВО, наукових установ, що провадять освітню діяльність у сфері перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних або науково-педагогічних працівників, у подальших дослідженнях проблем теорії і методики професійної освіти.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, викладачі фахових дисциплін, технічні заклади вищої освіти, педагогічні умови, структурно-функціональна модель, підвищення кваліфікації викладачів, неперервний професійний розвиток.

## ABSTRACT

**Horokhivska T. M. Theoretical and Methodical Principles of Developing Professional-Pedagogical Competency in Lecturers of Professional Disciplines from Technical Universities.** – Qualification research (retaining manuscript rights).

Thesis for an academic degree of Doctor of Science in Pedagogy. Specialty 015 Professional Education (based on specializations) (13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education). – Lviv Polytechnic National University. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2021.

The thesis justifies theoretical, methodological and methodical principles of developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. The theoretical analysis of philosophical, psychological, pedagogical studies on professional development, as well as the specification of such basic concepts as “competency”, “competence”, “professional competency”, “pedagogical competency”, “professional competence of teachers”, has made it possible to define professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers from technical universities *as a complex, integrative, professional and personal quality, which characterizes the set of axiological-motivational resources, the system of socially and professionally important qualities and abilities, the range of psychological, pedagogical*

*and subject knowledge, professional abilities and skills, the experience of communication and self-knowledge which ensure effective implementation of professional-pedagogical activities and further self-development.* Also, the thesis specifies the role of professional-pedagogical competency in the system of related pedagogical categories (professional-pedagogical culture, pedagogical skills, pedagogical qualification, pedagogical professionalism, professional readiness). It states that professional-pedagogical competency has close functional and semantic links with the mentioned categories, which is reflected in professional activities, and describes the lecturer as its actor. Regarding *professional-pedagogical culture*, professional-pedagogical competency outlines the essential and defining requirements of society for the lecturer as the actor in professional-pedagogical activities, the bearer of culture and socio-historical experience. In the context of *pedagogical skills*, professional-pedagogical competency formulates the principles for professional development and fulfilment of lecturers' creative potential. On the other hand, it is one of the stages in the development of pedagogical skills and professionalism, which underlies the personal significance of the teaching profession. Concerning *pedagogical qualification*, professional-pedagogical competency is reflected in the fact that one acquires the lecturer's status in the professional sense if he/she meets the requirements of pedagogical activities established at the regulatory level. With regard to *pedagogical professionalism*, professional-pedagogical competency establishes the relationship and interdependence between professional and personal spheres. In view of *professional readiness*, professional-pedagogical competency specifies the lecturer's qualities which provide effective solutions to professional tasks and ensure the appropriate manifestation of professional-pedagogical competency at the activity-related level.

The analysis of Ukrainian and foreign experience in structuring professional-pedagogical competency of educators has allowed one to interpret professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers from technical universities as a set of interrelated structural components: *motivational-axiological, cognitive-intellectual, functional-technological, social-communicative, reflexive-regulatory*. Besides, the thesis determines the theoretical and methodological basis for developing professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers. It involves such

approaches as *systemic, andragogical, competency-based, activity-related, personality-oriented, acmeological, functional, integrative, innovative, creative*.

The study of the current regulatory framework for professional-pedagogical activities of lecturers from technical universities, types of professional-pedagogical activities of research and teaching staff, as well as features of functional structure and content of professional activities carried out by lecturers, shows that the effectiveness of professional-pedagogical activities of lecturers depends on the level of their professional-pedagogical competency. The thesis discloses the interrelation and interdependence between professional-pedagogical activities and professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers from technical universities. This interrelation primarily lies in the fact that professional-pedagogical competency as a professional-personal quality can be determined by the specifics of professional-pedagogical activities. Indeed, it is their structure that generates the requirements building the content of lecturers' professional-pedagogical competency. However, the level of professional-pedagogical activities characterized by stability and well-developed structural components confirms the level of lecturers' professional-pedagogical competency.

Both scientific-theoretical analysis and consideration of the requirements for lecturers and their professional training have allowed determining the basic principles underlying the development of professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers from technical universities: *general didactic principles* (scientificity, continuity, awareness and activity); *principles of professional education* (fundamentality, professional focus, integration, problem-solving, individualization, consistency, consecutiveness); *principles of pedagogical education* (subjectivity, variability, predictability, democratization); *andragogical principles* (reliance on the experience of adult students; adjustment of outdated experience and personal attitudes hindering the acquisition of new knowledge; modernization of learning outcomes; elective learning; development of educational needs); *specific principles* (professional-pedagogical self-development; systematic improvement of pedagogical qualification; lecturers' purposeful involvement in innovative activity; dialogical interaction between the actors in the educational process; reflexive focus of professional-pedagogical competency development).

The thesis finds that an important source of determining the current strategy in the field of postgraduate pedagogical education aimed at developing professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities is the analysis and consideration of world experience in continuing professional development of research and teaching staff. The study of trends in the development of professional-pedagogical competency of lecturers in the scientific and educational space of the leading countries (the UK, France, Germany, Austria, Belgium, Denmark, Finland, Poland, the USA, Canada and Japan) has made it possible to prove a clear focus of their state policies on the development of lecturers' professional potential; the availability of the regulatory framework to ensure the support and integration of lecturers' professional development; a high level of organizational and methodological support for corresponding professional development programmes with clear guidelines and results of implementation.

The analysis of relevant scientific and methodological sources and educational experience allows one to present the main provisions of *the concept* of developing professional-pedagogical competency in professional disciplines lecturers from technical universities. They follow such principles as the priority of universal and national spiritual values; the compliance of education of research and teaching staff from higher education institutions with the needs of both the state and society; the implementation of a productive training system for lecturers of professional disciplines, which takes into account foreign experience in developing professional-pedagogical competency of lecturers; the quality of educational content and learning technologies in the system of postgraduate education; the effective incorporation of active learning forms and innovative technologies in the educational process; the intensification of the educational process and active participation of research and teaching staff in it; the transparency of the educational process within the professional development framework.

The thesis determines and justifies *pedagogical conditions* for developing professional-pedagogical competency in professional disciplines lecturers from technical universities. They are the following: *ensuring continuous development of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities; cultivating lecturers' positive motivation and values-based attitude towards*

*self-education, self-development and self-realization during professional development; incorporating innovative developmental technologies in the content of postgraduate professional-pedagogical training of lecturers from technical universities; ensuring the subject-subject interaction within the educational-professional environment of postgraduate pedagogical education; encouraging lecturers of professional disciplines towards pedagogical reflection so that they can build their trajectories of professional development.*

The thesis shows that the implementation of the author's concept requires the elaboration of *the structural-functional model* for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities, which reflects the interrelated *target-based* (goals and objectives), *theoretical-methodological* (methodological approaches, principles and functions serving as the basis for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines), *procedural-technological* (pedagogical conditions, professional programme, traditional and innovative forms of learning, pedagogical technologies, innovative teaching methods, as well as tools and stages of the technology for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines), *monitoring-effective* (the system for assessing levels of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines) components (blocks). Besides, the thesis presents the diagnostic toolset for assessing levels of professional-pedagogical competency in professional disciplines lecturers from technical universities. It involves *criteria* (*axiological-motivational, integrative-cognitive, organizational-methodical, operational, personal-communicative, research-related, evaluative-reflexive*) and corresponding *indicators* and levels (*adaptive* – basic, *normative* – generative, *productive* – optimal and *creative* – self-organizational). Each level was evaluated using the author's methodical toolset. It includes fifteen reliable and valid methods of diagnosing the quantitative and qualitative characteristics of the pedagogical phenomenon in question.

The thesis shows that the optimization of professional development of professional disciplines lecturers from technical universities requires some important steps. First, it is necessary to address the issues of selecting and structuring the content of training for

professional disciplines lecturers from technical universities within the professional development framework. Next, it is vital to reveal the organizational forms and areas in the professional development of lecturers from technical universities. Finally, it is essential to present pedagogical technologies and methods focused on the development of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines.

The study of developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities was carried out in the natural conditions of the educational process of advanced training of lecturers during 2013-2020 and contained four stages (search-analytical, structural-modeling, research-experimental, generalizing-final). 560 lecturers of professional disciplines from technical universities (Lviv Polytechnic National University, Sumy State University, Zhytomyr Polytechnic State University, Lviv State University of Life Safety), 9 teachers of advanced training courses, 15 lecturers as experts were involved in the pedagogical experiment.

The data of a complex measurement have shown the real development levels of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. They have also revealed the issues in the traditional system of professional development for research and teaching staff from technical universities. The summarized results indicate that 14.57% of professional disciplines lecturers have reached the creative level of professional-pedagogical competency; 31.42% of them – the productive level; 40.02% of them – the normative level; 13.99% of them – the adaptive level. Accordingly, this has generated the need to reconsider the aim, conditions, content, means, forms and methods of developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities.

The thesis experimentally verifies the effectiveness of the author's concept, model, pedagogical conditions and methods aimed at developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities. The quantitative analysis of the obtained results shows that the number of EG respondents (42,07%) with productive and creative levels under each criterion of professional-pedagogical competency far exceeds that of CG respondents (21,92%) at the end of the experiment. At the same time, the number of EG respondents with adaptive (1.99 %),

normative (16.04 %) and productive (39.9 %) levels of professional-pedagogical competency is lower than that of CG respondents (7.83 %, 27.67 % and 42.58 %, respectively).

The experimental data and their statistical verification (Pearson's chi-squared test) indicate much higher indicators of professional-pedagogical competency in research and teaching staff who followed the author's methodology. Thus, the results of the introduction of the innovations aimed at updating and optimizing professional development of professional disciplines lecturers from technical universities confirm their effectiveness and expediency.

**The scientific value of the obtained results** is as follows:

- *for the first time*, the author's concept of developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities within the professional development framework, which involves three interrelated concepts (methodological, theoretical, methodical-technological), has been *theoretically justified*; the concept of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities has been *scientifically introduced*; the interrelated structural components of professional-pedagogical competency of professional disciplines lecturers (motivational-axiological, cognitive-intellectual, functional-technological, social-communicative, reflexive-regulatory) and the diagnostic toolset (criteria, indicators, levels) for evaluating its development within the professional development framework have been *developed*; pedagogical conditions for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities within the professional development framework have been *determined and justified*; the structural-functional model for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities which reflects the interrelations between target-based, theoretical-methodological, procedural-technological, monitoring-effective blocks has been *designed*;

- the content of such basic concepts as “professional competency”, “professional-pedagogical activities”, “pedagogical technology”, “pedagogical conditions” has been *specified*;



– the provisions on the scientific and methodological support for professional development of research and teaching staff from higher education institutions, as well as the content, principles, forms, pedagogical technologies and methods of developing professional-pedagogical competency in lecturers within the professional development framework, have been *further developed*.

**The practical value of the obtained results** lies in developing and implementing the scientific and methodological support for developing professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities within the professional development framework. It covers the following: the author's professional programme, titled "Developing Professional-Pedagogical Competency in Lecturers" and the corresponding syllabus of advanced training courses for research and teaching staff, called "The Seminar of Pedagogical Knowledge"; the educational and methodical textbook, titled "Methodical Principles of Developing Professional-Pedagogical Competency in Professional Disciplines Lecturers from Technical Universities"; methodical recommendations, called "The Seminar of Pedagogical Knowledge: Methodical Recommendations on Writing Term Papers within Advanced Training Courses for Research and Teaching Staff from Universities"; the electronic educational and methodical complex, titled "The Seminar of Pedagogical Knowledge", in the virtual learning environment of Lviv Polytechnic National University; the diagnostic toolset.

The proposed theoretical and methodical solutions on the development of professional-pedagogical competency in lecturers of professional disciplines from technical universities can be used by higher education institutions and research institutions conducting educational activities in the field of professional development of research and teaching staff. Also, they can be incorporated into further research on the issues of theory and methods of professional education.

**Keywords:** professional-pedagogical competency, lecturer of professional disciplines, technical university, pedagogical conditions, structural-functional model, advanced training of lecturers, continuing professional development.

## Список друкованих праць, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

### *Монографії*

1. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.

2. **Horokhivska T.** Foreign experience in developing professional pedagogical competency in lecturers. *Modern higher education in the context of European integration challenges* : monograph. Chelm : Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie, 2019. P. 47–64.

*Статті у наукових фахових виданнях України,  
у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних  
та в іноземних наукових періодичних виданнях*

3. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи як чинник професійного розвитку. *Науково-педагогічний журнал «Обрій»*. 2016. № 2 (43). С. 64–69.

4. **Горохівська Т. М.** Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіст. ун-ту / Рівнен. держ. гуманіст. ун-т. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 17 (60). С. 284–288.

5. **Горохівська Т. М.** Професійно значущі якості особистості як складова професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 245–249. (Google Scholar, Index Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community)

6. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи у контексті досвіду США. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 7–12.

7. **Горохівська Т. М.** Проблема визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 62, т. 2. С. 44–49. (*Index Copernicus*)

8. **Горохівська Т. М.** Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи як форми розвитку їх професійно-педагогічної компетентності. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 276–280. (*Google Scholar*)

9. **Горохівська Т. М.** Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 53. С. 151–155. (*Google Scholar, Index Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community*)

10. **Горохівська Т. М., Гуревич Р. С.** Визначення сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 68–73. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

11. **Горохівська Т. М.** Принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. С. 46–51. (*Index Copernicus*)

12. **Горохівська Т. М.** Професіоналізм і професійно-педагогічна компетентність викладача: проблема співвідношення понять. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 70. С. 72–76. (*Index Copernicus*)

13. **Горохівська Т. М.** До проблеми співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійно-педагогічна культура» викладача закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66, т. 1. С. 150–155. (*Index Copernicus*)

14. **Горохівська Т. М.** Педагогічна майстерність і професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи: проблема співвідношення понять. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18, т. 1. С. 116–120. (*Index Copernicus*)

15. **Горохівська Т. М.** Співвідношення понять кваліфікація та професійно-педагогічна компетентність викладача в контексті педагогічного дискурсу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Київ : Університет «Україна», 2019. № 18. С. 171–174.

16. **Горохівська Т.** Особливості професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 28, т. 1. С. 221–227. (*Index Copernicus*)

17. **Горохівська Т. М.** Особливості методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 70, т. 1. С. 181–185. (*Index Copernicus*)

18. **Горохівська Т.** Неперервність як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 32, т. 1. С. 171–176. (*Index Copernicus*)

19. **Горохівська Т. М.** Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 18–23. (*Index Copernicus*)

20. **Горохівська Т. М.** Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 55. С. 227–235. (*Google Scholar, Index*

*Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community)*

21. **Горохівська Т. М.** До проблеми моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 128–135. (*Index Copernicus*)

22. **Горохівська Т. М.** Особливості використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 9–15. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

23. **Горохівська Т.** Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5/6 (99/100). С. 37–48. (*Index Copernicus, Google Scholar, Master List, GEJSH*)

24. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 3/4 (182/183). С. 98–103. (*Index Copernicus, Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS*)

25. **Горохівська Т. М.** Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 75. С. 52–57. (*Index Copernicus*)

26. **Горохівська Т.** Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3 (22). С. 37–47. (*Index Copernicus, Google Scholar, Research Bible, Directory of Open Access Journals, WorldCat*)

27. **Горохівська Т.** Особливості організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 76. С. 48–52. (*Index Copernicus*)

28. **Горохівська Т.** До питання діагностичного апарату дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. № 62. Р. 26–32.

29. **Horokhivska T.** Developing professional pedagogical competency of lecturers in the leading EU countries. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2018. № 4, т. 8. С. 7–13. (*Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, World Cat*)

30. **Horokhivska T.** Characteristics of developing professional-pedagogical competency in university teachers in the context of Polish experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2019. № 3, т. 9. С. 43–49. (*Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat*)

31. **Horokhivska T. M.** The personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 90. С. 86–92. (*Index Copernicus*)

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

32. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як умова становлення молодого педагога. *Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика: матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. (Львів, 25 листопада 2016 року) / Національний університет «Львівська політехніка»*. Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2016. С. 93–95.

33. **Горохівська Т. М.** Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищого технічного навчального закладу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р.* Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 517–520.

34. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності як складова системи підвищення кваліфікації викладачів. *Управління в освіті: зб.*

матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2017 р. Львів. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. С. 166–168.

35. **Горохівська Т. М.** До змісту структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Матеріали III Графічно-інформаційного форуму присвяченого пам'яті професора Маргарити Федорівни Юсупової*/ за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2017. С. 105–108.

36. **Горохівська Т.** До проблеми умов розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 16–17 листопада 2017 р.). Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2017. С. 88–90.

37. **Горохівська Т.** Визначення феномена професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: тези доп. IX міжнар. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 9–10 листоп. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 39–40.

38. **Горохівська Т.** До питання класифікації професійно значущих якостей особистості викладача. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави*: зб. тез VII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. С. 197–198.

39. **Горохівська Т. М.** Особливості розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Канади. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 30 листопада – 1 грудня 2018 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 86–88.

40. **Горохівська Т. М.** До проблеми визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 січня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 110–112.

41. **Горохівська Т. М.** До питання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Японії. *Освіта і наука у мінливому світі*:

*проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук. конф. 29–30 березня 2019 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 237–238.

42. **Горохівська Т.** До питання розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладачів в країнах Європейського Союзу. *Управління в освіті*: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 4–5 квітня 2019 р.) Львів : Левада, 2019. С. 70–73.

43. **Горохівська Т. М.** Системний підхід до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави*: зб. тез VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. С. 198–199.

44. **Горохівська Т. М.** Компетентнісний підхід як стратегічний орієнтир розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 85–87.

45. **Горохівська Т. М.** До питання співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійна готовність» викладача. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 6–7 грудня 2019 р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 58–61.

46. **Горохівська Т. М.** Функціонально-технологічний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 5–6 червня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 95–98.

47. **Горохівська Т. М.** Пізнавально-інтелектуальний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, Україна, 12–13 червня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 67–71.



48. **Горохівська Т. М.** Особливості рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність* : матеріали II Міжнар. наук. конф. 26–27 червня 2020 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2020. С. 311–313.

49. **Горохівська Т. М.** Соціально-комунікативний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 червня 2020 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 94–97.

50. **Горохівська Т. М.** Педагогічні здібності як складова особистісно-мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 серпня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 42–45.

51. **Горохівська Т. М.** Відбір і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін в системі підвищення кваліфікації. *Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті* : зб. тез виступів учасників міжнар.наук.-практ. конф. (15–26 жовтня 2020 року). Рівне : РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. С. 64–67.

52. **Горохівська Т. М.** Закономірності і принципи концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries* : proceedings International scientific and practical conference, September 25-26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P. 2. P. 19–23.

53. **Горохівська Т. М.** Підвищення кваліфікації як чинник розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 2–3 жовтня 2020 р. Київ : Таврійський національний університет імені

В. І. Вернадського, 2020. С. 32–35.

54. **Горохівська Т. М.** Інноваційні форми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 2–3 жовтня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 78–81.

55. **Горохівська Т. М.** До питання методичного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 жовтня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 61–65.

56. **Горохівська Т. М.** Визначення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*: conference proceedings, October 23, 2020. Leipzig: Baltija Publishing, 2020. P. 68–71.

*Опубліковані праці, що додатково відображають  
наукові результати дисертації*

57. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як детермінанта професійної успішності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*: зб. наук. пр. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 149–157.

58. **Горохівська Т. М.** Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти: навч.-метод. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2020. 164 с.

59. Семінар педагогічних знань : метод. рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ / уклад. **Т. М. Горохівська**. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 36 с.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| АНОТАЦІЯ.....                                                                                                                    | 2   |
| ABSTRACT.....                                                                                                                    | 10  |
| ВСТУП.....                                                                                                                       | 29  |
| <b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ</b>                                                                                   |     |
| <b>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ</b>                                                                         |     |
| <b>ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>                                                                                                |     |
|                                                                                                                                  | 43  |
| 1.1. Професійно-педагогічна компетентність викладача як педагогічний феномен                                                     | 43  |
| 1.2. Визначення місця професійно-педагогічної компетентності в системі споріднених педагогічних категорій.....                   | 67  |
| 1.3. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти.....                                        | 93  |
| 1.4. Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача.....                            | 124 |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                 | 141 |
| <b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ</b>                          |     |
| <b>ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>                                                                                                |     |
|                                                                                                                                  | 144 |
| 2.1. Особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів технічних закладів вищої освіти.....                              | 144 |
| 2.2. Принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.....                    | 162 |
| 2.3. Зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти.....                       | 181 |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                 | 205 |
| <b>РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ</b>                   |     |
| <b>ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>                                                                                                |     |
|                                                                                                                                  | 207 |
| 3.1. Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти..... | 207 |

|                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2. Характеристика педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти..                                  | 223 |
| 3.3. Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.....                                                         | 249 |
| Висновки до третього розділу.....                                                                                                                                                     | 268 |
| РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....                                                            | 270 |
| 4.1. Спрямованість методики розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.....                                         | 270 |
| 4.2. Відбір і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в системі підвищення кваліфікації.....                                      | 291 |
| 4.3. Організаційні форми і напрями підвищення кваліфікації викладачів технічних закладів вищої освіти.....                                                                            | 308 |
| 4.4. Інноваційні педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти..... | 332 |
| Висновки до четвертого розділу.....                                                                                                                                                   | 358 |
| РОЗДІЛ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....                            | 361 |
| 5.1. Діагностичний апарат і методика експериментального дослідження.....                                                                                                              | 361 |
| 5.2. Констатувальний етап педагогічного експерименту.....                                                                                                                             | 391 |
| 5.3. Організація та результати формульовального етапу педагогічного експерименту.....                                                                                                 | 405 |
| 5.4. Прогностичне обґрунтування перспективних напрямів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.....                                | 425 |
| Висновки до п'ятого розділу.....                                                                                                                                                      | 439 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                                                | 442 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                                                       | 449 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                                                          | 532 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасні реформувальні процеси в економічному, соціально-політичному та духовно-культурному житті України, її інтеграція у європейський і світовий освітній простір висувають принципово нові вимоги до національної системи вищої освіти, адже саме на неї припадає визначальна роль у підготовці наукового та інтелектуального потенціалу країни. У цьому контексті ефективна реалізація завдань вищої освіти ґрунтується на якості кадрового потенціалу освітніх закладів, в основу якої покладено положення низки нормативно-правових документів: Закон України «Про освіту» (2017) [615], «Про вищу освіту» (2014) [605], «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [613], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» (2013) [614], галузева «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013) [392], постанова Кабінету Міністрів України «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019) [601].

З огляду на це, одним із пріоритетних завдань, що стоять перед вищою освітою, є професійна підготовка викладачів технічних закладів вищої освіти (ЗВО), чия професійно-педагогічна компетентність прямо та опосередковано позначається на стані розвитку технічного сектору економіки. Практика доводить, що система підвищення кваліфікації викладачів технічних ЗВО не задовольняє сучасних потреб українського суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників відсутня педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації завдань педагогічної діяльності; формування професійно-педагогічних умінь відбувається неефективно, методом спроб і помилок, із застосуванням традиційних дидактичних засобів; спостерігається тенденція професійного вигорання викладачів; практика підвищення кваліфікації спрямована переважно на оновлення предметних знань, що не сприяє забезпеченню особистісного і професійного розвитку тощо.

Актуальність вирішення цієї проблеми нині зумовлюється і загостренням низки *суперечностей*.

На *концептуальному рівні* між:

- достатньо високим рівнем розробленості сучасних концепцій розвитку особистості та недостатньою визначеністю ролі та місця професійно-педагогічної компетентності в професійному розвитку особистості викладача вищої школи;

- динамічними змінами у професійній діяльності викладачів технічних ЗВО, зумовленими постійним зростанням вимог до їхньої конкурентоспроможності, педагогічної та професійної компетентності, і традиційною системою післядипломної педагогічної освіти.

*На нормативно-організаційному рівні між:*

- зростанням вимог сучасних технічних ЗВО до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів і недостатнім рівнем забезпечення необхідних для цього організаційно-педагогічних умов;

- вагомими позитивними здобутками зарубіжного досвіду щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи та неналежним рівнем його використання у вітчизняних технічних ЗВО.

*На змістово-технологічному рівні між:*

- об'єктивною потребою цілеспрямованого розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО та недостатністю відповідного науково-методичного забезпечення цього процесу;

- необхідністю використання інноваційних форм, методів, засобів, сучасних педагогічних технологій і реальним станом їх реалізації в освітньому процесі підвищення кваліфікації, переважанням традиційного когнітивноспрямованого підходу.

Саме на сучасних проблемах вивчення особливостей професійного становлення, розвитку і саморозвитку особистості педагога вищої школи, як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, зосереджена увага вітчизняних і зарубіжних учених: модернізація системи вищої освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу (І. Бех [55], Н. Бібік [382], Р. Гуревич [231], І. Зязюн [321], В. Кремень [412], В. Лозова [520], О. Пометун [597], І. Родигіна [645], Л. Хоружа [760] та ін.); психолого-педагогічні механізми професійної підготовки і розвитку педагогів вищої школи (С. Гончаренко [155], Н. Дяченко [279], Е. Зеєр [306],

О. Кобилянський [363], А. Маркова [476], О. Падалка [509], В. Семиченко [659], В. Сластьонін [680] та ін.); теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної культури, професійної майстерності, педагогічного професіоналізму викладачів (Г. Васянович [96], О. Гомонюк [149], Н. Гузій [224], О. Дубасенюк [620], І. Ісаєв [330], А. Коломієць [378], В. Краєвський [406], О. Лавріненко [435], О. Романовський [618], С. Сисоєва [674] та ін.); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (Т. Десятов [250], Ю. Єрмак [287], Ю. Кулюткін [431], Н. Муқан [514], О. Овчарук [543], В. Шахов [784] та ін.); андрагогічні особливості освіти дорослих (С. Архіпова [27], С. Вершловський [104], В. Вихрущ [109], Н. Дем'яненко [245], А. Кукуєв [427], Л. Лук'янова [455] та ін.); тенденції розвитку післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників (Т. Волобуєва [116], В. Гаргай [134], В. Гладуш [140], Н. Клокар [358], Н. Клясен [360], В. Олійник [546], О. Чорна [779] та ін.).

Дослідження феномену професійної компетентності представлене в роботах таких авторів, як: С. Бухальська [91], В. Введенський [97], Н. Матяш [486], А. Мудрик [513], Н. Ничкало [619], Є. Рогов [644], Г. Стайнов [697] та ін. Особливості формування професійної компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО непедагогічного профілю окреслено в працях І. Агібової [6], В. Білик [61], Л. Драгієвої [257], Ю. Козловського [376], Л. Тархан [718], О. Щербак [797] та ін. Виділенню педагогічної компоненти у структурі професійної компетентності присвячені праці О. Бондаревської [72], Л. Мітіної [495], Є. Шиянова [792] та ін.

Розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності є предметом досліджень О. Агаркової [5], В. Єлагіної [281], Л. Зеленської [310], Н. Кузьміної [423], Т. Маслової [481], Г. Прокоф'євої [617], Т. Серебровської [665] та ін. Окремі аспекти формування професійно-педагогічної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників розглянули Т. Данилова [243], С. Демченко [246], В. Кудзюєва [418], О. Маринич [473], В. Семенова [658], Н. Цирікова [772] та ін.

Проте, незважаючи на широкий інтерес науковців до питань професійної підготовки науково-педагогічних працівників, проблема розвитку професійно-

педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО не містить цілеспрямованих системних досліджень. Це виявляється у відсутності єдиного розуміння сутності феномену професійно-педагогічної компетентності, розроблених і експериментально апробованих педагогічних умов, теоретично визначеної і методично обґрунтованої моделі її розвитку в системі підвищення кваліфікації.

Актуальність означеної проблеми, її недостатнє наукове обґрунтування в педагогічній теорії і практиці, необхідність розв'язання окреслених вище суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалось у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (реєстраційний номер 0116U004108). Тема дисертації затверджена рішенням Вченої ради Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 43 від 24.04.2018 р.) й узгоджена Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 3 від 29.05.2018 р.).

**Мета дослідження** – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Об'єкт дослідження** – професійно-педагогічна підготовка викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – теоретичні засади та методичне забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти у процесі підвищення кваліфікації.



Провідною **ідеєю** дослідження є положення про те, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є пріоритетним напрямом їхнього професійного становлення. Реалізація провідної ідеї передбачає зміну традиційних підходів процесу розвитку досліджуваної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах підвищення кваліфікації на основі надання цьому процесу інноваційності, системності та неперервності.

В основу **концепції наукового дослідження** покладено ідею про неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО на етапі підвищення кваліфікації, що співвідноситься з компетентнісно й особистісно орієнтованою доктриною вітчизняної педагогічної освіти. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є невід'ємною складовою їхньої післядипломної освіти, особливості якої зумовлені глобальними інтеграційними процесами, сучасними вимогами конкурентного ринку праці до професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, потребою в забезпеченні неперервної освіти і самоосвіти науково-педагогічних працівників упродовж усього життя.

Концепція дослідження ґрунтується на визнанні положення, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у межах підвищення кваліфікації необхідно організовувати на основі індивідуального і комплексного підходів до структурування змісту та застосування форм, педагогічних технологій, методів, що забезпечують поетапний розвиток досліджуваної компетентності відповідно до навчальних досягнень і можливостей кожного викладача. Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін може бути оцінений за допомогою моніторингу мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного, рефлексивно-регулятивного компонентів досліджуваного професійно-особистісного утворення та їхніх показників, що визначає динаміку поетапного розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО під час навчання у межах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

*Методологічний концепт* відображає наукове підґрунтя (у площині філософського, загальнонаукового, міждисциплінарного рівнів) проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що досліджується з позиції взаємозв'язку та взаємодії фундаментальних наукових підходів: системного, андрагогічного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, функціонального, інтегративного, інноваційного, креативного; базується на обґрунтуванні принципів: загальнодидактичних (науковості, послідовності, свідомості й активності); професійної освіти (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); педагогічної освіти (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); андрагогічних (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); специфічних (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності).

*Теоретичний концепт* передбачає обґрунтування термінологічної основи дослідження, категоріального апарату розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, а також наукове обґрунтування авторської концепції, структурно-функціональної моделі та педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Концепт становить систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності основних понять дослідження, а саме: «професійно-педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти», «модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін», «професійно-педагогічна культура педагога», «педагогічний професіоналізм» тощо.

*Методико-технологічний концепт* дослідження передбачає впровадження в освітній процес системи підвищення кваліфікації моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що відрізняється цілісністю (усі компоненти: програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольньо-результативний є взаємопов'язаними і працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО); визначених педагогічних умов; програмного та методичного забезпечення й інноваційних педагогічних технологій; критеріально-рівневої структури динаміки розвитку досліджуваної компетентності; оцінювання результативності процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО через його експериментальну перевірку з використанням сучасних методів діагностики досліджуваної якості на різних етапах її розвитку.

Провідна ідея та основні положення концепції втілені в **загальній гіпотезі дослідження**, що базується на такому припущенні: розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО можливий, якщо його здійснюють відповідно до розроблених теоретичних і методичних засад дослідження, котрі ґрунтуються на сучасних освітніх концепціях і спираються на обґрунтовану структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизується в **часткових гіпотезах**, відповідно до яких розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО набуває ефективності за умов:

- забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;
- формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації в процесі підвищення кваліфікації;
- наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних ЗВО інноваційними розвивальними технологіями;

- активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації;

- спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих гіпотез визначено такі дослідницькі **завдання**:

1. З'ясувати стан розроблення проблеми в науковій літературі та розкрити зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

2. Охарактеризувати методологічні підходи, принципи та концепцію розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

4. Визначити структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

5. Розробити діагностичний інструментарій та виявити реальний стан розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

6. Експериментально перевірити ефективність упровадження в освітній процес підвищення кваліфікації запропонованих теоретичних і методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

7. Підготувати і впровадити в освітню практику підвищення кваліфікації науково-методичне забезпечення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Для перевірки гіпотези та розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні* – комплексний порівняльний, ретроспективний аналіз філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури з метою вивчення концептуальних положень, базових понять і категорій дослідження; абстрагування, конкретизація для вивчення навчально-нормативної документації та виявлення сучасного стану досліджуваної проблеми; компаративний аналіз для вивчення і узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО; структурно-системний аналіз задля виявлення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а також комплексного обґрунтування авторської концепції; моделювання для розроблення структурно-функціональної моделі та педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації; узагальнення, абстрагування, синтез, індукція, дедукція для обґрунтування методологічних, науково-методичних, дидактичних засад дослідження; узагальнення для формулювання висновків і рекомендацій щодо підвищення ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

– *емпіричні* – обсерваційні (пряме і непряме спостереження) для виявлення досвіду використання форм, методів і методик, технологій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації; діагностичні методи (анкетування, тестування, рейтингування, опитування, бесіди, аналіз результатів навчальної діяльності) для з'ясування рівня розвитку досліджуваної компетентності викладачів фахових дисциплін на різних етапах дослідження; педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов і структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;

– *методи математичної статистики* для аналізу результатів дослідження та встановлення їх достовірності: графічні для наочного представлення і графічної інтерпретації результатів; порівняння, кількісно-якісний аналіз результатів експерименту та їх статистичне оброблення за критерієм згоди Пірсона  $\chi^2$ .

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що *вперше*:

– *теоретично обґрунтовано* авторську концепцію розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації, що охоплює три взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний, методико-технологічний); *уведено у науковий обіг* поняття «професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» як складного, інтегративного, професійно-особистісного утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку; *розроблено* взаємопов'язані структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний) та критеріально-діагностичний апарат оцінювання (критерії, показники і рівні) розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації; *виокремлено й обґрунтовано* педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в процесі підвищення кваліфікації; *спроектовано* структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що відображає взаємозв'язки між програмно-цільовим, теоретико-методологічним, діяльнісно-технологічним, контрольно-результативним компонентами (блоками);

– *уточнено* зміст базових понять дослідження: «професійна компетентність», «професійно-педагогічна діяльність», «педагогічна технологія», «педагогічні умови»;

– *набули подальшого розвитку* положення щодо науково-методичного забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищої школи; зміст, принципи, форми, педагогічні технології, методи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у межах підвищення кваліфікації.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у розробленні і впровадженні в освітній процес курсів підвищення кваліфікації технічних ЗВО науково-методичного супроводу, що розкриває теоретичні і практичні основи забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а саме:

– розроблена автором професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» і створена на її основі робоча програма курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Семінар педагогічних знань»;

– навчально-методичний посібник «Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» для освітян, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

– методичні рекомендації «Семінар педагогічних знань: метод. рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ»;

– електронний навчально-методичний комплекс «Семінар педагогічних знань» у віртуальному навчальному середовищі Національного університету «Львівська політехніка» («MOODLE») для слухачів курсів підвищення кваліфікації;

– діагностичний інструментарій оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (критерії, показники, методичний апарат, що охоплює п'ятнадцять методик діагностування кількісних і якісних характеристик викладачів фахових дисциплін).

Запропоновані теоретичні і методичні напрацювання щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО можуть бути

використані в навчальному процесі ЗВО, наукових установ, що проводять освітню діяльність у сфері перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних або науково-педагогічних працівників, у подальших дослідженнях проблем теорії і методики професійної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** у освітній процес Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-2022 від 24.11.2020 р.), Вінницького національного технічного університету (довідка № 15-90 від 18.11.2020 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1644 від 24.11.2020 р.), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (довідка № 9005-2684/9034 від 24.11. 2020 р.), Громадської організації «Центр освіти впродовж життя» («Lifelong Learning Centre») (довідка № 1 від 20.11.2020 р.), Сумського державного університету (акт впровадження від 19.11.2020 р., б/н), Державного університету «Житомирська політехніка» (довідка № 44-01.00/2325 від 27.11.2020 р.), Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка від 04.12. 2020 р., б/н).

**Особистий внесок здобувача.** Усі представлені в дисертаційному дослідженні наукові результати одержані автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, автору належить: аналіз тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи у науково-освітньому просторі провідних країн Європейського Союзу (Велика Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Бельгія, Данія, Фінляндія), США та Канади (розділ, с. 47-64) [2]; обґрунтування функціонального, інтегративного, інноваційного, креативного підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів [10]. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувались.

**Апробація матеріалів дисертації.** Основні теоретико-методологічні, методичні і практичні результати дослідження були представлені у вигляді доповідей і повідомлень на:

– *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Управління в освіті» (Львів, 2017, 2019), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2017); «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ,



2018); «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.» (Львів, 2019); «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2019); «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (Запоріжжя, 2019); «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (Київ, 2019, 2020); «Психологія та педагогіка у ХХІ столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, 2020); «Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті» (Харків, 2020); «Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність» (Дніпро, 2020); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2020); «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук» (Одеса, 2020); «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті» (Рівне, 2020); «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries» (Lublin, 2020); «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2020); «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2020); «Science, research, development # 36» (London, 2020); «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (Leipzig, 2020);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика» (Львів, 2016); «Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України» (Київ, 2016); «Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір» (Львів, 2017); «Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави» (Львів, 2018, 2019);

– *Графічно-інформаційному форумі, присвяченому пам'яті професора Маргарити Федорівни Юсупової* (Київ, 2017);

- *засіданнях і наукових семінарах* кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (2013-2020).

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі**

фахової підготовки» (спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) захищена у 2009 році. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувались.

**Публікації.** Результати дослідження відображено у 59 публікаціях, з яких 57 одноосібні, зокрема: 2 монографії (1 – колективна монографія, 1 – одноосібна); 1 – навчально-методичний посібник; 28 статей у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України; 1 стаття у періодичному зарубіжному виданні; 1 – методичні рекомендації; 26 – у збірниках матеріалів наукових конференцій та інших наукових виданнях.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається з анотацій (українською і англійською мовами), вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (891 найменування, із них 70 – іноземними мовами) та 20 додатків на 150 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 682 сторінки, основний текст викладено на 412 сторінках. Робота містить 7 таблиць та 17 рисунків.

## РОЗДІЛ 1.

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

### 1.1. Професійно-педагогічна компетентність викладача як педагогічний феномен

Нові тенденції в соціально-економічному та духовно-культурному житті України, її інтеграція у європейський та світовий освітній простір ставлять принципово нові вимоги до національної системи освіти, зокрема до викладача вищої школи. В сучасних умовах реформування змінюється його статус, освітні функції та, відповідно, корегуються вимоги до професійної ефективності. Сьогодні вища школа потребує конкурентоспроможного, компетентного спеціаліста, здатного до активної роботи на рівні світових стандартів, до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, готового змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці. За цієї умови однією з пріоритетних проблем, які стоять перед педагогічною наукою загалом і сучасною педагогікою вищої школи зокрема, є дослідження професійно-педагогічної компетентності викладача як особливого педагогічного феномена.

Відповідно до логіки понятійно-термінологічного оформлення наукових досліджень, встановлення сутності професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти передбачає аналіз змісту термінів «компетентність», «компетенція», а також термінологічних зворотів «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «професійна компетентність педагога». Обумовлюється це насамперед тим, що вивчення дефініції «професійно-педагогічна компетентність викладача» у сучасній педагогічній науці характеризується недостатністю науково-теоретичних уявлень щодо сутності, структури та змісту цього поняття. Термін «професійна компетентність педагога», який широко увійшов у практичний обіг, у тому числі й науково-педагогічний тезаурус, потребує належного наукового осмислення, розмежування з іншими, близькими за значенням поняттями та термінами.

Ми поділяємо думку С. Гончаренка [157] з приводу того, що в науці надзвичайно важлива термінологічна точність. Адже в термінах фіксується зміст явища, а їхня точність сприяє ефективності дослідження, оскільки робить мову науки зрозумілою і точною. Як цілком справедливо зазначає О. Блінова, «культура наукового дослідження, ефективність отриманих результатів значною мірою визначаються термінологією, якою користуються дослідники» [64, с. 28].

Обґрунтування дефініції того чи іншого явища, поняття або процесу – складна та відповідальна процедура наукового дослідження. При цьому найбільш поширеними є два способи визначення понять. Перший передбачає визначення поняття шляхом узагальненого формулювання, яке в загальному, абстрактному вигляді охоплює всі ознаки поняття (визначення через родові та видові відмінності), другий – шляхом переліку елементів або ознак цього поняття [568]. Беручи до уваги актуальність збагачення понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки та проблеми нашого дослідження зокрема, доцільно також використовувати наукові положення щодо співвідношення термінів як «явище» і «сутність». Так, явище – це зовнішній вияв сутності предметів, процесів; безпосереднє відбиття речі в почуттєвому сприйнятті [99, с. 1645], тоді як сутність – це головне, визначальне в предметі, що зумовлене глибинними зв'язками й тенденціями та пізнається на рівні теоретичного мислення [99, с. 1417].

Слід зазначити, що вагому роль у розробленні понятійно-категоріального апарату нашого дослідження відіграли наукові розвідки вітчизняних авторів: Н. Антіпова [23], Т. Журавльова [290], М. Зарицький [299], В. Луговий [452], М. Сокол [689] та ін.

Підвищення якості освіти є актуальною проблемою не тільки для країн пострадянського простору, але й усієї міжнародної спільноти. Вирішення цієї проблеми пов'язане з переосмисленням мети та результату освіти, модернізацією її змісту, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу [311, с. 6]. Одним із шляхів такого оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних шляхів його

запровадження [382, с. 6]. Становлення нової теорії та її адаптація до педагогічної практики пов'язані з обґрунтуванням сутнісних характеристик понять «компетентність» і «компетенція» та варіантів тлумачення співвідношення цих понять.

Етимологічно термін «компетентність» походить від латинського слова «competens» («competentis»), що в енциклопедичних джерелах визначається у значеннях «поінформованість», «повноважність», «обізнаність», «кваліфікованість», «ґрунтовність», «авторитетність» [99, с. 560; 684; 685]. Тлумачення поняття «компетентність» розглядається, хоч і з певними відмінностями, у двох площинах: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний у розв'язанні якоїсь справи [99, с. 560; 335, с. 188; 685]. Закон України «Про освіту» визначає поняття «компетентність» як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [615].

Зазначимо, що, на думку американського вченого П. Хейджера (Paul Hager), еволюцію поняття «компетентності» в освіті можна поділити на такі етапи: *перший* (1960 – 1970) – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розумілася як просте демонстрування діяльності в рамках виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок; *другий* (поч. 1970-х – 1990) – компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності або виконання певних дій; *третій* (від 1990) – компетентності трактуються як такі, що обов'язково потребують і елементу виконання, і володіння певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [451, с. 130-131].

Доречно згадати і той факт, що в цей період у зарубіжному освітньому просторі поширення отримали чотири концепції компетентності, які розробив Е. Шорт. Відповідно до першої концепції, розуміння компетентності ґрунтується на набутті особистістю умінь і навичок до виконання певних дій нетворчого характеру, а сам

термін трактується як «дія, поведінка». У другій – компетентність передбачає володіння знаннями, уміннями і навичками відносно обраної професійної діяльності. Згідно з третьою концепцією, компетентність становить собою рівень або ступінь здібностей, який вважається достатнім для відповідної сфери діяльності або професійної галузі. Згідно з четвертою концепцією, компетентність – це властивість, спосіб буття особистості [447].

Уперше на досвіді педагогічної діяльності компетентність як інтегративну якість особистості розглядає Н. Кузьміна [423]. Водночас, на думку І. Беґа, термін «компетентність» означає досвідченість особистості в певній сфері життєдіяльності. Науковець наголошує, що змістовний наголос необхідно робити саме на досвідченості, а не на поінформованості чи обізнаності суб'єкта у визначеній галузі [55]. Учений визначає два рівні компетентності: нижчий рівень у процесі навчання індивід здобуває, засвоюючи способи дій, які забезпечують йому культурне функціонування в соціумі. При цьому компетентнісний підхід у освіті задовольняє вищий рівень компетентності, який визначається сформованістю ключового поняття «компетентність» як єдності, в якій науково орієнтована основа дії зумовлює логіку її виконання. Ми, як і більшість авторів, також схилиємося до думки, що компетентність визначається не тільки об'ємом і якістю професійних знань, навичок і умінь, але й досвідченістю, яка характеризується здатністю передбачати і не допускати помилок у професійній діяльності, а при їх виникненні – швидко усувати [434, с. 46].

З метою підтвердження неоднозначності та багатогранності розуміння терміна «компетентність» у зарубіжному та вітчизняному науковому дискурсі наведемо приклади його тлумачення (див. Додаток А). Необхідно підкреслити, що у вітчизняних наукових дослідженнях поняття «компетентність» переважно становить сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду їх використання, ставлень до певного виду діяльності. Натомість у зарубіжних джерелах спостерігається зміщення акценту на «здатність до дії», «до виконання у практичній діяльності», а термін «компетентність» вживається для позначення ключових/базових умінь, опорних знань, кваліфікації, стратегії реалізації потенціалу особистості. Аналіз

зарубіжних і вітчизняних досліджень щодо визначення сутності терміна «компетентність» дозволяє виокремити наявні підходи та зобразити їх сукупність схематично (див. Додаток Б).

Наведені в Додатку Б приклади доводять, що поняття «компетентність» відзначається складним змістом, у якому інтегруються професійні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики. На нашу думку, автори тлумачать цей термін у вузькому та широкому сенсі. У вузькому значенні компетентність розглядається як ступінь зрілості індивіда, рівень навченості індивідуальним і соціальним формам активності, який дозволяє особистості в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві. У широкому значенні компетентність розуміється як оціночна категорія, якість особистості, що характеризує прагнення і готовність (здатність) особистості реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід тощо) для раціонального та успішного досягнення цілей у певній сфері діяльності.

Дискусії вітчизняних науковців щодо розуміння терміна «компетентність» дали можливість виокремити чотири його базові характеристики: для демонстрування компетентності обов'язково потрібен контекст; компетентність завжди є результатом, характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність; для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти; компетентність є мірою того, що індивід може робити в конкретно визначений час [451]. Особливість компетентності як результату освіти полягає в тому, що, на відміну від інших освітніх результатів, вона становить інтегрований результат; дозволяє вирішувати широкий спектр задач; існує у формі діяльності (а не інформації про неї); удосконалюється шляхом інтеграції з іншими компетентностями; виявляється усвідомлено.

Характерно, що компетентність як категорія передбачає: глибоке розуміння суті задач і проблем, що вирішуються; особистісну зацікавленість у професійній діяльності; наявність широких знань щодо досвіду, наявного в обраній галузі діяльності, та активне оволодіння його здобутками; володіння умінням вибирати

засоби та способи дій, які були б адекватні обставинам місця і часу; почуття відповідальності за отримані результати діяльності; здатність вчитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей.

Продовжуючи логічний ланцюг встановлення сутності професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти, зупинимося на розкритті змісту поняття «компетенція» (лат. *competentia*) у контексті його співвідношення з поняттям «компетентність».

Проведений аналіз наукових джерел (див. Додаток В), з одного боку, дозволяє стверджувати, що у визначенні компетенції сьогодні відсутнє єдине розуміння, а з іншого – переконливо свідчить про те, що ідея розвитку компетенції сьогодні стала однією з ключових ідей модернізації освіти, історично зумовленою сучасною соціокультурною ситуацією. Ця ідея виходить за межі традиційних уявлень про мету освіти як про систему передавання суми знань і формування умінь і навичок. Натомість, компетенції, задовольняючи потреби соціуму й особистісних установок, можуть слугувати цілями у здійсненні переходу від конструкції «освіта на все життя» до конструкції «освіта через все життя».

Виходячи із розуміння цієї обставини, науковці розглядають компетенції як цілі освіти, але цілі формалізовані, такі, які можливо операційно перевірити (І. Агапов, С. Шишов та ін.). З одного боку, автори визначають компетенції як вузький поділ узагальнених цілей освіти з високим рівнем конкретизації, а з іншого боку, – як діяльнісну складову освіти, яка допомагає проявитися знанням, умінням і навичкам у незнайомій ситуації, що характеризує високий рівень узагальнення [791, с. 13-14]. Водночас компетенція – це сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості (подані як узагальнені поняття і не є особистісною характеристикою конкретної людини) щодо визначеного кола об'єктів дійсності, необхідних для її соціокультурного існування. При цьому компетенцію варто розглядати і як можливість встановлення зв'язку між знанням і дією, що спрямована на вирішення тієї чи іншої проблеми. Зокрема, на думку К. Кязімова, компетенції включають: знання і розуміння (здатність знати, розуміти); знання «як діяти» (практичне застосування знань і умінь в конкретній ситуації); знання «як бути»



(цінності, які є неодмінною частиною сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) [434, с. 46].

У процесі дослідження ми звернули увагу на широке обговорення у педагогічному дискурсі підходів до групування компетенцій. Причому слід наголосити на складності визначення такого групування, оскільки кожен вид діяльності активізує прояв власного комплексу компетенцій. Саме тому більшість дослідників сьогодні класифікують компетенції: щодо діяльності окремого індивіда або суб'єкта держави (компетенція суб'єктів владних повноважень держави, правова, судова, споживча компетенція тощо); за галузями застосування та видами життєдіяльності людини (комунікативна, навчальна, соціальна, соціокультурна тощо); за забезпеченням готовності особистості здійснювати відповідну професійну діяльність (методична, професійно-педагогічна тощо); за рівнем оволодіння вузькопредметним або загальнопредметним змістом освіти (предметні, міжпредметні, загальнопредметні, спеціальні, ключові компетенції тощо); за способами надпредметних дій, необхідних для самореалізації особистості [285].

На початку ХХІ століття в рамках проєкту «Гармонізація освітніх структур у Європі» (2000) (*англ.* Tuning Educational Structures in Europe) [885] компетенції (мотивовані здібності, що спираються на професійні знання і навички, здатність до вирішення комплексних задач) експерти проєкту класифікують на загальні і предметно-професійні (предметно-спеціалізовані). Загальні, у свою чергу, поділяються на інструментальні (когнітивні, методологічні, лінгвістичні), міжособистісні, системні компетенції [434, с. 43].

Інший підхід передбачає виокремлення ключових компетенцій, покликаних забезпечити адекватну життєдіяльність особистості в сучасному суспільстві. Вони безпосередньо не пов'язані з професійною сферою, належать до загального розвитку особистості й мають надпрофесійний, надпредметний, універсальний і міждисциплінарний характер [434, с. 47]. На думку вітчизняних науковців, – це багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів і є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять

внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані в багатьох життєвих сферах [382, с. 92].

Комітет з освіти Ради Європи розглядає ключові компетенції як необхідний показник якості освіти в сучасному світі. Експерти запропонували два підходи до їхньої класифікації: предметно-змістовний і процесуально-технологічний [359]. Перший підхід орієнтує розглядати компетенції на основі сукупності знань і умінь у певній соціальній сфері (наприклад, політичні та соціальні компетенції; компетенції у сфері неперервної освіти тощо). Другий підхід трактує компетенції як способи надпредметних дій (наприклад, вивчати, думати, співпрацювати, адаптуватися тощо). Два підходи до визначення ключових компетенцій також знаходимо в доповіді В. Хутмахера [851]. Перший підхід містить дві компетенції – уміти писати (*англ.* writing) і думати (*англ.* rational thought), а другий передбачає сім компетенцій – учіння (*англ.* learning), дослідження (*англ.* searching), мислення (*англ.* thinking), спілкування (*англ.* communicating), взаємодія (*англ.* co-operating), уміння робити справу (*англ.* .getting things done), адаптування (*англ.* adopting oneself). До переліку основних ключових компетенцій, на думку А. Хуторського, належать ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна, особистісного вдосконалення [767; 768].

На нашу думку, у контексті обговорення сутності поняття «компетенція» доречно зупинитися на позиції вітчизняних дослідників, які обґрунтовують проблемність використання цього терміна. Так, О. Гура наполягає на недоцільності використання терміна «компетенція» у педагогічних дослідженнях щодо опису результатів освітнього процесу, пояснюючи це «невизначеністю самого феномена компетенцій – їхньої «доданої вартості» до традиційних знань, умінь, навичок і професійних якостей фахівця» [225, с. 24]. Автор зазначає, що тотальна «компетенціалізація» у сучасній педагогічній науці, підміна категорією «компетенція» понять «знання», «уміння», «навички», «компетентність» є невиправданим і некоректним процесом, підтверджує свою позицію наступними висновками:

– термін запозичений із зарубіжної педагогіки, яка характеризується відмінною від вітчизняної парадигмальною спрямованістю;

– усвідомлення помилковості знаннєво-предметної парадигми освіти й пошук шляхів вирішення проблеми підготовки людини до практичної реалізації діяльності (діяльнісний підхід у освіті) вітчизняні науковці розпочали від 50-х років XX століття. У контексті цього висновку нашу дослідницьку увагу привернули праці П. Гальперіна (мета навчання полягає не в тому, щоб озброїти людину знаннями, а в тому, щоб навчити її «діям») [30, с. 86]; О. Леонтьєва [441] (необхідно засвоювати не знання про людську діяльність, а уміння щодо їх практичної реалізації); В. Давидова [239] (зміщення акценту зі знань на уміння мислити);

– орієнтація на «життєві компетенції» є не виправданою через неможливість дослідження ефективності набору особистісних характеристик випускника;

– недостатність орієнтації в процесі професійної підготовки тільки на професійні компетенції; «тотальна раціоналізація всієї соціокультурної системи «освіта – практика» зумовлює «домінування адаптивних стратегій» у сфері професійної освіти і не передбачає момент внутрішньої свободи творчості особистості [225, с. 25-26].

Ми переконані, що відмінності у трактуванні термінів «компетентність» і «компетенція» зумовлені існуванням двох варіантів співвідношення цих понять – вони або ототожнюються, або диференціюються.

Позиція ототожнення або відсутності розмежування понять «компетенція» і «компетентність» характерна для більшості зарубіжних авторів. Вона представлена в Європейському глосарії «Термінологія професійного навчання», Глосарії термінів Європейського фонду освіти, в яких відзначається, що поняття «компетентність» використовується у тих самих значеннях, що й «компетенція»: здатність використовувати знання, ноу-хау та уміння в стандартній ситуації чи в ситуації, що змінюється; здатність робити щось добре або ефективно; здатність виконувати особливі трудові функції; відповідність вимогам, що висуваються під час влаштування на роботу [144, с. 63; 884, с. 17].

Не вказує різницю у поняттях і Р. Вайт, який 1959 р. одним з перших увів до наукового обігу категорію «компетенція», змістовно наповнивши поняття особистісними складовими, у тому числі мотиваційною складовою [888]. Ототожнюючи ключові поняття компетентнісно орієнтованого підходу в освіті, автори країн найближчого зарубіжжя (Л. Болотов, В. Ледньов, М. Нікандров, М. Рижаків та ін.) підкреслюють їхню практичну спрямованість, стверджуючи, що компетенція виступає сферою відносин, наявних між знанням і дією у людській практиці, а компетентнісний підхід передбачає значне посилення практичної спрямованості освіти [65; 70].

Позиція щодо ототожнення змісту понять «компетенція» і «компетентність», на думку вітчизняних дослідників (Н. Бібік, І. Родигіна та ін.), пояснюється невідповідністю, неточністю перекладу цих термінів [382, с. 46; 645, с. 17]. Результатом опрацювання іншомовних джерел з проблематики компетентнісно орієнтованого підходу у англосаксонській моделі системи освіти стало відтворення англійського слова «competence» («компетенція») українською мовою як «компетентність» і навпаки, що, у свою чергу, зумовило непорозуміння у з'ясуванні цих понять.

Підкреслимо також відсутність змістових відмінностей між термінами «компетенція» і «компетентність» у словниках європейських країн. Так, у перекладі з англійської мови «competence»: уміння, здатність; компетентність; компетенція; повноправність; «competent» – «компетентний» [881, с. 563]; достатність, відповідність; властивість за значенням «компетентний» [843, с. 116]. Водночас, за відомостями англомовного тлумачного словника, слово «competency» походить від латинського слова «competentia», має те саме значення, що й «competence» і, відповідно, повинно перекладатись як «компетенція» [866, с. 200]. 1965 року вчений-лінгвіст Н. Хомський у праці «Аспекти теорії синтаксису» зазначив: «... ми проводимо фундаментальну різницю між компетенцією (знанням своєї мови тим, хто говорить або слухає) та використанням (реальним застосуванням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеальному випадку ... використання є безпосереднім відображенням компетенції» [759, с. 9]. Дослідник таким чином

звертає увагу на те, що саме «використання» виступає актуальним проявом компетенції.

У 90-ті рр. ХХ ст. у трактуванні понять «компетентність» і «компетенція» відбулися певні зрушення. Зокрема, Жак Делор у доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб» надав більш розлоге визначення компетентності відносно компетенції, що охоплює не тільки предметні, вузькоспеціальні компетентності, але й ті, що забезпечують адаптацію людини до життя. У доповіді сформульовано чотири «стовпи», на яких має базуватися освіта ХХІ століття: «уміння жити разом», «уміння вчитись», «уміння діяти» та «уміння бути», які розуміються як глобальні компетентності [311, с.8-9]. Також варто згадати статтю Ч. Вудруфа [890], у якій автор пропонує розрізняти терміни «компетентність» і «компетенція», стверджуючи, що компетентність – це поняття, яке притаманне людині, особистості та окреслює ті аспекти поведінки, які стосуються компетентного виконання професійної діяльності; компетенція – це поняття, що належить до сфери професійної діяльності, роботи, в якій особистість є компетентною.

Таким чином, можна стверджувати, що переважна більшість вітчизняних дослідників поняття «компетентність», «компетенція» розглядають у різному контексті, тому варто виокремити кілька підходів, які відображають особливості співвідношення цих понять.

По-перше, компетентність розглядається як системне поняття, а компетенція – як її складова. Відповідно до такого підходу, компетентність становить складне системне утворення, що передбачає наявність структурних елементів – окремих компетенцій. Водночас компетенція передбачає заданий зміст компетентності, який потрібно освоїти, щоби бути компетентним, а компетентність – це цілісна система особистісно-усвідомлених знань, умінь, спрямованих на успішне застосування компетенції [120]. Зокрема, Ю. Татур [720] зазначає, що системоутворювальними елементами будь-якої компетентності є наступні компетенції: позитивна мотивація до виявлення компетентності; ціннісно-сміслові ставлення до змісту та результатів

діяльності; наявність знань, які зумовлюють вибір відповідної діяльності; уміння, досвід ефективного виконання необхідних дій на основі здобутих знань.

По-друге, компетентність визначається як результат підготовки фахівця, а компетенція – як коло його повноважень. Зокрема, А. Хуторський підкреслює необхідність диференціації синонімічно уживаних понять «компетентність» і «компетенція». На думку автора, компетентність – це володіння відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності людини; компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них [769]. Таким чином, А. Хуторський пропонує компетенцію розуміти як певну відчужену, заздалегідь окреслену вимогу, норму щодо освітньої підготовки особистості, а компетентність – як усталену особистісну якість (характеристику) і досвід діяльності. Водночас, на думку Е. Зеєра, компетентність, як система знань, умінь і досвіду індивіда, є тим підґрунтям, на якому проявляється компетенція освіченої, професійно успішної особистості – здатність мобілізувати та реалізувати власну компетентність у певних професійно-соціальних обставинах [390].

По-третє, компетентність характеризується як результативне поняття, а компетенція – як процесуальне. Так, С. Сисоєва [677] зазначає, що компетенція – це визначена норма щодо неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність, на думку авторки, – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, розвивається та остаточно встановлюється у процесі практичної діяльності й забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Доречно зауважити позицію Н. Ничкало, яка сутність компетенції вбачає у здатності використовувати знання, ноу-хау і вміння в стандартній або зміненій ситуації; встановлювати і реалізовувати зв'язок між «знанням-умінням» і наявною ситуацією [143, с. 53]. Застосування компетенцій у визначеній діяльності характеризує компетентність як інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції.

Отже, компетентність – це семантично первинна категорія і представляє інтеріоризовану (*англ.* interiorisation – присвоєння цінностей, їх вростання в особистість) сукупність, систему, певний знаннєвий доробок людини, тоді як компетенція є похідним поняттям від компетентності та означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини.

По-четверте, компетентність розглядається як актуальна якість особистості, предметна наповненість компетенцій – системних новоутворень, якостей особистості. З огляду на те, що компетентність – це актуальний діяльнісний прояв компетенцій, І. Зимняя визначає їх (компетенції) як «внутрішні, потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини» [311, с. 9].

Варто зазначити, що на сьогодні в наукових джерелах і державних документах відсутня єдина класифікація *видів компетентностей*. Дослідження демонструють їх широке різноманіття, підтверджуючи цим складність феномена «компетентність». Немає сумнівів у тому, що численність видів компетентності обтяжує формулювання змісту цього поняття, перенасичує його структурними компонентами і, закономірно, унеможлиблює розроблення діагностичних критеріїв і процесів. Зокрема, звертаючись до положень, що лежать в основі диференціювання груп компетентностей, варто відзначити позицію Дж. Равена, який зазначає, що види компетентності – це мотивовані здібності [628, с. 258]. Свою класифікацію компетентностей (37 видів) Дж. Равен поділив на два рівні: на першому рівні – специфічні здатності до виконання певних дій; на другому – компетентності більш загального характеру, необхідні для організації діяльності [434, с. 42]. Європейський фонд освіти (*англ.* European Training Foundation) виокремлює п'ять основних видів компетентності: спеціальна (професійна); інформаційна; соціальна; когнітивна; комунікативна [434, с. 45]. Натомість І. Зимняя [311, с. 9] зазначає три основні групи компетентностей: ті, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; стосуються взаємодії людини з іншими людьми; стосуються діяльності людини і проявляються у всіх її типах і формах.

Зауважимо, що в останні роки з'явилися публікації вітчизняних і зарубіжних

дослідників, присвячені проблемам формування і розвитку різних видів компетентностей, як-от: життєва (П. Горностай [159], Н. Назарук [519], В. Циба [771]); загальнокультурна (Н. Конасова [384], О. Малихін [468]); полікультурна (І. Дирда [251], К. Юр'єва [811]); культурологічна (О. Кравченко-Дзондза [404], А. Москаленко [512]); людинознавча (Л. Кравченко [403]); етична (С. Ткаченко [722], Л. Хорунжа [763]); етнокультурна (О. Гуренко [232]); соціокультурна (Н. Басай [40], Л. Вольнова [118], І. Закір'янова [295]); комунікативна (Г. Трофімова [724], Н. Шидей [790]); навчально-пізнавальна (Н. Вахрушева, І. Турчина [730]); професійна (В. Білик [61], Є. Брюховецька [83]); психолого-педагогічна (О. Гура [225], Н. Лісова [448]); соціально-педагогічна (Н. Клименко [357], В. Ковальчук [370]); соціально-психологічна (Л. Данилевич [242], О. Шевченко [786]) та ін.

При цьому важливо наголосити, що одним з видів компетентності людини, який окреслює широкий, всебічний спектр її відповідності вимогам професійної діяльності на особистісному і діяльнісному рівнях, є *професійна компетентність* – поняття, яке починають використовувати від 90-х рр. ХХ ст. Доцільність введення поняття «професійна компетентність» у теорію і практику професійної освіти зумовлена, з одного боку, широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує поняття «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо [97, с. 51], а з іншого – актуалізацією проблеми професійно-педагогічної підготовленості вчителів шкіл, викладачів професійно-технічних і вищих закладів освіти, від рівня якої багато в чому залежить успішний розвиток національної системи освіти.

Серед науковців, які почали всебічне вивчення професійної компетентності в освіті – С. Гончаренко, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Г. Стайнов та ін. [156; 423; 476; 513; 619; 697]. Аналіз сучасних досліджень вітчизняної та зарубіжної школи, присвячених проблемі уведення поняття «професійна компетентність» у науковий простір, дозволяє стверджувати про відсутність єдиного підходу до його трактування, а також виокремити низку напрямів і підходів до визначення основних характеристик цього поняття. Зокрема, багатоаспектність розуміння досліджуваного поняття підтверджує умовний поділ низки підходів на



особистісно-діяльнісний, освітньо-знаннявий, системно-структурний (Додаток Г).

Представники особистісно-діяльнісного підходу сутність професійної компетентності визначають через складники, які окреслюють педагога з точки зору особистості та суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. В рамках вказаного підходу окремі науковці (С. Іванова, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, Н. Смагулова та ін.) [334; 423; 456; 475; 687] акцентують увагу на пріоритетному розвитку діяльнісного компонента професійної компетентності, визначаючи поняття як якісну характеристику ступеня оволодіння педагогом своєї професійної діяльності (Н. Матяш) [486]. Водночас дослідники В. Введенський [98], Л. Заніна [296], Є. Рогов [644] та ін. професійну компетентність розглядають з точки зору характеристики особистості педагога. Зокрема, в енциклопедії професійної освіти під редакцією С. Батишева професійна компетентність (*лат. profession* – заявляти про свою справу; *лат. compete* – добиватися, відповідати, підходити) розглядається як «інтегральна характеристика ділових або особистісних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, умінь, досвід, що є достатніми для досягнення мети певного виду діяльності, а також її моральну позицію» [804, с. 383]. До структури цього поняття входять не тільки концепти «кваліфікації спеціаліста» (професійні навички як досвід діяльності, вміння і знання), а й соціально-комунікативні, індивідуальні здібності, що засвоєні та забезпечують самостійність професійної діяльності, вдаючи професійну компетентність основою розвитку професійних якостей особистості.

Відповідно до освітньо-знаннявого підходу (В. Болотов, Є. Павлютенков, В. Стрельников та ін.) [70; 561; 706] професійна компетентність розглядається як академічна зрілість педагога (Н. Гузій [224]); система базових знань психолого-педагогічного та предметно-методичного циклів, що формує фундамент для успішної професійно-педагогічної діяльності. Розглядаючи структурний ланцюг результативності освіти, – «грамотність» – «освіченість» – «професійна компетентність» – «культура» – «менталітет», – Б. Гершунський зазначає, що категорія «професійна компетентність» визначається здебільшого рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її

мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [138, с. 74].

Системно-структурний підхід (В. Адольф, Т. Браже, Л. Мітіна, Н. Ничкало, В. Сластьонін, О. Солодухова, Л. Хоружа та ін.) [8, с. 21; 79; 499; 619, с. 149; 680; 691; 760] розкриває сутність професійної компетентності з позиції системного підходу, що дозволяє виокремити інтегральні властивості, якісні ознаки, які складають відмінні особливості об'єкта, структуру як спосіб взаємозв'язку, взаємодії компонентів і функцій, що її утворюють. Так, на думку Т. Браже [79], професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина-людина», визначається системою базових (наукових) знань і умінь, ціннісних орієнтацій спеціаліста, мотивів його діяльності, розумінням себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємин, загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу. У професії педагога до цього переліку додається володіння методикою викладання і професійно важливі особистісні якості [79, с. 70-71].

В якості підсумку варто погодитися з О. Гурою [225], який стверджує, що, незважаючи на розбіжності наукових підходів, у науковій літературі відсутня концептуальна різноплановість розуміння поняття «професійна компетентність», що пояснюється, з одного боку, єдиною методологічною основою (напрацювання Н. Кузьміної [423], А. Маркової [475; 476] та ін.), а з іншого – своєрідністю культурно-історичного розвитку вітчизняної науки і науки ближнього зарубіжжя.

Здійснений аналіз досліджень сутності поняття «професійна компетентність» дозволяє стверджувати, що в сучасній теорії педагогічної науки не спостерігається чіткого розуміння, визначення та обґрунтування особливостей досліджуваної компетентності залежно від сфери прояву професійно-педагогічної діяльності: професійна компетентність вчителя, професійна компетентність викладача професійно-технічного закладу освіти, професійна компетентність викладача закладу вищої освіти. На наше глибоке переконання, це спричиняє певні перешкоди в дослідженні сутності професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО. У нашому дослідженні професійну компетентність педагогів розглядаємо як інтегральну характеристику суб'єкта праці, рівень його професійної

підготовки, що визначає єдність теоретичної і практичної готовності до актуальної реалізації завдань відповідній професійній галузі.

Водночас логіка дослідження передбачає звернення до обґрунтування поняття *«педагогічна компетентність»*. Зважаючи на те, що кожна компетентність виявляється у діяльності, дослідники професійну компетентність педагога співвідносять з педагогічною діяльністю, таким чином виокремлюючи педагогічну компоненту у структурі означеного поняття. Зокрема, обґрунтуванню необхідності виділення педагогічної компоненти у структурі професійної компетентності присвячені дослідження О. Бондаревської, Ю. Козловського, О. Маринич, Л. Мітіної, О. Холостової та ін. [73; 376; 473; 497]. Водночас суть і структуру педагогічної компетентності розглядають С. Бухальська, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. [91; 679].

Слід зазначити, що більшість авторів поділяють думку В. Сластьоніна, відповідно до якої педагогічна компетентність розуміється як «єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [679]. Водночас Л. Мітіна, розглядаючи цей термін, підкреслює, що він містить «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [497, с. 46]. Авторка виділяє дві підструктури педагогічної компетентності – діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування). На думку О. Маринич, педагогічна компетентність характеризується сукупністю конструктивних, комунікативних, організаторських умінь педагога як суб'єкта педагогічної діяльності [473, с. 10]. Для визначення змісту педагогічної компетентності О. Бондаревська [73] використовує категорію «педагогічна культура» в якості динамічної системи педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної поведінки педагога.

Щоби пояснити розмежування понять «професійна компетентність» і «педагогічна компетентність» у нашому дослідженні, зазначимо, що професійна діяльність індивіда є різновидом його трудової діяльності, відповідно професійна діяльність педагога, як різновид трудової діяльності, є педагогічною діяльністю,

причому «педагогічна» доводить приналежність конкретної особистості саме до педагогічної професії.

Важливо наголосити, що широкий, багатоаспектний діапазон професійної діяльності педагога дозволяє говорити про різноманітні *види професійної компетентності*, які визначаються залежно від певної предметної галузі. Слід зазначити, що при виокремленні видів професійної компетентності більшість науковців керується працями А. Маркової [477], Н. Кузьміної [423]. Зокрема видами, на яких ґрунтується зрілість особистості у професійно-педагогічній діяльності, визначаються: професійно-педагогічна компетентність як здатність до продуктивного спілкування в умовах педагогічної системи, основними компонентами якої є спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається; методична компетентність; соціально-психологічна компетентність; диференційно-психологічна компетентність; аутопсихологічна компетентність [423, с. 90]; психолого-педагогічна компетентність у сфері розуміння, готовності та здатності викладача до саморозвитку шляхом самопізнання і саморегуляції [225, с. 59]; соціально-економічна компетентність у сфері функціонування сучасного суспільства; соціально-культурна компетентність, яка характеризується високим рівнем загальної та професійної культури [19, с. 64]; етична компетентність як психолого-педагогічний інструментарій впливу педагога через особистісну поведінку на внутрішній світ дитини [447, с. 86]; технологічна компетентність як система креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів педагогічної дійсності [469] тощо.

Таким чином, одним з видів професійної компетентності педагога є *професійно-педагогічна компетентність*, яка визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Не випадково проблематика цієї компетентності виникла в системі навчання і є каналом професійного розвитку, оскільки така характеристика як «вправність», що традиційно характеризувала

оволодіння професією, у сучасних умовах реформування національної системи освіти стала недостатньою.

Однак проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє нам стверджувати про відсутність на цьому етапі розвитку педагогічної думки ґрунтовних досліджень сутності професійно-педагогічної компетентності саме викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Крім того, нема однозначного трактування поняття «професійно-педагогічна компетентність», не визначено співвідношення цього педагогічного явища з іншими спорідненими педагогічними категоріями. Водночас складності у дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів додає і часте ототожнення у педагогічних джерелах професійно-педагогічної компетентності з іншими педагогічними термінами та явищами.

Здійснений аналіз праць вітчизняних науковців і учених ближнього зарубіжжя, присвячених проблемам дослідження професійно-педагогічної діяльності викладача, його професійної культури, педагогічної майстерності, професіоналізму, професійної компетентності [39; 76; 147; 149; 224; 272; 330; 371; 423; 558; 676] дає змогу визначити науковців, для яких теоретичні засади професійно-педагогічної компетентності педагога стали предметом вивчення – О. Вознюк, С. Демченко, О. Дубасенюк, В. Єлагіна, Л. Зеленська, Н. Кузьміна, Т. Маслова, А. Реан та ін. [246; 271; 281; 310; 423; 481; 636].

Перш ніж розглянути наукові погляди щодо сутності професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, вважаємо за необхідне викласти певні міркування. В Указі Президента України від 25 червня 2013 року зазначається, що «ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє», де центральне місце має посідати підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації освітнього процесу, власного творчого безперервного професійного зростання [614]. Ця стратегія окреслила завдання щодо модернізації та розвитку освіти, які «...повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти

має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, подальше навчання і розвиток особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства» [614]. Зростаючі вимоги до якості освіти в умовах її структурної перебудови та інтеграції у світовий освітній простір суттєво змінюють рівень соціальних очікувань до результативності всього комплексу педагогічних наук.

Не викликає сумніву, що освіта найвідчутніше реагує на зміни, що відбуваються у суспільстві. На думку С. Сисоєвої, «вона найбільшою мірою здатна відображати й демонструвати якість трансформації сучасності. Освітня система в таких умовах повинна розпізнавати індикатори розвитку суспільства і через освітні індикатори впливати на розвиток процесів, що відбуваються. Через систему освіти відбувається найнадійніший та найцивілізованіший шлях прогресу та реформ у розвитку суспільства» [675, с. 41]. Водночас освіту можна вважати спрямованою на інтереси розвитку особистості, якщо вона дозволяє: гармонізувати взаємини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення шляхом засвоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини в комп'ютеризованому середовищі; навчити людину жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, створити умови для неперервної самоосвіти, надбання широких базових знань, які дозволятимуть швидко переналаштовуватися на суміжні галузі професійної діяльності [630, с. 15].

Тому в сучасних умовах реформування вищої національної освіти суттєво змінюється статус науково-педагогічного працівника, його освітні функції, відповідно корегуються вимоги до його професійної діяльності. Саме розвиток професійно-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України є тим педагогічним феноменом, який сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця і загалом підвищенню освітнього та духовного потенціалу українського суспільства.

Підкреслимо, що поняття «професійно-педагогічна компетентність» у науковий

обіг вперше ввела Н. Кузьміна, яка визначила його як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [423, с. 90]. У дослідженні авторки професійно-педагогічна компетентність ототожнюється з обізнаністю педагога у спеціальній, методичній і психологічній сферах. Водночас наведемо приклад, який ілюструє наявність наукової позиції, відповідно до якої одним з перших дослідників професійно-педагогічної компетентності можна назвати П. Каптерева [348], який вважав, що розвиток учня багато в чому залежить від неперервного розвитку самого педагога.

Відзначаючи обмеженість наукових підходів до педагогічного феномену професійно-педагогічної компетентності, дозволимо собі навести окремі з них. Так, з позиції готовності педагога до професійно-педагогічної діяльності професійно-педагогічну компетентність викладача трактує О. Попова [600]. На думку дослідниці, ця компетентність становить собою максимально адекватну, пропорційну сукупність професійних, комунікативних, особистісних властивостей педагога, які дозволяють йому досягти якісних результатів у процесі освіти та виховання тих, що навчаються. Суголосною є позиція Т. Маслової [481], яка професійно-педагогічну компетентність викладача пов'язує з «діяльністю, з його здатністю виконувати певні професійні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння, а ця компетентність передбачає наявність у нього внутрішньої мотивації до якісного виконання всіх професійних завдань, наявність професійних цінностей» [481, с. 62].

У контексті цього підходу Л. Зеленська [310, с. 17] професійно-педагогічну компетентність розуміє як «цілісну, узагальнену, інтегральну якість особистості, що має свою структуру та ознаки і дозволяє спеціалістові в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, насамперед, на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвиткові та самовдосконаленню особистості». Водночас відомий дидакт Ю. Татур [720] досліджуване поняття розглядає як компетентність фахівця з вищою освітою; виявлення ним на практиці прагнення і здатності (готовності) до реалізації власного потенціалу (знання, вміння,

досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої діяльності у професійній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення. А педагогічна творчість є ефективною там і тоді, – зазначають А. Реан і Я. Коломинський, – коли вона спирається на високу професійно-педагогічну компетентність [636, с. 233].

З позиції професійно-психологічної відповідності професійно-педагогічну компетентність викладача спеціальних дисциплін характеризує український дослідник С. Демченко [246]. Автор визначає це поняття як «складну багаторівневу стійку структуру психічних рис викладача, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для нього особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення» [246, с. 62]. Досліджуване поняття виступає інтеграційною якісною характеристикою діяльності викладача і за своєю сутністю є функціонально-предметним аспектом інтелекту.

Окрім того, у контексті цього підходу варто відзначити дослідження Т. Серебровської, яка, розглядаючи проблему формування професійно-педагогічної компетентності педагога, означає її як «інтерактивну сукупність якостей спеціаліста, що відображає рівень його особистісного, соціально-морального досвіду, готовність до розвитку і вдосконалення професійної діяльності» [665, с. 29]. Водночас Н. Цирікова професійно-педагогічну компетентність викладача ЗВО непедагогічного профілю розуміє з точки зору цілісного утворення, яке дає можливість на високому рівні успішності вирішувати завдання в процесі педагогічної діяльності [772, с. 43].

Дещо інше розуміння до розгляду цього виду компетентності спостерігаємо у В. Єлагіної [281]. Авторка трактує поняття як «сукупність професійно-педагогічних компетенцій, що включають наявність знань, професійного і життєвого досвіду, спрямованості особистості, здатностей педагога діяти у конкретній ситуації, вирішувати професійні задачі різного рівня складності та невизначеності, його готовності до досягнення високої якості результатів своєї праці, ставлення до педагогічної професії як цінності» [281, с. 115]. Натомість Л. Кайдалова [338] професійно-педагогічну компетентність визначає як якість професійної діяльності,



систему знань, умінь, навичок, здатність до навчання, самоосвіти, прагнення до професійного зростання, мобільність, практичність, уміння ставити і вирішувати завдання.

Сучасні вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладачів обґрунтовані в нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), Наказ МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (2013) [392; 605; 606; 608]) та ін.

Як результат наукових досліджень учені [16, с. 41-42] сформулювали загальні вимоги до професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічного працівника, що охоплюють:

- високу професійну компетентність, яка передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань та ін.;

- педагогічну компетентність, яка включає знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо.

Рівень професійно-педагогічної компетентності педагога, як вважають Р. Гуревич і М. Кадемія, залежить від його особистісних якостей, інтелектуальної активності, здібностей, пізнавальної потреби, мотивації професійної діяльності. Дослідники пов'язують розуміння професійно-педагогічної компетентності з діяльністю педагога, його здатністю виконувати певні професійні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання і вміння [231, с. 11-13]. Водночас «становлення професійно важливих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення особистістю власного внутрішнього світу» [372, с. 128] сприяє творчій самореалізації викладача у професії, що дозволяє розглядати його

професійний розвиток як критеріальний показник професійно-педагогічної компетентності викладача.

Загалом, теоретична концептуалізація і технологічна розробка проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача в сучасній педагогічній науці, як справедливо наголошує С. Савельєва [654, с. 22], дозволяє з'ясувати відповідність цього педагогічного феномена вимогам, що ставить сучасне суспільство до нових знань викладача, отриманих в останні роки у сфері педагогіки, і простежити тенденцію наступності, яка виявляється в тому, що особистісні, професійні, психологічні новації, концепції формування професійно-педагогічної компетентності викладача при переході до сучасного рівня її розвитку та функціонування не зникають, а входять до переліку сучасних структурних компонентів цього феномена.

Узагальнюючи все викладене, ми у своєму дослідженні визначаємо **професійно-педагогічну компетентність викладача технічного закладу вищої освіти** як *складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку.*

Результати проведеного теоретичного аналізу сутності професійно-педагогічної компетентності викладача дозволяють зробити узагальнення, які будуть доречними для наступного обґрунтування структури досліджуваної компетентності викладача технічного ЗВО:

1. Складовою професійної компетентності науково-педагогічного працівника є професійно-педагогічна компетентність.
2. Плюралізм думок щодо трактування поняття «професійно-педагогічна компетентність» свідчить про складність і полісемантичність цього педагогічного феномена.

3. Професійно-педагогічна компетентність викладача як складне особистісно-професійне явище становить собою готовність до виконання професійно-педагогічних функцій.

4. Системотвірним елементом професійно-педагогічної компетентності стає професійно-педагогічна діяльність викладача.

5. Професійно-педагогічна компетентність становить собою гармонійний сплав загальнокультурної, психолого-педагогічної, предметної та методичної підготовки, практичного досвіду, професійно-важливих особистісних якостей і цінностей, які забезпечують успішність професійно-педагогічної діяльності.

6. Професійно-педагогічна компетентність розвивається в процесі неперервної педагогічної освіти, необхідність якої пояснюється динамічними перетвореннями соціокультурного середовища, яке ставить перед викладачем нові виклики, подолання яких є можливим саме за рахунок розвитку професійно-педагогічної компетентності.

7. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи – це шлях до становлення творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій і здатність адаптуватися в інформаційно-освітньому середовищі, що швидко змінюється.

## **1.2. Визначення місця професійно-педагогічної компетентності в системі споріднених педагогічних категорій**

Проведений аналіз науково-педагогічних досліджень природи та значущості феномена професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи дає можливість звернутися до проблеми визначення місця цього педагогічного поняття в системі споріднених наукових категорій. Виникає необхідність у здійсненні теоретичного аналізу та диференціації певних понятійно-категоріальних визначень педагогічної науки, а саме – «професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «педагогічний професіоналізм», «професійна готовність».

Звернення до проблеми взаємоіснування, співвідношення означених понять з професійно-педагогічною компетентністю в теорії та практиці професійної освіти викликане, в першу чергу, неоднозначністю розуміння сучасними дослідниками сутності та змісту цих понять; ототожненням чи взаємозаміною професійно-педагогічної компетентності іншими педагогічними термінами та явищами, попри відмінності у видових і родових ознаках; визначенням однакових структурних елементів для всіх вказаних педагогічних категорій, що призводить до недотримання логіки наукового пізнання; розширенням чи звуженням авторами меж і ознак цих понять. Очевидно, що така невизначеність у співвідношенні вказаних термінів призводить до непорозумінь у процесі обговорення складних наукових проблем і впровадження теоретичних надбань у педагогічну практику.

Відбір саме цих педагогічних категорій пояснюється наявністю спільних для них ознак:

- неоднозначність трактування дослідниками означених понять призводить до практики використання цих педагогічних категорій як нетотожних, однопорядкових або синонімічних;

- усі зазначені поняття об'єднує змістовна, семантична близькість і смислові перетинання;

- відповідно до логіки відношень більшість понять («культура», «майстерність», «кваліфікація», «професіоналізм») перебувають у предикативному відношенні з предикатом – «педагогічний», однаковим для цих категорій;

- сутність зазначених понять пов'язана з вищими рівнями, щаблями досконалості професійної діяльності;

- означені поняття за своєю сутністю орієнтовані на діяльнісний аспект, тобто професійну діяльність педагога;

- усі визначені поняття спрямовані на суб'єкта професійної діяльності – особистість педагога, викладача ЗВО.

Розглянемо основні підходи до розуміння професійно-педагогічної культури, педагогічного професіоналізму, педагогічної кваліфікації, педагогічної майстерності, професійної готовності в контексті сучасного педагогічного дискурсу

та визначимо важливі акценти співвідношення цих понять з професійно-педагогічною компетентністю.

*Професійно-педагогічна культура* є тим поняттям, яке в наукових працях нерідко перебуває поряд з поняттям «професійно-педагогічна компетентність». Незважаючи на те, що в останні роки професійна і педагогічна культурологія отримала свій активний розвиток, у філософській, психолого-педагогічній літературі відсутня єдність підходів до розуміння сутності та складових поняття «професійна культура». Так, довгі роки у педагогіці професійна культура сприймалась як сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь, пов'язаних з конкретною професійною діяльністю і кваліфікацією спеціаліста. Зокрема, А. Коломієць під професійною культурою розуміє рівень оволодіння певною галуззю знань і діяльності, при цьому розглядає цю дефініцію як складову і показник розвитку загальної культури особистості [378, с. 87]. Суголосною є думка О. Гомонюк, відповідно до якої професійна культура передбачає сукупність спеціальних знань і досвіду їхньої реалізації у професійній діяльності [150, с. 45]. Як категорію, що розкриває ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності у сфері виробництва, визначає професійну культуру І. Модель [507, с. 31].

Характерним для іншого соціологічного підходу (І. Михайличенко) [500] є розуміння професійної культури як описового явища, що характеризує особливості традицій, норм, ціннісних орієнтацій, ідеалів, приписів і способів діяльності, властивих професійній соціальній групі. Водночас поняття розглядається і як категорія, що пояснює особистісну інтеріоризацію, ставлення до професії та розвиток професійно значущих якостей фахівця [500, с. 176]. Так, у контексті цього підходу Г. Кочетов розкриває професійну культуру як елемент моделі особистості фахівця, структурними ознаками якої є: знання особливостей продукту та вимог споживача; здатність прогнозувати результати професійної діяльності; відповідальність за свої дії [398, с. 73].

Відповідно до третього підходу, професійна культура характеризується як взаємодія працівника і професійного середовища на основі інтеріоризованих знань,

умінь, норм і цінностей, що забезпечують йому досягнення і просування у професійній діяльності, обумовлені дією об'єктивних і суб'єктивних факторів [459]. Водночас широту розуміння цього феномена підкреслює трактування професійної культури педагога як міри та способу творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передавання і створення цінностей та технологій у освітньому процесі.

Від початку 90-х рр. XX ст. у психолого-педагогічній літературі спостерігається широке впровадження поняття «педагогічної культури» як професійної культури, суб'єктом якої виступають педагогічні працівники. Різноманітні напрями опрацювання цього феномена представлені в психолого-педагогічних дослідженнях, серед яких: загальнотеоретичні основи (Є. Бондаревська [71], В. Гриньова [220], І. Зязюн [318], О. Кобилянський [362], В. Кремень [412] та ін.) та окремі її компоненти – методологічний (С. Гончаренко [158], І. Ісаєв [330], В. Краєвський [406] та ін.); історико-філософський (Ю. Галатюк [131], В. Кудіна [419], В. Лутай [458], Л. Пуховська [626] та ін.); морально-етичний (А. Гусейнов [235], Н. Крилова [417], В. Малахов [467] та ін.); інформаційний (Р. Гуревич [229], М. Жалдак [288], А. Коломієць [378] та ін.). Спільним для цих досліджень є розуміння педагогічної культури як складової загальної культури особистості, що характеризує рівень розвитку знань, умінь, особистісних і професійнозначущих якостей, безпосередньо пов'язаних з професійною педагогічною діяльністю. Хоча варто зазначити, що одним з перших учителів-практиків, хто почав використовувати дефініцію «педагогічна культура», був видатний український новатор В. Сухомлинський, який представляв її як інтегральну характеристику досвіду, духовної та професійної культури педагога, поєднання знань, умінь, переконань, цінностей [401, с. 25].

Водночас, незважаючи на існування численного наукового доробку, поняття педагогічної культури на сьогодні не отримало свого загальноприйнятого конкретного визначення. Для нашого дослідження важливими є наступні наукові підходи до визначення сутності педагогічної культури:

– високий рівень освіченості, педагогічної майстерності, професійної компетентності, достатній для самоосвіти, самостійного вирішення пізнавальних

професійних проблем і визначення власної позиції (А. Барабанщиков, Г. Коджаспірова [372] та ін.). Педагог, який володіє високою педагогічною культурою, має добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, володіє творчим потенціалом і є носієм всесвітнього культурно-історичного досвіду [119, с. 66];

– професійнозначуща інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях і досвіді, і виявляється в загальній ерудиції, культурі спілкування, що дозволяють виконувати педагогічну діяльність (В. Гриньова [220], Т. Несвірська [524] та ін.). Так, на думку В. Гриньової, «педагогічна культура становить систему і водночас елемент педагогічної системи, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими наявні певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх» [220, с. 127];

– складова загальнолюдської культури, що виступає універсальною характеристикою педагогічної реальності та охоплює розвиток педагогічної думки, педагогічні концепції, теорії та цінності, характеристики педагогічного процесу, системи освіти, освітнього середовища держави загалом (О. Бондаревська, І. Зязюн, І. Ісаєв, А. Петровський та ін.) [71; 318; 330];

– багатогранне соціальне явище, сукупність знань, навичок, елементів, культурного досвіду, що дозволяють орієнтуватися в соціальному, культурному оточенні та оперувати його елементами (С. Кульневич [430], Є. Шиянов [792] та ін.). При цьому автори розглядають деякі аспекти формування педагогічної культури в контексті загальнокультурної компетентності педагога (Т. Єжова [280], С. Зубчевська [317] та ін.).

Розуміння сутності професійно-педагогічної культури науковці пов'язують з головним, системоутворювальним чинником становлення педагога. Як міру і спосіб творчої самореалізації викладача, вихователя у різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння та передавання педагогічних

цінностей і технологій розуміє професійно-педагогічну культуру І. Ісаєв. На цій підставі автор виокремлює аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий її компоненти [622, с. 3]. Як поняття більш високого рівня абстракції, що конкретизується у культурі особистості педагога, культурі педагогічної діяльності, культурі педагогічного спілкування, розглядає професійно-педагогічну культуру В. Сластьонін [679, с. 33]. На думку науковця, вона є складовою педагогічної культури як суспільного явища [679, с. 31].

Для більшості досліджень, присвячених визначенню структурних компонентів професійної, педагогічної, професійно-педагогічної культури характерна відсутність єдиної основи у їх виокремленні. Так, О. Пономарьов до структури професійної культури зараховує фахову підготовку, високу загальну культуру, інноваційну спрямованість мислення, креативність, психологічну спрямованість на ефективну професійну діяльність, розуміння соціальної значущості обраної професії та її результатів, морально-етичні переконання та принципи [599]. О. Бондаревська представляє педагогічну культуру як систему, що містить наступні компоненти – професійні знання, професійні уміння, особистісно-професійні якості, досвід творчої діяльності [71]. У змісті професійно-педагогічної культури О. Гомонюк виокремлює наступні складові: педагогічна майстерність, педагогічна спрямованість, педагогічний оптимізм, інтелектуальні та моральні якості особистості, педагогічне спілкування, самовдосконалення [150].

У науковій літературі також спостерігається відсутність однозначного підходу до проблеми співвідношення професійно-педагогічної культури з професійно-педагогічною компетентністю педагога. Наведемо деякі приклади. Так, сучасні дослідження (С. Гончарова) представляють професійно-педагогічну культуру з позиції професійної компетентності та визначають її як міру і спосіб особистісної самореалізації творчих можливостей педагога у професійній діяльності [622, с. 128]. Відповідно до концепції І. Ісаєва, професійно-педагогічна культура розглядається як інтегративна якість особистості педагога-професіонала, яка виступає умовою і передумовою ефективної педагогічної і наукової діяльності, узагальненим показником професійно-педагогічної компетентності викладача і метою



професійного саморозвитку і самовдосконалення [330]. Професійно-педагогічна культура як соціальне і педагогічне явище розвивається як прояв професійної волі та професійної компетентності (А. Коломієць [378, с. 95]). Розвиток професійно-педагогічної культури ґрунтується на складових (знання, уміння, творчість) або перетинається з ними (професійна компетентність) (О. Гомонюк [150, с. 53]). На думку О. Гури [225, с. 55], професійна компетентність особистості виступає однією зі складових її професійної культури, яка покликана забезпечувати первинне становлення особистості як носія культурних цінностей. Така наукова невизначеність нерідко призводить до взаємозамінювання понять, нечіткості визначення їхніх меж і неясностей у співвідношенні.

Здійснений теоретичний аналіз наукових підходів до сутності дефініцій «професійна культура», «педагогічна культура» та «професійно-педагогічна культура» в контексті їхнього співвідношення з професійно-педагогічною компетентністю дає можливість стверджувати:

- визначальним чинником у вирішенні завдань сучасного ЗВО є викладач, його компетентність і професійно-педагогічна культура;
- опановуючи професійно-педагогічну культуру як механізм передавання соціальної спадковості, викладач реалізує культуротворчі функції освіти та педагогіки;
- як системне утворення, професійно-педагогічна культура охоплює всі складові професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО: вимоги до її здійснення (суб'єктивні вимоги, вимоги системи вищої освіти, освітнього закладу, суспільства тощо), спрямованість, змістове наповнення, результат, особистість викладача, і відповідно й саму професійно-педагогічну компетентність;
- важливим чинником, який зумовлює динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, є професійно-педагогічна культура;
- професійно-педагогічна компетентність викладача перебуває у взаємозв'язку з його професійно-педагогічною культурою.

Ще одним поняттям, яке має змістові перетинання з професійно-педагогічною компетентністю, є *педагогічний професіоналізм*. Сьогодні у вітчизняній педагогічній

науці виокремлюють кілька підходів до його тлумачення. Перший підхід (І. Ісаєв, А. Маркова, А. Міщенко, В. Шувалова та ін.) відображає діяльнісно-технологічну суть означеного феномена та ґрунтується на науково-теоретичній і практичній підготовці представника педагогічної професії, який володіє технологіями, сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності. Під професіоналізмом дослідники розуміють особливу якість людини систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у різноманітних умовах, які відповідають наявним у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Так, за визначенням, яке міститься в Енциклопедії освіти [282, с. 742], професіоналізм розглядається як сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність особи до компетентного виконання функціональних обов'язків, рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи; сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про її професійну підготовку, навченість, придатність до виконання професійних функцій. Як ступінь оволодіння знаннями, уміннями та навичками, з одного боку, та здатністю виробляти щось нове – з іншого, означає цю дефініцію В. Шувалова [795, с. 121]. У межах цього підходу А. Маркова [476] виокремлює п'ять рівнів професіоналізму: допрофесіоналізм; професіоналізм; суперпрофесіоналізм; псевдопрофесіоналізм і післяпрофесіоналізм. Варто підкреслити, що представлені наукові позиції розглядають педагогічний професіоналізм як властивість, що характеризується найвищою продуктивністю вирішення професійних завдань, високим рівнем кваліфікації спеціаліста, відмінною інтенсивністю праці. При цьому професійно-педагогічна компетентність виступає тим феноменом, який уособлює найвищий рівень прояву професіоналізму, виражає високий ступінь відповідності професійним вимогам.

Необхідно зазначити, що професійно-педагогічна компетентність і професіоналізм не окреслюються винятково уявленнями про високу технологічну підготовку педагога, не обмежуються характеристиками висококваліфікованої праці, а передбачають низку інших якостей, які мають надпрофесійний або позапрофесійний характер [674, с. 41]. Тому сутність особистісного підходу до

визначення змісту педагогічного професіоналізму (І. Багаєва, О. Бодальов, О. Дубасенюк, Є. Рогов, С. Сисоєва та ін.) розкривається через інтегративні властивості та якості особистості, системну організацію свідомості, психіки фахівця, професійну мотивацію, індивідуальну неповторність людини-професіонала [224, с. 106]. Так, В. Бакштановський і Ю. Согомов зазначають, що справжній професіонал – це той, хто глибоко сповнений розумінням обов’язку, почуттям відповідальності за якість своєї справи, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності [36, с. 154]. Є. Рогов [644] розглядає професіоналізм як сукупність особистісних, психічних і психофізіологічних змін. На думку автора, вказані зміни забезпечують якісно новий рівень розв’язання складних професійних завдань. У таких умовах професійно-педагогічна компетентність педагога виступає гарантом високого рівня його професіоналізму, забезпечує сталість особистісних, психофізіологічних змін.

Єдність професійного та особистісного становлення фахівця покладено в основу особистісно-діяльнісного підходу до визначення сутності професіоналізму (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Синенко та ін.). Зокрема, В. Синенко зауважує, що професіоналізм педагога визначається, з одного боку, високим рівнем науково-предметних, психолого-педагогічних знань і умінь, а з іншого – відповідним культурно-моральним виглядом, у якому особистісні якості педагога розглядаються в їх абсолютному значенні [670, с. 45]. На думку Н. Кузьміної, професіоналізм педагога об’єднує два основні компоненти: професіоналізм діяльності (як характеристика самого суб’єкта діяльності) та професіоналізм особистості (як сукупність особистісних, моральних якостей педагога) [425, с. 63]. Відзначимо доцільність такого поділу, оскільки розвиток одного компонента професіоналізму спонукає до розвитку інший, і навпаки, вдосконалення професійних умінь і навичок гальмується в разі відставання у розвитку важливих професійно-моральних якостей.

Водночас Р. Гуревич вважає, що сутнісною характеристикою професіоналізму педагога як системної та інтегральної характеристики особистості є прямий взаємозв’язок педагогічної компетентності, майстерності, професійнозначущих якостей, індивідуальності кожного педагога, який забезпечує ефективність і

оптимальність педагогічної діяльності [231, с. 13]. У праці І. Зязюна [322] сутність професіоналізму педагога розкривається через поєднання професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогові на високому рівні здійснювати професійну діяльність. Також поняття педагогічної культури лежить в основі визначення педагогічного професіоналізму Н. Гузій, який авторка структурує як сукупність інтегративних компонентів: когнітивний (професійна компетентність, культура педагогічного мислення); мотиваційний (професійно-педагогічна позиція); конативний (культура педагогічної поведінки); афективний (емоційно-почуттєва культура педагога) [224, с. 205].

Підкреслимо неоднозначність наукових підходів до проблеми співвідношення понять «педагогічний професіоналізм» і «професійно-педагогічна компетентність» педагога. Одні автори ототожнюють ці поняття, розглядаючи «педагогічний професіоналізм» як еквівалент зарубіжного терміна «professional competence of the teacher», інші – їх диференціюють, вкладаючи у структуру цих професійних утворень подібні за змістом компоненти. Наведемо кілька прикладів: професіоналізм розглядається як найвищий щабель професійного розвитку і високий ступінь оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, а професійна компетентність – як ступінь прояву професійного досвіду людини в межах компетенції конкретної посади [719, с. 17]; на основі засвоєння професійних знань, навичок, умінь і компетентностей відбувається формування професіоналізму [434, с. 45]; професіоналізм і професійна компетентність виступають як дві сторони, дві нерозривні, взаємопов'язані характеристики людини як особистості й професіонала, при цьому професіоналізм виступає необхідною умовою прояву компетентності, а компетентність – показником ступеня відповідності, адекватності професіоналізму та змісту компетенції посади [633, с. 174]; професійна компетентність – це першооснова, базис професіоналізму [719]; поняття «професіоналізм» є більш широким, родовим щодо поняття «професійна компетентність» [231]; необхідною складовою професіоналізму особи є професійна компетентність [259]. Така наукова невизначеність нерідко призводить до взаємозамінювання понять, нечіткості визначення їхніх меж.

Здійснений теоретичний аналіз питання диференціації та співвідношення понять «професіоналізм» і «професійно-педагогічна компетентність» як споріднених педагогічних категорій дає можливість викласти такі положення:

- як складний феномен педагогічний професіоналізм науковці досліджують у трьох основних підходах (діяльнісно-технологічному, особистісному, особистісно-діяльнісному);
- педагогічний професіоналізм виступає ознакою ступеня (рівня) розвитку професійно-педагогічної компетентності;
- педагогічний професіоналізм ґрунтується на професійно-педагогічній компетентності викладача ЗВО, яка уможливорює взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність його діяльнісної та особистісної сфер.

*Педагогічна кваліфікація* також є терміном, який у багатьох наукових дослідженнях перебуває у співвідношенні з професійно-педагогічною компетентністю як споріднене до неї поняття. Незважаючи на відсутність у педагогічній науці єдиного погляду на дефініцію «кваліфікації», варто зазначити, що більшість дослідників, звертаючись до тлумачення цього поняття, з одного боку, розуміють його як складну інтегровану якість особистості, яка визначає можливість здійснювати певну діяльність, а з іншого – пов'язують кваліфікацію фахівця зі змінами в його професійній освіті під впливом факторів навколишнього середовища. Так, суголосною є позиція С. Гончаренка, О. Мельничука, відповідно до якої кваліфікація (*від. лат. quails* – якість, *facio* – роблю) визначається як ступінь і вид професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду роботи [156, с. 158; 685]. Н. Гузій пов'язує цей термін з якісними характеристиками професійної праці [578, с. 110]. Описуючи ланцюг «професійна група спеціальностей – педагогічна спеціальність – педагогічна спеціалізація – педагогічна кваліфікація», І. Ісаєв і В. Сластьонін розуміють останню як рівень і вид професійно-педагогічної підготовки, яка характеризує можливості спеціаліста у вирішенні визначеного класу завдань [679].

Розглядаючи базові поняття процесу стандартизації (професія, кваліфікація, уміння, знання, стандарт професійної кваліфікації), С. Сисоєва зауважує, що

дефініційним для них є поняття «професія», яку авторка характеризує як «сукупність завдань, виокремлених в умовах суспільного поділу праці, які вимагають від працівника відповідної кваліфікації» [674, с. 186]. При цьому кваліфікацію С. Сисоєва розуміє як сукупність (комплекс) знань, умінь і сукупність психологічних рис особистості. О. Дубасенюк, узагальнюючи вітчизняні та зарубіжні дослідження сутності кваліфікації, трактує цей термін як інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей [265, с. 12].

Кваліфікація, як соціально-економічна характеристика рівня здатності виконання працівником його трудових функцій у процесі діяльності і рівень отриманої освіти, засвідчується відповідним документом про освіту державного зразка, посвідченням/сертифікатом різноманітних курсів підвищення кваліфікації. Відповідно до рівня освіти як завершеного етапу освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, визначених стандартом освіти та відповідністю певному рівню Національної рамки кваліфікацій, фахівцеві присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, наукові ступені (доктора філософії, доктора наук) [615]. Водночас індивідуальні особливості кваліфікації фахівця враховуються під час встановлення кваліфікаційних вимог до посад, присвоєння категорій, розрядів, призначення на посади, а також закладаються у систему ставок і тарифів оплати праці, моральних заохочень фахівців.

У роботах Е. Зеєра, А. Маркової, Л. Мітіної, С. Сисоєвої та ін. [308; 477; 497; 674] зустрічається поняття «професійна кваліфікація», яке за змістовним навантаженням тотожне поняттю «професійна компетентність». На нашу думку, це пояснюється тим, що сьогодні найбільш розповсюдженою формою підвищення професійної компетентності залишаються курси підвищення професійної кваліфікації.

Кваліфікаційні можливості фахівця залежать від кількох факторів – отриманої освіти, індивідуальних властивостей, досвіду діяльності, результатів роботи і виражаються через рівні та ступені кваліфікації. Вважаємо, що в контексті теми нашого дослідження доречно згадати польський досвід опрацювання Стандартів Професійних Кваліфікацій (PSKZ). Виходячи з того, що професійні кваліфікації можуть існувати на кількох рівнях, польські науковці характеризують їх, використовуючи досвід Великої Британії, відповідно до стандартів професійних компетентностей NVQ (National Vocational Qualification) і рівнів кваліфікацій, прийнятих країнами-членами Європейського Союзу [858]: перший рівень (кваліфікації, необхідні для виконання простих завдань, які реалізуються для використання їх як основи для виконання більш спеціальної діяльності); другий рівень (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у типових ситуаціях); третій рівень (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у типових і проблемних ситуаціях); четвертий рівень (кваліфікації, необхідні для виконання великої кількості різноманітних складних завдань (технічні, організаційні, спеціальні завдання) для визначеної сфери професійної діяльності); п'ятий рівень (кваліфікації, необхідні для виконання складних завдань у проблемних ситуаціях, що вимагають прийняття стратегічного рішення) [858, с. 68-70]. Зазначимо, що виокремлення рівнів кваліфікації вказує на рівень професійної компетентності фахівця як здатності використання кваліфікації в ефективному виконанні професійних завдань.

Водночас науковці виокремлюють види професійних кваліфікацій: надпрофесійні кваліфікації (містять основні вимоги, необхідні і в професійній, і в позапрофесійній діяльності); загальнопрофесійні кваліфікації (характерні для певної професійної сфери); кваліфікації, засадничі для певного виду професії (містять основні уміння, необхідні для виконання професійних завдань); спеціальні кваліфікації (містять специфічні уміння для певної професії, які прирівнюються до спеціальних навичок чи спеціалізації) [858, с. 71-72].

Останнім часом у науковій літературі зустрічається поняття «ключова кваліфікація». Зокрема, Е. Зеєр, розглядаючи проблему компетентнісного підходу в

модернізації професійної освіти, ключові кваліфікації розуміє як особистісні й міжособистісні якості, здібності, уміння і навички, які обумовлюють продуктивність діяльності спеціаліста в різноманітних ситуаціях професійного життя [308, с. 63]. Один з європейських дослідників проблеми розвитку поняттєво-термінологічного апарату професійної педагогіки, автор «Концепції розвитку ключових кваліфікацій у професійній освіті» А. Шелтен (A. Schelten) називає ці кваліфікації екстрафункціональними [789, с. 154; 875] і описує їхню структуру: професійно-практичні знання, уміння і навички широкого профілю; формальні здібності/когнітивна сфера (самостійне мислення і учіння, аналіз, синтез, творчі здібності); формальні здібності / психомоторна сфера (координаційні уміння, витривалість, швидкість реакцій, концентрація уваги); персональні здібності (самостійність, здатність до критики, упевненість у собі, працездатність); соціальні здібності (готовність до співробітництва, комунікативність, толерантність) [789, с. 156].

Зауважимо, що в сучасній педагогічній науці розуміння співвідношення кваліфікації з професійно-педагогічною компетентністю викладача відрізняється залежно від підходів авторів. Зупинимось на окремих важливих для нас позиціях.

Взаємозв'язок між двома поняттями знаходимо вже в Законі України «Про освіту» (2017), відповідно до ст. 1 якого кваліфікація – «визнана уповноваженим суб'єктом і засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей» [615]. На думку Т. Вахрушевої, Л. Кайдалової зміст професійної компетентності педагога визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою, що становить собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науковообґрунтовану систему професійних знань, умінь і навичок [339]. Л. Хорунжа стверджує, що професійна компетентність – це вищий рівень фахової кваліфікації викладача [578, с. 249].

На думку А. Маркової [477], присвоєння кваліфікації фахівцеві вимагає від нього не професійного досвіду, а відповідності набутих у процесі професійного навчання знань і умінь освітньому стандарту. Тому кваліфікація – це ступінь і вид професійної навченості (підготовленості, грамотності), який дозволяє йому виконувати діяльність на відповідному робочому місці. Таким чином, фахівець



набуває кваліфікацію раніше, ніж починає здобувати відповідний професійний досвід і професійну компетентність. Підтвердженням цієї думки є позиція Ю. Рашкевича, який, аналізуючи поняттєво-термінологічний апарат у рамках опису компетентнісного підходу до створення та реалізації освітніх програм нового покоління, наводить визначення кваліфікації (Qualification) як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту (Закон України «Про вищу освіту») [635, с. 156].

Водночас Е. Зеєр розглядає компетентності, компетенції та метапрофесійні якості як нові освітні конструкти одного ряду, об'єднані в метаосвітній концепт – ключові кваліфікації. Таким чином, ключові кваліфікації – це метапрофесійні утворення широкого радіусу використання, що складаються з базових компетентностей, ключових компетенцій і метапрофесійних якостей [308, с. 5]. Дещо іншу точку зору знаходимо в дослідженні Н. Цирікової [772], яка визначає професійно-педагогічну компетентність викладача як інтегративну характеристику професіоналізму і кваліфікації, що становить динамічну єдність цінностей, грамотності та рефлексії, спрямовану на усвідомлене регулювання процесу засвоєння, трансляції та створення зразків поведінки культуротворення, в основу яких покладено психолого-педагогічні закони розвитку особистості та суспільства.

З появою нових технологій і стрімким розвитком техніки актуалізується здатність сучасного педагога до застосування нових знань у власній професійній діяльності. У цих умовах, як слушно вважає В. Кремень [412], важливим є перехід від кваліфікації до компетенції фахівця, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у життєвих і професійних ситуаціях. Водночас І. Гушлевська [237] подібну потенційну здатність до виконання професійної діяльності трактує як кваліфікацію, а реальну здатність – як компетентність.

На відміну від терміна «кваліфікація», нейтрального в морально-етичному відношенні (мається на увазі здатність робітника ухвалювати рішення і діяти відповідно до вимог службового і суспільного обов'язку), термін «компетентність»

розуміється як особистісна якість суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі соціального та технологічного розподілу праці. Чимало авторів розглядають поняття «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність» як однопорядкові, синонімічні категорії. Так, на думку М. Жиделева [608, с. 420], істотними ознаками кваліфікації (компетентності) є рівень, що визначається комбінацією наступних критеріїв: рівень засвоєння знань і умінь (якість знань і умінь); діапазон і широта знань і умінь; здатність виконувати спеціальні завдання; здатність до раціональної організації та планування своєї діяльності; здатність використовувати знання у нестандартних ситуаціях.

Зауважимо, що, незважаючи на неоднозначність понять «кваліфікація» і «професійно-педагогічна компетентність», у процесі підвищення вказані категорії можуть використовуватись у однаковому розумінні. На нашу думку, це зумовлено тим, що підвищення рівня кваліфікації є неможливим без зростання на рівні професійно-педагогічної компетентності, а підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності, у свою чергу, призводить до розширення кваліфікації.

Більшість науковців у основу кваліфікації вкладають професійні знання, які в умовах середовища, що динамічно розвивається, швидко застарівають («скорочення життєвого циклу знань» [674, с. 202]; «період напіврозпаду компетентності» [308, с. 63] і потребують оновлення. Тому поняття «компетентність» ми вважаємо більш широким, містким, ніж кваліфікація; поняттям, що охоплює і функціонально-професійний, і особистісний фактори [128].

Отже, проведений аналіз дослідницьких підходів щодо дефініції «кваліфікація» в рамках її співвідношення з професійно-педагогічною компетентністю викладача дає можливість стверджувати:

- кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості у трудовій сфері життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що різняться від професійно-педагогічної компетентності;

- об'єднувальною особливістю у змісті понять кваліфікація і професійно-педагогічна компетентність є об'єм теоретичних знань і практичних навичок педагога;

– в умовах сьогодення системний опис кваліфікацій в термінах компетентності виділяється як загальна тенденція процесу стандартизації освіти;

– професійно-педагогічна компетентність становить вищий рівень фахової кваліфікації викладача.

Ще одним поняттям, яке, на думку багатьох авторів, тісно пов'язане з професійно-педагогічною компетентністю, є *педагогічна майстерність*. У сучасній вітчизняній педагогічній науці не існує єдиного концептуального погляду на визначення цієї дефініції. Однак варто зазначити, що більшість дослідників, звертаючись до тлумачення цього поняття, з одного боку, спираються на обґрунтування педагогічної діяльності як професійної діяльності, а з іншого – пов'язують педагогічну майстерність з: професійною компетентністю (І. Зязюн, І. Котова, В. Сластьонін та ін.) [321; 397; 682]; професійно-педагогічною культурою (Є. Бондаревська, В. Рябцев та ін.) [72; 653]; професіоналізмом (Н. Кузьміна, К. Пасько та ін.) [423; 569]; кваліфікацією (Г. Різз та ін.) [643] педагога.

Окреслимо основні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до інтерпретації поняття «педагогічна майстерність». В основу першого підходу покладений високий рівень педагогічних знань, умінь, навичок і здібностей педагога, спрямованих на постійне вдосконалення педагогічної діяльності та дослідницький підхід до педагогічного процесу. Так, підставою для визначення педагогічної майстерності І. Зязюн [321], Л. Нечепоренко, В. Пасинок, Я. Подоляк [525] вважають специфічні знання та здібності педагога. На думку науковців, це предметно-професійний і морально-фізичний стан педагога, який передбачає побудову освітнього процесу на основі добровільного співробітництва, поєднання різних видів діяльності (індивідуальні, групові, колективні) [525, с. 395]. Г. Хазяїнов визначає педагогічну майстерність як вищий рівень викладацької діяльності, для якого необхідні знання, педагогічний досвід, педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, особистісні якості в структурі особистості педагога [758]. О. Дубасенюк [270] розглядає педагогічну майстерність з точки зору ефективності вирішення проблемних педагогічних ситуацій. При цьому авторка зазначає, що наявність професійних знань і умінь дозволяє педагогові досліджувати проблемні педагогічні

ситуації і перетворювати їх на професійні виховні завдання. Суголосною є позиція В. Сластьоніна, який підкреслює, що високий рівень розвитку професійно-педагогічних умінь формує педагогічну майстерність. Водночас науковець зазначає, що оволодіння педагогічною майстерністю та педагогічною професією є можливим лише на індивідуально-особистісному рівні, що пояснюється єдністю, взаємопроникненням професійного й особистісного в педагогічній професії [682]. Тому психолого-педагогічні, професійні знання суб'єкт засвоює в особистісному контексті.

Другий підхід до характеристики сутності педагогічної майстерності науковці визначають через поняття «професійна готовність». Так, Д. Пащенко у своїй праці розкриває педагогічну майстерність як новий, більш високий рівень професійної готовності педагога, підтвердженням якого є доведення професійних умінь до автоматизму [571, с. 114]. За Є. Барбіною [39], це поняття становить інтегрований показник ступеня готовності педагога до виконання професійних обов'язків [39, с. 37].

На особистісному вимірі, особистісних властивостях педагога при визначенні його педагогічної майстерності акцентують свою увагу представники іншого наукового підходу. В. Рябцев [653], аналізуючи роль особистісного аспекту у професійній діяльності педагога, дійшов до висновку, що чим вищий рівень педагогічної майстерності, тим тіснішими є зв'язки між знаннями, уміннями та особистісними можливостями педагога. У рамках такого підходу С. Якушева [820] розглядає педагогічну майстерність як професійне уміння оптимізувати всі види освітньої діяльності, спрямованої на формування світогляду й здібностей педагога, розвиток і вдосконалення його особистості [820, с. 6]. Л. Заніна і Н. Меншикова характеризують її як оптимальну, професійно-доцільну, індивідуально-творчу діяльність, що ґрунтується на професійних здібностях, педагогічній техніці та психолого-педагогічній ерудиції педагога [296, с. 89].

На нашу думку, більш комплексно сутність феномену педагогічної майстерності розкривають представники особистісно-діяльнісного підходу. Зокрема, І. Зязюн [321] підкреслював, що педагогічна майстерність є індивідуальним внеском

у педагогічну культуру суспільства, а передавання майстерності забезпечується винятковим усвідомленням механізмів професійної діяльності. Л. Крамущенко, І. Кривоніс, О. Лавріненко, В. Семиченко та ін. [435; 577] визначають майстерність як прояв творчої активності особистості педагога та найвищий рівень його діяльності. Водночас, спираючись на концептуальні засади професійного самовдосконалення учителів, науковці цю педагогічну категорію розкривають як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [577, с. 25]. У цьому контексті актуальною є думка Е. Зеєра, який, аналізуючи професійний розвиток особистості, зазначає, що перехід до стадії професійної майстерності відбувається у процесі розв'язання суперечності між потребою особистості в самореалізації в професії та професійно-психологічним змістом і технологічними можливостями професійної діяльності [308, с. 119].

Проблема співвідношення педагогічної майстерності та професійно-педагогічної компетентності педагога як споріднених педагогічних категорій характеризується різноманітністю наукових підходів до її розгляду та незавершеністю концептуального аналізу. Зупинимось на окремих важливих для нашого дослідження наукових позиціях.

Одні автори, розуміючи педагогічну майстерність і професійно-педагогічну компетентність як взаємозумовлені, однопорядкові, нетотожні педагогічні категорії, пов'язують їх з поняттями педагогічної культури (професійно-педагогічної культури), професіоналізму чи кваліфікації. Так, розкриваючи сутність професіоналізму як найвищого рівня професійної компетентності педагога, А. Маркова пов'язує його з прагненням до індивідуального стилю роботи, наявністю цілісної Я-концепції та адекватної самооцінки, здатністю забезпечити професійну стійкість, оволодіння високими зразками праці й педагогічною майстерністю, постійним пошуком розвитку особистості (предметна, комунікативна, особистісна творчість) [477, с. 52]. Обґрунтовуючи питання відмінності й тотожності понять «професійна компетентність», «педагогічна майстерність» і «кваліфікація», Г. Різз пропонує альтернативу: педагогічна майстерність є вираженням підвищеного рівня

засвоєння якостей, якими має володіти педагог відповідно до професіограми; педагогічна майстерність є наслідком підвищеного рівня розвитку педагогічних якостей [643, с. 116]. Проведений аналіз представленого О. Барабаншиковим визначення і структури педагогічної майстерності доводить однопорядковість його розуміння з професійною компетентністю викладача [38, с. 75-76].

Чимало дослідників вважають, що професійна компетентність виступає складником педагогічної майстерності – базового, ширшого за своїм змістом поняття. Так, І. Котова, Є. Шиянов розглядають педагогічну майстерність як єдність професійної компетентності та індивідуально-ділових якостей педагога [397]. Н. Нікітіна розкриває її як сплав особистісно-вольових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності [528]. Група українських вчених (І. Зязюн, І. Кривонос, В. Семиченко, Н. Тарасевич) до комплексу властивостей особистості, що утворює педагогічну майстерність, зараховують гуманістичну спрямованість діяльності педагога, професійну компетентність, педагогічну техніку та педагогічні здібності [577, с. 25]. Науковці підкреслюють, що підвалиною педагогічної майстерності є саме професійна компетентність педагога [577, с. 25]. Водночас, розглядаючи структуру педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти як синтез його особистісно-ділових властивостей, що визначає високу ефективність педагогічного процесу, В. Орлов зараховує до неї професійну компетентність, готовність до творчої професійної діяльності, педагогічні здібності, особистісні якості та педагогічну техніку [553, с. 12].

Відповідно до протилежної наукової позиції, по-перше, професійна компетентність педагога складає основу педагогічної майстерності, а по-друге – найвищим рівнем розвитку професійної компетентності є педагогічна майстерність. Так, на думку В. Сластьоніна, Л. Подимової, теоретичні знання і засновані на них уміння, що становлять основу педагогічної майстерності, – це визначальний, об'єктивний зміст професійної компетентності, єдиний і загальний для всіх викладачів [682; 747, с. 5-17]. Водночас є науковці, які професійно-педагогічну компетентність представляють як вищий рівень розвитку професійної майстерності.

Так, Н. Сегеда описує логічний ланцюг: педагогічна культура – педагогічна майстерність – педагогічна компетентність – професійна творча індивідуальність, розглядаючи його як цілісний механізм (алгоритм послідовності руху) професійної самореалізації педагога [578, с. 79-80].

Таким чином, у контексті виявлення взаємозумовленості педагогічних категорій «педагогічна майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» зазначимо кілька важливих для нашого дослідження положень:

- педагогічна майстерність є складним структурним утворенням, яке, незважаючи на великий науковий доробок дослідників, потребує чіткої визначеності в науці;

- професійно-педагогічну компетентність слід відрізняти від педагогічної майстерності як вищого рівня професіоналізму, основу розвитку якого становлять: самостійне й відповідальне виконання професійних обов'язків, включаючи виокремлення педагогічних завдань, знання, уміння, творчий потенціал, досвід діяльності, а й професійну захопленість, розвинуте педагогічне мислення, інтуїцію, морально-естетичне ставлення до життя, тверду волю;

- професійно-педагогічна компетентність – одна із стадій розвитку професійної майстерності та професіоналізму, на якій професія для педагога набуває глибокої особистісної значущості. Саме в цих умовах він вчиться вирішувати професійні задачі, визначає професійну позицію для самостійного та відповідального виконання професійних обов'язків, набуває досвід професійної діяльності, розвиває свій творчий потенціал [39];

- педагогічна майстерність – це найвищий рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО.

«Професійна готовність» є ще одним поняттям, щодо якого в науковій педагогічній літературі спостерігаються методологічні взаємозв'язки з професійно-педагогічною компетентністю. Сучасні педагогічні дослідження характеризуються відсутністю єдиного концептуального підходу до визначення терміну «професійна готовність»: інтегративна складна характеристика особистості, що зумовлюється сукупністю професійних якостей (О. Безпалько [44], О. Дубасенюк [272] та ін.);

сукупність професійно зумовлених вимог до педагога (І. Ісаєв, Є. Шиянов [679] та ін.); складне структурне утворення, система професійно значущих якостей, мотивів, компетентностей, умінь (Н. Мазур [462] та ін.); сутнісний компонент професійної компетентності (О. Міщенко [505] та ін.); результат професійної підготовки (М. Дяченко [276], Г. Троцько [725] та ін.). Так, на думку Ю. Приходько професійна готовність є вирішальною умовою швидкої адаптації викладача до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [604]. Н. Мазур виділяє два основні підходи до визначення змісту цього поняття: на особистісному рівні готовність розглядається як багатопланова структура якостей, властивостей і станів, які в сукупності дозволяють більш або менш успішно здійснювати діяльність; а на функціональному рівні – є результатом підготовки до професійної діяльності, певне інтегративне особистісне утворення, яке включає різні компоненти: сукупність знань, умінь, навичок, особистих якостей, адекватних вимогам і змісту діяльності викладача [462, с. 290].

Натомість О. Павленко [560] характеризує професійну готовність не лише як результат, а й мету професійної підготовки, умову реалізації можливостей особистості. На думку авторки, це складне структурне утворення складається з мотивів, ціннісних установок, усвідомлення важливості педагогічної праці, комплексу професійно-педагогічних знань і умінь, практичного досвіду. Пов'язуючи професійну готовність з настановами і спрямованістю на фахову діяльність, К. Дурай-Новакова [274] виокремлює такі її компоненти: мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви професійної діяльності); орієнтаційно-пізнавальний (знання про зміст професії, фахові ролі, способи вирішення професійних завдань); емоційно-вольовий (відповідальність, самоконтроль); операційно-діяльнісний (актуалізація професійних знань, умінь, навичок і професійних властивостей особистості); настановчо-поведінковий (налаштованість на ефективну працю).

Підкреслимо, що співвідношення професійної готовності та професійно-педагогічної компетентності викладача сьогодні залишається малодослідженою проблемою з відсутністю однозначного підходу до її розгляду. У нашому дослідженні ми розуміємо ці поняття як взаємозумовлені, нетотожні педагогічні



категорії, що характеризують окремі здатності викладача до вирішення завдань професійної діяльності. А також погоджуємося з позицією В. Сластьоніна, який визначає поняття професійної компетентності педагога як єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що й характеризує його професіоналізм [681].

Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволив нам зробити кілька висновків щодо співвідношення професійної готовності з професійно-педагогічною компетентністю:

- професійна готовність є складним структурним утворенням, яке, незважаючи на великий науковий доробок дослідників, потребує чіткої визначеності в педагогічній науці;

- професійна готовність – це особливий психічний стан наявності в суб'єкта розуміння структури певної дії та постійної спрямованості на її виконання;

- професійна готовність складається з різноманітних спрямувань на усвідомлення педагогічного завдання, моделі можливої поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінки своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення професійного результату;

- професійна готовність викладача перебуває в контексті його професійно-педагогічної компетентності.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз і диференціація споріднених професійно-педагогічній компетентності педагогічних категорій («професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «педагогічний професіоналізм», «професійна готовність»), а також визначення важливих акцентів співвідношення цих понять дозволяє зробити висновки щодо взаємоіснування цих категорій у сучасних педагогічних дослідженнях. На думку дослідниці О. Гомонюк [150], в основі диференціації розглянутих понять лежать три фундаментальні ставлення педагогічного процесу: ставлення педагога до змісту навчання; ставлення педагога до того, хто навчається; ставлення педагога до самого себе [150, с. 51].

Виходячи з того, що феномен культури є результатом розвитку особистості, її освіченості та вихованості, поняття «педагогічна культура», услід за іншими науковцями, ми визнаємо як найбільш широке поняття, що має системний, інтегрований характер. У цьому контексті слушною є думка А. Вербицького [101], відповідно до якої освіта – це «створення людиною образу світу в собі шляхом занурення себе у світ культури, формування систем відносин до природи, інших людей, суспільства і самого себе. Людина немов пропускає культурні цінності через свою свідомість, волю, почуття, пізнавальні можливості, у підсумку чого формується як творча індивідуальність» [101, с.13-14]. Частиною педагогічної культури як суспільного явища є професійно-педагогічна культура [679, с. 31].

Важливим системотвірним елементом професійно-педагогічної культури розглядається педагогічна діяльність. Саме за допомогою педагогічної діяльності у процесі професійного становлення особистість опановує суспільно-педагогічний досвід, зосереджений у професійно-педагогічній культурі [225, с. 55]. Підсумком такого процесу є поява (творення) у фахівця образу його професійного «Я», яке безпосередньо на прикладному рівні проявляється (втілюється) у змісті педагогічної діяльності та її результативності. Тому, на наш погляд, педагогічний професіоналізм, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна кваліфікація, професійна готовність не зводяться (не тотожні) до професійно-педагогічної культури фахівця, а є її проявами на професійному та особистісному рівнях.

Відтак, поняття «педагогічний професіоналізм» слід сприймати як більш широке, порівняно з педагогічною майстерністю (Н. Гузій [578], А. Маркова [474], І. Харламов [753]). Як поняття, що набуває смислу в контексті педагогічної культури, педагогічний професіоналізм, з одного боку, відображає вимоги педагогічної професії до особистості, діяльності педагога, а з іншого – визначає продуктивність реалізації особистості у професійній педагогічній діяльності. Водночас ми погоджуємося з Л. Гребінкиною та Л. Байковою [218], які стверджують, що педагогічна майстерність – це форма прояву професіоналізму педагога у викладацькій діяльності. Як інтегрувальна якість педагога, педагогічна

майстерність характеризується суб'єктивно-значущим ставленням до педагогічної професії та володінням професійною діяльністю на індивідуально-творчому рівні (індивідуальний стиль професійної діяльності, професійна зрілість, ефективні результати діяльності).

Ми вважаємо, що педагогічна кваліфікація – вужче за обсягом поняття, ніж педагогічна майстерність, характеризується як ступінь і вид професійної підготовленості, який дозволяє фахівцеві вести педагогічну діяльність на відповідному робочому місці. Тому умовою професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації стає професійна готовність як інтегрована особистісна якість, що виявляється у позитивній самооцінці педагога – суб'єкта професійної діяльності, допомагає йому успішно реалізовувати свої професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди.

Слід зауважити, що запропонований підхід до співвідношення споріднених педагогічних категорій дозволяє визначити місце професійно-педагогічної компетентності не тільки як ключове, але й системотвірне. Так:

- щодо професійно-педагогічної культури професійно-педагогічна компетентність окреслює істотні, визначальні вимоги суспільства до педагога як суб'єкта професійної педагогічної діяльності та взаємодії, носія культури й суспільно-історичного досвіду. Із цієї позиції професійно-педагогічна компетентність становить динамічну єдність грамотності, цінностей та рефлексії, спрямовану на усвідомлене регулювання процесу засвоєння, передавання та створення культурних зразків поведінки, в основу яких покладено психолого-педагогічні закони розвитку особистості й суспільства. Таким чином, суттєвим чинником, який зумовлює динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога, є професійно-педагогічна культура;

- щодо педагогічного професіоналізму професійно-педагогічна компетентність встановлює взаємозв'язок і взаємозалежність діяльнісної та особистісної сфер фахівця. Водночас професійно-педагогічна компетентність педагога виступає показником його професіоналізму як особливої інтегративної якості особистості, що

виявляється у багатогранній і складній педагогічній діяльності. Отже, рівень професійно-педагогічної компетентності безпосередньо визначає успішність і спрямованість професіоналізму особистості педагога;

– щодо педагогічної майстерності професійно-педагогічна компетентність, з одного боку, формулює засади для професійного становлення та розвитку творчого потенціалу педагога, а з іншого – становить одну зі стадій розвитку педагогічної майстерності та професіоналізму, на якій професія для педагога набуває глибокої особистісної значущості;

– щодо педагогічної кваліфікації професійно-педагогічна компетентність знаходить своє відображення у тому, що статус педагога (викладача) у професійному розумінні особистість набуває за умови відповідності вимогам педагогічної діяльності, закріпленим на нормативному рівні (освітньо-кваліфікаційні характеристики, кваліфікаційні стандарти). Професійно-педагогічна компетентність становить вищий рівень фахової кваліфікації педагога;

– щодо професійної готовності як інтегративної характеристики особистості, що зумовлюється сукупністю професійних якостей, професійно-педагогічна компетентність встановлює властивості (професійні, особистісні) педагога, що забезпечують ефективне розв'язання професійних завдань і відповідний прояв професійно-педагогічної компетентності на діяльнісному рівні. Професійна готовність визначає сутнісний компонент професійно-педагогічної компетентності педагога.

Таким чином, ми здійснили концептуальний аналіз і диференціацію понять «професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «педагогічний професіоналізм», «професійна готовність», що дає змогу визначити місце професійно-педагогічної компетентності в системі споріднених педагогічних категорій. Отже, для подальшого дослідження постає потреба у визначенні та обґрунтуванні структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО, особливостей їх взаємозв'язку та взаємозумовленості.

### **1.3. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти**

За останні роки зарубіжна і вітчизняна думка накопичила чималий доробок наукових досліджень з проблеми структурування професійної компетентності спеціалістів. Варто зауважити, що структуру професійної компетентності педагога вивчала низка вітчизняних і зарубіжних дослідників [53; 231; 246; 307; 310; 343; 382; 423; 620; 679; 720; 749]. У роботах авторів розкриваються різнобічні аспекти цієї компетентності, як-от: управлінський аспект (як викладач аналізує, планує, організовує, контролює, регулює освітній процес); психологічний аспект (як впливає особистість викладача на учасників освітнього процесу); педагогічний аспект (за допомогою яких форм, методів, технологій викладач провадить освітній процес) [755, с. 45]. Відповідно науковці пропонують широкий спектр розуміння складових структури професійної, професійно-педагогічної компетентності педагога.

Дослідження зарубіжних і вітчизняних наукових поглядів щодо структурування визначення структури досліджуваної компетентності педагога (представлене в Додатку Д) дає змогу стверджувати про відсутність серед авторів однозначного розуміння структурного змісту професійно-педагогічної компетентності. Це виявляється у тому, що науковці в основу систематизації складових означеної компетентності вкладають різні принципи й одночасно використовують різні підходи до структурування цього феномена, закладаючи в його основу види компетентностей, компетенції, компоненти, блоки, сфери професійної діяльності тощо. Причому наголосимо, що, незважаючи на широку палітру дослідницьких думок, проблема структурування професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО залишається малодослідженою. Це дозволяє нам проводити подальші наукові пошуки щодо визначення та обґрунтування структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладачів, а також результати дослідження педагогічного досвіду структурування досліджуваного

поняття дозволили дійти висновку, що феномен професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО становить складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів, серед яких ми виокремлюємо: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний та рефлексивно-регулятивний компоненти (рис. 1.1). Звернемося до обґрунтування змісту визначених нами структурних компонентів.



Рис. 1.1. Структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного закладу вищої освіти

Наголосимо, що сьогодні важливість виділення **мотиваційно-ціннісного компонента** у структурі професійної компетентності педагога, незважаючи на відсутність однозначного погляду дослідників щодо її формулювання, засвідчують багато авторів, серед яких: Л. Базиль, І. Бех, О. Овчарук (мотиваційний компонент) [34; 53; 382]; Л. Карпова (мотиваційна сфера) [350]; І. Левинська (професійні якості) [438, с. 31]; Г. Прокоф'єва, Ю. Татур (мотиваційно-ціннісний компонент) [617, с. 12; 720]; С. Якименко, П. Якименко (особистісний компонент) [749, с. 29]; Л. Мітіна (особистісна підструктура) [496, с. 72]; С. Демченко (особистісний блок) [246, с. 64-73]; Є. Павлютенков, В. Крижко (мотиваційна сфера) [562]; Т. Ісаєва (ціннісно-змістова складова) [332, с. 56]; О. Борисова, С. Щербина (світоглядні позиції, професійно значущі якості) [76; 801]; А. Маркова (мотивація, властивості, інтегральні характеристики, установки) [476].

З огляду на проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження особистості викладача як системотворного фактору успішного виконання професійної педагогічної діяльності, мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічної компетентності визначається як ядро особистості педагога, що містить сукупність ціннісно-сміслових, мотиваційних ресурсів, систему особистісно та професійно важливих якостей, специфіку педагогічних здібностей викладача. Підтвердженням такого змісту є позиція Т. Браже [79], яка вважає, що досліджувана компетентність визначається не тільки знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, розумінням себе та свого місця у світі.

У дослідженні ми спираємося на принципове положення [331] про те, що педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, за якими педагоги співвідносять своє життя і професійно-педагогічну діяльність. Саме педагогічні цінності складають ту основу, на якій ґрунтується професійно-педагогічна компетентність викладача. Виділення педагогічних цінностей в якості змістової складової мотиваційно-ціннісного компонента ми вважаємо можливим завдяки наступним підставам: у якості підґрунтя для класифікації педагогічних цінностей виступають достатньо стійкі структури суспільного буття, форми свідомості та діяльності; класифікації можуть утворюватися з урахуванням професійних педагогічних завдань, а тому змінювати свою структуру відповідно до цих завдань.

Слід зазначити, що суб'єктивне сприйняття та засвоєння викладачем культурно-педагогічних цінностей визначається багатогранністю його особистості, спрямованістю професійно-педагогічної діяльності, професійно-педагогічною самосвідомістю і відображає внутрішній світ педагога. Саме на цій основі у свідомості формується «Я-професійне» як сукупність цілей, ідей, що піддають корекції індивідуальний педагогічний досвід. Це повною мірою підтверджує думка С. Рубінштейна, відповідно до якої «ціннісне відношення стає способом відображення дійсності у свідомості людини» [648, с. 46].

Спираючись на теоретичні дослідження науковців [331; 648], визначимо в якості складових мотиваційно-ціннісного компонента професійно-педагогічної

компетентності групи професійно-педагогічних цінностей: цінності-цілі – розкривають значення і суть цілей професійно-педагогічної діяльності викладача з розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, формуванню його особистості; цінності-засоби – розкривають значення та суть способів і засобів реалізації професійно-педагогічних завдань і педагогічної діяльності; цінності-відношення – розкривають значення і суть відносин як важливого механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності та значущого компонента процесу професійного становлення викладача; цінності-знання – розкривають суть і значення психолого-педагогічних і предметно-наукових знань у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; цінності-якості – розкривають суть і значення якостей особистості викладача в реалізації ефективної професійно-педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що ціннісні орієнтації викладача становлять джерело мотивації соціальної поведінки та професійної діяльності, визначаючи вчинки та думки особистості. Тому серед представлених груп особливе значення має система «цінності-засоби», яка містить три взаємопов'язані підсистеми: підсистему дій, спрямованих на вирішення професійно-освітніх, виховних і особистісно-розвивальних завдань; підсистему дій, адекватних комунікативним завданням, які розглядаються в контексті створення психологічної атмосфери, необхідної для вирішення особистісно та професійно орієнтованих завдань; підсистему дій, що розкривають суб'єкту щодо професійної діяльності позицію викладача. Водночас реалізація «цінностей-засобів» є неможливою без визнання значущості об'єктивних цілей професійно-педагогічної діяльності, психолого-педагогічних і предметних знань, які відображаються у їх свідомому відборі, оцінці, побудові на їхній основі концептуальної схеми власної діяльності [331]. На нашу думку, варто погодитися з В. Петровським [582], який наголошував, що рівень компетентності особистості залежить від ступеня її суб'єктності та інтеграції важливих особливостей мислення із ціннісними орієнтаціями, властивими її свідомості, та характером змістового простору й образу світу суб'єкта. Тут необхідно підкреслити важливість мотивації особистості викладача, що спонукає його набувати компетентність, адже зміст і



характер мотиваційних спонукань визначає ефективність індивідуальних проєктів розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Традиційно вітчизняні дослідники розглядають мотивацію як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини; джерело активності; спонукальну систему для діяльності; особливу сферу, що зараховує потреби, мотиви, цілі, інтереси у їх сплетінні та взаємодії [372]. Аналіз сучасних досліджень у галузі психології мотивації професійного розвитку особистості [263; 423; 426] доводить, що існує доволі представницький клас мотиваційних спонукань, які беруть участь у ініціюванні, регуляції та контролі цього процесу. Це, перш за все, смислові утворення, до яких зараховуються: образ світу, цінності, ідеали, Я-концепція, ціннісні орієнтації тощо. Водночас мотивація професійного та особистісного зростання особистості науково-педагогічного працівника передбачає низку соціогенних потреб, як-от: самоактуалізація, самореалізація, самотворчість, персоналізація, потреба у розвитку; професійна позиція, професійні установки, зовнішні й внутрішні мотиви. Така сукупність мотиваційних спонукань утворює своєрідний мотиваційний фон розвитку педагога ЗВО.

У структурі мотиваційно-ціннісного компонента особлива роль належить професійно-особистісним якостям викладача як суб'єкта діяльності, розглядаючи які, дослідники розмежовують професійно-педагогічні (професійно значущі) якості, що можуть бути дуже близькі до здібностей, і власне особистісні. Словник української мови поняття «якість» у широкому філософському сенсі визначає як «внутрішню визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших» [686, с. 638]. А. Маркова подає наступне трактування цього поняття: «сукупність усіх істотних і відносно стійких властивостей і характеристик об'єктів і предметів» [474, с. 57]. Водночас якість особистості можна охарактеризувати як стабільні внутрішні особливості людини, що оцінюються позитивно; як тривалу наявну характеристику, що проявляється у поведінці індивіда в різних ситуаціях. «Якість спеціаліста становить сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей і характеристик, які зумовлюють готовність до виконання соціальних і професійних функцій» [681, с. 80].

Л. Мітіна зазначає, що особистість педагога розвивається в системі суспільних відносин залежно від умов його життя та діяльності, і кожна зі сфер діяльності педагога висуває особливі вимоги до його особистісних якостей. «Показником зрілості педагогічної діяльності, – наголошує Л. Мітіна, – є сформованість її компонентів (педагогічних задач, засобів і способів педагогічного впливу, оцінки і контролю педагогічної діяльності), яка обумовлюється рівнем розвитку певних особистісних якостей» [499, с. 19]. Особистісні якості фахівця К. Гнезділова поділяє на моральні (гуманізм, чесність, працелюбство, принциповість), загальні (суспільна спрямованість, мотиви поведінки, ціннісні орієнтації), вольові (самостійність, активність, дисциплінованість), інтелектуальні (розсудливість, логічність, об'єктивність) та емоційні (саморегуляція) [146, с. 151].

Професійно значущі якості особистості можна визначити здебільшого і як істотні психологічні характеристики особистості, до яких обрана професійна діяльність висуває підвищені вимоги; і як усталене ставлення до своєї професії як до відповідної системи мотивів, форм і способів професійної поведінки, у якій ці відносини реалізуються. Сьогодні в наукових джерелах існує велика кількість класифікацій професійно значущих якостей педагога, актуальність яких постійно змінюється. Одну з таких класифікацій запропонувала А. Маркова [477]. До важливих професійних якостей педагога авторка зараховує: ерудицію, цілепокладання, практичне та діагностичне мислення, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, передбачення і рефлексію, причому всі ці якості розуміються тільки в педагогічному аспекті (педагогічна ерудиція, педагогічне мислення тощо). Істотно, що більшість цих «якостей» А. Маркова співвідносить безпосередньо з педагогічною діяльністю [477, с. 20-24].

В якості одного з підходів до класифікації професійно значущих якостей особистості педагога наведемо карту, яку розробив В. Симонов [669]: психологічні якості особистості як індивідуальності (сильний, врівноважений тип нервової системи; тенденції до лідерства; вимогливість; гіпертимність); педагог у структурі міжособистісних відносин (перевага демократичного стилю спілкування; конструктивні конфлікти з принципових питань; прагнення до співпраці з

колегами); професійні якості особистості педагога (широка ерудиція; вільний виклад матеріалу; врахування психологічних і вікових особливостей; загальна та специфічна грамотність; винахідливість; уміння чітко формулювати конкретні цілі); ефективність професійної діяльності (ефективність навчальних занять 85% і більше; робота на вищому рівні вимог) [669, с. 86-89]. Дещо інший підхід до класифікації запропонувала В. Гриньова, яка професійно значущі якості особистості педагога розподілила на блоки. До першого блоку увійшли професійноспрямовані параметри (любов до професії, відповідальність, обов'язок, чесність, тактовність, ввічливість). Другий блок охоплює інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність, критичність і продуктивність мислення). Третій блок містить індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, врівноваженість, толерантність). Четвертий блок складається з екстравертивних якостей (комунікативність, доброзичливість, справедливість, емпатійність) [220, с. 80-81]. Т. Юзефавічус запропонувала розділити професійно значущі якості педагога на 4 ступені: домінантні (відсутність яких призводить до неможливості ефективного здійснення педагогічної діяльності), периферійні (не чинять вирішального впливу на ефективність діяльності, проте сприяють її успішності), негативні (тягнуть зниження ефективності педагогічної праці) та професійно неприпустимі якості (ведуть до професійної непридатності викладача) [809, с. 42-43].

Формування окремих особистісно і професійно значущих якостей, відзначає Е. Зеєр [306], відбувається вже у процесі соціалізації особистості, інші розвиваються у процесі професійної освіти, треті набуваються в процесі професіоналізації. При цьому найбільш затребуваними стають такі якості: комунікативність, відповідальність, працездатність, рефлексія, здатність до співробітництва, професійна самостійність, ініціативність тощо.

У структурі мотиваційно-ціннісного компонента велике значення відіграють педагогічні здібності, безпосередньо пов'язані з професійно значущими якостями викладача. Підтвердженням такого зв'язку є позиція Н. Хридіної, яка розглядає професійно значущі якості педагога як «сукупність властивостей і здібностей особистості, що зумовлює успішність виконання педагогом своїх професійних

функцій» [764, с. 195]. Водночас, розглядаючи професійно значущі якості педагога, Л. Мітіна пов'язує їх з двома рівнями педагогічних здібностей – проєктними та рефлексивно-перцептивними. У своїй праці дослідниця виділила понад п'ятдесят властивостей педагога (і професійно значущих якостей, і власне особистісних характеристик). Цей загальний перелік властивостей становить психологічний портрет ідеального вчителя [499, с. 20].

Аналіз наукових джерел з проблеми вивчення педагогічних здібностей дає можливість стверджувати, що цей процес пов'язаний з іменами вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких: О. Беляєва, І. Зязюн, І. Кривонос, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Шадриков та ін. [56; 424; 495; 577; 782]. Н. Кузьміна запропонувала розглядати педагогічні здібності як «індивідуально стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці та створення продуктивних моделей формування поданих якостей в особистості, яку виховуємо» [424; с. 14]. Дослідниця, в основу концепції педагогічних здібностей якої покладено ідею випереджального відображення педагогом своєї діяльності, виокремила гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні здібності педагога [423]. Колектив українських авторів (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.) представив такі групи здібностей до педагогічної діяльності: комунікативні, перцептивні, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність [577, с. 27].

Звертаючись безпосередньо до сутності та змісту педагогічних здібностей викладача вищої школи, дозволимо собі навести кілька прикладів. Серед сучасних дослідників варто зазначити Л. Кайдалову, яка досліджуване поняття разом зі співавторами розглядає як особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [339, с. 9]. За Т. Туркот, педагогічні здібності визначаються як сукупність індивідуально-психологічних якостей викладача, що сприяють успішній педагогічній діяльності [727, с. 607]. О. Отич під педагогічними здібностями викладача професійної школи розуміє індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують швидкість і легкість набуття педагогом професійних

знань, умінь і навичок, які визначають продуктивність його професійно-педагогічної діяльності [558, с. 88].

У працях О. Брюховецької та Т. Чаусової структура педагогічних здібностей викладача представлена здібностями: дидактичними (передавати навчальний матеріал, роблячи його доступним), академічними (до відповідної галузі науки), перцептивними (проникати у внутрішній світ студента), мовними (чітко і ясно виражати думки та почуття), організаторськими (організовувати колектив і власну діяльність), комунікативними (до спілкування зі студентами) та педагогічною уявою (спеціальна здатність до передбачення наслідків власних дій) [84, с. 75]. М. Фіцула до професійно-специфічних здібностей зараховує: організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, гносеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні здібності [745, с. 54]. Запропонована О. Беляєвою [56] систематизація педагогічних здібностей сучасного педагога-майстра – викладача ЗВО передбачає когнітивні та інтелектуальні, особистісні, професійні та комунікативні здібності.

Ми у своєму дослідженні професійно-педагогічні здібності викладача фахових дисциплін технічних ЗВО розуміємо як індивідуально-психологічні особливості особистості, психологічні якості, що відповідають вимогам, які висуваються специфікою професійно-педагогічної діяльності до викладача та визначають продуктивне оволодіння цією діяльністю.

Проаналізувавши погляди дослідників на проблему професійно-особистісних якостей, педагогічних здібностей викладача вищої школи й беручи за основу тезу, що кожна здібність становить складну синтетичну якість, в якій поєднуються окремі психолого-особистісні властивості, і розглядаючи мотиваційно-ціннісний компонент як цілісність, єдність особистісних і професійно значущих якостей, педагогічних здібностей викладача, що впливають на ефективність професійно-педагогічної діяльності та успішність її опанування, ми пропонуємо таксономію відповідності педагогічних здібностей і професійно-особистісних якостей, якими повинен володіти сучасний викладач вищої школи з високим рівнем професійно-педагогічної компетентності (див. Додаток Е).

Розглянемо особливості *пізнавально-інтелектуального компонента* професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, спрямованого на розвиток пізнавальної потреби в отриманні нових знань.

У процесі розроблення структури професійно-педагогічної компетентності викладача ми спирались на положення про те, що ця структура має, перш за все, ґрунтуватися на знаннях, адже успішність виконання діяльності потребує певного фонду знань у відповідній галузі. Тому цілком погоджуємося з думкою Н. Кузьміної та А. Реана про те, що «знання предмета для педагога – це знання основного впливу на тих, хто навчається, без оволодіння яким педагогічна діяльність взагалі відбутися не може» [426, с. 13]. Суголосною є думка Н. Костилюєвої, яка професійні знання зараховує до одного з найважливіших елементів професійної компетентності педагога. Дослідниця зазначає, що саме від якості та рівня знань викладача з відповідної галузі науки, в рамках якої викладається дисципліна у ЗВО, залежить успішність і продуктивність педагогічної діяльності [396, с. 25].

Як свідчить аналіз педагогічного досвіду структурування професійної компетентності педагога, дослідники, усвідомлюючи семантичноблизький зміст пізнавально-інтелектуального компонента, представляють його як: спеціальну компетентність (Е. Зеєр [307, с. 188], В. Кремень [282, с. 22], Н. Кузьміна [423]); компетентність у галузі фахових дисциплін (О. Дубасенюк [620]); компетентність у сфері пізнавальної діяльності (Р. Гуревич, М. Кадемія [231, с. 11]); спеціально-фахову компетентність (Л. Зеленська [310, с. 10-11]); гностичний компонент (І. Бех [53], А. Деркач, В. Зазикін [249]); гносеологічний компонент (Л. Драгієва [257]); теоретико-методологічний елемент (В. Адольф [8]); науково-теоретичну складову (І. Гребеньов, О. Лебедєва [216, с. 24]); інваріантне ядро, що охоплює фундаментальні знання особистості (О. Піскунов [587]); освітньо-змістовний компонент (Л. Базиль, О. Овчарук [34; 382]); змістовний компонент (П. Якименко, С. Якименко [749, с. 29]); когнітивний компонент (В. Єлагіна [281], О. Онаць [549], Г. Прокоф'єва [617, с. 12], Ю. Татур [720]); інтелектуальний блок (С. Демченко [246, с. 64-73]). Так, В. Введенський в моделі професійної компетентності педагога як базову складову визначає саме інтелектуально-педагогічну, що характеризується

особливим типом організації предметно-специфічних знань і ефективними стратегіями ухвалення рішень. Інтелектуально-педагогічна компетентність проявляється в умінні застосовувати наявні знання для встановлення педагогічно доцільних відносин, набуття і перетворення знань, а також для реалізації способів інноваційної діяльності [97, с. 53]. Ми цілком погоджуємося з позицією В. Введенського [97, с. 54], що інтелектуально-педагогічну компоненту професійно-педагогічної компетентності можна розглядати «як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення». Отже, підґрунтям, що регулює процес прийняття практичних рішень викладача, є його база знань.

З метою розкриття сутності поняття «педагогічні знання» зазначимо, що знання – це сприйнята, перетворена (усвідомлена), збережена в пам'яті та відтворена у потрібний момент для вирішення теоретичних і прикладних завдань інформація. Однією з важливих соціальних функцій знань С. Гончаренко визначає перетворення їх на переконання і керівництво до практичної дії педагога [156, с. 137]. Неодмінними якостями справжніх знань є їхня систематичність, усвідомленість, осмисленість. Виступаючи складовою світогляду педагога, знання значною мірою визначають його ставлення до дійсності, моральні цінності та переконання, вольові риси особистості, характер. Водночас вони є одним з джерел нахилів та інтересів особистості, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [156, с. 137]. Слід зазначити, що класичний погляд на розуміння дефініції «педагогічні знання» звучить як перевірений суспільно-історичною практикою результат процесу пізнання педагогічної дійсності, який, з одного боку, становить собою адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді понять, теорій, уявлень, а з іншого – виступає як володіння та уміння діяти на їх основі [696, с. 259]. У сучасних наукових дослідженнях педагогічні знання розглядаються з позиції системного підходу як певна система, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів (компонентів знань), що утворює цілісність, стійку єдність, якій притаманні відповідні функції, цілі, склад, структура [267, с. 21].

Зауважимо, що в педагогічній науці сьогодні спостерігається відсутність однозначного погляду на систему знань педагога. Її розглядають як: методологічний фундамент професійної діяльності (О. Абдуліна, В. Воронов, В. Сластьонін та ін.) [2; 680]; безпосередній інструмент практичних дій (В. Давидов, В. Краєвський та ін.) [238; 407]; засіб підвищення професійного розвитку педагога (Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Кондрашова та ін.) [224; 322; 386, с. 225-226]. Так, В. Давидов [238] підґрунтям змісту освіти визначав змістову абстракцію, що зумовлює процес оволодіння знаннями як засобом побудови способів діяльності в предметній галузі. Л. Кондрашова наполягає на необхідності переходу від педагогічної підготовки, що ґрунтується на основі формули «запам'ятати – відтворити», до підготовки, яка формує творчу особистість, здатну усвідомлювати сутність навчального завдання, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, бачити власний професійний досвід [386, с. 225-226]. У цьому контексті важливими вважаємо висновки О. Антонової, зроблені за результатами аналізу філософсько-педагогічної літератури (В. Лозова, Н. Мойсеюк, П. Москаленко, В. Онищук, І. Підласий, Г. Троцько та ін.). Контент-аналіз дозволив дослідниці визначити елементи структури педагогічних знань: основні категорії, поняття та терміни; провідні педагогічні теорії, які містять систему наукових знань про визначену сукупність об'єктів, зв'язки між законами, методи пояснення та дослідження педагогічних явищ; факти педагогічної дійсності та науки; узагальнені результати пізнання педагогічної дійсності (закони, закономірності, принципи); знання про способи діяльності; оцінні знання [24, с. 33].

Ще одним прикладом систематизації педагогічних знань є дослідницька позиція В. Галузинського і М. Євтуха, відповідно до якої поняттєво-категоріальний апарат педагогіки вищої школи представлений трьома видами категорій: методологічні категорії (педагогічні теорія, концепція, ідея, закономірність, принцип); процесуальні категорії (виховання, освіта, навчання, формування особистості, навчальний, виховний процеси); сутнісні категорії (мета, завдання, зміст виховання; діяльність; підходи (диференційований, індивідуальний); прогнозування педагогічного впливу; педагогічна технологія; управління освітнім процесом; самостійна, науково-дослідна робота; наукова творчість) [132, с. 50-52].



Натомість В. Краєвський, розглядаючи поняттєву систему педагогічних знань, розподіляє наукові поняття на три основні складові: філософські категорії (зв'язок, загальне і одиничне, причина і наслідок, якість і кількість), загальнонаукові поняття (структура, елемент, система, функція, сутність), специфічні поняття для визначеної науки (загальні – виховання, освіта, навчання, розвиток, специфічні – навчальний предмет, метод навчання і виховання, викладання і учіння) [407].

Сьогодні можна констатувати, що, незважаючи на здійснені за останні десятиліття спроби створення чіткої класифікації бази педагогічних знань, у науковій літературі й досі відсутня єдина система знань, яку можна було б покласти в основу процесу професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищої школи. Більшість науковців пояснює це «надзвичайною рухливістю» науково-педагогічних знань [24, с. 34], спричиненою найсучаснішими дослідницькими здобутками (нові факти, поняття, закони, методи, способи діяльності) і, відповідно, зміною оцінних суджень. Зміст базових знань викладача фахових дисциплін технічного ЗВО як складової пізнавально-інтелектуального компонента його професійно-педагогічної компетентності представлений у таблиці 1.1.

Отже, виходячи з думки про те, що поведінка людини детермінується її знаннями, поінформованістю, пізнавально-інтелектуальний компонент ґрунтується на глибоких професійних знаннях, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу в умовах вищої школи та передбачає комплекс психолого-педагогічних знань, спеціальних фахових знань з предмета і методики його викладання. Цей компонент характеризується усвідомленням викладачем суспільної значущості професійно-педагогічної діяльності як цілісного явища, розумінням мети своєї роботи, шляхів і способів її досягнення.

Таблиця 1.1

**Зміст базових знань викладача фахових дисциплін  
технічного закладу вищої освіти**

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <i>Теоретико-методологічні знання основ професійно-педагогічної діяльності</i> | – знання основних положень, принципів, актуальних проблем державної політики в галузі вищої освіти;<br>– знання кваліфікаційних вимог до викладачів закладів вищої освіти, особливостей нормативно-правового забезпечення освітнього процесу; |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>викладача</i></p>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>— знання сучасних аспектів розвитку педагогіки вищої школи, основних педагогічних понять, принципів, теорій, законів, закономірностей, концепцій, способів професійно-педагогічної діяльності;</li> <li>— спеціальні професійні знання, що відповідають за об'ємом, структурою, характером вимогам до спеціаліста на сучасному етапі розвитку науки, техніки, культури;</li> <li>— знання методів та інструментарію педагогічної діагностики, техніки і технологій, що використовуються у професійно-педагогічній діяльності і забезпечують можливість професійного зростання і результативності.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p><i>2. Знання в галузі організації освітнього процесу в умовах вищої школи</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— знання теорії своєї науки, предметної галузі;</li> <li>— знання таксономії педагогічних цілей та правил їх визначення;</li> <li>— знання методів, прийомів і засобів донесення наукової інформації до студентів, педагогічних технологій (традиційних та інноваційних) і форм навчання і виховання, а також можливостей їх професійного вдосконалення;</li> <li>— знання розвивальних можливостей педагогічних засобів в умовах викладання фахових дисциплін;</li> <li>— знання структури лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять різних типів і видів;</li> <li>— знання принципів і особливостей проєктування і підготовки навчально-методичної документації до навчальних предметів;</li> <li>— знання методів, форм, інструментарію контролю і оцінки навчально-пізнавальної діяльності студентів, якості засвоєння знань;</li> <li>— знання особливостей керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів;</li> <li>— знання особливостей використання потенційних можливостей навчальних дисциплін у процесі виховного впливу на майбутніх фахівців.</li> </ul> |
| <p><i>3. Знання основ управління освітнім процесом у вищій школі</i></p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— знання психологічних основ викладання навчального предмета, вікових та індивідуальних закономірностей сприймання студентами змісту навчання;</li> <li>— знання психічних станів студентів, умов формування їхньої мотиваційно-потребової сфери, закономірностей в галузі студентської пізнавальної діяльності;</li> <li>— знання особливостей типів і стилів спілкування викладачів зі студентами;</li> <li>— знання основ соціально-психологічних методів керування студентським колективом, особливостей налагодження педагогічнодоцільних стосунків;</li> <li>— знання основних правил професійної етики викладача, типових помилок етико-педагогічної поведінки;</li> <li>— знання методів і прийомів запобігання складним педагогічним ситуаціям, розв'язання педагогічних ситуацій, дилем і конфліктів;</li> <li>— знання методів покращення морально-психологічного клімату в студентському колективі.</li> </ul>                                                                                                                                                                     |

Пізнавально-інтелектуальний і мотиваційно-ціннісний компоненти складають основу для розроблення наступного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача. Розглянемо **функціонально-технологічний компонент** професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи, який розуміємо як діяльність, спрямовану на реалізацію освітнього процесу. Саме повторюваність елементів професійно-педагогічної діяльності викладача дає нам підставу характеризувати її як технологічну, а втілення професійно-педагогічної компетентності викладача в предметній сфері – функціональним аспектом його діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам дійти висновку, що компонент, який відповідає за перетворення набутих знань у результативні педагогічні дії (з різноманітними підходами до його означення, але майже однаковим змістовим наповненням) у структурі професійної компетентності, визначають багато дослідників. Зокрема, автори розглядають: спеціальну, методичну компетентність (Є. Брюховецька [83, с. 16], Н. Кузьміна [423, с. 90]); спеціально-фахову компетентність (Л. Зеленська [310, с. 10-11]); спеціальну компетентність (Е. Зеєр [307], А. Маркова [476, с. 34-35]); методологічну, дидактико-методичну компетентність (Л. Карпова [350]); спеціальну, науково-дослідницьку, дидактичну, методично-інформаційну компетентність (Л. Тархан [718, с. 17]); технологічну компетентність (Г. Кошонько [400, с. 36]); предметну, методичну компетенції (О. Герасименко [136]); технологічний, предметний компоненти (В. Адольф [8]); праксеологічний компонент (Л. Драгієва [257]); предметно-методичну складову (Т. Ісаєва [332, с. 56]); діяльнісно-практичний компонент (Л. Базиль, О. Овчарук [34; 382]); технологічний компонент (С. Якименко, П. Якименко [749, с. 29]); проєктувально-конструктивний, організаційний, інформаційно-технологічний, дидактичний, дослідницький компоненти (В. Єлагіна [281]); процесуально-операційний компонент (О. Онаць [549]); нормативний, регулятивний елементи (А. Деркач, В. Зазикін [249]); діяльнісну підструктуру (Н. Ничкало [711, с. 8]); методичну складову (І. Гребеньов, О. Лебедева [216, с. 24]).

Дійсно, розглядаючи сутність професійної компетентності педагога, В. Введенський не обмежується лише знаннями й уміннями, а підкреслює необхідність і ефективність їхнього застосування у реальній освітній практиці. Саме тому автор виокремлює операційний компонент як комплекс навичок, необхідних для реалізації професійної діяльності: прогностичних, проєктивних, предметно-методичних, організаторських, педагогічної імпровізації, експертних [97, с. 54]. Суголосним є розуміння професійної компетентності педагога в якості сукупності педагогічних умінь [8]; гармонійного поєднання знань предмета, методики й дидактики викладання [495, с. 80].

Справа в тому, що професійно-педагогічна компетентність як складне, відносно стійке, інтегративне, особистісне утворення відображається в усвідомленні педагогом своєї професійної діяльності як цінності та розкривається в реалізації професійних умінь, що зумовлюють здатність викладача до вирішення актуальних педагогічних завдань. При цьому уміння викладача ми розуміємо як систему його інтелектуальних (теоретичних) і практичних (предметних) дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, що виконуються в певній послідовності та характеризують ступінь освоювання професійно-педагогічної діяльності. Тому, на нашу думку, структура функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічних ЗВО розкривається завдяки таким групам умінь, які співвідносяться з відповідними функціями професійно-педагогічної діяльності: організаційні (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні), дослідницькі, інтелектуальні, креативні, предметно-методичні, проєктувально-конструктивні (діагностичні, аналітичні, прогностичні, проєктувальні уміння).

Група *організаційних умінь* забезпечує організацію власної діяльності викладача, залучення студентів до різноманітних видів діяльності та охоплює мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтаційні уміння.

*Мобілізаційні уміння* спрямовані на розвиток стійкого інтересу студентів до навчання, формування у них потреби отримання нових знань; розвиток прийомів наукової організації навчальної діяльності; формування у студентів самостійного,

активного ставлення до явищ навколишньої дійсності, які вивчаються; раціональне використання системи методів заохочення і покарання.

*Інформаційні уміння* викладача становлять собою діяльність, пов'язану з отриманням, опрацюванням, викладанням навчальної інформації, та передбачають уміння і навички роботи з науковими джерелами й бібліографування; уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, дидактично її перетворювати, інтерпретувати й адаптувати до завдань освітнього процесу в умовах вищої школи; подавати навчальний матеріал, керуючись специфікою навчальної дисципліни, рівнем підготовленості та наявного досвіду студентів; продуктивно застосовувати технічні засоби навчання, сучасні досягнення інформаційних технологій, необхідні засоби наочності; залежно від особливостей засвоєння студентами навчальної інформації, дієво змінювати спосіб і логіку її викладання.

*Розвивальні уміння* викладача орієнтовані на створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, волі й почуттів студентів; стимулювання творчого мислення, пізнавальної самостійності, встановленні функціональних (дія-результат, якість-кількість, мета-засіб, причина-наслідок та ін.) і логічних (від конкретного до абстрактного, від виду до роду, від часткового до загального та ін.) відносин; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей студентів з урахуванням особистісно орієнтованого підходу.

*Орієнтаційні уміння* спрямовані на формування наукового світогляду, морально-ціннісних установок, прищеплення стійкого інтересу в студентів до навчальної та наукової діяльності, виробництва та професійної діяльності; організацію спільної науково-дослідницької, творчої діяльності, метою якої є розвиток професійноорієнтованих і соціальнозначущих якостей особистості.

*Дослідницькі уміння* спрямовані на узагальнення педагогічного досвіду; усвідомлення, використання наукових теорій, психолого-педагогічних досліджень; творчий розвиток педагогічних і методичних ідей, що передбачають вирішення викладачем типових і нестандартних освітніх ситуацій, завдань; організацію науково-дослідницької роботи.

*Інтелектуальні уміння* дозволяють викладачеві здійснювати різноманітні прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація фактів і понять; пошук причинно-наслідкових зв'язків, виділення основного, одиничного, особливого тощо); ухвалювати раціональні рішення, обирати оптимальні способи діяльності, здійснювати пошук оригінальних прийомів вирішення професійних завдань; розвивати інноваційне мислення.

*Креативні уміння* передбачають спроможність викладача оригінально та самостійно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, що відображається у: творчій уяві; схильності до сумнівів; почутті новизни; інтуїції; здатності до аналогії та використанні різноманітних форм доказів; незалежності суджень; багатозадачності вирішення професійних проблем; наполегливому впровадженні інноваційних технологій навчання, які довели свою ефективність; всебічному аналізі та об'єктивному оцінюванні проблем теорії і практики навчання та виховання студентів у освітніх умовах вищої школи, що постійно змінюються.

*Предметно-методичні уміння* викладача забезпечуються високим рівнем володіння методами, засобами, прийомами навчання і виховання, організації ефективної системи контролю, самоконтролю, зворотного зв'язку з об'єктом впливу, оптимального використання нових інформаційних технологій. До методичних умінь зараховуємо: дидактико-методичні (проводити аналіз програмної документації; відбирати навчальну літературу для вивчення конкретних тем дисциплін; здійснювати дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу; розробляти різноманітні форми подання навчального матеріалу (опорні конспекти, блок-схеми, алгоритми вирішення технічних задач); розробляти методичні прийоми теоретичного та практичного навчання, форми визначення рівнів сформованості знань і умінь у студентів); процесуально-методичні (аналізувати та використовувати методичні розробки, рекомендації, методики, технології навчання в практиці викладання; створювати варіативні методики навчання залежно від реальних умов і мети навчання; створювати власні методичні системи навчання).

Група *проектувально-конструктивних умінь* забезпечує спрямованість і зміст освітнього процесу та зараховує взаємопов'язані діагностичні, аналітичні, прогностичні й проектувальні уміння викладача.

*Діагностичні уміння* – уміння вивчати стан окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мови та ін.) і цілісних характеристик видів діяльності, навченості й вихованості, вивчати реальні навчальні можливості студентів; виявляти не лише наявний рівень, а й зону найближчого розвитку тих, хто навчається, умови їхнього переходу з одного рівня розвитку на інший [477, с. 18-19]; діагностувати здібності, можливості, задатки та якості студентів; проводити діагностику власної педагогічної діяльності й педагогічної взаємодії, складати діагностичну програму та рівневі характеристики.

*Аналітичні вміння* викладача проявляються завдяки узагальненому вмінню педагогічно мислити й представлені наступними вміннями: аналізувати педагогічні явища, розкладаючи їх на складові елементи (причини, прояви, форми, умови); осмислювати задані елементи у взаємозв'язку з іншими; аналізувати педагогічну теорію відповідно до явища, яке вивчається; формулювати педагогічну задачу та знаходити ефективні способи її вирішення [494].

*Прогностичні уміння* як відображення розумового етапу конструктивної діяльності викладача становлять собою висування педагогічної мети та цілей, відбір способів досягнення педагогічних цілей, передбачення результату можливих відхилень, визначення етапів педагогічного процесу, розподілення часу, планування. Залежно від об'єкта прогнозування прогностичні вміння об'єднані у групи: прогнозування педагогічного процесу (освітніх, розвивальних, виховних можливостей навчального матеріалу; складностей у навчанні та інших видах діяльності; результатів застосування методів, засобів навчання і виховання); прогнозування розвитку колективу (динаміки його структури, розвитку системи взаємовідносин); прогнозування розвитку особистості (особистісно-ділових якостей, почуттів, волі, поведінки, можливих відхилень у розвитку особистості, труднощів у встановленні взаємовідносин) [494].

*Проектувальні вміння* забезпечують створення форм організації, реалізації вирішення педагогічних завдань (проект освітнього процесу) шляхом використання соціальних, комунікативних, методичних, технічних засобів. До проектувальних умінь викладача можна зарахувати: планування та відбір змісту освіти й видів діяльності учасників освітнього процесу з урахуванням інтересів, власного досвіду, можливостей матеріальної бази (технологія конструювання навчальної інформації); визначення форм, структури освітнього процесу відповідно до завдань і особливостей учасників цього процесу; визначення розподіленого комплексу цілей і завдань для кожного етапу освітнього процесу; планування індивідуальної, науково-дослідної роботи зі студентами; відбір і оптимальне поєднання форм, методів, прийомів і засобів освітнього процесу; планування системи прийомів стимулювання студентської активності, розвитку виховного середовища; моделювання викладачем власного освітнього маршруту й професійної кар'єри.

Виходячи з того, що професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи виявляється в силі його впливу на особистість кожного суб'єкта навчання, вважаємо за доцільне звернутися до обґрунтування **соціально-комунікативного компонента** професійно-педагогічної компетентності, який розуміємо як одну з важливих якісних характеристик його особистості, що полягає у здатності організовувати продуктивну взаємодію зі студентами та колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) і міжособистісних відносин в умовах ЗВО.

Соціально-комунікативний компонент професійно-педагогічної компетентності – це поєднання соціальної та комунікативної складових у межах нерозривного зв'язку міжособистісної взаємодії та соціального контексту її реалізації. Адже таке поєднання пояснюється неможливістю розгляду комунікативної складової як необхідного засобу, інструменту інтерперсональної взаємодії у відриві від соціальної складової – здатності до соціальних відносин, соціалізації в умовах вищої школи. При цьому варто зазначити, що соціальна складова цього взаємозв'язку може бути представлена відповідями на запитання «хто?», «з ким?», «чому?», а комунікативна – «яким чином?» [366].



Зауважимо, що проблемі виділення соціальної, комунікативної складових у змісті професійної компетентності педагога автори приділяють значну увагу. При цьому науковці у своїх дослідженнях одночасно використовують різні підходи до визначення структури цього поняття, закладаючи в його основу компоненти, види компетентностей, компетенції, блоки, сфери професійної діяльності тощо. Унаслідок цього одним з елементів професійної компетентності педагога автори розглядають (здебільшого вкладаючи рівноцінне семантичне значення): соціально-психологічну компетентність (Н. Кузьміна [423]); соціально-психологічний компонент (Ю. Татур [720]); комунікативну компетентність (В. Введенський, Г. Кошонько, А. Крижановський, В. Сластьонін [97, с. 54; 400, с. 36; 414; 679]); соціальну компетентність (О. Варецька, Г. Васьківська, В. Ковальчук, Г. Кошонько, А. Маркова, В. Сластьонін [93; 400, с. 36; 476, с. 34-35; 679]); соціальну і комунікативну компетенцію (О. Герасименко [136]); комунікативну підструктуру (Л. Мітіна, Н. Ничкало [495; 711]); комунікативні уміння (Л. Маслак [620, с. 81-109]); комунікативний компонент (В. Єлагіна [281]); комунікативну та соціальну складові (Т. Ісаєва [332, с. 56]); соціально-комунікативну компетентність (О. Ковальова, О. Шумилова [366; 796]); соціально-комунікативну компетенцію (Т. Пушкар [627]).

Зокрема, Н. Ничкало до комунікативної підструктури професійної компетентності зараховує знання, уміння, навички особистості, необхідні для здійснення педагогічного спілкування [711, с. 8]. В. Введенський, розглядаючи проблему моделювання професійної компетентності педагога, стверджує, що її комунікативна складова становить собою професійно значущу, інтегративну якість, основними елементами якої є: емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом і ефективним лідерством); здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовні уміння; уміння слухати; уміння нагороджувати; делікатність; уміння робити комунікацію «рівною» [97, с. 54]. Суголосно О. Шумилова [796] визначає соціально-комунікативну компетентність майбутнього педагога як вид професійної компетентності, що забезпечує реалізацію соціально-комунікативної діяльності педагога під час вирішення професійних завдань

шляхом керування процесами соціальної комунікації. Встановлюючи видове співвідношення соціальної та професійної компетентностей, А. Маркова [476] соціальну складову характеризує як соціальну відповідальність педагога за результати своєї професійної діяльності. На думку Т. Пушкар [627], соціально-комунікативна компетенція педагога складає базисну інтегральну характеристику особистості, що відображає рівень розвитку комунікативних зв'язків, забезпечує оволодіння соціальною реальністю за допомогою комунікативних механізмів і уможливорює ефективність впливу на власну поведінку та поведінку інших в умовах комунікативного середовища.

Але, незважаючи на відмінності авторських поглядів на трактування соціально-комунікативної складової професійної компетентності та її змісту, можна констатувати єдність думок науковців щодо розуміння означеної складової як одного з вагомих чинників професійного розвитку й самореалізації викладача. Так, О. Варецька [93] соціальну компетентність педагога формулює як цілісне соціально-педагогічне явище, покликане забезпечувати системний характер соціальної відповідальності, професійного розвитку та саморозвитку особистості педагога, його творчого потенціалу, високий рівень якості педагогічної праці й соціальної зрілості. На думку В. Введенського [97, с. 54], комунікативна компетентність проявляється як особистісна якість педагога, що формується у процесі розвитку та саморозвитку.

Ми переконані, що розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, раціональне використання інформаційних технологій в освітньому процесі, реалізація сучасних особистісно орієнтованих освітніх технологій є неможливими в умовах, коли викладач не володіє достатнім рівнем розвитку соціально-комунікативного компонента професійно-педагогічної компетентності, не проявляє готовність до використання комунікативних технологій, конструювання відносин у міжособистісних стосунках тощо. Підкреслимо, що від розвиненого соціально-комунікативного компонента залежить сприятливий морально-психологічний клімат, демократизм, гуманізм педагогічного спілкування, результативність встановлення контактів, продуктивність спілкування з точки зору вирішення професійно-педагогічних проблем. Адже професійне педагогічне спілкування як

основа соціально-комунікативного компонента передбачає спільність, схожість, взаємне прагнення розуміти й приймати іншого, не лише раціонально реагувати, але й емоційно співпереживати [97, с. 54].

Соціально-комунікативний компонент визначається здатністю викладача організовувати продуктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу в системі професійно-педагогічних і міжособистісних відносин. Важливо, що в основі цієї здатності перебуває усвідомлене розуміння особливостей поведінки та емоційного стану особистості, які забезпечують правильність ухвалення рішень і окреслення лінії поведінки в педагогічному спілкуванні. У своїй професійній діяльності викладач вищої школи входить у короткочасний або тривалий, навмисний або випадковий, публічний або приватний, вербальний або невербальний контакти, наслідком яких стають зміни в поведінці, відносинах, діяльності. Така взаємодія набуває характеру професійного спілкування як важливого засобу професійної діяльності. Саме педагогічне спілкування стає тим чинником, який визначає якісні характеристики результату освітнього процесу й водночас є видом професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. В цьому контексті варто відзначити професійну позицію викладача, яка пов'язана з іншими видами позицій (особистісна, соціальна, правова) і відображається в системі ставлення до важливих аспектів власної діяльності. Адекватна професійна позиція викладача виконує мотиваційну функцію, закладає напрям діяльності та дозволяє йому формувати продуктивне комунікативне співробітництво.

Варто наголосити, що соціально-комунікативний компонент професійно-педагогічної компетентності відображається у зрілості, соціально-комунікативній активності та самостійності викладача ЗВО. Соціальну зрілість, незважаючи на широту підходів до її розуміння, ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що передбачає виділення базисних соціальних якостей, які формуються у процесі соціально-комунікативної взаємодії. Ступінь соціальної зрілості залежить від якості та можливостей суб'єктності, способів самовизначення особистості [222, с. 48]. Активність як необхідна умова розвитку особистості та визначальний принцип педагогічної діяльності, з одного боку, стає поштовхом для розвитку суспільних

функцій особистості, її успішної адаптації до суспільного життя, а з іншого – стимулом діяльності, властивістю особистості на певному етапі її розвитку, результатом соціально значущої діяльності. Активність реалізується в системі ціннісних орієнтацій, цільових установок, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, вибір способів діяльності. Широкий вимір самостійності особистості становить узагальнену властивість, якість особистості, рису характеру, яка дозволяє людині будувати свою поведінку незалежно від усталених у суспільстві культурних, когнітивних, оцінкових стереотипів. Самостійна особистість відчуває потребу в ухваленні власних рішень, за практичне втілення яких вона готова нести відповідальність і визнавати помилки, а на основі аналізу та рефлексії приймати адекватні рішення, які надалі приведуть до досягнення поставлених цілей. Професійно-педагогічна діяльність викладача – це вирішення професійних, стратегічних, оперативних завдань у обставинах, що постійно змінюються, тому самостійність становить собою складну інтегративну, професійно значущу якість його особистості.

Спираючись на висновки, представлені у науковій літературі [93; 222; 627; 796], визначимо складові соціально-комунікативного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО:

- соціально-комунікативні знання – формуються в процесі професійно-педагогічної діяльності у сфері спілкування і соціальних дидактичних взаємодій та забезпечують здатність викладача сприймати, визначати складні відносини, залежності й особливості інтерперсональної взаємодії;

- соціально-комунікативні уміння – комплекс усвідомлених соціально-комунікативних дій, які спираються на якісну теоретичну і практичну професійну підготовку викладача;

- соціально-комунікативні здатності – індивідуальні психологічні якості особистості викладача, які забезпечують ефективну взаємодію та адекватне взаєморозуміння в процесі професійно-педагогічної діяльності в умовах ЗВО, виступають підґрунтям ефективного здійснення комунікативного, організаційного, методичного та інших видів діяльності викладача (описані в Додатку Ж).

Таким чином, соціально-комунікативний компонент визначається як сукупність внутрішніх ресурсів особистості викладача, необхідних для реалізації продуктивних соціально-комунікативних дій в широкому діапазоні ситуацій педагогічної взаємодії в умовах технічного ЗВО. Водночас розвиток цього компонента варто розглядати і як один з напрямів професійного зростання, самореалізації в професії, раціональної організації педагогічної праці, самоосвіти й саморозвитку, а тому – підвищення якості освіти. Важливо зазначити, що розвиток соціально-комунікативного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача багато в чому залежить від сформованості у нього рефлексивного ставлення до себе як суб'єкта професійного спілкування, від особливостей професійного самопізнання.

Зупинимось докладніше на характеристиці **рефлексивно-регулятивного компонента** професійно-педагогічної компетентності, який розуміємо як наявність у викладача умінь управління власною поведінкою (регулятивна складова) шляхом осмислення підстав власних дій і вчинків (рефлексивна складова).

Саме поняття «рефлексія» (від лат. reflexio – відображення, звернення назад) прийшло в педагогіку з філософії, у психолого-педагогічному сенсі означає самопізнання суб'єктом своїх психічних процесів, дій, станів, особистісних якостей та їх перетворення у процесі розвитку в умовах середовища, що змінюється [685; 806]. При цьому рефлексія знаходить своє відображення у так званій «нормальній двоїстості свідомості», коли особистість відносно самої себе одночасно виступає і об'єктом рефлексії («Я-виконавець»), і її суб'єктом («Я-контролер»), який регулює власні дії та вчинки.

Зауважимо, що дослідження проблем рефлексії як чинника удосконалення професійно-педагогічної діяльності посідає у психолого-педагогічній літературі досить помітне місце. Сьогодні свідченням цього є численні наукові праці, присвячені теоретико-методологічним аспектам вивчення рефлексії у педагогічній діяльності (А. Бізяєва, О. Воронова, Н. Григор'єва, Л. Петровська та ін.) [57; 122; 219; 581]; обґрунтуванню регулятивної функції рефлексії та її впливу на стиль професійно-педагогічної діяльності (Б. Ковальов, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін та ін.) [364; 385; 431]. Зважаючи на те, що психолого-педагогічні дослідження не

містять усталеного трактування поняття «рефлексія», цей термін автори розглядають так: складова професійно-педагогічної діяльності (І. Котова, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, Є. Шиянов та ін.) [397; 431; 497]; елемент професійної самосвідомості педагога (С. Вершловський, Н. Кузьміна, Г. Сухобська та ін.) [106; 423; 516]; процес професійно-особистісного розвитку (Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан, Т. Щербакова та ін.) [426; 476; 800].

Слід зазначити, що поняття «рефлексія» в професійній діяльності педагога автори досліджують у кількох аспектах. Зокрема, О. Воронова розглядає суб'єктно-особистісний аспект, який реалізовується за допомогою саморефлексивного та особистісного підходів; професійно-педагогічний аспект визначається завдяки діяльнісному та креативному підходам; професійно-особистісний аспект реалізується за допомогою перцептивно-рефлексивного, мотиваційного, управлінського, рефлексивного підходів [122, с. 169-172]. Прикладом іншої точки зору є поділ професійної рефлексії на педагогічну, ділову (щодо інших суб'єктів освітнього процесу) і саморефлексію [219, с. 57]. Водночас О. Резван рефлексивні акти характеризує як єдність інтелектуального, емоційно-ціннісного і регулятивного аспектів [638].

Аналіз вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень засвідчує суголосність думок авторів щодо впливу педагогічної рефлексії на професійне вдосконалення педагога. Зокрема, А. Бізяєва зазначає, що рефлексія є потужним каталізатором професійного та особистісного зростання педагога [57, с. 77]. На думку авторки, здатність зайняти дослідницьку позицію щодо своєї практичної діяльності та до самого себе як її суб'єкта, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, може бути критерієм рівня професіоналізму педагога [57, с. 60-61]. Н. Григор'єва рефлексію вважає важливим джерелом самовдосконалення педагога, оскільки її результатом стає переоцінка рівня власної майстерності, суспільних вимог до педагога, шляхів професійного розвитку [219, с. 57]. Цікавою, на нашу думку, є позиція американської дослідниці Рейчел Вуттен (Rachell Wootten), яка саме рефлексію визначає першою із семи характеристик (неперервне навчання, креативність, наближеність до студентів, співробітництво, допитливість,

принциповість) сучасного викладача-інноватора (*англ.* Innovative Educator). Авторка підкреслює важливість постійного аналізу ідей та процесів, які використовує викладач на заняттях для перевірки їхньої доцільності та ефективності [891].

Спираючись на вказані наукові джерела, присвячені проблемам рефлексії у професійно-педагогічній діяльності, ми професійну рефлексію викладача розуміємо як професійну якість особистості, яка передбачає здатність педагога до критичного самопізнання, самоусвідомлення, самоаналізу, співвідношення можливостей власного «Я» з тим, що вимагає педагогічна професія, а також усвідомлення зовнішньої оцінки особистісних властивостей, здібностей, професійних дій іншими учасниками освітнього процесу, результатом чого є процес розвитку та саморозвитку викладача у професійній діяльності.

Ідеї про виділення рефлексивної компоненти у професійній компетентності педагога знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників: аутопсихологічна компетентність (Є. Брюховецька [83], О. Дубасенюк [620], Л. Зеленська [310, с. 10-11], Н. Кузьміна [423]); рефлексивна компетенція (О. Герасименко [136]); педагогічна рефлексія (Л. Гур'є [233, с. 5], Т. Добудько [253]); аутокомпетентність (Е. Зеєр [307]); рефлексивна компетентність (А. Крижановський [414], Л. Тархан [718, с. 17]); психологічна компетентність (В. Сластьонін [573]) та ін. Зокрема, О. Онаць [549] підкреслює, що особистісно-рефлексивний компонент впливає на утворення у педагога особистісних характеристик, які відіграють важливе значення у подальшому розвитку його свідомості, формуванні професійно значущих особистісних якостей [549, с. 21]. На думку Г. Прокоф'євої, рефлексивно-проєктувальна складова демонструє рівень розвитку відповідальності, самооцінки та спрямованості на професійну самореалізацію [617, с. 12]. Г. Кошонько рефлексивну компетентність розглядає як аналіз, осмислення сенсу та можливостей професійної педагогічної діяльності з метою корекції особистісного розвитку та саморозвитку, формування творчого результативного підходу до діяльності в освітній сфері [400, с. 36]. Є. Павлютенков та В. Крижко [562] рефлексивну сферу визначають як таку, що відтворює уявлення

педагога про себе, особисті якості та результати діяльності, а також самооцінку, що формує навички самоаналізу професійної діяльності.

Дослідження сутності рефлексивно-регулятивного компонента дозволяє нам стверджувати, що в його межах забезпечується пізнання викладачем самого себе, розвиток рефлексивних умінь, активне оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення і професійного самовизначення. Це дало можливість звернути увагу на активність особистості викладача як один з факторів його особистісного і професійного становлення. Активність педагога виражається у особистісних якостях і властивостях, що переважають в цілісній структурі особистості. Зокрема, О. Асмолов [28] прояви активності пов'язує із ситуаціями, які потребують здійснення вибору між різноманітними ролями, позиціями, мотивами, а також тими перетвореннями, «особистісними внесками», які особистість своїми діями вносить у культуру інших людей і культуру з продуктивним рівнем особистісних проявів. При цьому педагогові важливо усвідомлювати не тільки себе та власну активність, але й фактори предметного, соціального та професійного середовища. Справа полягає в тому, що у процесі професійної взаємодії викладач так чи інакше усвідомлює себе не тільки таким, яким він є насправді («Я-особистісне»), а й таким, яким він сприймається «очима інших» учасників освітнього процесу («Я-професійне»). У цьому контексті особливої важливості набувають процеси самопізнання і саморозвитку, які ґрунтуються на різноманітних аспектах «виходу» особистості викладача у рефлексивну позицію.

Циклічний, динамічний процес самопізнання забезпечує отримання, систематизацію і відображення особистістю в образі «Я-реальне» інформації про себе. Натомість процес саморозуміння як елемент самопізнання на основі зворотного зв'язку з навколишнім освітнім середовищем забезпечує корекцію змісту знань педагога про себе [225]. Водночас В. Знаков і О. Павлюченко розглядають процес самопізнання у двох провідних аспектах: рефлексивно-когнітивному, який окреслює активно-діяльнісне ставлення індивіда до світу, оскільки процедури саморефлексії та самопізнання піддаються свідомій регуляції і залежать від пізнавальної активності; мотиваційно-комунікативному, який, маючи зовнішню



орієнтацію, виявляється у процесі взаємодії з навколишнім середовищем і ґрунтується на результатах зовнішнього самовідображення [314, с. 40].

Ми переконані, що самооцінка викладача як інтегральне утворення, що складається з оцінки особистістю самої себе, своєї діяльності, власних якостей і власного місця серед інших людей, відіграє роль регулятора поведінки педагога. Основою педагогічного самоаналізу є розкриття причинно-наслідкових зв'язків досягнень і поразок у професійно-педагогічній діяльності, оцінювання досягнутих результатів у самоосвіті чи саморозвитку; аналізування власних потреб, які кардинально впливають на спосіб життя і поведінку викладача. Важливою сферою рефлексивного аналізу викладача є його професійна самосвідомість, адже здатність педагога аналізувати й оцінювати свої почуття і ставлення, сильні та слабкі сторони своєї особистості, ступінь їхньої відповідності професійним завданням свідчить про його психологічну зрілість [57, с. 76].

Рефлексія, на нашу думку, безпосередньо стосується принципу свідомості в педагогіці та є необхідною умовою адекватної регуляції, саморегуляції діяльності педагога, взаємин з іншими учасниками освітнього процесу, досягнення ефективних результатів у професійно-педагогічній діяльності, яка визначається поліфункціональністю, адже рефлексивні процеси супроводжують і процес проєктування-конструювання освітньої діяльності, і безпосередню навчальну взаємодію зі студентами, і самооцінку та самоаналіз власного «Я» і власної діяльності. Тому саморегуляція як довільний і мимовільний психічний і особистісний механізм самоорганізації [221] сприяє підтриманню стійкості психіки викладача як цілісної системи щодо деструктивних зовнішніх впливів, а також підпорядкуванню змісту й структури професійно-педагогічної діяльності прийнятим особистістю цілям.

Варто зазначити, що, залежно від виду активності, провідними параметрами саморегуляції викладача можуть бути: вольові, змістовно-сміслові (протидія ситуативним впливам середовища, здатність відстоювати власні переконання), психодинамічні (емоційна стабільність, протидія стресовим впливам) параметри. Процес саморегуляції забезпечує спрямованість особистісних, психічних здібностей

і властивостей на вирішення професійних завдань; перетворює якості психічних утворень, процесів у системі професійних здібностей; використовує всі психічні можливості в якості засобів забезпечення продуктивного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Неодмінним компонентом процесу саморегуляції дослідники розглядають самоконтроль як здатність особистості усвідомлювати й оцінювати власні дії, психічні процеси та стани задля забезпечення їхньої відповідності встановленим цілям, вимогам і правилам [11].

Розглядаючи особливості рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності у професійній діяльності викладача вищої школи, варто зазначити, що, як важлива властивість мислення викладача, рефлексія забезпечує застосування знань у конкретних професійних ситуаціях. Саме рефлексивний аналіз професійних предметних знань дозволяє їм перетворюватись на безпосереднє керівництво до дії, а постійне рефлексивне опрацювання власної теоретичної бази з позиції щоденної педагогічної практики забезпечує компетентність викладача в професії. Не менш значущою є роль рефлексії і в усвідомленні викладачем власного професійного досвіду. Так, Дж. Познер (G.J. Posner) у праці «Практичний досвід: посібник з рефлексії вчителя» прогнозує важливість рефлексії в усвідомленні педагогом власного професійного досвіду. Свою думку автор представив у вигляді формули цього феномена: «досвід + рефлексія досвіду = розвиток» [870, с. 19]. Інакше кажучи, саме осмислення, аналіз і перебудова набутого практичного досвіду забезпечують педагогові професійний розвиток.

Розвиток рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності передбачає оволодіння контрольнo-оцінювальними та діагностико-оцінювальними вміннями викладача, як-от: усвідомлювати власні індивідуально-психологічні особливості, поведінку та стани; враховувати й оцінювати результати професійно-педагогічної діяльності, аналіз і самоаналіз освітнього процесу та результатів діяльності викладача; аналізувати власний досвід і запозичувати продуктивний, результативний досвід колег; формулювати напрями професійного самовдосконалення з огляду на набутий професійно-педагогічний досвід, ґрунтуючись на адекватній самооцінці та оцінюванні власних професійних

потенцій; коректувати навчальні програми, навчальні плани, робочі програми, методи, засоби, форми навчання і виховання з урахуванням нових вимог; рефлексивно аналізувати власні навчально-педагогічні дії, обирати альтернативні способи вирішення професійних завдань; навчатись протягом життя, формувати потребу в професійному самовдосконаленні.

Немає сумнівів у тому, що стрижневим засобом розвитку професійно-педагогічної компетентності сучасного викладача ЗВО, його професійної самоорганізації є рефлексія – форма активного усвідомлення педагогом того, що з ним відбувається. Саме завдяки властивостям рефлексивних проявів викладач має можливість спрямовувати розумову, мисленнєву діяльність на вияв і перетворення передумов та результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, спілкування, а також усвідомлювати і перебудовувати форми власної активності [660, с. 62]. Активізація рефлексивних процесів виступає засобом подолання міжособистісних конфліктів, умовою для більш глибокого усвідомлення, конструктивного вдосконалення і критичного аналізу професійної педагогічної діяльності. Водночас рефлексія зміцнює, консолідує Я-концепцію викладача, з одного боку, сприяючи динамічності її змісту, а з іншого – підтримуючи її стабільність [57, с. 77]. У структурі професійно-педагогічної компетентності рефлексивно-регулятивний компонент набуває системоутворюючого характеру, стаючи особистісною основою професійного становлення викладача.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження здійснено теоретичне обґрунтування взаємопов'язаних структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний та рефлексивно-регулятивний компоненти). Сформованість сукупності виокремлених компонентів є показником підготовленості викладача і, на наше глибоке переконання, надає йому потенційну можливість досягнення високих результатів у професійно-педагогічній діяльності.

#### **1.4. Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача**

Наукове дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО тоді буде мати повне наукове і практичне значення, коли ґрунтуватиметься на відповідній методології.

Методологію науки розуміють як: «вчення про організацію діяльності», предметом якого є «організація продуктивної діяльності, спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату» [536, с. 6]; розділ методології, що досліджує сукупність пізнавальних засобів, що застосовуються в науці, об'єктивні характеристики та властивості науки і наукової праці, які відіграють істотну роль в отриманні об'єктивно істинних наукових знань, а також нагромаджені емпіричні уявлення про них [743, с. 374-375]; учення про правила мислення при створенні теорії науки; учення про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів дослідження; концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [788, с. 56].

При цьому під методологією педагогічної науки В. Краєвський [405] розуміє «систему знань про засади і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобуття знань, ... що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оціночних характеристик спеціально-наукових педагогічних досліджень» [405, с. 11]. Своє визначення методології педагогіки дослідник конкретизує через його предмет – «співвідношення педагогічної дійсності та її відображення в педагогічній науці» [405, с. 16].

Ми поділяємо точку зору тих дослідників, які визначають декілька рівнів методології. Зокрема, С. Гончаренко змістом першого рівня окреслює філософські знання, які охоплюють філософські основи дослідження. Загальнонаукова методологія складає зміст другого рівня. Третій рівень охоплює конкретно-наукову методологію, як сукупність принципів, методів, процедур, що застосовуються в

спеціальній науковій дисципліні. Четвертий – утворюється методикою і технікою дослідження [154, с. 70-71]. Е. Юдін у структурі методологічного знання визначає чотири рівні: філософський (зміст складають загальні принципи пізнання, категоріальний апарат науки); загальнонауковий (передбачає теоретичні концепції, що використовуються більшістю наукових дисциплін); конкретнонауковий (представляє сукупність принципів, методів дослідження і процедур, які застосовуються тією чи іншою спеціальною науковою дисципліною; містить проблеми, специфічні для наукового пізнання конкретної галузі і питання, актуальні для вищих рівнів методології); технологічний (визначає техніку і методику наукового дослідження, які забезпечують отримання об'єктивного емпіричного матеріалу і його первинну обробку; методологічні знання мають чітко виражений нормативний характер). Автор підкреслює, що всі методологічні рівні утворюють складну супідрядну систему в якій саме філософський рівень є змістовною основою будь-якого методологічного знання [808, с. 67].

Методологічний підхід визначається як стратегія, що ґрунтується на основних положеннях відповідної теорії й розглядає напрями дослідження стосовно його предмета [277, с. 19]. Разом з тим, він характеризується як орієнтація у теоретичній і практичній діяльності, що передбачає використання певної сукупності знань, понять, прийомів, принципів та способів у процесі пізнання або перетворення об'єкту будь-якої дійсності [682, с. 52].

Водночас, зміст поняття «підхід» являє собою певну сукупність, органічне поєднання теорії і методів, які надають певне відображення реальності. З одного боку – це початкова позиція, вихідний принцип, основне положення, а з другого – напрям вивчення предмета дослідження [535, с. 117-118]. У новітньому філософському словнику «підхід» розглядається як комплекс прагматичних, парадигматичних, синтагматичних структур й механізмів у пізнанні і практиці, що характеризує стратегії, які конкурують між собою (або історично змінюють одна одну), і програми у філософії, науці, політиці або в організації життя і діяльності людей [533, с. 526]. О. Галус під підходом розуміє певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови обґрунтованого дослідницького циклу [133, с. 13].

У нашому дослідженні поняття «підхід» розуміємо як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів. Цей процес базується на кількох взаємопов'язаних методологічних наукових підходах, на обґрунтуванні яких зупинимося докладніше.

Одним із ключових підходів щодо розкриття ролі і значення професійно-педагогічної компетентності викладача є *системний підхід*, як фундаментальний класичний напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціально-економічної практики, в основу якого покладено дослідження об'єктів як систем, і який спирається на використання принципу системності [63]. Істотні властивості системи, як цілісного утворення, обумовлюються взаємодією її частин, а не окремими діями. Тому до основних ознак системи варто зарахувати наявність значної кількості елементів; наявність зв'язків та відносин поміж елементами; цілісність, що передбачає визначену сукупність загальних вимог до аналізу означених елементів, способів їх вивчення та форм теоретичного опису.

Пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єкта як системи, системний підхід широко досліджується у науковій літературі починаючи з другої половини XX ст. на методологічному і філософському рівні; загальнотеоретичному рівні універсальних концептуальних систем, загальної теорії систем; на рівні предметних знань у соціології, педагогіці, психології, управлінні тощо. У свою чергу, статус системного підходу є предметом численних наукових дискусій. Актуальним є класичне визначення австрійського дослідника Л. фон Берталанфі [51], який розглядає систему як комплекс взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, або як сукупність об'єктів, які знаходяться у стійкій взаємодії між собою і середовищем. Американський вчений Р. Акофф [12] визначає систему як сукупність двох і більше елементів, що задовольняють наступні умови: а) поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого; б) поведінка елементів та їхній вплив на ціле є взаємопов'язаними; в) якщо існують елементи системи [12, с. 38]. При цьому: а) кожна частина системи володіє якостями, які губляться в умовах відокремлення від системи; б) кожна система володіє важливими, суттєвими якостями, які відсутні у її частин. Істотні властивості системи, як цілісного

утворення, обумовлюються взаємодією її частин, а не окремими діями [12, с. 39]. Отже, до основних ознак системи варто зарахувати наявність значної кількості елементів; наявність зв'язків та відносин поміж елементами; цілісність, що передбачає визначену сукупність загальних вимог до аналізу означених елементів, способів їх вивчення та форм теоретичного опису.

Важливими у теорії педагогічних систем є дослідження Ю. Бабанського, В. Беспалька, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна [32; 52; 158; 426; 679] та ін. Зокрема, автори, досліджуючи методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес, розглядають системний підхід як послідовність процедур для формування складноорганізованого об'єкта як системи, способу опису, пояснення, прогнозування функціонування означених об'єктів; вивчення складноорганізованих об'єктів як підсистем, що взаємопов'язані загальною метою для визначення інтегративних властивостей об'єкта з одного боку, а з іншого – його зовнішніх і внутрішніх зв'язків; комплексне розуміння складноорганізованих об'єктів дослідження [158, с. 3].

Актуальність використання системного підходу у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів особливо зростає в умовах сьогодення, коли освіта постає сферою їх системної підготовки. Специфікою системного підходу є орієнтація на фактори, що забезпечують цілісність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. Зокрема, В. Кушнір [432] наголошує, що особлива увага при цьому має зосереджуватись саме на системоутворюючих зв'язках, які забезпечують цілісність цього процесу. Роль системного підходу у становленні професійно-педагогічної компетентності Т. Браже [80] вбачає у сприянні інтеграції знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості педагога, що забезпечують виконання ним професійних обов'язків. Суголосні думки знаходимо у дослідженнях О. Авраменко [4], С. Омарова [548] та ін.

При цьому властивістю системного підходу, на думку В. Казмиренко [337], є те, що «системний об'єкт не дається досліднику безпосередньо як система, а виступає результатом зіставлення складних, суперечливих і разом з тим взаємозалежних властивостей і характеристик об'єкта, експліцитне вираження системності, і як

обов'язкова умова передбачає перехід від феноменалістської фіксації властивостей об'єкта до спеціального теоретичного конструювання моделей, що найбільш адекватно виявляють системну будову і сутність об'єкта» [337, с. 166].

Слід зазначити, що дослідження професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО з позицій системного підходу дозволяє окреслити її динамічну природу і численність проявів структурних взаємозв'язків підсистем та елементів у конструкції єдиного цілого. Тому визначальною ознакою професійно-педагогічної компетентності як системи є наявність її структури (внутрішня організація, єдність утворення) та складу (елементи, що формують ціле). Водночас, розуміючи професійно-педагогічну компетентність викладача як системну якість, що дозволяє характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності у ЗВО, ми виокремлюємо у ній певні підсистеми. Професійно-педагогічна підсистема є системоутворювальним елементом даної якості і забезпечує інтегральну професійно-особистісну характеристику викладача вищої школи, що визначає якість його педагогічної діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально у професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється у професійній активності. Таким чином, необхідність використання системного підходу до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО зумовлена тим, що він виступає одночасно і способом пізнання сутності педагогічної освіти й інструментом, який в стані забезпечити інтегративність професійно-особистісних якостей викладача. Системний підхід дозволяє розглядати процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів як систему взаємообумовлених структурних компонентів, які тісно пов'язані між собою і дають можливість прогнозувати цей процес з урахуванням вимог суспільства та освітнього простору, які швидко змінюються.

*Андрагогічний підхід* (С. Архіпова [27], В. Вихрущ [109], Н. Дем'яненко [245], С. Змеєв [313], А. Кукуєв [427], Л. Лук'янова [455] та ін.) спрямований на сприяння розвитку і збагачення цілісної особистості викладача, прояву її самобутності, актуалізації її здібностей. Не викликає сумніву, що в контексті нашого дослідження андрагогічний підхід необхідно розглядати у площині розвитку професійно-



педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО в процесі підвищення кваліфікації. Актуальність використання андрагогічного підходу підсилюється необхідністю адаптувати професійний капітал науково-педагогічних працівників до вимог нової освітньої ситуації і важливістю вироблення особливих методів навчання, максимально спрямованих на розвиток досліджуваної компетентності.

Зазначимо, що поняття «андрагогічний підхід» утворено від поняття «андрагогіка» (*від. грец. andros – доросла людина і agoge – керівництво, виховання*) – теоретичної основи освіти дорослих; однієї з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти і виховання дорослих людей [156, с. 25]. Серед основних категорій андрагогічного підходу можна визначити наступні: «людина», «дорослість», «освіта», «освіта дорослих», «неперервна освіта» тощо.

До основних методологічних положень, на яких ґрунтується андрагогіка, науковці (А. Вихрущ, В. Вихрущ, Л. Романишина) [108] зараховують такі:

- навчанню належить провідна роль в процесі освіти дорослого (тому особа навчається, а не її навчають);
- дорослий навчається, прагнучи до самореалізації, до самостійності, до самоврядування і усвідомлює себе самодостатнім;
- дорослий оволодіває життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання його самого і його колег;
- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети;
- дорослий навчається і розраховує на невідкладне використання одержаних в ході навчання умінь, навичок, знань і якостей;
- навчальна діяльність дорослого учня в значній мірі детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;
- процес навчання дорослого учня організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і навчає, на усіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції [108, с. 39].

У своєму дослідженні А. Кукуєв [427] розглядає андрагогічний підхід як сукупність цінностей, цілей, понять, принципів, методів у контексті гуманістичної парадигми освіти дорослих. На думку автора, цей підхід передбачає, відповідно до вимог нової освітньої парадигми, усвідомлену орієнтацію викладача-дослідника на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, понять, методів педагогічної діяльності.

Слід наголосити, що використання андрагогічного підходу дозволяє нам враховувати характерні відмінні ознаки дорослих учнів-викладачів у процесі розвитку їх професійно-педагогічної компетентності, як-от: активна позиція у навчанні; установка на самореалізацію, самоуправління, саморозвиток; наявність соціально-культурного і професійного досвіду, як джерела або перешкоди розвитку викладача; наявність потреби у отриманні нових знань, умінь, досвіду, спрямованих на ефективну реалізацію професійних задач і вирішення педагогічних проблем; орієнтація на отримання освіти з мінімальними ресурсними витратами (час, сили, грошові кошти); рівноправність в управлінні процесом навчання [421]. При цьому, як зазначають Т. Браже, С. Вершловський, під час навчання педагог зберігає свої цінності і професійні стереотипи, допоки на діяльнісному рівні не усвідомить необхідність і продуктивність відмови від деяких з них [104].

В умовах андрагогічного підходу процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів організується на основі особистісно орієнтованої парадигми з врахуванням закономірностей природного розвитку дорослого учня, особливостей культури цілісної життєдіяльності особистості, потреби у самоідентифікації і набутті сенсу освіти і самоосвіти [313; 428]. Адже, як зазначає один із видатних теоретиків навчання дорослих М. Ноулз, першочерговим завданням сьогодні стає «... підготовка компетентних людей – таких людей, які були б здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, та займатись постійним самовдосконаленням і самоосвітою впродовж усього свого життя» [108, с. 7].

Незважаючи на те, що проектування моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО базується на ідеях діяльнісного підходу,

її реалізація відбувається в контексті андрагогічного підходу і принципів освіти дорослих. Вважаємо за необхідне означити ці принципи, послуговуючись цілісною теорією принципів освіти дорослих, розроблену Д. Колбом [109]: принцип самовизначення, пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності дорослого; принцип опори на досвід дорослого учня або принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду; принцип коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань; принцип індивідуалізації навчання на основі особистісних потреб; системність навчання; принцип рефлексивності; принцип контекстного навчання (термін А. Вербицького); принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективного навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип усвідомленості навчання [109, с. 157-160].

Таким чином, організація розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО в межах підвищення кваліфікації на основі андрагогічного підходу призводить до створення умов для максимального прояву і розвитку активності викладача. Цей підхід дозволяє науково-педагогічним працівникам підвищувати свою професійно-педагогічну компетентність відповідно до вимог часу, забезпечує їхню готовність до неперервної освіти.

Одним із пріоритетних підходів, на якому ґрунтується розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача, є *компетентнісний підхід* (І. Бех [55], Н. Бібік [382], О. Локшина [450], Н. Нагорна [518], О. Пометун [597], Л. Хоружа [762] та ін.), який фіксує переорієнтацію оцінки освітніх результатів з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура» на поняття «компетенція», «компетентність» [311, с. 7]. Компетентнісний підхід є важливою теоретико-методологічною основою нашого дослідження, оскільки визначає основний зміст професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО.

Сьогодні компетентнісний підхід (competence-based approach) науковці розглядають як один із важливих концептуальних підходів, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти викладачів ЗВО [382, с. 6]. Н. Селезньова [657] підкреслює, що використання компетентнісного підходу сприяє подоланню

традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, призводить до нового бачення власне змісту освіти, її методів і технологій.

Проте слід зазначити, що нова парадигма не відмінює колишню предметно-знаннєву, вона наче поглинає звичні пріоритети і проголошує більш високу якість освіти. Змінюються корінні підходи і ідеали системи освіти: в якості пріоритету розглядається орієнтація на інтереси розвитку особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку, на озброєння особистості готовністю і здатністю до ефективної життєдіяльності у широкому полі різноманітних якостей на етапі зростаючої особистої автономії з високим ступенем свободи і оновленими сутністю і принципами гуманізму [630, с. 15].

Аналіз публікацій [65; 281; 309; 311; 382; 408; 423; 475] з проблеми компетентнісного підходу вказує, що він ґрунтується на таких принципах: в основі освіти повинні міститись базові знання та відповідні вміння та навички; зміст освіти мають складати дійсно важливі та необхідні знання, на противагу другорядним; гуманне ставлення до особистості.

Основною сутнісною характеристикою орієнтованого на компетентності підходу є пріоритетна спрямованість на цілі та вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності особистості, що є особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО [308, с. 4-5]. Цілком слушно, на наш погляд, зазначає І. Матійків [483], що компетентнісний підхід підсилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [483, с. 48-49].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові розробки О. Дубасенюк і О. Вознюк, які стверджують, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що

конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем [271].

Водночас сутність компетентнісного підходу найбільш повно характеризує О. Пометун [382], яка розуміє його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. При цьому авторкою зазначається, що «результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [382, с. 64]. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Вважаємо, що в умовах компетентнісного підходу викладач вищої школи набуває дещо іншу функцію і роль у освітньому процесі, ніж в умовах традиційної системи освіти. Якщо в традиційній системі освіти викладач і підручники були основними і найбільш компетентними джерелами знання, а викладач до того ж був контролюючим суб'єктом пізнання, то за нової парадигми освіти науково-педагогічний працівник перетворюється на організатора самостійної активної пізнавальної діяльності, компетентного консультанта і помічника, спеціаліста, спроможного вчасно допомогти кваліфікованими діями і усунути труднощі у пізнанні і використанні знань.

Використання компетентнісного підходу у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача припускає досягнення ним інтегрованого кінцевого результату здобутої освіти, який може розглядатися як сформованість професійних компетентностей на основі єдності узагальнених знань і вмінь, універсальних здатностей і готовності до розв'язання завдань, починаючи від особистих до соціальних, професійних і спеціальних, які визначають володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, спроможність до інновацій у професійно-педагогічній галузі.

На всіх рівнях розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО знаходить своє застосування *діяльнісний підхід* (Л. Виготський [127], Н. Дюшєєва [277], О. Леонтьєв [441], С. Рубінштейн [649] та ін.), який орієнтує не

тільки на засвоєння знань, але й на шляхи цього засвоєння, зразки та способи мислення і діяльності. Даний підхід походить від уявлення про єдність особистості і діяльності, яка проявляється в тому, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо та опосередковано забезпечує зміни у структурі особистості. В той же час особистість опосередковано й безпосередньо здійснює вибір адекватних їй видів та форм діяльності, які б задовольняли потреби особистісного розвитку. Тому саме діяльнісний підхід дозволяє нам розглядати професійно-педагогічну компетентність викладача технічного ЗВО як процес, що передбачає пізнавальну, професійну діяльність, самоосвіту та саморозвиток, а його використання доводить, що результати розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів помітні лише упродовж професійної діяльності.

Ми у повній мірі поділяємо думку І. Зязюна [322] про те, що у сучасній освітній парадигмі діяльнісний підхід дозволяє вести мову про нову якість підготовки викладачів вищої школи, а саме про інтеграцію особистісних показників і професійної підготовленості, що є ознакою належного рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності [322, с. 491]. Водночас, за визначенням Г. Атанова [30], діяльнісний підхід в освіті зумовлює логічний, цілісний розгляд всіх основних компонентів педагогічного процесу, зокрема його мети, мотивів, операцій, способів контролю та аналізу досягнутих результатів.

Можна стверджувати, що діяльнісний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО передбачає спрямованість усіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної діяльності, що постійно ускладнюється, тому що тільки через власну діяльність викладач засвоює нові знання, способи пізнання й перетворення навколишньої дійсності, формує і вдосконалює особистісні якості.

Не менш важливим є *особистісно орієнтований підхід* до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО (І. Бех [54], Г. Васянович [96], Л. Виготський [126], О. Дубасенюк [269], С. Сисоєва [672], І. Якиманська [816] та ін.). В світлі формування цієї компетентності особистісно орієнтований підхід відображає намагання подолати відчуження учасників освітнього процесу,

спрямувати їх суб'єктну взаємодію на врахування особистісної позиції кожного. Тому цей підхід передбачає диференційований відбір засобів, форм і методів організації процесу навчання, який реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня інтелектуальної, ціннісно-сислової готовності суб'єктів навчання, самоосвіти та самовиховання.

Результатом особистісно орієнтованої освіти С. Сисоева [672] вбачає формування компетентної особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства, ринку праці та особистісно й професійно реалізуватися упродовж життя. Водночас, важливою особливістю професійної освіти, зорієнтованої на особистість, є інтеграція формування особистісних якостей педагога, його професійної готовності та, на наш погляд, професійно-педагогічної компетентності.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід виступає теоретико-методологічною стратегією розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. Він забезпечує умови для самореалізації, самовиховання і самоствердження особистості та сприяє усвідомленню цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей в процесі професійної педагогічної діяльності.

*Акмеологічний підхід* (А. Деркач [248], Н. Кузьміна [426], А. Маркова [474], Л. Рибалко [642] та ін.) спрямований на виявлення та розвиток творчого потенціалу викладача вищої школи. Акмеологія досліджує найбільш творчі періоди в житті людини, етапи зрілості, які супроводжуються підвищенням ефективності професійної діяльності. Викладач вищої школи, реалізуючись в освітній діяльності, обов'язково залучається до творчого процесу, який актуалізується у творчому результаті найвищих професійних досягнень і професійного самовдосконалення.

На обов'язковості використання акмеологічного підходу в дослідженні та оцінюванні рівня професійно-педагогічної компетентності фахівця наголошує Л. Паутова [570]. О. Дубасенюк розглядає роль акмеологічного підходу як визначального, стратегічного орієнтира, що спрямовує його професійно-педагогічну підготовку як суб'єкта педагогічної освіти на основі інтеграції суб'єктного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, середовищного,

ресурсного підходів [262, с. 25]. Таке тлумачення дає можливість дослідити та спроектувати розвиток акме-особистості викладача технічного ЗВО у процесі розвитку його професійно-педагогічної компетентності.

Сутність акмеологічного підходу з позиції розвитку професійно-педагогічної компетентності полягає в формуванні у викладача технічного ЗВО системи ціннісних орієнтацій, які визначають загальну спрямованість його інтересів і прагнень, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, в кінцевому підсумку, визначають рівень його готовності як майбутнього спеціаліста до реалізації життєвих і професійних планів.

Звертаючись до рівня загальнонаукової методології, зауважимо, що на відміну від традиційних методологічних підходів (системний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, антропоцентричний тощо), сучасні методологічні підходи більш узгоджені з освітніми та соціальними реаліями сьогодення і посідають все вагомніше місце у наукових розвідках з проблем гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки. Тому, погоджуючись із твердженням про взаємопов'язаність традиційних і сучасних методологічних наукових підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, зупинимось докладніше на обґрунтуванні останніх.

Зазначимо, що *функціональний підхід* (Л. Білоусова [62], О. Будник [86], С. Іванова [334], Г. Травніков [723] та ін.) з різними назвами (системно-функціональний, структурно-функціональний) знаходить своє застосування на всіх рівнях розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. Функціональність, як наголошує польський науковець З. Маркоцкі, окрім учіння, передбачає опанування цінностями та вміннями використовувати їх у практиці, зокрема інноваційній [862, с. 18].

Сьогодні функціональність відіграє провідну роль у набутті викладачем професіоналізму і, зокрема, професійно-педагогічної компетентності. Відповідно до функціонального підходу, людина стає компетентною відносно реалізації своїх зовнішніх функцій, здійснення діяльності або виконання певних задач. Як



зазначають науковці, основними функціями викладача на шляху оволодіння професійно-педагогічною компетентністю є навчальна, організаційна, методична і науково-презентаційна [334].

Тому застосування функціонального підходу дає змогу трактувати розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО як процес його творчого вдосконалення через визначення функцій, практичних шляхів і механізмів удосконалення рівня професійної підготовки, їх реалізацію в конкретних умовах освітнього процесу. Вважаємо, що реалізація функціонального підходу на практичному рівні виявляється при застосуванні інтегративного, інноваційного та креативного підходів.

За сучасних умов інформаційного перенавантаження освітнього процесу особливого значення набуває *інтегративний підхід* (О. Вознюк [114], Л. Дольнікова [255], О. Дятлова [278], І. Козловська [748], А. Коломієць [377], О. Рудницька [651], Н. Світловська [655] та ін.). Науковці зазначають (Б. Камінський, І. Пастирська), що загальним поняттям «інтегративний підхід» об'єднуються теоретичні положення, які характеризують сутність феномена інтеграції у педагогіці, інтеграції змісту освіти, доцільного об'єднання його елементів у цілісність [336]. В результаті інтеграції, вважають О. Вознюк і О. Дубасенюк, раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту [114, с. 95-96].

М. Пак [563] зауважує, що інтегративний підхід є методологічним підходом з певною «призмою бачення» усього процесу освіти через доцільне об'єднання та синтез компонентів змісту навчання, формування цілісної системи узагальнених знань, а також видів і способів діяльності. Водночас Г. Селевко [656] виокремлює напрями, за якими досліджується проблема інтегрованого підходу в освіті (сучасній педагогічній теорії та практиці): методологічні проблеми інтеграції; використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей; генералізація змісту

навчальних предметів (концепція внутрішньопредметної інтеграції); формування системи знань інтегративними методами; поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем); укрупнення дидактичних одиниць; інтеграція змісту професійної освіти; взаємозв'язки інтеграції та диференціації; структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти; проблеми розробки інтегрованих курсів; технології інтегрування навчальних предметів; інтеграція у ступеневій освіті; імовірно-статистичні аспекти інтеграції; інтеграція елементів контролю у навчанні; інтеграція у теоретичному та практичному навчанні; інтеграція загально-технічних та гуманітарних знань [656].

Реалізація процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО сьогодні передбачає врахування інтегративного підходу, оскільки він визначає створення єдиного, цілісного змісту його професійної діяльності на основі насамперед гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків у викладанні фахових предметів. В цих умовах інтегративний підхід орієнтує на якість професійної діяльності викладача і досягнення ним гарантованого результату в конструюванні та проведенні освітнього процесу, що розглядається як система та процес встановлення інтеграційних зв'язків. Вплив означеного підходу на розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувається через інтеграцію різних видів педагогічної діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання студентів, максимального його наближення за змістом до сучасних вимог освітнього простору і вимагає розробки інтегрованої навчально-програмної документації та комплексного методичного забезпечення [748, с. 11].

Одним із пріоритетних підходів, на якому ґрунтується розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО, є *інноваційний підхід*. Актуальні питання розвитку інноваційних процесів в освіті розкривають у своїх дослідженнях О. Дубасенюк [264], І. Зязюн [322], М. Кларін [356], В. Кравченко [402], В. Кремень [412] та ін. Спираючись на виокремлену науковцями типологію за сферою поширення інновацій (у навчанні; у вихованні; в управлінні; у перепідготовці кадрів), О. Дубасенюк [264] описує інноваційне поле підготовки та

перепідготовки кадрів освіти, яке представляє собою нові методики викладання, нові способи організації занять, а також нові програми перепідготовки кадрів, орієнтовані на зміну вимог до якості освіти (дистанційне навчання; створення мережових структур; тьюторство; створення інтегрованих міжпредметних курсів з навчання нових професійних груп) [264, с. 21-22].

В. Кравченко, розкриваючи сутність інноваційного підходу у підготовці викладачів до роботи в системі вищої освіти, вказує, що чинниками, які впливають на ефективність професійної педагогічної діяльності науковці визначають: модернізацію освіти та використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на якісну перебудову освітнього процесу, організаційно-методичного забезпечення високого інтелектуального розвитку фахівців, рівня їхньої самостійної пізнавальної діяльності (Т. Жижко); підвищення цілеспрямованості професійного навчання; посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування активних методів і форм навчання; прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання нових інформаційних технологій (Л. Колток) [402, с. 90]. Суголосною є думка Т. Сущенко [713] про те, що вагомі успіхи досягаються там, де викладачі беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, опора на які дає можливість успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи і програмуючи її якість [713, с. 67].

На нашу думку, використання інноваційного підходу до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО передбачає збагачення його позитивним досвідом викладацької діяльності, забезпечення можливостей оволодіння ним інноваційними технологіями викладання фахових дисциплін, формування професійної педагогічної культури, розвиток комунікабельності та культури спілкування.

Помітне місце в реалізації завдань розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача займає *креативний підхід*, який у поєднанні з інтерактивним підходом, як зазначає С. Сисоєва, становить стандарт якості підготовки сучасного фахівця [674, с. 201]. Сутність цього підходу розкривається в

роботах Н. Гузій [578], О. Дубасенюк [266], І. Зязюна [318], Н. Кічук [355], Л. Кондрашової [387, с. 103]; А. Маркової [474], С. Сисоєвої [676] та ін.

Так, С. Сисоєва педагогічну творчість означає як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі. Дослідниця виділяє найважливіші напрями професійного розвитку сучасного фахівця: розвиток творчого мислення і когнітивних навичок найвищого рівня; формування умінь роботи з ресурсами професійної інформації, необхідні для прийняття й ухвалення рішень в різних галузях [674, с. 205, 278]. На думку О. Дубасенюк [266], стратегія креативного підходу у вищій освіті передбачає: усвідомлення викладачами власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу [266, с. 26]. Слушним, на нашу думку, є визначення Л. Кондрашової [387], яка, розглядаючи проблему реалізації креативного підходу, розуміє його як методологічну спрямованість організації освітнього процесу викладачем, що спрямовується на розвиток у студентів потреби новизни, нестандартного розв'язання навчальних задач і дозволяє шляхом активізації їх здібностей забезпечувати стимулювання засвоєння та відтворення навчальної інформації [387, с. 103].

З позицій креативного підходу розвиток професійно-педагогічної компетентності має стати для викладача творчим потенціалом у педагогічній діяльності, засобом адаптації до змін у професійному середовищі. При цьому означений процес є умовою всебічного розвитку викладача, під час якого реалізуються творчі можливості педагога, здійснюється їх розвиток, а сам процес змінює суб'єкта творчості. У безпосередній педагогічній діяльності застосування креативного підходу в умовах розвитку професійно-педагогічної компетентності переорієнтовує викладача технічного ЗВО з предметно-змістового аспекту на нестандартні способи задоволення його потреб у новизні і творчості.

Отже, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що використання названих методологічних підходів дозволить забезпечити наукову обґрунтованість дослідження, пов'язаного з розробленням науково-методичної системи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. Викладені методологічні позиції є тією призмою, через яку здійснюється відбір і структурування загальнотеоретичних ідей, які складають концептуальну основу системи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО.

### **Висновки до першого розділу**

Узагальнення результатів здійсненого дослідження методологічних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО дає підстави зробити такі основні висновки до розділу.

До основних методологічних положень, що є засадничими для розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО та її розвитку, зараховуємо наступні: досліджувана компетентність є складовою професійної компетентності науково-педагогічного працівника; становить гармонійний сплав загальнокультурної, психолого-педагогічної, предметної та методичної підготовки, практичного досвіду, професійноважливих особистісних якостей і цінностей, які забезпечують успішність професійно-педагогічної діяльності; як складне особистісно-професійне явище, вона визначає відповідність викладача вимогам до професійної діяльності та передбачає готовність до виконання професійно-педагогічних функцій; системотвірним елементом професійно-педагогічної компетентності є професійно-педагогічна діяльність викладача; розвивається в процесі неперервної педагогічної освіти.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження, а також вивчення особливостей професійно-педагогічної діяльності професійно-педагогічну компетентність викладача технічного закладу вищої освіти трактуємо як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань,

професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку.

Професійно-педагогічна компетентність має тісний функціональний та змістовий взаємозв'язок зі спорідненими педагогічними категоріями, який відображається у професійній діяльності та розкриває викладача як її суб'єкта:

- щодо професійно-педагогічної культури професійно-педагогічна компетентність окреслює істотні, визначальні вимоги суспільства до викладача як суб'єкта професійної педагогічної діяльності та взаємодії, носія культури й суспільно-історичного досвіду;

- щодо педагогічної майстерності професійно-педагогічна компетентність, з одного боку, формулює засади для професійного становлення та розвитку творчого потенціалу педагога, а з іншого – становить одну зі стадій розвитку педагогічної майстерності та професіоналізму, на якій професія для педагога набуває глибокої особистісної значущості;

- щодо педагогічної кваліфікації професійно-педагогічна компетентність знаходить своє відображення у тому, що особистість набуває статус педагога (викладача) у професійному розумінні за умови відповідності вимогам педагогічної діяльності, закріпленим на нормативному рівні (освітньо-кваліфікаційні характеристики, кваліфікаційні стандарти);

- щодо педагогічного професіоналізму професійно-педагогічна компетентність встановлює взаємозв'язок і взаємозалежність діяльнісної та особистісної сфер фахівця;

- щодо професійної готовності професійно-педагогічна компетентність встановлює властивості (професійні, особистісні) педагога, що забезпечують ефективне розв'язання професійних завдань і відповідний прояв професійно-педагогічної компетентності на діяльнісному рівні.

Здійснений аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду структурування професійно-педагогічної компетентності викладача дозволив стверджувати про відсутність однозначного розуміння її структурного змісту. В основу систематизації

складових означеної компетентності науковці вкладають різні принципи й одночасно використовують різні підходи до структурування цього феномену, закладаючи в його основу види компетентностей, компетенції, компоненти, блоки, сфери професійної діяльності тощо.

Професійно-педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін технічного ЗВО представлена сукупністю взаємопов'язаних між собою структурних компонентів: мотиваційно-ціннісний (зрілість усієї системи особистісних якостей, цінностей і мотивів викладача, які продуктивно реалізуються у професійно-педагогічній діяльності); пізнавально-інтелектуальний (ґрунтується на глибоких професійних знаннях, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу); функціонально-технологічний (діяльність, спрямована на продуктивну реалізацію освітнього процесу, що передбачає розвиток груп умінь, які співвідносяться з відповідними функціями професійно-педагогічної діяльності: організаційні (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні); дослідницькі; інтелектуальні; креативні; предметно-методичні; проєктувально-конструктивні (діагностичні, аналітичні, прогностичні, проєктувальні)); соціально-комунікативний (здатність організовувати продуктивну взаємодію зі студентами і колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) і міжособистісних відносин); рефлексивно-регулятивний (наявність у викладача умінь управління власною поведінкою (регулятивна складова) шляхом осмислення підстав власних дій та вчинків (рефлексивна складова)).

Теоретико-методологічну основу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів становлять підходи: системний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, функціональний, інтегративний, інноваційний, креативний.

Основні положення першого розділу дисертації відображені в наукових публікаціях автора: [163; 166; 167; 169; 173; 176; 179; 181; 182; 185; 187; 188; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 205; 844].

## РОЗДІЛ 2.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 2.1. Особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів технічних закладів вищої освіти

Спрямованість вищої освіти на інноваційні зміни, посилена умовами реформування та модернізації, зумовлює необхідність обґрунтування принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, висуває високі вимоги до професійно-педагогічної діяльності викладачів. Відповідно до завдань нашого дослідження, підґрунтям для визначення педагогічних умов, моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є професійно-педагогічна діяльність викладача.

Для реалізації глибшого аналізу професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО розглянемо її основні особливості за наступними напрямками: аналіз сучасної нормативно-правової бази професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО, що висвітлює сутність і особливості її здійснення; з'ясування сутності поняття «професійно-педагогічна діяльність»; дослідження видів професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників; визначення функціонального складу професійно-педагогічної діяльності педагогів вищої школи; з'ясування змісту структури професійно-педагогічної діяльності викладача.

Безперечно, викладач вищої школи – це кваліфікований спеціаліст, який здійснює проєктування, конструювання, впровадження і реалізацію освітнього процесу в ЗВО з урахуванням специфіки і тенденцій розвитку освітнього простору, соціокультурного та економічного становища держави. На нашу думку, обґрунтування особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО потрібно розпочати з аналізу поняття «викладач фахових дисциплін технічного закладу вищої освіти».



Підкреслимо, що визначальну роль у підготовці висококваліфікованих спеціалістів відіграють науково-педагогічні працівники [375]. Рекомендація «Про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти», прийнята Генеральною конференцією ООН з питань освіти, науки та культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) [641], окреслює, що викладання у сфері вищої освіти є висококваліфікованою професією, формою служіння суспільству, яка потребує від викладацьких кадрів глибоких знань і спеціальних навичок, що набуті та підтримуються наполегливим навчанням і дослідною діяльністю протягом усього життя [818, с. 115].

Статус науково-педагогічного працівника в більшості економічно розвинених країн закріплюється правовою основою – міжнародними актами, до яких можна зарахувати наступні: Загальна декларація прав людини (1948); Конвенція ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти (1960); Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966); Декларація соціального прогресу і розвитку (1969); Рекомендація ЮНЕСКО про статус науково-дослідницьких працівників (1974); Декларація прав і обов'язків учених (1990); Рекомендація про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти (1997); Конвенція про формування та статус міждержавних науково-технічних програм (1998); нормативно-правові акти Міжнародної організації праці (International Labour Organization) та ін.

В Україні професійна діяльність науково-педагогічного працівника регулюється Конституцією України та галузевим законодавством, що визначають особливості його конституційно-правового статусу. Зокрема, відповідно до ст. 53 Закону України «Про вищу освіту» (2014) [605] науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність. Основними посадами науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є професор, доцент, старший викладач, викладач, асистент. Посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра. Розділ II ст. 5, 6 Закону України «Про вищу освіту» [605] окреслює рівні, ступені вищої освіти, шляхи підготовки

науково-педагогічних працівників (аспірантура (ад'юнктура), докторантура), наукові ступені (доктор філософії, доктор наук) та вчені звання (старший дослідник, доцент, професор).

Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники зобов'язані: забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність інших осіб; дотримуватися у науковій діяльності й освітньому процесі академічної доброчесності; розвивати в осіб, які навчаються, самостійність, ініціативу та творчі здібності (ст. 58). Конкретизує механізми, принципи та основні шляхи підготовки науково-педагогічних кадрів Постанова Кабінету Міністрів № 261 від 23 березня 2016 р. [612].

Зважаючи на те, що наукова і науково-технічна діяльність є обов'язковою складовою роботи науково-педагогічного працівника технічного ЗВО, Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [613] визначає його правовий статус; регулює шляхи підготовки наукових кадрів і підвищення їхньої кваліфікації (ст. 27); закріплює основні терміни «учений», «аспірант», «докторант», «наукова діяльність», «науковий працівник» тощо (Розділ I, ст. 1).

Уточнення також потребує і поняття «фахові дисципліни» у зв'язку зі специфікою об'єкта нашого наукового пошуку – викладача фахових дисциплін. Навчальна дисципліна становить: педагогічно адаптовану систему понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи щодо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) із визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок [802]; науково обґрунтовану систему знань, навичок і вмінь, яку вибрано для вивчення в різноманітних освітньо-виховних системах [815]. У ЗВО передбачений логічний розподіл дисциплін на два цикли: 1) цикл загальної підготовки; 2) цикл професійної підготовки [609].

Відповідно до визначень у наукових джерелах, «фахові дисципліни» – це дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, що забезпечують майбутнього спеціаліста базовими теоретичними знаннями та практичними навичками

[78, с. 48]. У цьому контексті специфіка фахових дисциплін вимагає від викладача глибоких техніко-технологічних, економічних знань, знань тенденцій розвитку галузі виробництва, володіння методами й формами технічної творчості, здатності володіти сучасним устаткуванням і технікою, обізнаності в науково-технічних, політехнічних основах виробництва.

Практика доводить, що в технічному ЗВО у функціоналі, наприклад, викладача української мови і викладача технологій зварювального виробництва відсутні великі відмінності, окрім тієї, до якого циклу навчального плану належить його дисципліна. Це означає, що викладач фахової дисципліни – педагог, який викладає навчальні дисципліни циклу профільної підготовки, безпосередньо пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студента. Отже, незалежно від специфіки дисципліни (цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки), він здійснює свою професійно-педагогічну діяльність відповідно до посадової інструкції викладача, старшого викладача, доцента, професора. Відмінність складають лише мета, структура і зміст професійно-педагогічної діяльності, адже викладач фахових дисциплін технічного ЗВО здійснює професійно спрямовану підготовку студента і від рівня його професійно-педагогічної компетентності залежить якість і конкурентоздатність майбутнього спеціаліста.

Педагогічна сфера професійної діяльності викладача визначається особливою складністю і за своєю формою, і за змістом. Така складність зумовлює не тільки тривалість становлення і розвитку певної сфери діяльності, а й сучасну наукову невизначеність у розумінні самого поняття «професійно-педагогічна діяльність». Теоретичний аналіз досліджень доводить посилення науково-педагогічної уваги до проблеми вивчення психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності сучасних педагогів. Так, у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників знайшли своє відображення: загальна феноменологія професійно-педагогічної діяльності (Ф. Гоноболін [151], Р. Гуревич [320], В. Кан-Калік [341], Н. Кузьміна [423], А. Маркова [477], О. Романовський [575], В. Сластьонін [679], О. Щербаков [798] та ін.); ключові компоненти педагогічної діяльності та провідні особистісні якості педагога (В. Гриньова [220], С. Максименко [465], В. Сімонов [669] (та ін.). Не

позбавлена уваги дослідників і проблема вивчення особливостей професійної діяльності викладача вищої школи (А. Вербицький [101], С. Іванова [334], І. Ісаєв [330], О. Мороз [509], Л. Харченко [754] та ін.); специфіки її функціонального складу (А. Барабанщиков [38], І. Зимняя [312], О. Коржуєв [393], Г. Матушанський [484], В. Семиченко [659] та ін.).

Розуміння поняття «професійно-педагогічна діяльність» характеризується широким діапазоном визначень. Наведемо приклади, які демонструють цю палітру:

- здатність викладача від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [334];

- особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь молодшим нагромаджених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [679, с. 24];

- умова, процес і результат об'єктивації особистості викладача, формування його професійно-педагогічної культури [330];

- вид духовно-практичної діяльності, існування якої зумовлене потребами суспільства в соціальному спадкуванні та відтворенні людини як суб'єкта суспільних відносин [47, с. 53];

- різновид професійної діяльності, спрямованої на передавання соціокультурного досвіду за допомогою навчання та виховання, на створення умов для особистісного розвитку тих, кого навчають [130, с. 175];

- свідомо вибіркова та здійснювана діяльність дорослих, громадян старшого віку, різних посадових осіб і фахівців, а також держави, суспільства, їх закладів, підприємств та інститутів громадянського суспільства, що переслідують

педагогічні цілі, котра здійснюється педагогічними засобами й методами та приносить позитивні педагогічні результати [705, с. 73].

Отже, професійно-педагогічна діяльність викладача – це форма активного, творчого, перетворювального ставлення викладача до її об'єкта, предмета, вихідного стану та кінцевого результату, що виводить викладача і тих, хто навчається, у позицію активних суб'єктів діяльності. Як предметна діяльність, професійно-педагогічна діяльність викладача фахових дисциплін складається з відбору та структурування змісту навчальної дисципліни, конкретних завдань, задач, вправ, організації експерименту, дослідів, спрямована на засвоєння фактів, зв'язків і взаємозалежностей понять, теорій, законів і дій. Унаслідок введення студентів у різноманітні види діяльності, професійно-педагогічна діяльність пов'язана з усіма аспектами їхньої особистості: інтересами, потребами, емоційним станом, здібностями, вольовими проявами та ін.

З позиції структури діяльності людини професійну діяльність викладача розуміє Ю. Фокін [746], виокремлюючи такі елементи цього процесу: усвідомлення потреби; формування мотиву; відбір способів здійснення діяльності; проєктування діяльності; реалізація дій. У рамках системного підходу діяльність викладача становить різновид педагогічної системи і сукупність наступних взаємопов'язаних компонентів: мета діяльності; суб'єкт діяльності (викладач); об'єкт-суб'єкт діяльності (студент); функції діяльності; зміст діяльності; засоби; форми організації; способи діяльності; результат діяльності. Охарактеризуємо окремі компоненти детальніше.

Особливість мети як центрального, системотвірного компонента професійно-педагогічної діяльності полягає в тому, що в контексті професійної підготовки розв'язуються важливі завдання соціалізації особистості, саморозвитку, самовиховання, збереження і примноження культурних надбань суспільства. Зокрема, А. Алексюк [17] метою професійно-педагогічної діяльності визначає всебічний гармонійний розвиток майбутніх спеціалістів. Як динамічне явище, мета професійної діяльності викладача визначається актуальними тенденціями суспільного розвитку, соціальним замовленням системі вищої освіти, конкретними

цілями підготовки майбутніх спеціалістів, що відображені у кваліфікаційних вимогах, навчальних планах і програмах. Узагальнено їх можна звести до таких вимог: формування системи наукових знань, навичок, умінь; формування професійної діяльності (професійних умінь); формування особистості майбутнього спеціаліста засобами навчальної дисципліни, що вивчається, педагогічної діяльності загалом, особистісним потенціалом викладача. При цьому, як зазначає І. Раченко, перспективними лініями реалізації мети діяльності викладача є: найближча мета, яка характеризується удосконаленням педагогічної праці завдяки виокремленню і усуненню недоліків педагогічного процесу; середня мета – творче розроблення актуальної освітньої проблеми; перспективна мета – побудова продуктивної системи педагогічної творчості як підґрунтя неперервного зростання педагогічної майстерності [634].

Серед дослідників сьогодні відсутня одностайна позиція щодо визначення об'єкта професійно-педагогічної діяльності. Зокрема, цим об'єктом вважають: процес освоєння професійної діяльності [644]; педагогічний процес як систему взаємопов'язаних навчально-розвивальних завдань [680]. Водночас в умовах сучасної суб'єкт-суб'єктної рольової особливості організації педагогічного процесу дослідники визнають специфічність об'єкта професійно-педагогічної діяльності викладача. Так, Н. Кузьміна [423, с.11] зазначає, що об'єкт діяльності, який одночасно виступає і її активним суб'єктом, розвивається не в прямо пропорційній залежності від впливу на нього, а за законами, притаманними психіці – особливостями сприйняття, запам'ятовування, формування волі й характеру. У психолого-педагогічній літературі класичною залишається позиція В. Кан-Калика і Н. Нікандрова [526, с. 105], відповідно до якої головна відмінність однієї діяльності від іншої полягає в різниці їхніх об'єктів, які надають їй певну спрямованість, пов'язану з характерною метою діяльності. Узагальнений вид діяльності визначається етапом взаємодії спеціаліста з об'єктом діяльності, який характеризується узагальненою метою. Саме тому діяльність викладача є багатоцільовою, багатооб'єктною, багатовидовою.

Залежно від реалізації різних цілей діяльності викладача, до основних її видів можна зарахувати: педагогічну, науково-дослідну, професійну, адміністративно-

господарську, управлінську, комерційну, суспільну. В якості видів творчої діяльності варто виокремити діяльність науковця-дослідника і діяльність педагога. Важливість такого поділу підтверджує позиція З. Єсаревої [283], яка стверджує, що тільки поєднання наукової та педагогічної діяльності викладача визначає її продуктивність. Ми погоджуємося з цією думкою, адже наукова та педагогічна діяльність викладача вищої школи становлять нерозривне ціле і взаємозумовлюють одна одну.

Натомість, М. Фіцула до основних напрямів діяльності зараховує навчальну, методичну, дослідницьку і виховну [745, с. 48]. У складі професійно-педагогічної діяльності педагога Л. Колесников виділяє три основні елементи: педагогічне проєктування, організацію педагогічного процесу, педагогічний аналіз; Л. Столяренко видами педагогічної діяльності визначає діяльність: викладача (навчальна), методиста (конструювання методів, прийомів навчання і виховання), методиста (побудова навчальних засобів і навчальних предметів), проєктування навчальних програм [361]. Автори також виокремлюють навчальний, методичний, науково-дослідницький, виховний напрями педагогічної діяльності [554]; навчальний, науково-методичний, науково-дослідний, дорадчий напрями діяльності викладача ЗВО [727].

У контексті нашого дослідження варто згадати ще кілька видів педагогічної діяльності: діяльність із самоосвіти і самовиховання самого викладача; управлінська (керівників освітніх закладів і їхніх заступників); організаторська (з організації процесу навчання у ЗВО та поза його межами); науково-дослідницька (викладачів-експериментаторів); методична (методистів з вивчення сучасних досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду) [15]. Але, незважаючи на усталену думку авторів про те, що провідну роль у діяльності викладача відіграє саме педагогічна діяльність (усі інші види діяльності інтегруються нею), на практиці спостерігаємо її явне недооцінення. Передусім це пов'язано з реакцією на встановлені методи матеріального й морального стимулювання діяльності викладача вищої школи переважно за кількістю наукової продукції, що і призводить до диспропорції в зацікавленості викладача в науковій і педагогічній діяльності.

Незважаючи на те, що низка досліджень, присвячених визначенню особливостей видів професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних

працівників вищої школи, у своєму переліку містить методичну діяльність, проведений аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що цей вид діяльності викладача повною мірою не вивчений і не описаний як самостійний вид професійно-педагогічної діяльності. Зокрема, певне відображення підходів до розуміння методичної діяльності викладача знаходимо у дослідженнях вітчизняних і закордонних авторів – Ю. Бабанського [32], С. Горчинського [215], Н. Ерганової [807], І. Жерносек [552], Г. Скамницької [25] та ін. Особливостям організації системи методичної роботи в закладах освіти присвячені праці А. Зубко [316], О. Коваленко [368], Л. Набока [517], В. Пікельної [589] та ін. Проте необхідно зазначити, що в більшості досліджень методична діяльність лише опосередковано відображається як складова, яка забезпечує інші види професійно-педагогічної діяльності викладача (навчальний, виховний, діяльність із самовиховання і самоосвіти, вивчення сучасних досягнень психолого-педагогічної науки тощо).

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати відсутність чіткої наукової експлікації дефініцій «методична діяльність викладача» і «методична робота». У працях науковців спостерігаємо і неоднозначність трактування цих понять, і їх ототожнення. Характерно, що переважна більшість авторів кінця 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. методичну діяльність розглядають як організаційно-управлінську діяльність освітнього закладу, інакше кажучи, методичну роботу, яка щодо викладача відіграє контролювальну функцію [662]. Саме тому методичну роботу автори розглядають як діяльність з навчання і розвитку кадрів (І. Нікішина); діяльність з виявлення, узагальнення і розповсюдження професійного досвіду (Н. Немова); цілісна система, спрямована на підвищення кваліфікації, творчого потенціалу та професійної майстерності (А. Мойсеєв); процес і показник якості кадрового потенціалу закладу освіти (І. Пастухова).

Розглядаючи змістові відмінності понять «методична робота» і «методична діяльність», слід зазначити, що методична робота як одна зі складових організаційної діяльності ЗВО має чіткий управлінський характер, її виконують працівники-методисти в рамках роботи методичних відділів (структурних



підрозділів ЗВО). У такому разі суб'єктами методичної роботи є методичні працівники, а об'єктами (на які спрямований цей вид діяльності) – науково-педагогічні працівники ЗВО. Саме вони стають безпосередніми учасниками методичної роботи ЗВО, оскільки вона спрямована на: удосконалення змісту освіти; удосконалення методик навчання, виховання; комплексне забезпечення навчальних дисциплін; вивчення і поширення передового педагогічного досвіду [662, с. 47]. Підтвердження цієї тези знаходимо у В. Єгорової, яка методичну роботу ЗВО визначає як частину системи підвищення кваліфікації викладачів, що здійснюється в міжкурсовий період [286, с. 37]. У такому самому контексті трактує це поняття і І. Упатова [732], яка розглядає її як інструмент, за допомогою якого функціонує педагогічний колектив закладу освіти; цілісну систему заходів і дій, спрямованих на досягнення визначених цілей і завдань, що ґрунтується на досягненнях науки, передовому досвіді й конкретному аналізі труднощів, що виникають у педагогів [732, с. 173-174]. Натомість методичну діяльність викладачі здійснюють у межах професійно-педагогічної практики, вона спрямована на розроблення методичного інструментарію для викладання навчальних дисциплін, курсів, результатом чого є методичне забезпечення освітнього процесу.

Огляд наукових джерел свідчить про недостатність досліджень, присвячених вивченню й опису методичної діяльності як самостійного, цілісного виду професійно-педагогічної діяльності викладача. Сьогодні в педагогічній науці нема єдиного концептуального погляду на визначення дефініції «методична діяльність», однак виокремлюються кілька підходів до її тлумачення. Відповідно до першого підходу, методична діяльність – це робота, пов'язана з дидактичними засобами, самоосвітою викладача, підвищенням кваліфікації у предметній галузі (В. Котляр, М. Фіцула) [745, с. 49]. Представники другого підходу методичну діяльність визначають як діяльність, пов'язану з викладанням конкретної навчальної дисципліни. Як відомо, загальні особливості методичної діяльності сформували у XVII – початку XX ст. Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін., основним завданням цієї діяльності вбачали створення методів і методик на основі знань дисципліни та вікових особливостей учнів. Сучасні дослідники (Л. Семушина,

Н. Ярошенко та ін.) під методичною діяльністю розуміють один з видів обов'язків викладача, який передбачає розроблення та вдосконалення методики вивчення дисципліни [662, с. 259]. При цьому дослідники не виокремлюють специфічні особливості навчальної та методичної діяльності викладача, про що свідчить синонімічне використання термінів «навчальна діяльність», «методична діяльність» і «дидактична діяльність». Третій підхід (М. Гуляєва та ін.) передбачає розуміння методичної діяльності як сукупності відносно самостійних умінь з чітко вираженою специфікою у загальній структурі професійно-педагогічної діяльності. Незважаючи на різноманітність навчальних методик, їхню диференціацію, різноплановість змісту навчання дисциплін, у різних системах освіти функціонує загальна структура методичної діяльності, загальні теоретичні основи виконання, основні процедури формування методичних розробок.

Ми погоджуємося з Н. Ергановою [807], яка стверджує, що методична діяльність – це самостійний вид професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО з проєктування, конструювання і розроблення, дослідження засобів навчання, які дозволяють здійснювати регуляцію діяльності учіння і викладання в межах окремої дисципліни або циклу навчальних дисциплін. Водночас С. Горчинський зазначає, що методична діяльність є одним з основних напрямів особистісно-професійного становлення педагога в закладах освіти різного рівня [215, с.92]. Можна стверджувати, що вона становить таку систему предметної діяльності викладача, яка містить специфічну форму мислення, здатну забезпечувати привласнення і перетворення ідей, сучасних методик навчання з метою створення умов для засвоєння змісту та саморозвитку тих, хто навчається.

Беручи до уваги те, що методична діяльність викладача передбачає складний розумовий процес, спробуємо визначити його основні особливості. Так, у якості мети діяльності дослідники [807] зазначають обслуговування практики навчання, об'єкта – процес формування знань, умінь і навичок. Предметом методичної діяльності визначимо методичне забезпечення освітнього процесу, яке складають прийоми та способи реалізації та регуляції процесу формування нових знань і умінь з урахуванням специфіки змісту конкретного предмета.

Суб'єктами методичної діяльності є науково-педагогічні працівники ЗВО. Досвід педагога-новатора асоціюється з конкретним методичним прийомом, сконструйованим і ефективно уведеним у власну методичну систему. Вищою формою репрезентування методичної творчості викладача у практиці навчання є її узагальнення у публікаціях, захисти наукових робіт за результатами дослідження розробленої науково-методичної системи. У контексті цього важливо підкреслити, що особливістю методичної діяльності викладача вищої школи є те, що вона передбачає конкретний матеріальний результат – продукт діяльності, створений в результаті конструювання чи проєктування.

Зауважимо, що не кожен викладач відразу долучається до методичної діяльності. Спочатку викладача-початківця захоплює процес викладання навчальної дисципліни, пошук ефективних прийомів, методичних розробок, підбір засобів наочності, навчального матеріалу, інформаційно-комп'ютерного забезпечення занять. Усвідомлення значущості методичної діяльності для результатів навчання відбувається у молодого викладача впродовж одного-трьох років. Це період імпліцитного характеру методичної компоненти у професійно-педагогічній діяльності педагога. І тільки розуміння суттєвих відмінностей викладацької та методичної діяльності допомагає педагогові оцінити ефективність впливу методичних розробок на результати формування системи знань і умінь студентів.

До результатів (продуктів) методичної діяльності можна зарахувати: методично опрацьований, відібраний матеріал у різних формах подання навчальної інформації (методичне забезпечення навчальної дисципліни, яке передбачає конспекти лекцій, збірники вправ і задач, лабораторних практикумів, методичних матеріалів з практичних, семінарських занять, курсових і дипломних робіт), алгоритми вирішення задач, прийоми, методи навчання, навчальні програми тощо. Слід зауважити, що створення сучасного методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі вимагає від викладача спеціалізованих, професійно спрямованих наукових знань. Наголосимо, що теорія навчання, предметна дидактика, певні науки (технічні, соціально-економічні, природничо-наукові) або власне методична творчість викладача (створення методичних розробок, прийомів, методів навчання)

не забезпечують набуття цих знань. Методичні знання сягають своїм корінням у практику, але не в практику навчання, а у практику методичної роботи, яка стає основним замовником і споживачем методичних знань.

При цьому види методичної діяльності слід розглядати як усталені процедури планування, конструювання, відбору та застосування засобів навчання конкретної дисципліни, що зумовлюють їх розвиток і вдосконалення. Видами методичної діяльності викладача сучасного ЗВО є: аналіз навчально-програмної документації, навчально-методичних комплексів; методичний аналіз навчального матеріалу; планування системи занять теоретичного і практичного навчання; моделювання діяльності студентів з формування понять і практичних умінь; розроблення видів і форм контролю знань, умінь і навичок студентів; проведення рефлексії власної методичної діяльності. Звичайно, представлені види не охоплюють повний спектр методичної практики викладача вищої школи.

У межах цього дослідження вважаємо за необхідне звернутися і до питання виокремлення функцій науково-методичної діяльності. На нашу думку, вдало їх розгорнутий перелік наводить у своїй праці Н. Ерганова [807]: аналітична (аналіз освітнього процесу); проєктувальна (перспективне планування, розроблення змісту навчання, планування і підготовка освітньої діяльності); конструктивна (система дій, пов'язаних з плануванням навчальних занять); нормативна (виконання стандартів освіти, вимог навчальних програм, умов здійснення освітнього процесу у ЗВО); дослідницька (проведення прикладних досліджень).

Таким чином, методична діяльність визнається важливим елементом системи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. При цьому особливе її значення полягає у сприянні посиленню творчої активності викладачів, розвитку професійно важливих особистісних якостей, усвідомленні та формуванні нових цінностей, оновленні знань, їх практичного застосування [692, с. 9].

Важливо наголосити, що професійно-педагогічна діяльність викладача є процесом реалізації системи педагогічних функцій. Основні функції за своїм змістом і структурою є інваріантними, а за наповненням і особливостями реалізації залежать від профілю підготовки спеціаліста (технічного, гуманітарного, мистецького тощо). Сьогодні серед

вітчизняних і зарубіжних науковців відсутня єдність у питанні номенклатури функцій педагога. Так, С. Вершловський [104] виділяє адаптивну та розвивальну функції, стверджуючи, що для викладача характерним є радше пристосування власного досвіду до різноманітних професійних ситуацій, ніж його осмислення. Розвиток нових галузей знань став причиною внесення компенсаторної, корегувальної, самоосвітньої та адаптивної функцій до основних функцій діяльності викладача [485]. А. Шербаков [798] поряд з інформаційною, дослідницькою, розвивальною, мобілізаційною виділив комунікативну, організаторську та конструктивну функції. З. Єсарева [283] визначає як інтегративні педагогічні функції – навчальну, розвивальну, орієнтаційну та інформативну. Звертаючись до проблеми визначення функціонального складу професійно-педагогічної діяльності, І. Зимняя [312] виокремлює дві групи – функції цілепокладання, організаційно-структурні функції. До першої групи увійшли розвивальна, інформаційна, орієнтаційна, мобілізаційна функції, які авторка пов'язує з академічними, дидактичними здібностями педагога. Гностична, конструктивна, комунікативна, організаційна функції об'єднані в другу групу та відображають мовленнєві й перцептивні здібності педагога вищої школи.

Вважаємо за доцільне в межах нашої роботи розглянути інтегративний підхід української дослідниці В. Семиченко до функціонального складу професійно-педагогічної діяльності. У своїй праці [659] науковиця виокремлює функції-цілі, інструментальні функції-засоби та операційні функції-прийоми. Так, функції-цілі (навчальна, розвивальна, виховна) безпосередньо співвідносяться з напрямками педагогічної діяльності, її цілями та завданнями. Функції-засоби представлені прогностичною, мотиваційною, стимулювальною, діагностичною, науково-дослідною, ілюстративною, інформаційною та комунікативною функціями. У складі операційних функцій-приймів В. Семиченко розглядає управлінську, методичну, констатувальну, корегувальну та організаційну функції.

Водночас дослідники так визначають функції викладача фахових (професійно орієнтованих) дисциплін: навчальна, виховна, розвивальна, мобілізаційна, виробничо-технологічна, конструктивна, комунікативна, організаторська, дослідницька, функція самовдосконалення, гностична, методична і діагностична.

При цьому [243, с. 36-37] наявність виробничо-технологічної функції становить особливість професійно-педагогічній діяльності викладача фахових дисциплін; навчальна, виховна, розвивальна і методична функції характерні для будь-якої педагогічної діяльності; професійній діяльності притаманні мобілізаційна, виробничо-технологічна, конструктивна, комунікативна, організаторська, дослідницька, функція самовдосконалення, гностична та діагностична функції.

Таким чином, визначальною особливістю професійно-педагогічної діяльності викладача є її поліфункціональність, яка передбачає одночасне виконання кількох взаємопов'язаних функцій. Саме в єдності функції «відображають специфіку професійної діяльності педагога вищої школи, підкреслюють її складний характер і визначають її тотальну комунікативну спрямованість» [225, с. 157].

Однією з невирішених проблем педагогіки вищої школи сьогодні є зміст структури професійно-педагогічної діяльності викладача. Так, В. Гінецинський [139], розглядаючи цю структуру з позиції системного підходу, виокремлює такі функціональні компоненти в її конструкції: презентативний (викладання змісту навчального матеріалу); інсентивний (формування зацікавленості у засвоєнні інформації); коригувальний (корекція результатів діяльності); діагностичний (забезпечення зворотного зв'язку). Виходячи з того, що структура педагогічної діяльності становить систему дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань [745, с. 50], у цій системі З. Єсарева [283], а за нею Н. Кузьміна [423] виокремлюють гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний компоненти. Розглянемо їх у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### Компоненти професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи

| <i><b>Гностичний (науково-дослідницький) компонент</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Пов'язаний з умінням викладача вищої школи аналізувати переваги та недоліки власної діяльності, здійснювати наукові дослідження, пізнавати педагогічну діяльність, аналізувати педагогічний досвід. Цей компонент передбачає оволодіння наступними знаннями: цілі педагогічної системи; об'єкт педагогічного впливу; зміст, засоби, форми та методи педагогічної діяльності; особистісні, професійнозначущі особливості викладацької діяльності; вплив і взаємодія учасників освітнього процесу. При цьому до способів гностичної діяльності викладача слід зарахувати: формулювання визначених |

навчально-виховних задач; аналіз навчально-освітньої інформації (здійснювати психолого-педагогічний аналіз змісту навчальних матеріалів, проводити аналіз об'єктивності форм, методів, прийомів, засобів); визначення у студентів мотивів поведінки, специфіки психічних процесів тощо; виявлення позитивних і негативних соціально-психологічних явищ в групі (визначити характер внутрішньогрупових відносин, міжособистісні стосунки); аналіз і вивчення досвіду колег, співвідношення власного досвіду з педагогічною теорією.

### ***Проектувальний компонент***

Передбачає: способи формування системи цілей і задач навчання; проектування власної діяльності та поведінки, планування змісту освоєння інформації та способів діяльності тих, хто навчається. Способами проектування професійно-педагогічної діяльності викладача можна визначити: планування освітнього процесу; проектування змісту навчальних занять (перетворення освітньої інформації з урахуванням досвіду студентів і відповідно до конкретних дидактичних задач); передбачення труднощів і помилок, які, імовірно, виникнуть у студентів; проектування потенційних виховних можливостей змісту навчальних матеріалів і різноманітних видів діяльності студентів; проектування структури навчальних занять (планування структури педагогічних дій студентів і педагогічного управління їхньою діяльністю); проектування методичних, технічних і дидактичних засобів освітнього процесу.

### ***Конструктивний компонент***

Спрямований на оволодіння наступними знаннями: формально-логічна побудова своєї діяльності та діяльності студентів у процесі оволодіння навчальною інформацією; асоціативно-логічна побудова власної діяльності та студентів. Способами конструктивної діяльності викладача вищої школи можна визначити: обґрунтоване використання різноманітних методів виховання і навчання; раціональне використання засобів навчання; конструювання педагогічно доцільного управління поведінкою студентів тощо.

### ***Організаційний компонент***

Передбачає оволодіння наступними знаннями: цілі й завдання групової роботи; основні організаційні форми виховання і навчання; способи планування спільної діяльності; організація власної діяльності та поведінки в конкретних умовах; особливості організаційно-методичної роботи; самоосвіта, самовиховання. Способи організаційної діяльності викладача застосовуються під час: організації освітньої діяльності студентів; організації власної педагогічної діяльності на всіх етапах навчання і в позанавчальний час; активізації зацікавленості в групових формах діяльності.

### ***Комунікативний компонент***

Співвідноситься із: способами взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу; встановлення педагогічно доцільного спілкування в умовах виконання різноманітних видів діяльності. До способів комунікативної діяльності належать: регулювання відносин з колегами, студентами; вироблення індивідуального підходу до студентів; встановлення взаємовідносин з великими і малими студентськими групами, окремими студентами; регулювання внутрішньогрупових відносин.

Усе зазначене дає нам можливість сформулювати певні висновки. По-перше, в основі всіх описаних компонентів лежить гностичний (науково-дослідницький) компонент. По-друге, важливу роль у професійно-педагогічній діяльності викладача відіграють гностичний, конструктивний і проєктувальний компоненти, оскільки вони впливають на всі інші. По-третє, на гностичний компонент, у свою чергу, впливають проєктувальний і конструктивний компоненти, оскільки з їхнім розвитком підвищується і рівень гностичних умінь викладача. При цьому структура професійної діяльності викладача не є незмінною системою через те, що зазнає перетворень залежно від віку, досвіду та стажу педагога. Так, для викладача-початківця провідними уміннями нерідко стають організаційні, тому що виконують у його діяльності компенсаторну функцію, доповнюють недостатньо високий рівень гностичних і конструктивних умінь.

Отже, професійно-педагогічну діяльність викладача ЗВО ми, з одного боку, характеризуємо як особливий вид висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру, що відрізняється високим ступенем напруження. А з іншого, – як свідому, доцільну діяльність з навчання, виховання і розвитку студентів, спрямованість якої визначають особистісні характеристики викладача. Професійна діяльність викладача вищої школи передбачає: єдність викладання навчальної дисципліни та наукової діяльності; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку; навчання методів роботи в лабораторіях, використання технічних засобів навчання, методик проведення експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їхніх загальнолюдських властивостей, професійних якостей майбутніх спеціалістів [225, с. 154].

За останні десятиріччя докорінно змінилися вимоги до викладача вищої школи. Якщо раніше рівень його майстерності та професійної цінності вимірювався набутими знаннями, то сьогодні перед ним виникають нові, надзвичайно складні та різнобічні завдання професійно-педагогічної діяльності, а успішне їх вирішення залежить насамперед від позитивного впливу процесу вдосконалення його професійно-педагогічної компетентності [332]. До особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічного ЗВО слід



зарахувати реалізацію їхньої професійно-педагогічної компетентності, яка пов'язується, як правило: з проявом професіоналізму та майстерності, зокрема в педагогічній і професійній діяльності; з їхніми певними провідними якостями; сприйняттям ними цілей і цінностей, смислу і змісту, методик і технологій, результатів і особливостей педагогічної діяльності в технічному ЗВО [371].

Сьогодні якісна професійно-педагогічна діяльність викладача фахових дисциплін технічного ЗВО характеризується тим, що вона ґрунтується на наступних концептуальних положеннях:

1. Зміст його професійної діяльності розглядається насамперед з позицій компетентнісного підходу, що відображає не тільки знання, але й сукупність професійно значущих якостей і досвіду, що мають забезпечувати йому кар'єрне зростання і професійну мобільність.

2. Його професійна діяльність має реалізовуватися як інтеграційна єдність освітніх програм, з одного боку, та індивідуальних особливостей, професійних інтересів і намірів— з іншого, що дозволяє йому забезпечити самостійний рух від знання основ педагогічних технологій до формування професійно-педагогічної компетентності.

3. Професійно-педагогічна діяльність викладача фахових дисциплін технічного ЗВО є передусім результатом нерозривної єдності предметних (загальнотехнічних) і психолого-педагогічних знань і характеризується тісним функціональним взаємозв'язком із загальнотехнічними знаннями й уміннями.

Зазначимо, що професійно-педагогічна компетентність викладача як важлива характеристика його професійно-педагогічної діяльності визначає ефективність його праці. За визначенням Н. Бутенко, професійно компетентний викладач ЗВО повинен «системно сприймати педагогічну реальність, бути здатним вільно орієнтуватися в предметній галузі, уміти інтегруватися з іншим досвідом, виявляти здатність до педагогічної рефлексії» [90, с. 36].

Здійснюючи дослідження, ми виходили з усвідомлення взаємозв'язку, взаємозумовленості професійно-педагогічної діяльності та професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО. Цей зв'язок,

насамперед, полягає в тому, що професійно-педагогічна компетентність, як професійно-особистісна якість, визначається специфікою професійно-педагогічної діяльності, адже саме ця діяльність, її структура спричиняє ті вимоги, які формують смислове наповнення професійно-педагогічної компетентності педагога. Водночас, рівень професійно-педагогічної діяльності, особливістю якого є стабільність і розвиненість її структурних компонентів, засвідчує рівень професійно-педагогічної компетентності викладача. Вважаємо, що професійно-педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін технічного ЗВО у професійно-педагогічній діяльності відображається у здатності бачити та формулювати педагогічні завдання на основі аналізу швидкоплинних педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні засоби їх вирішення.

## **2.2. Принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти**

Нові тенденції розбудови вищої національної освіти виносять на порядок денний проблеми, актуальні для сучасної генерації викладачів вищої школи. Серед таких – постійне ускладнення змісту освіти; робота в інформаційно-освітньому середовищі, яке передбачає раціональне, науково обґрунтоване та методично доцільне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; самостійна, на належному рівні постановка та вирішення дослідницьких і творчих завдань; оволодіння інноваціями вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду; розв’язання нагальних професійно-педагогічних проблем; неперервне професійне зростання, підвищення кваліфікації та саморозвиток у професійній і педагогічній площинах. Виходячи з переконання, що якість діяльності та ступінь професіоналізму науково-педагогічного працівника характеризуються рівнем його професійно-педагогічної компетентності, одним із шляхів її розвитку розуміємо відбір і застосування педагогічних принципів, на яких ґрунтується формування та розвиток вказаної інтегральної професійно-особистісної характеристики викладача.

Принцип (*від лат. principium* – початок, основа) визначають як основу певної сукупності фактів або знань; засади, з яких необхідно виходити і якими слід

керуватися в різних сферах людської діяльності [737]. Словник української мови поняття «принцип» розглядає як основне, вихідне положення; особливість, правило, покладене в основу створення або здійснення чого-небудь [9]. У науковій літературі під принципами розуміють головні нормативні положення, передумови певної науки, теорії, концепції [228, с. 51].

У педагогічній науці принципам, якими доцільно керуватися, зокрема, для забезпечення ефективності освітнього процесу, надається різне тлумачення: основне, засадниче положення будь-якої теорії, учіння, керівна ідея, основне правило діяльності; внутрішнє переконання, погляд на явище, що визначають норми поведінки; основоположне теоретичне знання, етична норма; орієнтири загальної спрямованості між тим, хто навчає, і тим, кого навчають, і предметна організація цих відносин тощо. Як елемент освітньої системи принципи впливають на формування змісту, вибір методів, застосування засобів, форм, на реалізацію педагогічної технології, а також визначають характер відносин між учасниками педагогічної взаємодії. Як сполучна ланка між теорією і практикою, педагогічні принципи необхідні для визначення напрямів досягнення освітніх цілей професійної підготовки викладачів вищої школи.

Отже, принципи навчання – це сукупність основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [115, с. 271; 565, с. 311]. Вони взаємопов'язані й утворюють єдність між теоретичними положеннями дидактики та способами створення конкретних методик і технологій навчання [413, с. 24-25]. Однак у педагогічних дослідженнях, зокрема з педагогіки вищої школи, їхня кількість, ієрархія та формулювання значно різняться. Оскільки принципи навчання формулюються на основі педагогічних закономірностей, то основними є загальнодидактичні. Проте на різних рівнях освіти діють також інші принципи, зокрема принципи професійної підготовки, принципи вищої освіти тощо [479, с. 83].

Важливий внесок у розроблення принципів професійного навчання зробили дослідження українських і зарубіжних авторів: С. Батишева [42; 804], А. Беляєвої [45], Р. Гуревича [228], І. Підласого [593] та ін. Зокрема, до принципів професійної освіти науковці зараховують принцип фундаменталізації, діяльнісного підходу,

принцип випереджального (прогностичного) характеру формування змісту навчання, принцип урахування закономірностей професійного становлення, принцип наступності та ін.

Обґрунтуванню специфічних принципів професійного розвитку педагогів, формування їхньої професійної компетентності певну увагу у своїх дослідженнях приділили І. Драч [258], І. Каньковський [342], Л. Комісарова [379], А. Конох [389], Г. Полякова [596], Л. Сушенцева [733] та ін. Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дозволяє стверджувати, що дослідники у своїх працях по-різному трактують принципи та їхні особливості, а також виокремлюють різні підходи до їхньої класифікації. Так, В. Загвязинський [291] розглядає педагогічні принципи на основі законів і закономірностей в педагогічному процесі, наголошуючи, що навчальна діяльність має бути спрямована на досягнення мети, а отже, повинна ґрунтуватися на необхідних для цього педагогічних принципах. Водночас автор характеризує принципи як знання, що використовуються в якості регулятивної норми практики для методистів, які мають справу зі змістом навчального матеріалу та логікою його викладання у навчальних посібниках, з інтерпретацією методів, засобів і форм організації навчання і виховання [292]. Принципом, спрямованим на розвиток особистості професіонала, В. Загвязинський [291, с. 43] визначає принцип фундаментальності.

Характеризуючи систему принципів, Р. Гуревич у своїй монографії [228, с. 52] відзначає необхідність урахування тенденції розвитку принципів під впливом реальних змін, що відбуваються у виробництві, вимог суспільства до освіти, структури законів і закономірностей навчання. На думку Л. Макарової [463, с. 26-27], дидактичні принципи мають відображати не тільки закономірності формування нового знання і логіку процесу навчання, а й головні вимоги суспільства в організації змісту, форм і методів навчання. Відповідно до етапів формування і здійснення циклу педагогічного управління пізнавальною та практичною діяльністю, враховуючи націленість усіх принципів на формування особистості, систему принципів складають: систематичності та послідовності, усвідомленості й активності, наочності, науковості, доступності, міцності, зв'язку теорії з практикою.

Наприклад, І. Підласий [593] визначає необхідні вимоги щодо застосування педагогічних принципів, серед яких – обов’язковість їх втілення у практичну діяльність; комплексність і одночасне їх застосування на всіх етапах освітнього процесу; рівнозначність усіх принципів, що сприяє запобіганню можливим порушенням. Критерії, покладені в основу успішного відбору принципів, обґрунтовує В. Андреев: об’єктивність, відповідно до якої кожен принцип має формулюватись на основі об’єктивної наявної педагогічної закономірності; системність як важлива умова визначального впливу на компоненти педагогічної системи у ЗВО; аспектність, відносно якої кожен принцип покликаний розкривати нові підходи в педагогічному процесі; доповнюваність, яка полягає в тому, що кожен принцип має узгоджуватися і доповнювати попередні; ефективність реалізації кожного принципу, які мають бути спрямовані на підвищення продуктивності педагогічного процесу; теоретична та практична значущість принципів [21, с. 115].

Обґрунтовуючи концептуальну основу побудови системи принципів для змістового й процесуального циклів професійної підготовки, А. Беляєва [45] визначає принципи як засоби регулювання науковообґрунтованих дій викладача. Авторка стверджує, що вони спираються на закономірності процесу навчання, виховання та розвитку, а також на суб’єктивний досвід викладача. Водночас серед принципів, які визначають особливості педагогічної підтримки особистісно-професійного розвитку освітян, Б. Фішман [740] виділяє такі: суб’єктності (професійний розвиток як результат власної активності); аксіологічної орієнтованості (переважання мотиваційної, ціннісно-сислової сфер особистості); фасилітації (реалізація педагогічної підтримки як супроводжувальної); перетворення простору педагогічних відносин (домінування ціннісно-сислових відносин у освітній площині); відкритості (широка відкритість освітніх процесів); цілісності (системний характер освітньої діяльності); інтерактивності (варіативність інтерактивної практики); діалогічності (рівні можливості взаємодії учасників освітнього процесу); зворотного зв’язку (діагностика професійно-особистісних змін); продуктивності (опредметнення освітньої діяльності); проблемності (перетворення реальних проблем на освітні ситуації); рефлексивності (рефлексивна

природа освітньої діяльності). До специфічних принципів розвитку педагогічної майстерності у процесі неперервного професійного самовдосконалення Г. Федюк зараховує наступні: неперервності, інтегративності, інноваційності, цілісності, пріоритетності, саморозвитку [735, с. 7].

Підкреслимо, що ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО залежить від доцільного й обґрунтованого вибору принципів, а також за умови системного їх використання, оскільки всі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні й характеризують сутність цілісного процесу формування цієї компетентності [293].

Методологічні передумови, проведений науково-теоретичний аналіз, усвідомлення основних вимог, які висуваються до особистості сучасного викладача вищої школи і до змісту підвищення його кваліфікації, дозволили нам визначити основні *принципи*, покладені в основу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: *загальнодидактичні* (науковості, послідовності, свідомості й активності); *професійної освіти* (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); *педагогічної освіти* (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); *андрагогічні* (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); *специфічні* (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності). Зупинимось докладніше на обґрунтуванні визначених принципів.

Одним із *загальнодидактичних принципів* розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є *принцип науковості*, який ґрунтується на положенні, що зміст професійного навчання викладачів забезпечується достовірною інформацією про наукові факти, поняття,

закономірності, сучасні досягнення та відкриття. Цей принцип відображає значущість наукових знань, передбачає засвоєння викладачами актуальної інформації, яка відповідає сучасному етапу розвитку науки, а також потребує використання методів навчання, наближених до методів науки, що вивчається [592, с. 460]. Наголосимо, що цей принцип передбачає відображення у змісті навчання не лише вже встановлених фактів, подій, явищ, а й продуктивних науково-педагогічних ідей перспективного характеру [228, с. 55].

Відображаючи значущість наукових знань, принцип науковості передбачає наступні правила своєї реалізації: диференціація та інтеграція наукових знань у навчальному процесі викладачів; забезпечення міжпредметних зв'язків завдяки узагальненню та продуктивному використанню для вирішення педагогічних завдань; методи навчання мають відображати методи наукового пізнання, творчості, педагогічного мислення у викладачів. Принцип науковості визначає, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО відбувається на основі глибокого й розгорнутого наукового обґрунтування, що відображає взаємозв'язок педагогічної науки з педагогічною практикою. Це призводить до формування цілісного образу професійно-педагогічної діяльності як багатоаспектного явища та розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності.

*Принцип послідовності* в організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів дає змогу прогнозувати темп її розвитку. Відповідно до цього принципу розвиток компетентності передбачає такі етапи: підготовчий (ознайомлення зі змістом професійного навчання та запропонованими методиками); мотиваційний (створення позитивної установки щодо необхідності розвитку професійно-педагогічної компетентності; стимулювання пізнавального інтересу та потреби в оволодінні необхідними знаннями, уміннями, навичками); когнітивний (засвоєння запропонованої системи знань і конкретних умінь, типів професійних завдань, методики самоперевірки здобутих навчальних досягнень); дієво-практичний (визначає самостійність і творчий підхід до вирішення професійних завдань, удосконалення власних умінь і набуття навичок шляхом використання

різних методів опрацювання педагогічного досвіду); оцінно-результативний (оцінка та самооцінка професійних досягнень за допомогою розроблених критеріїв і показників розвиненості, виявлення навчальних досягнень і прорахунків, аналіз їхніх причин та внесення необхідних коректив) [380].

Важливим принципом сучасної дидактичної системи є *принцип свідомості й активності*, відповідно до якого ефективність процесу навчання детермінується пізнавальною активністю самих суб'єктів діяльності [572, с. 204]. Це пов'язано з тим, що за своєю природою активність особистості, з одного боку – суб'єктна і соціальна, а з іншого – виступає інтегрованим показником її діяльної сутності та спрямованості [679]. У контексті нашого дослідження це відображається у тому, що викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО усвідомлюють мету власного професійного розвитку, планують діяльність, яка передбачає оволодіння прийомами розвитку професійно-педагогічної компетентності. Зокрема, керуючись думкою П. Підкасістого, активності та свідомості у підвищенні кваліфікації викладачів фахових дисциплін можна домогтися, якщо спиратися на інтереси науково-педагогічних працівників технічних ЗВО й одночасно формувати мотиви навчання (мотиви розвитку професійно-педагогічної компетентності); залучати викладачів до розв'язання проблемних ситуацій, пошуку й вирішення наукових і практичних проблем; стимулювати взаємодію викладачів у навчанні [572, с. 204].

*Принципи професійної освіти.* Розвиткові професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО за рахунок їх ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки сприяє *принцип фундаментальності*. Він є провідним у відборі змісту підвищення кваліфікації, що забезпечує реальний освітній потенціал викладача від морального старіння. Фундаментальність професійної діяльності викладача передбачає повноту й глибину засвоєних ним знань, єдність як методологічної, загальноосвітньої, так і теоретичної та практично-професійної підготовки до роботи у вищій школі. Ми погоджуємося з думкою Г. Дутки, яка обґрунтовує фундаменталізацію вищої освіти як дидактичний принцип, який забезпечує гарантовану якість роботи викладача. Авторка розуміє фундаменталізацію освіти викладача як створення такої її структури, пріоритетом



якої мають бути не вузькопрагматичні, вузькоспеціальні знання, а методологічно важливі, довготривалі, інваріантні знання, що сприяють інтелектуальному розвитку особистості та адаптації її у швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах [275, с. 45-46]. Саме цей принцип може забезпечити подальший розвиток цілісної професійної освіти викладача, яка забезпечує формування у нього стійких й інтегрованих знань. Зазначимо, що сутністю принципу фундаменталізації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів є формування ядра їх методологічно важливих знань, які забезпечують потенціал професійного розвитку в умовах професійно-педагогічної діяльності.

*Принцип професійної спрямованості* полягає в організації професійно-педагогічного навчання, спрямованого на набуття викладачами професійних знань, навичок і вмінь, необхідних для орієнтації у інноваціях педагогічної науки, застосування новітніх технологій навчання, виховання та розвитку студентів, здатності до активної, творчої роботи, спроможності до безперервного професійного зростання. Водночас цей принцип потребує глибокого розуміння і усвідомлення близьких, середніх і віддалених перспектив власного професійного розвитку викладачів, тому лежить в основі побудови індивідуальної освітньої траєкторії педагога.

До правил реалізації принципу професійної спрямованості зарахуємо: здійснення відбору змісту, методів, засобів і форм професійної підготовки викладачів відповідно до сучасних запитів вищої освіти; розвиток навичок і вмінь професійної комунікації, що сприятимуть ефективному вирішенню професійних завдань; поєднання засвоєння передового педагогічного досвіду та сучасних інноваційних розробок з використанням наявного професійного досвіду; наближення навчальної діяльності викладачів до різноманітних педагогічних ситуацій за рахунок оптимального поєднання теоретичних і практичних завдань, проєктування педагогічної технології тощо; розвиток здатності викладача до творчого вирішення професійних завдань за допомогою використання активних та інтерактивних методів навчання, створення проблемних ситуацій тощо.

Комплексного характеру набуває розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за умови дотримання *принципу інтегративності*. Його реалізація забезпечує загальну системність, комплексність та інтегративність спеціальних професійних знань, способів реалізації завдань у професійно-педагогічній діяльності та передбачає єдність освітнього та професійного компонентів. Водночас дотримання цього принципу передбачає єдність впливу курсів підвищення кваліфікації та педагогічної самоосвіти на розвиток структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності.

Слід підкреслити важливість *принципу проблемності* для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. Цей принцип М. Махмутов [487] визначає як категорію дидактики, що відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу й поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних протиріч; як категорію, яка характеризує способи реалізації цих закономірностей відповідно до цілей навчання і розвитку інтелектуальних здібностей тих, хто навчається. Вважаємо, що проблемне навчання становить особливий тип взаємообумовленої діяльності, який детермінується системою проблемних ситуацій. Їх створення активізує навчальний процес в умовах підвищення кваліфікації, сприяє активному засвоєнню знань слухачами, розвитку творчого й самостійного педагогічного мислення. Зазначимо, що для реалізації принципу проблемного навчання у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін необхідно дотримуватися наступних умов: використанню проблемних ситуацій повинно сприяти адекватне конструювання практичного змісту матеріалу; створення методичних рекомендацій; стимулювання пізнавальної активності слухачів.

Враховуючи той факт, що одним із центральних завдань процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО є створення умов для розкриття індивідуальності педагога, важливого значення набуває *принцип індивідуалізації*. Цей принцип передбачає орієнтацію, спрямованість процесу підвищення кваліфікації на викладачів, тому ґрунтується на пошуку можливостей гармонійного поєднання індивідуальних особливостей з індивідуальною освітньою

траєкторією їхнього професійного навчання. Водночас процес розвитку професійно-педагогічної компетентності забезпечує викладача необхідними знаннями й навичками для підвищення власної конкурентоспроможності, належного виконання професійних обов'язків і подальшого кар'єрного зростання. При цьому варто згадати труднощі, з якими стикається викладач у сучасних умовах вищої школи: збільшення навантаження, ускладнення студентського контингенту, неготовність до змін, занепокоєння щодо власного авторитету, хвилювання з приводу некомпетентності в очах інших учасників освітнього процесу, складність відходу від старої педагогічної парадигми з орієнтацією на засвоєння готових знань і догматичним типом навчання.

Враховуючи принцип індивідуалізації при організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, до необхідних рекомендацій можна зарахувати такі:

- адаптація викладача до сучасних умов професійно-педагогічної діяльності з урахуванням особистісних характеристик, віку, досвіду слухачів;
- сприяння участі викладачів у процесі прийняття рішень на всіх рівнях процесу навчання, враховуючи визначення професійних потреб, виконання програми, планування навчальних дій з урахуванням змін кар'єрних і побутових факторів життя слухачів;
- побудова гнучкої організаційної структури навчального процесу з належною інфраструктурою і обладнанням навчальних аудиторій;
- розроблення належного змісту програми підвищення кваліфікації та способів представлення навчальної інформації з урахуванням професійних запитів викладачів.

Важливе місце в переліку принципів професійної освіти посідає *принцип неперервності*. Варто зазначити, що процес змін у професійно-педагогічній компетентності викладача відбувається неперервно, змінюються лише швидкість і ознаки змін. У процесі розвитку цієї компетентності неперервність пов'язана з формуванням особистісних, професійно важливих якостей викладача, засвоєнням нових знань і технологій на основі вже наявних. Тому реалізація цього принципу

передбачає: постійне поповнення нових психолого-педагогічних знань, зміст яких має відповідати індивідуальному професійно-педагогічному досвіду та сукупності наявних знань; побудову ієрархії цілей і завдань, актуальних для професійного навчання і рівнів розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності.

*Принцип наступності* у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має дві складові. Перша – передбачає наступність у розвитку творчих здібностей викладача в процесі вирішення нестандартних професійних і педагогічних ситуацій під час підвищення кваліфікації. Друга складова спрямована на забезпечення його творчого розвитку в процесі подальшої професійно-педагогічної діяльності.

*Принципи педагогічної освіти.* Забезпечувати викладачеві фахових дисциплін неперервне ініціювання усвідомлення зв'язку власного «Я» з об'єктами професійної дійсності та розуміння вільного вибору покликаний *принцип суб'єктності*. Цей принцип передбачає розуміння явищ життя з його законами і відносинами, усвідомлення самого себе зі складними особистісними та професійними потребами. Суб'єктність відображається у наявності мети, здатності передбачати результати своїх дій і відповідати за них, адекватно себе оцінювати, здатність до саморегуляції. При цьому ми переконані, що провідною умовою професійного розвитку викладачів вищої школи є усвідомлення необхідності змін, перетворення власного внутрішнього світу та пошук нових можливостей реалізації у педагогічній праці.

Водночас принцип суб'єктності орієнтує на те, що викладач повинен прагнути до самореалізації та самовдосконалення, і саме процес розвитку професійно-педагогічної компетентності сприяє становленню і прояву таких особистісних структур свідомості, які втілюють творчі якості людини, позитивне ставлення до себе, орієнтацію на внутрішні, а не тільки зовнішні цілі розвитку.

*Принцип варіативності* ґрунтується на подоланні одноманітності змісту навчання, можливостях вибору цілей, методів, відповідних обсягів, темпів, термінів і місця навчальної діяльності, тому підтримується поліваріантністю методів, засобів, організаційних форм проведення професійного навчання. У контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО принцип

варіативності реалізується і за допомогою диверсифікації структури програм підвищення кваліфікації, які дають можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням власних особливостей і прагнень. Це означає, що викладач має право й реальну можливість конструювати не лише простір свого навчання, а й час, хронологію просування в справі професійного розвитку, самостійно задаючи режим інтенсивності навчання і ритм необхідного освітнього навантаження. До умов реалізації принципу варіативності можна зарахувати: оптимальний вибір змісту, форм, методів професійного навчання, орієнтованих на придбання додаткових практичних можливостей, досвіду професійно-педагогічної діяльності; врахування різноманіття професійних посадових обов'язків викладача.

На необхідність прогнозування результатів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО орієнтує *принцип прогностичності*. Реалізується він шляхом розроблення моделі розвитку зазначеної компетентності, що містить педагогічні умови, етапи розвитку, критерії, засадничі принципи побудови, знання, методи, функції та компоненти.

*Принцип демократизації* передбачає розширення прав ЗВО у зміні стандартів освіти та загальної концепції вищої освіти, дає змогу викладачам виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації освітнього процесу, водночас спонукає до підвищення їхньої відповідальності за результати роботи. Водночас принцип передбачає вільну зміну змісту програм курсів підвищення кваліфікації викладачів відповідно до професійних потреб науково-педагогічних працівників. Цей принцип сприяє саморозвитку, саморегуляції та самовизначенню викладачів, передбачає обов'язковість демократичних взаємин між суб'єктами навчання, оновлення змісту освіти, наповнення її загальнолюдськими цінностями, а також означає повагу до особистості викладачів і розвиток їхньої внутрішньої свободи та почуття власної гідності.

*Андрагогічні принципи.* Важливо наголосити, що принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи як принципи навчання дорослих людей корегуються активною позицією самого викладача, якому властиві самостійність, цілеспрямованість, досвідченість, усвідомлення важливості

самовдосконалення і саморозвитку. У цьому контексті Н. Якса [819] виокремлює принципи організації процесу навчання дорослих людей, до яких зараховує: пріоритет самостійності навчання; принцип спирання на досвід того, хто навчається; індивідуалізацію навчання; системність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання, принцип контекстності навчання [819, с. 47-48]. Суголосною є думка В. Вихрущ, яка до найбільш загальних принципів навчання дорослих, окрім зазначених Н. Яксою, додає спільну діяльність суб'єктів процесу навчання; коригування застарілого досвіду та особистісних настанов, що перешкоджають засвоєнню нових знань; рефлексивність; системність; актуалізацію результатів навчання; розвиток особистості [108, с. 65].

Важливою є позиція Л. Лук'янової, яка принципами освіти дорослих визначає наступні: визнання права на освіту як фундаментального права людини; орієнтація на ідеали гуманізму та загальнолюдські цінності; максимальне забезпечення освітніх потреб кожного громадянина; системність у особистісному та професійному розвитку; доступність, неперервність і наступність освіти; відповідність державним вимогам і освітнім стандартам; урахування культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення; визнання результатів попереднього навчання [391, с. 16].

Спираючись на досвід вітчизняних дослідників (В. Вихрущ, Л. Лук'янова, Л. Романишина, Н. Якса та ін.), а також цілісну теорію принципів освіти дорослих Д. Колба (D. Kolb) [854], вважаємо, що у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО важливо дотримуватися таких андрагогічних принципів:

– *принцип опори на досвід дорослого учня* – залучення наявного життєвого досвіду (зокрема, професійного, соціального) дорослого, його професійних знань, навичок, умінь у якості джерела навчання, бази для конкретизації та впорядкування нових знань. Проектуючи таке розуміння на процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, зазначимо, що цей принцип ґрунтується на активних методах навчання, покликаних стимулювати освітню діяльність науково-педагогічних працівників;

– *принцип коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань* – визначає протиріччя між наявним особистісним, професійним досвідом дорослого учня та сучасними вимогами й соціальними установками. Тому в контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО важливим є переконання науково-педагогічних працівників у неспроможності, недосконалості звичних ідей, розкриття професійних перспектив, формування нових обґрунтованих точок зору;

– *принцип актуалізації результатів навчання* – передбачає безпосереднє застосування у професійно-педагогічній діяльності набутих викладачами під час навчання знань, умінь, навичок, нових якостей. Оскільки дорослим учням властиве чітке уявлення про цілі власного підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, необхідним є з'ясування актуальних змістових запитів науково-педагогічних працівників перед плануванням і організацією освітнього процесу;

– *принцип елективності навчання* – надає викладачеві фахових дисциплін технічного ЗВО свободу вибору змісту, цілей, форм, методів, засобів, строків, місця, часу, оцінювання результатів навчання;

– *принцип розвитку освітніх потреб* – відповідно до нього одним з важливих завдань післядипломної освіти є формування у дорослих учнів нових орієнтирів і цілей професійного навчання, конкретизація яких відбувається лише після досягнення певних результатів. У свою чергу, оцінювання навчальних результатів відбувається шляхом визначення реального ступеня засвоєння матеріалу та відбору того змісту, без вивчення якого досягнення поставленої освітньої мети є неможливим.

У контексті нашого дослідження особливу значущість набувають *специфічні принципи*, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Зазначимо, що категорія «професійно-педагогічна компетентність» викладача технічного закладу освіти визначається переважно рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Тому

невипадково перелік специфічних принципів, покладених в основу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, містить *принцип професійно-педагогічного самовдосконалення*.

Професійно-педагогічне самовдосконалення викладача є важливим аспектом підвищення його професійно-педагогічної компетентності, розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов педагогічної діяльності та власної програми розвитку. Актуальність цього принципу в контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО пояснюється необхідністю у зрілій системі особистісних якостей, цінностей і мотивів педагога, які безпосередньо реалізуються у професійно-педагогічній діяльності, а також задоволенням потреби науково-педагогічного працівника у професійному зростанні.

Підґрунтя самовдосконалення особистості викладача утворюють усвідомлення своєї професійної ролі, можливих педагогічних рішень і їхніх наслідків, узагальнення професійної діяльності та прогнозування її перспектив, здатність і готовність до самоконтролю і саморозвитку. Водночас у основі процесу самовдосконалення лежить механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професійно-педагогічної компетентності та змодельованим, очікуваним її ступенем.

Спираючись на такий важливий елемент мотиваційно-ціннісного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін, як мотивація, принцип професійно-педагогічного самовдосконалення передбачає відповідність процесу навчання професійним потребам і запитам науково-педагогічних працівників технічних ЗВО. Адже ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, у першу чергу, визначається рівнем розвитку мотивації професійного самовдосконалення.

Оскільки процес вдосконалення професійного рівня особистості викладачів має подвійну детермінацію – внутрішню (розкриває їхній особистий педагогічний потенціал) і зовнішню (шляхом усвідомлення і прийняття зовнішніх впливів у процесі набуття педагогічного потенціалу), реалізація принципу професійно-



педагогічного самовдосконалення у процесі підтримки і підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності передбачає: вивчення рівня професійно-педагогічної компетентності, проектування системи цілей і визначення змісту й методів досягнення поставлених цілей; активний розвиток соціально та професійно значущих якостей, педагогічних здібностей викладача, підтримку його ціннісно-смыслових, мотиваційних ресурсів.

Відповідно до *принципу системного підвищення педагогічної кваліфікації*, процес розвитку професійно-педагогічної компетентності розглядається як цілісне явище, а увесь зміст навчальної інформації, яка повідомляється викладачам, засвоюється у певній, педагогічно обґрунтованій системі. Системність виступає взаємопов'язаним комплексом функціонально співвіднесених компонентів, що забезпечує цілеспрямоване набуття викладачем змістовних, взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, засвоєних у визначеному порядку на основі діалогічної взаємодії.

Зазначимо, що принцип системного підвищення педагогічної кваліфікації відображає логіку процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін в межах підвищення кваліфікації. Зокрема, системність означає, що засвоєння науково-педагогічними працівниками нової множини чинників, суджень, понять відбувається відповідно до логічного зв'язку, раціональної наступності та поєднання вже наявних знань з новими на рівнях тенденції до ускладнення. Водночас цей принцип спирається на системність мислення і передбачає дотримання низки умов: збереження логічної послідовності в поглибленні знань, умінь і навичок викладачів (кожен елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими елементами; наступне спирається на попереднє та стає базою для засвоєння нового, забезпечуючи цим послідовність засвоєння і розвиток потенційних можливостей викладачів); урахування побудови навчального матеріалу на системі взаємопов'язаних елементів педагогічних знань, виявленні міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, внутрішніх і зовнішніх зв'язків між педагогічними теоріями, фактами тощо; наявність логічних зв'язків між формами й методами підвищення кваліфікації викладачів, контролю навчально-

пізнавальної діяльності та її результативності, що забезпечує процес поступового просування до продуктивного й творчого рівня засвоєння знань і умінь [803].

Критерієм професійного розвитку особистості викладача технічного ЗВО є рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності, який корелює з рівнем професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника, відображаючи міру оволодіння цією діяльністю. Саме тому одним зі специфічних принципів, на яких ґрунтується розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, є *принцип цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність*, який визначає характер і способи дій науково-педагогічних працівників.

Цей принцип пов'язаний з відкритістю викладача до розвитку, вдосконалення комплексу умінь і навичок, необхідних для реалізації професійно-педагогічної діяльності в сучасному інноваційному просторі вищої школи. У зв'язку з тим, що нині педагогічна наука характеризується широкими процесами створення і впровадження у освітню практику інноваційних конструкцій педагогічного впливу, відповідність науково-педагогічних працівників цим напрямам підвищення якості освітнього процесу набуває особливої актуальності.

У контексті вказаного принципу ми розглядаємо інноваційну діяльність викладача технічного ЗВО у широкому змістовому значенні – як цілеспрямовану педагогічну діяльність, що ґрунтується на усвідомленні власного педагогічного досвіду з метою досягнення вищих результатів, отримання нових знань, набуття актуальних умінь і навичок, впровадження нової педагогічної практики. Зокрема, введення викладача в інноваційну діяльність означає не тільки створення і впровадження нововведень у освітній процес, а й перетворення, зміни у професійних уміннях педагога (організаційних, дослідницьких, інтелектуальних, креативних, предметно-методичних, проєктувально-конструктивних – див. підрозділ 1.3), що характеризують його здатність до вирішення актуальних сучасних завдань. Саме тому, на нашу думку, готовність викладача фахових дисциплін до інноваційної діяльності, її практичної реалізації свідчить про рівень розвитку функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності педагога.

Відповідність цьому принципу передбачає: формування інноваційного середовища, яке забезпечує стійкий розвиток і вивчення передового педагогічного досвіду; перетворення набутих у процесі навчання знань в активний фактор свідомості, поведінки та діяльності шляхом апробації нових форм, методів, технік; реалізацію нових знань у практичній діяльності в умовах позитивного емоційного фону, творчого професійного пошуку; використання інтерактивних методів навчання у процесі підвищення кваліфікації (діалогова панорама, тренінги, ділові та рольові ігри); розроблення викладачами індивідуальних програм саморозвитку професійно-педагогічної компетентності з позиції активного суб'єкта діяльності.

Практична реалізація принципу цілепокладального включення викладача у інноваційну діяльність тісно пов'язана з *принципом діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу* як способом пізнання себе й навколишньої дійсності в умовах суб'єктно-змістового спілкування в процесі підвищення кваліфікації з метою розвитку професійно-педагогічної компетентності. Саме діалогові властивий пошук природи цінностей, що спирається на множинну палітру переживань педагога. У діалозі викладач транслює себе, свою унікальність і самотність за умови адекватної самооцінки, здібності до повноцінної самореалізації, вміння визначати сенс предметів і явищ, критичності сприйняття.

Принцип діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який подекуди визначають як принцип паритетності (А. Кирсанов, В. Кондратьєв) [353], потребує суб'єкт-суб'єктної взаємодії професорсько-викладацького складу з іншими учасниками професійної підготовки. Іншими словами, тільки в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, рівноправного навчального співробітництва та взаємодії можливі професійні продуктивні зміни в особистості викладача. Водночас розвиток професійно-педагогічної компетентності в контексті цього принципу визначається як активізація, стимулювання прагнення викладача до саморозвитку, створення умов для професійного самовдосконалення. Особливе значення при цьому відіграють ціннісні орієнтації учасників освітнього процесу, пов'язані з їхнім ставленням один до одного, до професійно-педагогічної діяльності, до процесу підвищення кваліфікації.

Реалізація принципу діалогічності потребує: проектування способів взаємодії викладачів через застосування системи форм співробітництва; діагностики й розвитку готовності до діалогічного спілкування.

*Принцип рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності*, з одного боку, підкреслює свідоме ставлення викладача до власного професійного розвитку, а з іншого – передбачає продуктивні зміни в особистості науково-педагогічного працівника шляхом критичного осмислення і рефлексивного переосмислення набутого професійного досвіду. Цей принцип, на наш погляд, відображає закономірне положення про зв'язок свідомості та розвитку особистості (С. Рубінштейн) [650, с.347-348], адже рефлексія як специфічна здатність людини дозволяє їй зробити саму себе, власні думки, переживання, професійну діяльність не тільки предметом спеціального вивчення, оцінки, аналізу, а й конструктивного практичного перетворення, корекції та розвитку. Тому рефлексивну спрямованість розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін ми розуміємо як механізм професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється у його здатності займати аналітичну позицію щодо себе та професійно-педагогічної діяльності.

На наше переконання, рефлексивна спрямованість складає основу для підвищення мотивації до самовдосконалення викладача, його позитивного ставлення до професійних викликів і змін, виявлення складностей у професійній діяльності та пошуку оптимальних шляхів їх усунення або уникнення, що сприяє розвитку рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, надаючи особистісний продуктивний характер цьому процесу. Водночас конструктивна професійно-педагогічна рефлексія позбавляє науково-педагогічного працівника від ситуативного, стихійного, інтуїтивного або фрагментарного педагогічного пошуку шляхів власного професійного розвитку.

Принцип рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності реалізується при відборі змісту професійної підготовки викладачів фахових дисциплін і надає цілісності сутності професійного досвіду науково-

педагогічних працівників технічних ЗВО. Його дотримання потребує використання системи засобів, як-от: побудова навчального матеріалу підвищення кваліфікації на основі дедуктивної та індуктивної теорій з використанням методів пізнання; застосування відповідних інноваційних технологій навчання; підбір комплексу спеціальних завдань з розвитку педагогічної рефлексії, спрямованих на аналіз власної педагогічної діяльності, моделювання проблемних ситуацій і окреслення способів їх вирішення, створення програми власного професійного розвитку, обмін педагогічним досвідом, адаптацію до професійних інновацій.

Таким чином, дотримання обґрунтованих принципів (загальнодидактичних, професійної освіти, педагогічної освіти, андрагогічних, специфічних) у процесі підвищення кваліфікації оптимізує розвиток структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Розглянуті нами принципи в реальному процесі розвитку досліджуваної компетентності перебувають у взаємозв'язку, взаємодоповненні, підсиленні один одного та проявляються на кожному етапі цього процесу.

### **2.3. Зарубіжний досвід розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти**

Сучасний етап розбудови вищої національної освіти України, її інтеграція у європейський та світовий освітній простір потребує якісного зростання потенціалу науково-педагогічних працівників вищої школи. В нових умовах вони постають як висококваліфіковані, компетентні професіонали, що орієнтуються в інноваціях педагогічної та психологічної науки, застосовують новітні технології навчання, виховання та розвитку студентів, здатні до активної творчої роботи на рівні світових стандартів, спроможні до постійного професійного зростання. Важливим джерелом для успішної реалізації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є вивчення і врахування зразків зарубіжного досвіду неперервного професійного зростання науково-педагогічних працівників. У цьому контексті значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки та

розвитку людського капіталу відповідно до світових стандартів, мають багаті історичні традиції освіти, накопичили значний досвід у галузі підготовки освітян у нових соціокультурних умовах [300, с. 5]. Освітні системи країн Європи характеризуються значними досягненнями з питань якісної професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів. У них «науково обґрунтовано, практично перевірено і ретельно відпрацьовано... комплекс викладацьких умінь і компетентностей педагогів» [381, с. 77].

Особливості зарубіжного досвіду з підготовки викладачів ЗВО, підвищення професійної майстерності педагогів, розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності відображені у працях вітчизняних науковців-компаративістів. Так, теоретичні засади професійного розвитку викладачів західноєвропейських країн вивчали Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховська, О. Сулима та ін. [300; 381; 543]. Зокрема, проблемі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії присвячені дослідження Д. Медведовської, С. Синенко, О. Чорної, Н. Яцишиної та ін. [489; 671; 779; 821]; систему підготовки педагогічних кадрів у Франції вивчали Л. Гранюк, К. Корсак, В. Лащихіна, Т. Левченко, Н. Постригач та ін. [300; 381; 394; 436]; особливості організації системи вищої педагогічної освіти в Німеччині студіювали В. Базова, І. Бойчевська, В. Гладуш, Л. Дяченко, Т. Кристопчук та ін. [35; 140; 381; 416]; тенденції педагогічної освіти вчителів у Бельгії розглядали Ю. Закаулова, Т. Кучай та ін. [294]. Сутність освітньої системи країн Північної Європи досліджували Н. Андрійчук, Т. Грабовська, А. Роляк та ін. [646], приміром, особливості педагогічної освіти Фінляндії розкривали у своїх працях Н. Базелюк, К. Ковтун та ін. [33; 300]. Особливості польського досвіду професійно-педагогічної підготовки та підвищення професійної майстерності викладачів вищої школи розглянуті у працях вітчизняних науковців, серед яких – І. Андросчук, Ю. Грищук, Т. Кристопчук, В. Павленко, М. Пальчук та ін. [22; 415; 559; 566].

Значний інтерес у контексті нашого пошуку становить зарубіжний досвід організації професійного розвитку викладачів у системі післядипломної освіти. Серед досліджень, присвячених цій проблемі, на особливу увагу заслуговують праці

В. Олійника, С. Катунської, Г. Капосльоз, Н. Клясена та С. Синенка [347; 351; 360; 547; 671]. Проблеми професійно-педагогічного розвитку викладачів досліджуються також у працях зарубіжних європейських науковців – Дж. Бюїтінк (J. Buitink), Т. Вейгель (T. Weigel), В. Гутмахер (W. Hutmacher), Е. Карветі (E. Karweti), К. Коллінс (K. Collins), М. Малдер (M. Mulder), С. Ойа (S.N. Oja), А. Річард (A. Richard), та ін. [826; 848; 850; 864; 867].

Водночас важливе значення для нашого дослідження мають роботи зарубіжних авторів, які розкривають важливість зростання потенціалу викладача в сучасному ЗВО, підвищення рівня необхідної професійно-педагогічної компетентності – Ж. Вінтертон (J. Winterton), Ф. Деламар-ЛеДейст (F. Delamare-LeDeist), Дж. Равен (J. Raven), Е. Стрінгфеллоу (E. Stringfellow) та ін. [889; 872].

Сьогодні для освітніх систем зарубіжних країн характерні прагнення до стандартизації освітнього процесу, що співвідносяться з глобалізаційними тенденціями і водночас необхідністю підвищення рівня підготовки викладачів для роботи у вищій школі [842]. Значна увага проблемі професійного вдосконалення фахівців приділяється в міжнародних документах Європейської Комісії, ООН, ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development), яка об'єднує 35 найбільш економічно розвинених країн світу (в тому числі США і Японію): «Жити і навчатися заради благополуччя майбутнього: важливість навчання дорослих» (CONFINTEA VI, 2009), «Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014) та ін. [453; 698; 829]. Зокрема, «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area») представили стандарти для зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості у вищій освіті, мета яких полягає у сприянні кращому розумінню забезпечення якості викладання та навчання у 47-ми європейських країнах. До чинників процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти зарахували викладацький персонал, роль якого є найбільш вагомою «у створенні високоякісного досвіду студентів» [698, с. 13].

Доречно зазначити, що, відповідно до Європейської системи кваліфікацій (ISCED) [849], сучасний викладач має відповідати таким вимогам: застосовувати необхідні знання для оцінки, синтезу й критичного аналізу нових ідей, концепцій у відповідній професійній галузі; розширювати розуміння та усвідомлення наявних знань і практичних умінь у рамках відповідної професійної галузі; уміти досліджувати, розробляти, реалізовувати й адаптувати проекти, спрямовані на отримання нових знань і відповідно нових рішень; виявляти самостійність, інноваційність, лідерські якості; утримувати стійку зацікавленість у розробленні нових початкових ідей і процесів з високою якістю їх розуміння; змістовно комунікувати в межах критичного діалогу з рівними за професійним статусом спеціалістами; досліджувати й аналізувати соціальні норми та взаємини; критично осмислювати, синтезувати нові ідеї та процеси й ухвалювати стратегічні рішення на їх основі; демонструвати досвід колективної взаємодії зі здатністю реалізувати стратегічні рішення в складних професійних умовах.

Зауважимо, що розвиток європейської системи професійної освіти педагогів визначається основними тенденціями, які характеризуються синтезом процесів інтернаціоналізації, професіоналізації та модернізації освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід [382]. В Європейському Союзі затверджено документи, що закріплюють концептуальні положення щодо формування ключових компетентностей (Біла книга Європейської Комісії (1995), Меморандум з освіти впродовж життя (2000), План дій Євросоюзу та Ради Європи (2002), План дій з навичок і мобільності Єврокомісії (2002) тощо [698; 822; 852; 887]) і рекомендовані (імперативно) для впровадження всіма національними системами освіти держав-членів Євросоюзу. Але, незважаючи на ухвалення цих документів, визначення та критерії компетентностей в кожній країні різняться. Так, в умовах інтегрованої Європи досі нема єдиного підходу до розуміння сутності, шляхів і методів формування та розвитку професійної компетентності особи в процесі її освіти; досить часто поняття «компетентність», «компетенції», «професіоналізм» використовуються як синоніми; у науковій, методичній літературі бракує однозначних і чітких трактувань цих дефініцій, що зумовлює відсутність



термінологічної чіткості та коректності в науковому дискурсі. Відсутність конкретизації та одностайності в цьому питанні доводить і багатозначне трактування професійної компетентності як «поглибленого знання», «здатності до актуального виконання завдань», «здатності застосовувати знання і уміння», «стану адекватного виконання завдання» тощо [134].

Зазначимо, що підґрунтям європейських підходів до розгляду професійно-педагогічної компетентності викладачів стали Дублінські дескриптори (The Dublin Descriptors), прийняті 2005 р. у якості Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Дескриптори формулюються з точки зору рівня компетентності (параметри опису компетенцій) і містять п'ять компонентів: знання та розуміння; застосування знань і розуміння; формулювання суджень; комунікація; здатність до навчання [148, с. 35-36]. Експерти Міжнародної ради стандартів навчання, виконання та інструктування [883] (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) визначають природу професійної компетентності особи як її здатність до професійної відповідальності, кваліфікованої діяльності на основі виконання певних функцій, які передбачають досягнення затверджених стандартів у конкретній професійній галузі, шляхом застосування знань і професійних навичок.

При цьому експерти країн Європейського Союзу (Е. Карветі) (E. Karweti) наголошують, що професійно-педагогічна компетентність займає найважливіше місце серед основних компетентностей освітян, оскільки безпосередньо пов'язана з виконанням ними професійних обов'язків [850]. Важливість реалізації цієї компетентності в освіті через призму використання компетентнісного підходу в освітніх системах країн Європейського Союзу викладена в дослідженні М. Малдера (M. Mulder), Т. Вейгель (T. Weigel) та К. Коллінса (K. Collins) [864, с. 67]. Науковці наголошують, що інтерес до зазначеної проблеми зумовлюється низкою конкретних запитань, пов'язаних із суспільними й освітніми тенденціями, серед яких – складність визначення принципів освіти, заснованих на компетенціях; недостатня оцінка організації освіти, заснованої на компетенціях; проблеми в галузі оцінювання рівня компетентності фахівця, що пояснюється недосконалістю підходів до її діагностування.

Розглянемо зразки успішної реалізації підвищення професіоналізму викладачів, зокрема, досвід розуміння і вдосконалення професійно-педагогічної компетентності в країнах Європейського Союзу.

Звертаючись до досвіду розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у *Великій Британії*, варто зазначити, що увага дослідників зосереджується на властивостях самої педагогічної діяльності, а не на особистісних характеристиках викладача [867]. Враховуючи той факт, що діяльність викладацького складу регламентується професійними стандартами, у Великій Британії Академія вищої освіти спільно з університетами затвердила Національну рамку професійних стандартів для викладачів вищої освіти (2011). Вона передбачає три виміри якісного розвитку професійно-педагогічної компетентності сучасного викладача: сферу його діяльності, основні знання, професійні цінності з відповідними дескрипторами. До дескрипторів професійних цінностей зараховано такі: повага до кожного студента; сприяння студентові у здобутті вищої освіти; використання фактичних даних результатів досліджень з викладання та постійного професійного розвитку викладача; розуміння викладачем контексту вищої освіти, застосування професійної практики [489]. Водночас до критеріїв розвитку професійної компетентності викладача, що працює у ЗВО, зараховують мотиваційно-ціннісний компонент, що проявляється через сукупність потреб і мотивів, покликаних спонукати педагога до розвитку власної професійно-педагогічної компетентності; практичний компонент, реалізацію якого забезпечують набуті професійні вміння та навички; когнітивний компонент, що виявляється в системі професійних знань, якою володіє викладач.

Сучасна британська система неперервної педагогічної освіти складається з базового етапу (Initial Teacher Education), проміжного індуктивного періоду (Induction Program) і постбазового етапу (IN-Service Education and Training). Перший етап (ІТЕ) передбачає професійне становлення майбутнього педагога; індуктивний період (ІР) пов'язаний з практичним введенням молодого спеціаліста у професію і, власне, в педагогічну діяльність; завершальний етап (INSET) асоціюється з професійним зростанням і розвитком, удосконаленням і самовдосконаленням

педагога. Саме третій етап підготовки британських педагогічних кадрів (INSET) постає важливою віхою в процесі розвитку професіоналізму як центральної ланки професійно-педагогічної компетентності викладачів. Система післядипломної освіти педагогів-практиків у Великій Британії зосереджена на двох основних напрямках – удосконалення набутих умінь і навичок педагогів та формування на основі додаткових отриманих знань нових умінь і навичок. При цьому відбір методів викладання залежить від мети підвищення кваліфікації або перепідготовки. Типологія методів передбачає використання і загальноприйнятих (лекції, дистанційне навчання, групові дискусії), і специфічних методів або педагогічних прийомів, які передбачають окремі методики [779].

У структурі Британського відкритого університету з метою підвищення рівня професійної компетентності викладачів останнім часом спостерігається процес активного впровадження моделі онлайн-навчання (on-line learning), яке спрямоване на широке використання глобальних і локальних комп'ютерних мереж [779]. Інтерактивні контакти дають змогу викладачам у режимі реального часу отримувати необхідні консультації щодо важливих запитань педагогічної практики. Так, на активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій побудовані три типи курсів: веб-підсилені (Web-enhanced) курси, які передбачають можливість вільного доступу до електронних послуг і необов'язкове перебування викладача в онлайн-режимі; веб-фокусовані (Web-focused) курси, що передбачають застосування ІКТ в якості обов'язкового елемента навчальної програми підвищення кваліфікації викладача; веб-інтенсивні (Web-intensive) курси, в яких освітній процес у повному обсязі відбувається онлайн. Згадані форми підвищення кваліфікаційного рівня викладачів сьогодні залишаються одними з найпопулярніших у ЗВО Великої Британії.

У Німеччині до фундаментальних, ключових компетентностей педагога науковці зараховують навчальну, методологічну, соціальну й аксіологічну компетентності [543, с. 19]. Водночас розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів забезпечує система післядипломної педагогічної освіти, яка має багаторівневий, розгалужений характер і складається з двох провідних

напрямів. Перший напрям – підвищення кваліфікації педагогів (Lehrerfortbildung) – спрямований на підвищення професійної компетентності викладачів до впровадження інновацій в освітній процес, застосування сучасних методів навчання та виховання, збагачення знань і практичних умінь з педагогіки, методики викладання дисциплін, психології тощо. Другий напрям – додаткова підготовка педагогів (Lehrerweiterbildung) – передбачає отримання нової або розширення базової професійної кваліфікації [140]. Цей процес ґрунтується на принципах модульності, раціональної організації навчального процесу, міждисциплінарності та рефлексивності.

До форм підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів у Німеччині зараховують курси підвищення кваліфікації у ЗВО, семінари, конференції [834]. Існує певна система вимог до їх проведення: заняття мають бути короткотерміновими; відбуватися недалеко від місця проживання та праці педагогів; проблеми, які розглядаються під час навчання, повинні визначатись актуальністю саме для того закладу, в якому працює викладач; зміст занять має бути спланований з урахуванням побажань самих слухачів і спрямований допомагати вирішувати конкретні питання та проблеми, характерні для безпосередньої практичної професійної діяльності. Водночас, як форма підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів, у ЗВО Німеччини проводяться педагогічні наради для ознайомлення з державними документами в галузі освіти, директивами щодо змін до навчальних програм, упровадження нових навчальних технологій. Відвідування занять членами педагогічного колективу відбуваються тоді, коли виникає необхідність дати оцінку нововведенням у галузі методики навчання або надати допомогу в суперечливій проблемній ситуації, що виникла у практиці викладача.

Слід зазначити, що дотримання тенденцій міждисциплінарності та максимально можливе узгодження нормативних і варіативних курсів є загальновизнаними вимогами у практиці підвищення кваліфікації викладачів вищої школи Німеччини. Так, в Гамбурзькому, Гейдельберзькому, Гетингенському, Оснабрукському та Рурському університетах [780], залежно від суспільних, наукових чинників, інших локальних умов, визначається рівень необхідної професійної підготовки викладачів,

аналізується доцільність впровадження нормативних і варіативних курсів перепідготовки, перспективних методик навчання та інтегрованих програм у післядипломній освіті. При цьому важливе значення для підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів набуває використання інноваційних методів навчання – моделювання ситуацій, тренінг, кейс-метод, метод проєктування, «ментальні карти» тощо [823].

Проведений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО Німеччини відбувається завдяки створенню належних організаційно-педагогічних умов, що враховують специфіку й особливості професійної діяльності у вищій школі. Практичне значення для України набуває теоретичне підґрунтя розроблення змісту підвищення рівня професійної компетентності для викладачів ЗВО Німеччини, яке здійснюється у різних формах за принципами модульності, міждисциплінарності, рефлексивності з урахуванням раціональної організації освітнього процесу та введення цих вимог до контексту педагогічної діяльності.

Однією з прогресивних ідей *австрійського* досвіду професійної підготовки педагогів є диверсифікація (багатогалузовість) педагогічної системи освіти; гібридизація професійного навчання педагогів; кластеризація країни при проведенні реформ у педагогічній системі освіти; т'юторство [381, с. 11]. На відміну від німецьких дослідників, педагоги-експерти Австрії [832, с. 72] обґрунтовують такі базові компетентності: предметна компетентність (оволодіння й оперування знаннями, їх критичне відображення); особистісна компетентність (розвиток індивідуальних здібностей, здатність до самоаналізу); соціальна компетентність (спроможність брати на себе відповідальність, проявляти активність); комунікативна компетентність (здатність до спілкування); методологічна компетентність (здатність до самостійності, цілеспрямованості в навчанні). Саме в контексті розвитку цих компетентностей науковці Австрії вбачають підвищення професійно-педагогічної компетентності працівників системи освіти. Її визначають як поєднання індивідуальних здібностей викладача, розуміння власних слабких і сильних сторін, здатності до самоаналізу, динамічності професійних знань, уміння

працювати в педагогічному колективі, спроможності брати на себе відповідальність та ініціативу.

Враховуючи необхідність стандартизації технологій підвищення професійної компетентності викладачів, Міжнародне товариство з інженерної педагогіки (Die Internationale Gesellschaft fur Ingenieur Pedagogik – IGIP), створене в Австрії 1972 р. на базі технічного університету м. Клагенфурт, розробило документ «Європейський викладач інженерного закладу вищої освіти», в якому окреслені кваліфікаційні вимоги до викладачів технічних ЗВО. Ставлячи за мету послідовну професійно-педагогічну підготовку викладачів технічних дисциплін на базі Центрів інженерної педагогіки, IGIP досягає її через упровадження інженерно-педагогічної освіти (підвищення кваліфікації) та міжнародний обмін досвідом і професійними знаннями. Так, для присудження звання Міжнародний інженер-педагог ING-PAED IGIP викладач технічних дисциплін ЗВО має пройти підготовку за відповідною програмою (не менше 204 год.), навчальний контент якої охоплює: інженерну педагогіку; інженерно-педагогічну практику; технологію викладання; лабораторну дидактику; стилістику; риторику; комунікативність і ведення дискусій; окремі розділи психології та соціології; біологічні основи розвитку людини; право, менеджмент та ін. [16, с. 42]. Документом, що підтверджує компетентність за програмою ING-PAED IGIP, є сертифікат. У нашій країні при Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків) від 2000 р. діє Центр підготовки та підвищення кваліфікації викладачів технічних ЗВО за системою Міжнародного товариства з інженерної педагогіки [731].

Для системи педагогічної освіти *Франції* характерне розроблення та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів на основі єдиних вимог до професійної підготовки педагогів усіх рівнів. Здобувачі кваліфікаційних дипломів мають отримати певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійно-педагогічної компетентності. Цікавою для нашого дослідження є сучасна модель підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів, основною сутнісною характеристикою якої є концентрований підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів через використання вправ комунікативно-

діалогічного характеру, аналізу педагогічних ситуацій, дискусій, експериментальних вправ. Широко використовуються для цього презентування проєктів, демонстрування педагогічних відеофільмів, моделювання, проблемні методи, рольові ігри, мікрОВикладання тощо [436].

Складовою системи професійної перепідготовки викладачів ЗВО Франції є післядипломна педагогічна освіта, яка у своєму розвитку пройшла кілька етапів. Так, від 1982 р. у результаті державної політики уряду Французької Республіки в кожній академії з метою перепідготовки педагогічних кадрів для національної системи освіти створювалася мережа нових закладів – Академічні навчальні місії для співробітників національної освіти (Les Missions Académiques de Formation des personnels de l'Education Nationale – MAFPEN) [840]. Основним завданням, яке покладалося на функціонування цих установ, був аналіз сучасних потреб закладів освіти з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шляхом вивчення можливого потенціалу та ресурсів самих академій.

При цьому перевагами післядипломного професійного навчання викладачів ЗВО Франції можна окреслити збільшення відсотка доступності нових посад, які передбачають більш високу кваліфікацію; допомогу у виконанні функціональних обов'язків на належному професійному рівні; підготовку до адміністративних конкурсів; адаптацію викладача до впровадження нових навчальних методів і технік у освітній процес вищої школи; сприяння удосконаленню наявних і набуттю нових знань, спрямованих на особистісне й професійне зростання викладача.

У цьому контексті важливо відзначити особисту зорієнтованість французьких викладачів на підвищення рівня власного професійного розвитку. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є те, що лише в окремих випадках Міністерство національної освіти, досліджень і технологій вдається до масових заходів, за формою подібних до підвищення кваліфікації в Україні [394]. Прикладом такої необхідності може стати потреба в одночасній перепідготовці викладачів одного фаху після значних змін навчальної програми.

Дещо інший підхід до визначення сутності компетентностей і компетентісно орієнтованої освіти знаходимо в *Бельгії*. До ключових компетентностей, які

формуються в процесі освіти, вони зараховують: соціальні компетентності, позитивне ставлення до зовнішнього соціального середовища, здатність думати та діяти самостійно, мотиваційні компетентності, ментальну рухливість, функціональні компетентності [876]. Професійно-педагогічну компетентність бельгійські експерти пов'язують з такими критеріями: багатофункціональність (досягнення конкретних цілей, виконання різних завдань, розв'язання проблем), багатовимірність (взаємозумовлене поєднання знань, поглядів, умінь і відносин), прозорість (можливість використання у різних ситуаціях), досяжність (врахування різних змістовних обсягів) [294].

У *Нідерландах* професійно-педагогічна компетентність викладача тісно пов'язана з визначенням загальноосвітніх цілей, серед яких – розвиток особистості викладача, його підготовка до нових вимог освітнього процесу. Беручи за основу пропозицію нідерландських теоретиків-педагогів щодо визначення ключових компетентностей відповідно до вимог різних періодів життя особистості, були виокремлені групи компетентностей, орієнтованих на досягнення професійного зростання: змістові компетентності (необхідні для конкурентоспроможності на ринку праці – і національному, і загальноєвропейському); компетентності, важливі для кар'єри (технологічна компетентність, операційні навички); компетентності, необхідні для набуття нових здібностей (основні, аналітичні здібності та навички) [832, с. 255-260]. Ця пропозиція також впливає і на виокремлення переліку вимог до професійно-педагогічної компетентності викладачів: здатність до самонавчання; упевненість і вміння обирати напрям розвитку; вміння розв'язувати проблеми, застосовувати різні варіанти для дій, співпрацювати в колективі та знаходити творчі рішення; можливість ефективного набуття нових здібностей.

Можна стверджувати, що сьогодні в теоретичних розробках науковців *Данії* посилюється активний пошук нових моделей розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Наукові розвідки спрямовані на дослідження шляхів поглиблення взаємозв'язку теорії і практики в процесі професійного зростання педагога. Головними функціями педагогічної діяльності щодо формування цієї компетентності було визначено поглиблення професійного мислення викладача з



акцентом на педагогічну рефлексію, самоаналіз, гармонійне поєднання критичного та творчого осмислення принципів ефективної діяльності педагога [646]. Важливо зазначити, що у своїй праці, присвяченій дослідженню освітніх проблем у Данії, Дж. Б'ютінк (J. Buitink) обґрунтовує концепцію ролі практичних знань у професійному зростанні викладача, які надають йому можливість з'ясувати будь-яку педагогічну ситуацію та миттєво знайти правильне рішення, забезпечити перехід розгорнутих процесів мислення у згорнуті на основі знань і досвіду [826].

Розуміння ключових компетентностей експертами *Фінляндії* суттєво відрізняється від їх трактування в інших країнах Європейського Союзу. Так, до ключових компетентностей фінські дослідники [848; 873] зараховують: пізнавальну компетентність (теоретичні знання, практичні навички); уміння оперувати знаннями і навичками в умовах суспільних змін; соціальну компетентність (здатність до співпраці, до взаєморозуміння, соціальна адаптивність); особистісні компетентності; творчі компетентності (інноваційність у діяльності); комунікативні та педагогічні компетентності; адміністративні компетентності; стратегічні компетентності (орієнтація на майбутнє); уміння діяти паралельно в різних сферах діяльності. Водночас розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів *Фінляндії* закладається в освітньо-професійну програму як складову галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес передбачає насамперед оволодіння процесуальним, мотиваційним, смисловим компонентами педагогічної діяльності, логікою навчальних дисциплін; уміннями оперувати поняттями, що становлять концептуальний каркас педагогічної науки; здатністю перетворювати основи педагогічної теорії на метод пізнавальної діяльності; опанування навичками самоосвіти та підвищення кваліфікації, ділового професійного спілкування.

Професійній компетентності як одній з провідних якостей сучасного викладача в умовах цілісної реформи системи освіти *Республіки Польща*, у тому числі вищої, приділяється велика увага («Стратегія розвитку вищої освіти до 2020 року» / «Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku»), «Діагноз стану вищої освіти у Польщі» (2009) / «Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce» (2009) та ін.) [878]. Від 2005 р. у системі польської вищої освіти відбуваються зміни

щодо оцінки професійного рівня викладача, в університетських колах розробляються Стратегії розвитку, в яких обґрунтовуються шляхи, методи та форми професійного розвитку викладачів, неперервної педагогічної освіти.

Проведений аналіз літератури з проблем підвищення кваліфікації, сутності підготовки педагогічних кадрів на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, особливостей розвитку професійної компетентності педагогів (Ю. Бугай (J. Bugaj), А. Вільчковська (A. Wilczkowska), К. Денек (K. Denek), П. Кволик (P. Kwolik), А. Котусевич (A. Kotusiewicz), Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz), Й. Кужма (J. Kuzma), Р. Пахочінський (R. Pachocinski) [111; 825; 833; 855; 856; 859; 865; 869] свідчить про наявність різноманітних підходів до визначення сутності та змісту компетентностей (компетенцій) серед польських науковців. Так, до основних компетенцій педагога, які визначають різнобічність його діяльності, автори зараховують: моральні, комунікативні, інформаційно-медіальні, праксеологічні, співпраці, креативні [111]. Водночас розвиток професійної компетентності викладачів Польщі відбувається у системі загальних, інтегральних, професійних компетентностей, на засадах фундаментальності їхнього професійного розвитку та практичної спрямованості управлінських процесів [22]. За висновком Р. Квашніци, головними компетентностями викладача визначаються: моральні (спроможність до моральної рефлексії); інтерпретаційні (утворюють основу для рефлексивного розуміння світу); комунікаційні (ґрунтуються на відчуттях, емпатичному сприйнятті) [857]. Дидактичні компетентності автор трактує як технічний інструментарій викладача. А. Сайдак запропонувала компетентності викладачів вищої школи об'єднати у п'ять груп: дидактичні; методичні; системні; особистісні; суспільні. Базовими компетентностями визначаються особистісні, саме вони, на думку авторки, безпосередньо пов'язані з «Я» педагога, його особистісним і професійним розвитком [874, с. 47-58].

Важливість неперервного професійного навчання, удосконалення під час педагогічної діяльності, а також необхідність підвищення кваліфікації підкреслює К. Денек [833, с. 57]. Суголосною є думка Ч. Купісевича, який вважає підвищення кваліфікації педагогів шляхом до їхнього професійного розвитку. Факторами

професійного вдосконалення науковець вважає обсяг знань, бажання навчатись, науковий прогрес, професійну мобільність і засоби впливу [855, с. 107]. При цьому вважаємо за необхідне зазначити, що форми неперервного навчання Польщі передбачають: післядипломне навчання; професійні кваліфікаційні курси; курси професійної майстерності; курси загальних компетенцій; позмінне вдосконалення теоретичних знань; курси, що дають можливість отримання та поповнення професійних знань, навичок і кваліфікацій, професійні семінари, стажування, спеціалізовані стажування, професійна практика, кероване самонавчання. Водночас найбільш ефективними формами післядипломної освіти педагогічних кадрів, що забезпечують ефективність неперервного професійного вдосконалення, є самонавчання, методична підтримка, консультації та додаткове навчання.

Система підвищення кваліфікації реалізується на основі визначених післядипломних технологій з багатoproфільними мережами додаткового навчання, що функціонують в умовах іспеціально визначених навчальних закладів (університетів, вищих шкіл) [855, с. 67], і безпосередньо на місцях педагогічної діяльності з онлайн-доступом до професійних навчальних програм. Водночас діяльність із підвищення кваліфікації, супровід управління професійним розвитком в університетах можуть провадити люди, що обіймають керівні посади (завідувач кафедри, декан факультету, ректор, проректор тощо), викладачі з розвиненим рівнем професійно-педагогічної компетентності [22]. Провідними принципами професійного вдосконалення польських викладачів варто вважати такі: неперервності; єдності; диференціації; заміни вузькопрофільного навчання широкопрофільним; всебічного розвитку за широким діапазоном освіти; гнучкості; науковості; економічності освіти [566, с. 104].

Вивчення тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у науково-освітньому просторі провідних країн Європейського Союзу дало можливість засвідчити: чітку спрямованість державної політики країн – членів Євросоюзу на розвиток потенціалу викладачів вищої школи; існування нормативно-правового підґрунтя для забезпечення підтримки та інтегрованості професійного розвитку педагогів; високий рівень організаційно-методичного забезпечення

програм професійного розвитку освітян з чіткими орієнтирами і результатами реалізації. Водночас розбіжності у визначенні пакетів компетентностей, необхідних для професійного зростання, допомагають активізувати й поглибити дискусію педагогів-експертів інтегрованої Європи щодо цієї педагогічної проблеми.

Актуальним для сучасного оновлення системи освіти України є досвід розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи, накопичений у США. Він містить шляхи підвищення якості цієї компетентності, що передбачають перепідготовку викладачів, спрямовану на ефективний пошук актуальних знань, умінь і навичок, оптимізацію моральної та психологічної підготовленості до професійної діяльності в ЗВО.

Різні аспекти професійного розвитку викладачів вищої школи, формування педагогічної компетентності освітян США висвітлюються у роботах вітчизняних науковців, це, зокрема, І. Зварич, М. Красовицький, В. Лунячек, Н. Приходькіна, О. Романовський, С. Степаненко, О. Стойка [303; 304; 457; 603; 703] та ін. Науковий інтерес становлять праці американських дослідників, присвячені пошуку способів підвищення рівня професійної підготовки педагогів та їхньої компетентності, серед них – К. Вайнштейн (C. Weinstein), Е. Готон (E.F. Hoton), К. Ейбел (K. Eble), М. Ераут (A.M. Eraut), М. Ноулс (M. Knowles), Річард А. Свенсон (Richard A. Swanson), П. Селдін (P. Seldin), Л. Спенсер (L.M. Spencer), С. Спенсер (S.M. Spencer) [835; 836; 853; 877; 866] та ін. Важливими для нашого дослідження є праці авторів, які обґрунтовують важливість особистісного розвитку викладача, стратегії та механізми управління підвищення його професіоналізму – Л. Голмс (L. Holmes), Д. Мак Клеlland (D. McClelland) [842; 863] та ін.

Слід підкреслити, що теоретичні та практичні дослідження проблем професійної та педагогічної компетентності викладачів у США широко представлені в науково-педагогічній літературі [304] і спрямовані на виявлення поведінкових характеристик компетентності педагога. Зокрема, М. Ноулс стверджує, що нагальним завданням вищої освіти є підготовка таких педагогів, для яких найважливішою компетенцією була б здатність до постійного самонавчання протягом життя, і визначальним умінням – уміння застосовувати свої знання в

умовах, що змінюються [853]. Суголосною є думка дослідників Л. і С. Спенсер, які розглядають професійно-педагогічні компетентності викладача як його базові характеристики, що зумовлюють ефективність виконання діяльності, рівень якої визначається конкретними критеріями для роботи у вищій школі [877]. Якостями, що виступають підґрунтям вказаних компетентностей, науковці називають знання, уміння, мотиви, психофізіологічні властивості та Я-концепцію.

Окрему увагу особливостям професійно-педагогічної компетентності американських педагогів приділяє М. Ераут. У своїй роботі [836] до таких особливостей автор зараховує активне впровадження альтернативних форм і програм навчання, які передбачають гнучкість умов професійного зростання, забезпечують індивідуальні потреби, сприяють неперервному професійному розвитку та відповідають реаліям педагогічної практики вищої школи. Дослідник підкреслює загальний характер професійно-педагогічних компетентностей та їх ширше розуміння у порівнянні з кваліфікованістю працівника [837]. Водночас можна скласти уявлення про компоненти професійно-педагогічної компетентності у США, спираючись на зміст тестування, яке лежить в основі відбору педагогічних кадрів і містить п'ять основних аспектів: основні вміння; загальний кругозір; знання предмета, що викладається; знання в галузі педагогіки, психології та філософії; педагогічна майстерність [886]. Перевага такого підходу, на нашу думку, полягає в його технологічності, у можливості достатньо об'єктивного діагностування професійно-педагогічної компетентності.

Останнім часом у США в практику вводяться експерименти, основною метою яких стає зміна методів і форм розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи [703]. Спрямованість подібних експериментів в університетах США полягає у спробах змінити традиційну модель «професор, який говорить, – студент, який слухає» таким чином, щоби змістити акцент діяльності викладача з традиційних пасивних форм проведення навчання (лекція, семінар) на більш активні види самостійної індивідуальної роботи. Беручи до уваги той факт, що поява комп'ютерів, Інтернету відкрила доступ до численних наукових джерел

інформації, стає зрозумілим, що використання традиційної лекції як домінантної форми навчання перестало влаштовувати і самих студентів, і викладачів.

Нормативною основою підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти США виступають національні стандарти, які розробила 2001 р. Американська національна рада з розвитку персоналу США (National Staff Development Council) [532, с. 103]. Саме вони визначають зміст, види й форми підвищення кваліфікації викладачів. Відповідно до стандартів, зміст професійного розвитку педагогів охоплює проблеми прозорості освіти; якості викладання; об'єктивності оцінювання; співпраці учасників освітнього процесу; врахування знань соціального середовища у процесі навчання; створення можливостей для залучення громадськості до роботи ЗВО з метою покращення освітнього процесу [532, с. 104].

Варто зазначити, що в системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи США поширився рух «Розвиток професорсько-викладацького складу» (Faculty Development Programs). Підґрунтям цього руху є об'єктивні причини, серед них – недоліки традиційної методики викладання, несформованість професійно-комунікативної компетентності викладачів, розширення потреб студентів. У межах цього руху діяльність із підвищення кваліфікації викладачів на добровільній основі провадять сотні коледжів і університетів. Підтвердженням є той факт, що вже 1988 р. слухачем програм професійного вдосконалення та кваліфікаційної підготовки був кожен третій громадянин США [828, с. 26]. Основними формами роботи в спеціалізованих підрозділах чи установах ЗВО визначаються семінари; методичне керування новими або молодими викладачами; конференції з питань удосконалення університетської освіти тощо.

До загальнонаціональних центрів, метою яких є координація діяльності педагогічної громадськості США з питань підвищення кваліфікації, створення та реалізації програм професійно-педагогічної підготовки викладачів, сьогодні належать: Американська асоціація вищої освіти (American Association of Higher Education); Асоціація американських коледжів і університетів (Association of American Colleges & Universities); Рада аспірантських шкіл (Council of Graduate

Schools) та інші професійні організації. Серед форм підвищення кваліфікації виокремлюють різноманітні курси (денні/вечірні; очні/заочні; довгочасні/короткочасні; суботні/недільні; з відривом/без відриву від роботи, літні/міжсеместрові тощо), які провадять свою діяльність при наукових центрах і консультаційних фірмах за програмами теоретичного і практичного спрямування. Низка американських ЗВО координує діяльність літніх шкіл інтенсивної підготовки, тривалість навчання в яких становить від 1-2 тижнів до 3-х місяців [836].

Водночас Н. Приходькіна [603] розглядає наступні форми підвищення кваліфікації та розвитку професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи США: орієнтаційні програми для молодих викладачів (The New Faculty Orientation Program); семінари із загальнотеоретичних питань педагогіки вищої школи, психології освіти дорослих, традиційних та інноваційних методів викладання тощо; майстерні (workshops), які поєднують елементи педагогічної теорії та практики; індивідуальні консультації педагогів, психологів і соціологів з проблем викладання; інтерактивні дискусії та «круглі столи» викладачів і аспірантів зі специфічних проблем навчання; взаємовідвідування (відеозапис навчальних занять) з подальшим аналізом і обговоренням відвіданих занять (reciprocal visits and observations); організація індивідуалізованого наставництва (mentoring); складання викладацького дос'є (portfolio) для оцінювання діяльності викладача, власного самоаналізу та самооцінки; організація канікулярних мікроциклів «літніх шкіл» (summer schools), «інститутів» (institute on college teaching) з питань викладання у вищій школі; конференції (загальнонаціональні, регіональні, між закладами освіти тощо) для різних категорій працівників. Окреслена різноманітність модернізованих форм і методів підвищення кваліфікації викладачів вищої школи США стає, з одного боку, сучасним ефективним засобом зростання рівня професійно-педагогічної компетентності, а з іншого – доводить прагнення американських педагогів відповідати вимогам часу, що постійно ускладнюються.

Беручи за основу професійного розвитку викладача принцип «освіта педагога – процес, що триває впродовж життя», система педагогічної освіти *Канади* ґрунтується на професійно-педагогічній компетентності, переході від педагогічної

освіти до педагогічної діяльності, інтеграції теорії та практики, розумінні полікультурності освітнього середовища [515, с. 13].

Систему професійно-педагогічного становлення працівників освіти Канади розглядають вітчизняні науковці Н. Авшенюк, Г. Воронка, Р. Гуревич, К. Котун, Н. Мукан [121; 227; 300; 515] та ін. Особливості професійного зростання педагогічних працівників, розвитку їхньої компетентності відображені у працях канадських дослідників, серед яких – Ф. Гіккей (A. Hickey), Є. Джилез (E. Gillese), М. Леннон (M. Lennon), П. Мерсер (P. Mercer), Г. Мурей (H. Murray), М. Робінсон (M. Robinson) [838; 841] та ін.

Враховуючи розроблену 1997 р. з ініціативи експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) і за участю Національного центру освітньої статистики США й Канади програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади», канадські автори визначають професійно-педагогічну компетентність викладача не тільки як знання свого предмета (змістовна компетентність), а й педагогічні знання та вміння, до яких належить вибір ефективних методів викладання матеріалу, комунікативність, забезпечення можливості для практики і зворотного зв'язку, вміння працювати з різними студентами [838]. Водночас, окрема увага приділяється особливостям професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників. Серед таких особливостей: виокремлення педагогічних завдань відповідно до предмету викладання; конкретизація мети навчання з фахових дисциплін; використання різноманітних видів і методів навчального контролю; здатність планувати, організовувати та контролювати і освітній процес, і власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату. На думку канадських науковців [838], кожна складова професійно-педагогічної компетентності побудована на комбінуванні якостей, які можна мобілізувати для активної професійної педагогічної діяльності – практичних навичок, пізнавальних інтересів, емоцій, цінностей знань, умінь, поведінкових компонентів тощо.

Стандарт якості викладання в Канаді (Teaching Quality Standard) [882] зобов'язує кожного науково-педагогічного працівника розробляти план



індивідуального професійного розвитку. Одним із шляхів такого розвитку для канадських викладачів є підвищення кваліфікації, спрямоване на забезпечення відповідності рівня професійно-педагогічної компетентності державним стандартам (Департаментів/міністерств освіти провінцій). Враховуючи, що, відповідно до ст. 93 Конституції Канади, проблеми освіти належать до сфери виняткової юрисдикції десяти провінцій, питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників вирішують різноманітні заклади: університети (за програмами бакалавра, магістра, доктора освіти, сертифікації працівників освіти); департаменти освіти (управління розвитком національної політики в освітній галузі); регіональні центри освіти (аналіз сучасного стану педагогічної професії); шкільні ради (дні добровільного й обов'язкового професійного розвитку); волонтерські предметні асоціації; спілки вчителів; приватні постачальники послуг професійно-педагогічного розвитку [514, с. 227-230].

Продовженням професійної педагогічної освіти для викладачів шкіл і ЗВО на факультетах освіти університетів є напрям підготовки «Освіта дорослих». Він передбачає рік стаціонарного навчання обсягом у 30 кредитів курсів педагогічного та непедагогічного напрямку. Так, курси педагогічного спрямування (24 кредити) розраховані на вивчення проблем розвитку освіти дорослих, управління навчальним процесом дорослих, психології діяльності та освіти педагогів, педагогічну практику тощо. Непедагогічні курси (6 кредитів) – на вивчення етики і права педагогічної діяльності.

Зклади післядипломної педагогічної освіти Канади, як складові системи підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, пропонують широкий спектр форм навчання: навчальні курси підвищення кваліфікації, інтерактивне навчання в малих групах, пункти дистанційної освіти тощо [121]. Так, прикладом того, що в Канаді для розвитку професійно-педагогічної компетентності та вирішення професійних потреб педагогів застосовуються засоби дистанційної освіти, є Віртуальний центр учителів (Virtual Teacher Centre), створений 2001 р. спільним рішенням педагогічного факультету Меморіального університету (Memorial University), Асоціації вчителів Ньюфаундленду й Лабрадору

(Newfoundland and Labrador Teachers' Association), Департаменту освіти, Лабрадорського шкільного округу та Центру дистанційного навчання та інновацій (CDLI). Його мета – професійний розвиток педагога за індивідуальним для кожного графіком навчання [841]. Підвищенню фахового рівня викладачів вищої школи Канади сприяє використання в закладах післядипломної педагогічної освіти різноманітних методів навчання (рольові та ділові ігри, тренінги, діалогово-дискусійні методи, проект на діяльність, метод кейсів тощо) [121].

Особливий інтерес становить дослідження та врахування зразків *японського* досвіду системи підвищення кваліфікації викладачів, визначальним фактором ефективності якої є професійно-педагогічна компетентність. Незважаючи на недостатність наукового вивчення особливостей розвитку системи освіти Японії, серед вітчизняних її дослідників можна зазначити А. Кирду, О. Михайличенка [352; 501] та ін., зокрема серед тих, хто вивчає способи підвищення рівня професійної підготовки японських педагогів, – М. Кондаков, О. Озерська та ін. [545].

Слід зазначити, що на практику розвитку професійної компетентності викладачів ЗВО Японії значно впливають законодавчо-нормативні акти, що з'явились у післявоєнний період від 1947 року, визначили загальні шляхи та цілі виховання і освіти країни: доповідь Центральної ради з освіти «Про підвищення якості підготовки вчителів» (1978), «Про безперервну освіту» (1981), проєкт «Пошук моделі освіти для ХХІ століття» (1984), постанова Міністерства освіти «Заходи щодо розвитку освіти протягом життя як відповідь на нові соціальні тенденції» (1992) тощо [305; 868]. Діяльність японських закладів освіти об'єднують такі педагогічні принципи: освіта протягом усього життя (процес самоосвіти і організованого навчання, який триває неперервно); бездоганність навчання (орієнтація педагога на досягнення високого рівня оцінних балів, максимальне оволодіння навичками); виховання почуття колективізму [868].

Беручи до уваги зростання державного впливу на систему освіти та централізацію управління освітою, в Японії прийняті державні акти, спрямовані на регулювання неперервної освіти тих фахівців, які мають постійну роботу. Наприклад, Закон про атестацію педагогічного персоналу передбачає обов'язкове

підвищення кваліфікації кожних п'ять років. Закон також дає можливість підвищення класу виробничого сертифіката після чергового навчання, що значно підвищує заробітну плату педагогів [541]. Такий взаємозв'язок розвитку професіоналізму викладача з державною політикою щодо зарплатні спеціалістів дозволяє пов'язати освітній процес з оцінюванням якості й ефективності професійно-педагогічної діяльності.

Досвід післядипломної освіти викладачів вищої школи Японії спрямований на розвиток у них професійної компетентності, удосконалення набутих практичних навичок, дотримання відповідальності за результати викладацької роботи у ЗВО [545]. Згідно з повідомленням Міністерства освіти, культури, науки і технологій Японії, від 1990 р. факультети післядипломної освіти педагогів діють у 27-ми університетах [540]. Програми, за якими здійснюється післядипломна освіта, складаються з педагогічного та спеціального циклів, зміст яких здебільшого варіативний, хоча зі збереженням певних загальних рис. Так, педагогічний курс передбачає обов'язкове й елективне навчання. Стандарт педагогічного курсу представлений такими дисциплінами: проблеми морального виховання; основи педагогіки (методи і технічні засоби навчання, психологія навчання і розвитку, управління в освіті); зміст і методика навчання (поглиблене вивчення дисциплін, що викладаються у конкретних ЗВО); курси, які виходять за межі обов'язкової програми педагогічної освіти (соціальна педагогіка, філософія виховання, порівняльна педагогіка, історія педагогіки тощо).

Теоретичний аналіз тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи в контексті досвіду США, Канади та Японії дав можливість стверджувати, що ця практика формується з урахуванням економічних, політичних і соціокультурних особливостей. Зарубіжний досвід свідчить, що у викладача вищої школи цей розвиток визначається динамічним, змістовним внутрішньоособистісним процесом, у результаті якого відбуваються зміни в його інтелектуальній, мотиваційній, емоційно-почуттєвій, вольовій та діяльнісній сферах, життєвих і професійних позиціях. Тобто відбувається цілісний професійний саморозвиток, змістовними характеристиками якого є: професійна

самосвідомість, прийняття себе професіоналом; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; інтернальність; самопроєктування; побудова власної стратегії професійного зростання; побудова та реалізація свого професійного життя тощо.

Таким чином оцінювання професійної компетентності викладача вищої школи на різних етапах його професійної кар'єри є одним з важливих напрямів вищої національної освіти зарубіжних країн з розвинутими освітніми системами. Важливість проблеми кадрового забезпечення системи освіти доводить аналіз досліджень Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD). Так, А. Шлейхер, директор OECD наголошує, що в сучасних умовах необхідною є така освіта, яка б змушувала педагогів перебувати на піку знань, розвивати свою професійну компетентність. Інновації автор визначає критично важливими для творчого зростання, підвищення ефективності та продуктивності педагогічної діяльності [871, с. 38]. Відповідно до висновків OECD, пріоритетними галузями кадрової політики сьогодні є: забезпечення неперервності, координованості професійного розвитку педагога, його ресурсного забезпечення й оцінювання якості; визначення системи професійних цінностей, складовими якої є прагнення до рефлексії власної професійної діяльності; сприяння у зростанні привабливості педагогічної професії за рахунок розширення спектру можливостей педагогічної кар'єри; підтримка педагогів протягом кар'єри, що передбачає введення в професію, підтримку менторів і наставників, мотивацію педагогів до визначення власних професійних дефіцитів і професійного розвитку засобами формального, неформального, позаконтекстного навчання, підтримку професійної мобільності; якісна освіта та неперервний професійний розвиток, які передбачають зростання попиту й пропозиції в галузі підвищення кваліфікації, вдосконалення якості підготовки в певній сфері, забезпечення відповідності освітніх програм вимогам закладів освіти та суспільства [880].

З огляду на зазначене, важливим завданням нашого дослідження є усвідомлення всіх необхідних і важливих складових компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів, визначення основних факторів її розвитку

та адаптування зарубіжного досвіду в площину діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО України.

### **Висновки до другого розділу**

Узагальнення результатів здійсненого дослідження особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів технічних ЗВО, принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, а також зарубіжного досвіду розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи дає підстави зробити такі основні висновки до розділу.

Дослідження сучасної нормативно-правової бази професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО, видів професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників, особливостей функціонального складу, змісту структури професійної діяльності педагогів вищої школи дозволило стверджувати, що успішність професійно-педагогічної діяльності викладача залежить від рівня розвитку його професійно-педагогічної компетентності.

Проведений науково-теоретичний аналіз, врахування вимог, що висуваються до особистості сучасного викладача вищої школи та змісту підвищення його кваліфікації, дозволили визначити основні принципи, покладені в основу процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО: *загальнодидактичні* (науковості, послідовності, свідомості й активності); *професійної освіти* (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); *педагогічної освіти* (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); *андрагогічні* (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); *специфічні* (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності).

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі підвищення кваліфікації, зокрема, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, є аналіз і врахування зразків світового досвіду неперервного підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників. Вивчення тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у науково-освітньому просторі провідних країн Європи та Європейського Союзу (Велика Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Бельгія, Данія, Фінляндія, Польща) дало можливість засвідчити: чітку спрямованість державної політики країн на розвиток потенціалу викладачів вищої школи; існування нормативно-правового підґрунтя для забезпечення підтримки та інтегрованості професійного розвитку педагогів; високий рівень організаційно-методичного забезпечення програм професійного розвитку освітян з чіткими орієнтирами та результатами реалізації. Теоретичний аналіз тенденцій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи в контексті досвіду США, Канади та Японії дозволяє стверджувати, що ця практика формується з урахуванням економічних, політичних і соціокультурних особливостей: забезпечення неперервності, послідовності, координованості професійного розвитку педагога, його ресурсного забезпечення та оцінювання якості; сприяння у зростанні привабливості педагогічної професії за рахунок розширення спектру можливостей педагогічної кар'єри, якісного набору, розподілу кадрів; забезпечення необхідної кваліфікації, що здобувається на базі ЗВО і поєднує оволодіння педагогічними прийомами, знаннями із сучасних досліджень і предмета, практичну підготовку засобами формального, неформального, позаконтекстного навчання, враховуючи стажування і роботу за кордоном.

Основні положення другого розділу дисертації відображені в наукових публікаціях автора: [165; 171; 178; 180; 186; 195; 206; 212; 213; 845; 846; 847].

### РОЗДІЛ 3.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### **3.1. Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

У Всесвітній декларації вищої освіти для XXI століття зазначається, що «вища освіта повинна робити більш активний внесок у розвиток усієї системи освіти, зокрема, шляхом удосконалення педагогічної освіти, розроблення навчальних програм і досліджень у цій галузі» [124]. Тому нагальні завдання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО полягають у розвитку в них мотиваційно-ціннісного усвідомлення необхідності неперервного цілеспрямованого професійного розвитку; організації теоретичної підготовки, відповідного рівня отриманих професійно спрямованих знань, діяльнісно-операційної підготовки, практико-орієнтованих умінь і навичок; сукупності важливих професійно-особистісних якостей, спрямованості на самооцінювання, рефлексію власного професійного розвитку.

Ефективне розв'язання вказаних завдань потребує визначення концептуальних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО відповідно до сучасних вимог виробництва та сфери обслуговування, теоретичного обґрунтування і методичного впорядкування навчання викладачів технічних ЗВО в процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, яка дала б можливість суттєво підвищити рівень їхньої професійної підготовленості та педагогічної взаємодії зі студентами.

Важливою передумовою ефективного розроблення концепції є насамперед її наукове забезпечення. У цьому контексті зазначимо, що розв'язанню низки питань побудови концепцій формування, проєктування професійних компетентностей спеціалістів присвячені праці вітчизняних і зарубіжних науковців [26; 37; 327; 705; 717; 736]. Зокрема, відповідно до рекомендацій В. Ледньова, розроблення концепції

професійної підготовки педагогічних працівників має формуватися на основі двох факторів: структура професійно-педагогічної діяльності; структура об'єкта дослідження професійно-педагогічної діяльності [440].

Зокрема, М. Ільязова [327] стверджує, що «успішність вирішення будь-якого дослідницького завдання визначається якістю методологічного і методичного обґрунтування стратегії і тактики його реалізації» [327, с. 227], тому свою концепцію формування професійної компетентності студентів-соціологів авторка обґрунтовує розглядом рівнів методологічного аналізу. Філософський рівень цього аналізу «визначає можливість формування професійної компетентності спеціаліста впродовж освітнього процесу, при цьому зміст освіти спрямований на формування професійної компетентності. Це висуває певні вимоги до організації освітнього процесу: проєктування і моделювання послідовного переходу, трансформацію навчальної діяльності у діяльність професійну шляхом низки проміжних стадій (власне навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність – власне професійна діяльність)» [101; 327, с. 227]. Філософський рівень цього аналізу передбачав застосування таких підходів: цілісний, системний підходи дозволили визначити елементний і компонентний склад компетентності; діяльнісний підхід передбачав урахування психологічної структури діяльності суб'єктів освітнього процесу, пошук шляхів організації особистісного досвіду в здійсненні інтегративної діяльності, що визначається повнотою її змісту в процесуальному аспекті (цілепокладання – цілевиконання) і видовому аспекті (представленість компонентів інтегративної діяльності – когнітивного, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, перетворювального) [327, с. 227].

Водночас конкретно-науковий рівень методологічного аналізу М. Ільязової співвідносився з підходами: процесуально-результативний (обов'язкове включення моніторингових процедур, організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування професійної компетентності); проблемно-ситуативний (проєктування і створення навчальних, професійноорієнтованих ситуацій); задачний (виявлення імовірнісних педагогічних явищ, їх аналіз, розроблення номенклатури професійних задач і засобів вирішення); особистісний (становлення змістотворних професійних



мотивів, цінностей, якостей, професійного мислення, емоційно-вольової регуляції проявів компетентності); полісуб'єктний – взаємини суб'єктів освітнього процесу за типом діалогу [327, с. 228].

Натомість цікавою з точки зору мінімізації підходів є позиція С. Філатова [736], який при створенні концепції формування професійної компетентності бакалаврів технічних ЗВО обмежився компетентнісним, системно-діяльнісним і культурологічним підходами. Іншу позицію щодо розроблення концепції педагогічної компетентності педагогів знаходимо в дослідженні колективу українських науковців [37, с. 1-2], які завданнями формування досліджуваної компетентності вважають: забезпечення застосування самоактуалізації та самоорганізації; становлення професійної культури майбутнього педагогічного працівника; формування ключових компетенцій і професійної мобільності; організацію дидактико-методичної підтримки; активізацію соціальної активності.

Підкреслимо також широту підходів науковців до системи педагогічних принципів як складової концепції формування професійної компетентності спеціалістів – вихідних положень, основних вимог, які ґрунтуються на встановлених закономірностях і реалізуються у змісті, формах, методах, педагогічних технологіях тощо. Зокрема, до таких принципів І. Агібова [6] зараховує принципи фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності, практичної спрямованості та спадковості. На думку інших авторів, система принципів формування професійної компетентності спеціалістів передбачає: а) загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі; б) принципи створення ситуацій спільної діяльності; в) принципи контекстного навчання; г) принципи особистісно орієнтованої освіти [327, с. 229]. Водночас О. Севастьянова, Б. Кришук та ін. до принципів формування професійної компетентності зараховують: принцип педагогічної творчості, професійного саморозвитку, гуманізму, проблемності, демократизації, реалізму, компетентності, діалогізації навчання, орієнтації на особистість, технологічної єдності навчання і використання освітніх технологій [37, с. 4]. У контексті розгляду методологічних засад концепції формування професійної компетентності студентів-психологів Ю. Вінтюк орієнтується на психолого-

педагогічні принципи, як-от: гуманізації освіти, психологізації освітнього процесу, особистісного підходу, єдності соціалізації та індивідуалізації процесу розвитку особистості [112, с. 354].

Наукові праці авторів, присвячені виділенню системи критеріїв для концепцій професійної компетентності також демонструють широку палітру підходів [112; 225; 327; 752]. У якості прикладу наведемо позицію М. Ільязової, яка враховує критерії: змістові характеристики діяльності (комплекс внутрішніх спонукань, мотивів поведінки й діяльності, спрямованості інтересів тощо); рівень і якість результатів (реальні досягнення, отримані в результаті діяльності); процесуальні особливості діяльності (об'єм, швидкість, темп) [327, с. 230]. Дещо інший підхід знаходимо в О. Гури, який, здійснюючи концептуальний аналіз змістових складових психолого-педагогічної компетентності викладача, критеріями ефективності визначає зовнішні показники (динаміка рівня усвідомлення концептів психолого-педагогічної компетентності, яка відображається у результативності та продуктивності самоорганізації особистості, успішності засвоєння професійно-психологічних знань, умінь і навичок) і внутрішні (динаміка рівня розвитку професійних якостей, особистісної готовності до професійної діяльності) [225, с. 489]. У своїй концепції формування професійної компетентності майбутніх психологів дослідник Ю. Вінтюк критерії ефективності також поділяє на зовнішні і внутрішні. Так, оцінка за внутрішнім критерієм здійснюється за наступними параметрами: знання того, які характеристики діяльності, поведінки відповідають критерію; внутрішньо усвідомлене прагнення відповідати характеристикам; прояв необхідних характеристик у навчально-практичних ситуаціях професійної діяльності. Внутрішні критерії відображають інтегрованість структурних компонентів професійної компетентності [112, с. 354].

Отже, проведений аналіз досліджень, присвячених визначенню сутності та особливостей побудови концепцій формування професійної компетентності, педагогічної компетентності, психолого-педагогічної компетентності фахівців різних профілів дає можливість стверджувати, що, незважаючи на зростання кількості подібних досліджень, у науковій літературі не виявлено відповідної

концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що й спонукає нас до проведення самостійного дослідження.

Як одне з ключових понять понятійно-категоріального апарату нашого дослідження, «концепція» (*від. лат. conceptio* – сприйняття, розуміння, система) становить «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їх системної теоретико-методологічної характеристики» [695, с. 147]. Новий словник української мови трактує його як «систему показів певного положення; систему поглядів на те чи інше явище; світогляд, світорозуміння, погляди, переконання» [534].

Водночас осмислення словникових статей вітчизняних і зарубіжних авторів засвідчує широту розуміння терміна «концепція»: «сукупність положень, що виникає на основі концепту та покликана його довести, обґрунтувати» (В. Петрушенко) [583, с. 88]; внутрішнє уявлення про процес чи явище, яке сформувалося на основі власних умовиводів або уявлень інших (Р. Бернс) [50, с. 189]; «система поглядів, які окреслюють розуміння процесів і явищ, об'єднаних фундаментальним задумом; спосіб організації системи засобів навчання і виховання на підставі цілісного розуміння сутності цих процесів» (С. Кульневич) [429, с. 4]; «сукупність узагальнених положень або система поглядів на розуміння сутності, змісту, методики і організації освітнього процесу, а також особливостей діяльності педагогів у процесі його здійснення» (Є. Рапацевич) [574, с. 252].

Зазначимо, що до основних ознак, які характеризують сутність цього поняття, можна зарахувати: соціальну зумовленість і практико-наукову необхідність нової педагогічної концепції; несуперечність концептуальних засад; визначення місця у педагогічній теорії, у педагогічній галузі, дисципліні; широту охоплення педагогічного процесу, видів і систем педагогічної діяльності, типів педагогічної взаємодії; потенціал розвитку педагогічної теорії, педагогічної галузі та науки загалом; прогностичність рекомендацій.

Серед дослідників варто також відзначити Є. Бондаревську, С. Кульневич, які концепцію в педагогіці тлумачать як основоположний задум, ідею педагогічної

теорії, яка визначає спосіб побудови системи навчання і виховання [74, с. 216]. За визначенням С. Гончаренка, педагогічна концепція становить «систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [155, с. 177]. Враховуючи, що педагогічна концепція є системою поглядів на освіту, яка визначає діяльність щодо досягнення цілей освіти, головною її функцією науковці визначають інтеграцію як «певний масив знань у прагненні використовувати його для пояснення, пошуку закономірностей» [709, с. 38]. При цьому ступінь і рівень концептуальності можуть бути різними, зокрема Н. Бордовська [75] виокремлює такі варіанти педагогічних концепцій:

- науково обґрунтована концепція, що формується на основі обраних методологічних орієнтирів обґрунтованої логіки побудови цілісної системи поглядів; на їх основі розроблені та систематизовані принципи, закладені в основу втілення усіх системних педагогічних ідей; розроблені практичні рекомендації, які розкривають технологію, систему практичних дій;
- науково-теоретична концепція, що враховує висунуті ідеї або їх систему, не обов'язково обґрунтовані всі дії з їхньої реалізації на практиці;
- прикладна концепція становить обґрунтований проєкт перетворення педагогічної практики;
- декларована концепція сформульована у вигляді гасел, які закликають до здійснення чогось;
- концепція-суперечність, що зазвичай побудована як спростування відомих теорій і фактів;
- емпірична концепція переважно ґрунтується на практичному або експериментальному педагогічному знанні.

Ми цілком погоджуємося з Є. Яковлевим і Н. Яковлевою, які педагогічну концепцію розуміють як динамічну, складну, цілеспрямовану систему фундаментальних знань про педагогічний феномен (у нашому дослідженні – професійно-педагогічну компетентність), що всебічно характеризує його сутність, зміст, особливості та технологію оперування в сучасних освітніх умовах [817].

Тому, керуючись твердженням С. Гончаренка [155, с. 239], будемо розглядати досліджувану концепцію як систему поглядів на процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, який аргументує логіку, доцільність і послідовність у реалізації його сутності та змісту.

Загальна мета концепції – формування вихідних теоретичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО як важливої складової підвищення кваліфікації.

Методологічну основу концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО складають такі наукові підходи:

- системний (Р. Акофф, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Сластьонін, А. Фокшек та ін.);
- андрагогічний (С. Архіпова, В. Вихрущ, Н. Дем'яненко, С. Змєєв, А. Кукуєв, Л. Лук'янова та ін.);
- компетентнісний (І. Бех, Н. Бібик, І. Зимняя, О. Локшина, Н. Нагорна, О. Пометун, Л. Хоружа та ін.);
- діяльнісний (Г. Атанов, Л. Виготський, Н. Дюшєєва, І. Зязюн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.);
- особистісно орієнтований (І. Бех, Г. Васянович, Л. Виготський, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.);
- акмеологічний (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Паутова, А. Реан, Л. Рибалко та ін.);
- функціональний (Л. Білоусова, О. Будник, В. Деміденко, С. Іванова, Т. Красікова, З. Маркоцкі та ін.);
- інтегративний (М. Артишевська, О. Вознюк, Л. Дольнікова, О. Дятлова, І. Козловська, К. Левківська, Н. Світловська, Р. Собко, В. Похонський та ін.);
- інноваційний (О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Кларін, В. Кремень, А. Моїсєєв, А. Пригожин, С. Сисоєва та ін.);
- креативний (О. Дубасенюк, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кічук, А. Маркова, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.).

Для розроблення концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ми врахували вимоги нормативно-правових документів, які регламентують діяльність у сфері вищої освіти, як-от: Закон України «Про вищу освіту» (2014) [605], Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [613], а також Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року» [614], Постанова Кабінету Міністрів «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності» від 10.05.2018 р. № 347 [449], Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. [704], «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» [390], Національна рамка кваліфікацій України [610].

Водночас в основу концепції також були закладені положення нормативних документів, що окреслюють стратегію і тактику реалізації післядипломної освіти педагогічних кадрів, таких як Закон України «Про освіту» (2017) [615], Постанова Кабінету Міністрів «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 2.08.2019 р. № 800 [601]. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [521] серед ключових проблем визначено необхідність професійного вдосконалення педагогічних працівників, розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації, розробку та впровадження державних стандартів післядипломної педагогічної освіти. Затверджена наказом МОН України галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [607] передбачала вдосконалення структури післядипломної освіти викладачів; забезпечення якості освіти на всіх рівнях відповідно до світових і європейських стандартів; реалізацію інтеграції науки та практичної педагогічної діяльності. Актуальність розроблення і прийняття цієї Концепції були зумовлені потребою:

- забезпечення якісного оновлення методології, змісту й технологій перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для системи освіти на основі поєднання цілісного педагогічного процесу з науковими дослідженнями;

- врахування позитивного вітчизняного та світового педагогічного досвіду й досягнення загальноприйнятих міжнародних освітніх стандартів;
- ефективного новаторського підходу до реалізації прогресивних теорій і технологій навчання;
- оновлення та узгодження змісту всіх складових системи підвищення кваліфікації, що передбачались освітніми стандартами.

Бралися до уваги також ідеї, закладені в «Білій книзі національної освіти в Україні» [60], Педагогічній Конституції Європи [576].

Відповідно до композиційного викладу розробленої концепції, слід зазначити, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає опанування викладачами технічних ЗВО знаннями, уміннями, професійно-особистісними якостями заради набуття практичного досвіду вдосконалення власної професійно-педагогічної діяльності. Ключовим елементом концепції є мета як кінцевий результат, на який спрямовується процес, тому в контексті нашого дослідження *мета* – це підвищення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Відповідно до мети конкретизовано основні завдання:

- створення, функціонування і розвиток освітнього середовища компетентного викладача;
- формування інтенсивної дидактичної системи підготовки викладачів фахових дисциплін у процесі підвищення кваліфікації.

Вирішення цих завдань сприяє ефективному задоволенню сучасних вимог до професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників у напрямку розвитку компетентної особистості викладача фахових дисциплін на підставі парадигми особистісно орієнтованої освіти. Визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності має відповідати професійнообумовленій структурі особистості викладачів технічних ЗВО. При цьому побудова технологічно-дидактичного забезпечення досліджуваної компетентності має

відбуватися на основі відтворення процесу поетапного формування всіх складових професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Обґрунтування концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін передбачає звернення до понятійно-категоріального апарату нашого дослідження – тих робочих визначень, опора на які є необхідною у рамках концепції. Враховуючи той факт, що поняття «компетентність» відзначається складним змістом, у якому інтегруються професійні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики, у загальному вигляді *компетентність* особистості ми вбачаємо в динамічній комбінації «знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність» [522] у тій чи іншій сфері. При цьому визначальним для нашого дослідження є те, що природа компетентності – це результат саморозвитку індивіда, результат самоорганізації та узагальнення професійно-діяльнісного і особистісного досвіду.

Водночас важливо підкреслити, що одним з видів компетентності людини, який окреслює широкий, всебічний спектр її відповідності вимогам професійної діяльності на особистісному та діяльнісному рівнях, є *професійна компетентність*, яку в нашому дослідженні розглядаємо як інтегральну характеристику суб'єкта праці, рівень його професійної підготовки, що визначає єдність теоретичної і практичної підготовленості до актуальної реалізації завдань у відповідній професійній галузі. З метою визначення взаємозв'язку між основними поняттями, слід зазначити, що кожна компетентність виявляється у діяльності, саме тому в науково-педагогічних дослідженнях професійна компетентність педагога співвідноситься з педагогічною діяльністю, виокремлюючи таким чином педагогічну компоненту в структурі цього поняття. Завдяки цьому професійно-педагогічну компетентність можна вважати одним з видів професійної компетентності.

Під час розроблення концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін ми виходили з визначення поняття



*«професійно-педагогічна компетентність викладача технічного закладу вищої освіти»* як складного, інтегративного, професійно-особистісного утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність – це інтегративна якість, що виявляється у професійно-педагогічній діяльності та передбачає пошук можливостей її розвитку в рамках іншої – навчальної діяльності в процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Основні положення концепції ґрунтуються на таких засадах:

- пріоритетності загальнолюдських і національних духовних цінностей;
- відповідності освіти науково-педагогічних працівників технічних ЗВО потребам держави і суспільства;
- реалізації продуктивної системи підготовки викладачів фахових дисциплін, що передбачає врахування зарубіжного досвіду розвитку професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників;
- якості змісту освіти та якості педагогічних технологій навчання в умовах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти;
- ефективного наповнення освітнього процесу підвищення кваліфікації активними формами навчання та інноваційними технологіями;
- реалізації інтенсивного освітнього процесу, забезпеченні активної участі у ньому науково-педагогічних працівників;
- забезпеченні прозорості освітнього процесу викладачів фахових дисциплін.

Визначаючи єдність змістового та процесуального компонентів навчання викладачів фахових дисциплін, спрямованих на досягнення відповідного рівня професійно-педагогічної компетентності, провідна ідея та основні положення концепції ґрунтуються на припущенні, згідно з яким якість професійно-педагогічної

компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО буде істотно підвищуватися у разі, якщо:

- з’ясовані сфери діяльності викладача та визначено ступінь значущості кожної з них;
- реалізується модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (описана в підрозділі 3.3), яка становить ядро концепції та визначає особливості реалізації її функціонування, що дозволяє оцінити сучасний стан і рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності, простежити динаміку її становлення та перспективи наступного розвитку;
- чітко визначені мотиви вибору викладачами ЗВО напряму науково-педагогічної діяльності;
- визначені педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, які характеризуються спеціально підібраною системою заходів, що забезпечує ефективне становлення і розвиток у викладачів ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та її результатів, внутрішніх сталих мотивів до неперервного науково-педагогічного самовдосконалення в межах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти (описані в підрозділі 3.2);
- здійснюється оцінювання діяльності викладачів з метою посилення їхньої мотивації до формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності;
- забезпечується неперервний науково-методичний супровід процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Важливою характеристикою будь-якого процесу, що відбувається в суспільстві (у тому числі педагогічного) є закономірна логіка. Саме вона визначає напрям руху процесу, що залежить від вищих орієнтирів, на досягнення яких спрямовані всі зміни, що відбуваються у межах цього процесу. Закономірна логіка зумовлює не випадковий характер змін в освіті, виявляє тенденцію їхнього розвитку, яка забезпечує максимальне поетапне залучення суб’єктів навчання в педагогічний

процес. Тому традиційно педагогічні закономірності розглядаються: як зв'язки між навмисно створеними чи об'єктивно наявними умовами та досягнутими результатами [572, с. 13]; як «об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в освітньому процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість на розв'язання завдань всебічного й гармонійного розвитку особистості; зміст освіти закономірно залежить від завдань, які відображають потреби суспільства; активно-діяльнісний характер навчання; взаємозалежність навчально-пізнавальної активності та рівня мотиваційної сфери» [156, с. 131].

Відомо, що для відображення об'єктивної педагогічної реальності доцільним є виділення саме закономірностей, а не законів, оскільки закономірність, становлячи результат сукупної дії багатьох законів, відображає чимало зв'язків і відносин, тоді як закон однозначно формулює певний зв'язок, відношення. При цьому науковці [406, с. 13; 572, с. 11-13] визначають ознаки, відповідно до яких зв'язки можна зарахувати до закономірних: причинно-наслідковий характер зв'язку (об'єктивність, незалежність зв'язку від бажань, настроїв); загальність (прояви у професійно-педагогічній діяльності будь-якого педагога); повторюваність (здатність зв'язків відтворюватися в аналогічних ситуаціях). Тому для відображення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін вважаємо доцільним виділення саме закономірностей. Таким чином, у нашому дослідженні педагогічні закономірності становлять зв'язки між педагогічними явищами в освітньому процесі, яким притаманний причинно-наслідковий характер, об'єктивно чинні критерії загальності та повторюваності.

Педагоги визначають такі закономірності професійного розвитку: особистісне самовизначення має передувати професійному, у ньому закладаються вимоги до професії; після первинного вибору професії подальший професійний розвиток залежить від індивідуально-психологічних особливостей, відбувається диференціація професійних інтересів; подальше професійне самовизначення починає впливати на особистісне і людина починає сприймати життя керуючись професією; формується професійний тип особистості; професія стає засобом

самовираження особистості, що відповідає професійній зрілості, з одного боку, і створює передумови для професійних деформацій – з іншого [476].

У якості закономірностей, які розкривають сутність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ми визначаємо такі:

- сильна мотивація професійно-педагогічних досягнень нівелює недостатність здібностей;
- спершу особистісний розвиток стимулює розвиток професійно-педагогічної компетентності, потім навпаки, професійно-педагогічна компетентність стимулює особистісний розвиток викладача, при цьому обидва ці процеси взаємопов'язані в єдиний особистісно-професійний розвиток;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувається гетерохронно, нерівномірно, за допомогою подолання протиріч, які постійно виникають;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО є можливим, якщо відповідає характерові самовдосконалення і самореалізації;
- мотивація до неперервного особистісно-професійного самовдосконалення є важливим фактором розвитку професійно-педагогічної компетентності та вимагає зовнішніх умов – акмеологічної підтримки й акмеологічного середовища на всіх етапах підвищення кваліфікації в системі неперервної післядипломної освіти;
- розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО пов'язаний з появою індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності та єднання з предметом праці;
- динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін полягає у переході від репродуктивної, поелементної діяльності до системної, рефлексивної, інноваційної, творчої.

Керуючись тезою про те, що закономірність – це реальність, дійсність, а принцип – логічна експлікація належного, потрібного, певний механізм досягнення відповідного, концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО спирається на систему педагогічних принципів – вихідних положень, керівних ідей і основних вимог, що впливають зі

встановлених педагогічною наукою закономірностей та реалізуються у цілях, змісті, педагогічних технологіях, професійно-педагогічній діяльності викладачів.

Важливими для побудови концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін є принципи, визначені Законом України «Про вищу освіту» (2014) [605]: практична значущість набутих педагогічних знань; толерантність, злагода і партнерство всіх учасників освітньої діяльності; гуманізм, демократичність, відкритість і доступність освіти; соціальна обґрунтованість педагогічного мислення у сфері професійної діяльності; поєднання фундаментальності та фаховості різноманітних навчальних програм, заснованих на індивідуалізації у процесі підготовки; неперервність педагогічної освіти, її системність і систематичність; інноваційність змісту педагогічної освіти; інтеграція педагогічної освіти та наукових досліджень; загальні принципи відбору змісту навчального процесу (зв'язок теорії і практики, науковість); частково дидактичні принципи (адекватність, фундаментальність, прикладна спрямованість); орієнтація на розвиток особистості.

З метою забезпечення результативності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО окреслимо принципи, які відображають ключову ідею професійної підготовки науково-педагогічних працівників у контексті досліджуваної проблеми: загальнодидактичні (науковості, послідовності, свідомості й активності); професійної освіти (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); педагогічної освіти (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); андрагогічні (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); специфічні (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності). Необхідно зазначити, що основними вимогами, якими ми

керувалися під час відбору принципів розвитку професійно-педагогічної компетентності – це їхня універсальність, важливість та імперативність, тоді як зміст вказаних принципів є абстрактним відображенням закономірностей.

Підсумовуємо, що запропонована концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ґрунтується на таких концептуальних засадах:

- у складних умовах модернізації системи вищої освіти загострюється проблема зростання потенціалу сучасного викладача вищої школи, його відповідності потребам професійно-педагогічної діяльності; розв’язання цієї проблеми необхідно шукати в площині розвитку професійно-педагогічної компетентності особистості педагога;

- ефективність розробленої концепції забезпечує її опора на методологічні підходи: системний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, функціональний, інтегративний, інноваційний, креативний;

- у процесі розроблення концепції зважали на закономірності; загальнодидактичні, андрагогічні принципи, принципи професійної освіти, педагогічної освіти, а також специфічні принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО;

- особливістю розробленої концепції є особистісна зорієнтованість, адже передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання викладача фахових дисциплін в процесі підвищення кваліфікації, відповідно до якого кожен може обрати напрям і темп розвитку власної професійно-педагогічної компетентності;

- відповідно до запропонованої концепції, ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО забезпечують визначені педагогічні умови;

- запропонована концепція заснована на обґрунтованій структурно-функціональній моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;

- метою системного впровадження педагогічних умов і моделі є позитивна динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;

- моніторинг розвитку досліджуваної компетентності забезпечує діагностичний апарат оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО;

- процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО визначено як процес, в якому інтегруються мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний та рефлексивно-регулятивний структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності.

Таким чином, обґрунтована концепція є науковою основою процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Від реалізації розроблених положень залежить ефективність розвитку цієї компетентності в межах підвищення кваліфікації. Створена концепція є відкритою системою поглядів, ідей, пріоритетних напрямів професійного розвитку науково-педагогічних працівників і може бути доповнена та розширена.

### **3.2. Характеристика педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

Важливою проблемою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є відбір педагогічних умов, які забезпечують оптимальні параметри діяльності у процесуальному, ресурсному і результативному аспектах.

Необхідність усвідомлення поняття «умови» в педагогічній науці є предметом дослідження багатьох науковців (Р. Атаханов, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Рудницька [154; 292; 406; 652] та ін.). Не позбавлена уваги і проблема вивчення педагогічних умов різноманітних явищ професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи: С. Гура [226], В. Коновалова [388], М. Михнюк [504], І. Облес [539], С. Хатунцева [756] та ін.

У лексикографічній літературі термін «умова» розглядається як середовище перебування; ситуація, стан, без яких неможливе існування; обставини, за яких щось відбувається [739, с. 498]; необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь [712, с. 717]. У педагогічній науці поняття «умова» дослідники визначають як: систему, складовими якої є певні форми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та є необхідними для досягнення педагогічної мети (О. Пехота, В. Будак, А. Старєва) [588]; необхідні можливості (внутрішні, зовнішні, динамічні, статичні) здійснення функцій, цілей і ресурсів освіти (О. Запесоцький) [298, с. 389]; обставини, які визначають певний напрям розвитку педагогічного процесу (Є. Хриков) [765, с. 12]; сукупність можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів організаційних форм освітнього процесу для досягнення поставлених цілей (К. Костюченко) [395] тощо.

Процес оптимізації педагогічних умов освітньої діяльності передбачає системний характер і забезпечує, по-перше, взаємозв'язок ціннісних, організаційно-управлінських, педагогічних і особистісних аспектів; по-друге – відповідність змісту й форм освітньої діяльності державним освітнім стандартам, особливостям соціокультурної ситуації, потребам ринку праці, а також сучасним світовим тенденціям розвитку освітніх систем [298, с. 389].

Розглянемо приклади, які ілюструють наявні в науковій літературі підходи до визначення умов підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогів. Зокрема, основними педагогічними умовами розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін С. Демченко вважає «дидактико-методичне забезпечення навчального процесу, що ґрунтується на впровадженні новітніх технологій, організації самоосвіти викладачів та реалізації системи стимулів навчання» [246, с. 164-165]. Оригінальний підхід до розкриття умов формування професійно-педагогічної компетентності учителів у системі неперервної освіти знаходимо в дослідженні В. Семенової. Авторка виокремлює такі п'ять груп умов: 1) світоглядні (розуміння сутності, мети, пріоритетів неперервної



педагогічної освіти); 2) соціокультурні (знання змісту й умов педагогічної праці в освітніх закладах різних типів і видів); 3) організаційні (створення і впровадження моделі формування професійно-педагогічної компетентності вчителя, матеріально-технічне, кадрове, нормативно-правове забезпечення); 4) змістові (реалізація освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня у єдиному освітньому просторі, гуманізація і диференціація освітнього процесу); 5) технологічні (використання нових освітніх, інформаційних і комунікаційних технологій, сучасних методів і форм педагогічної освіти) [658, с. 55-56].

Психолого-педагогічними умовами, що забезпечують підвищення професійно-педагогічної компетентності спеціаліста, О. Агаркова вважає такі: вивчення та врахування потреб педагогів у підвищенні компетентності в питаннях теорії і практики виховання, розвиток виховної спрямованості особистості; побудова ієрархічної структури цілей відповідно до етапів навчання і рівнів компетентності; звернення в процесі навчання до передового педагогічного досвіду і досвід власної практичної діяльності; розроблення та використання матеріалів і завдань для самостійної роботи; створення програмно-методичних комплексів; використання діагностичних, аналітико-оціночних та інших процедур; орієнтація на компоненти компетентності під час вибору критеріїв і показників ефективності [5, с. 118].

Ми трактуємо *педагогічні умови* розвитку досліджуваної компетентності як сукупність взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх обставин, від впливу яких залежить і відбувається процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження та вивчення власного досвіду педагогічної діяльності з організації процесу підвищення кваліфікації в межах вищої школи дали нам змогу запропонувати комплекс педагогічних умов, упровадження та реалізація яких сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Це зокрема:

1. Забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

2. Формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації.

3. Наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями.

4. Активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації.

5. Спонування викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.

Охарактеризуємо виокремлені педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін докладніше.

*Забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.*

Сьогодні вивчення проблеми системи неперервної освіти є актуальною і в практичному, і в науковому модусах. Варто зазначити, що концепції неперервної освіти перебувають в центрі уваги світової наукової громадськості від 60-х рр. XX століття і у своєму розвитку пройшли кілька стадій (Додаток 3). В Україні особливості реалізації концепції неперервної освіти представлені в низці нормативно-правових документів, серед яких: Закон України «Про освіту» (2017) [615], Національна доктрина розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [614], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [247], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [392].

Поняття «навчання впродовж життя» сьогодні стає визначальною метою політики в галузі освіти багатьох країн і на національному, і на міжнародному рівнях, сприймається як один з шляхів досягнення соціально-економічного розвитку та інструмент для просування ідей інформаційного суспільства й суспільства, заснованого на знаннях. Звернення до аналізу терміна «неперервна професійна освіта» (*англ.* continuing professional education) дає нам можливість констатувати, що, незважаючи на широту й різноманітність його трактування зарубіжними й вітчизняними дослідниками: «освіта дорослих» (*англ.* adult education),

«післядипломна освіта» (*англ.* postgraduate education), «періодична освіта» (*англ.* recurrent education), «постійна освіта» (*англ.* permanent education), «компенсаторне навчання» (*англ.* compensatory learning), «освіта впродовж життя» (*англ.* lifelong learning) тощо [250; 546], усі вони застосовуються, як правило, в одному сенсі. Важливим для нашого дослідження є визначення неперервної освіти, яке запропонували Єврокомісія і країни-члени Євросоюзу в рамках Європейської стратегії зайнятості (European Employment Strategy, EES), як «всебічно спрямованої навчальної діяльності, що здійснюється на постійній основі з метою підвищення рівня знань, навичок і професійної компетентності» [860].

Скорочення життєвого циклу професійних знань зумовлює необхідність неперервного професійного навчання. Погляд на процес неперервної освіти як процес самореалізації особистості в умовах допрофесійної, професійної та післядипломної підготовки, формування знань, умінь і якостей особистості, що дозволяють їй самостійно продовжити навчання і вдосконалювати себе, вільно орієнтуватись у складному колі соціальних і професійних проблем, успішно адаптуватись до нових умов, добувати необхідні професійні знання, реалізовувати власний творчий потенціал знаходимо у працях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Кузнецов, В. Олійник, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) [320; 420; 546] і дослідників зарубіжжя (О. Бондаревська, Б. Гершунський, В. Кан-Калик, Н. Нікандров, Є. Шиянов та ін.) [72; 137; 341; 792]. Питання реалізації процесу формування професійно-педагогічної компетентності педагога в системі неперервної освіти як єдності його теоретичної і практичної готовності стали предметом наукових дискусій для В. Болотова, І. Зязюна, Є. Ісаєва, С. Редліх, В. Сластьоніна та ін. [69; 320; 637]. Зокрема, важливим завданням системи освіти стає забезпечення загального доступу до різних форм неперервної освіти з метою здобуття й оновлення ключових і професійних компетентностей особистості, перелік яких відповідає вимогам сучасності [320].

Більшість вітчизняних дослідників [546, с. 19-20] при дослідженні поняття «неперервна освіта» спираються на проблему всебічного розвитку особистості незалежно від віку і спеціальності та визначають її як цілеспрямований, послідовний

процес, що супроводжує все життя особистості; як закономірності суспільного розвитку, в рамках якого процес освіти індивіда як самоцінності є важливим ресурсом творення гуманістичного суспільства. Таку позицію повною мірою підтверджують слова Н. Ничкало, яка слушно зазначає, що світова специфіка неперервної освіти зумовлює потребу в докорінній переорієнтації підготовки викладачів професійної школи, яка передбачає оволодіння необхідними знаннями і навичками відповідно до нових професійних вимог [250].

Необхідно підкреслити, що неперервна педагогічна освіта охоплює всі форми, типи і рівні освіти, виходячи далеко за межі так званої формальної освіти. Її метою стає не передавання накопичених за певний період часу знань у спеціально організованих умовах, а формування творчої, ініціативної особистості, яка володіє не тільки сукупністю необхідних професійних і світоглядних знань, але й уміннями оперувати ними та застосовувати у професійно-педагогічній практиці. Водночас як складник освітньої системи, неперервний професійний розвиток передбачає зростання особистісного потенціалу викладача, тому, як зазначає Ю. Єрмак [287, с. 222], «головною метою підвищення кваліфікації викладачів у системі неперервної освіти є створення належних умов для самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту». На думку О. Щербак [797, с. 19], узгодженість мети та результатів неперервного професійного розвитку забезпечується завдяки: пріоритетності цього напрямку в діяльності системи освіти; взаємозв'язку та наступності в забезпеченні умов для оволодіння педагогічною майстерністю; об'єктивному оцінюванню рівня професійної підготовленості педагогічних працівників. З огляду на це, розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО ми розглядаємо як ланку неперервної освіти, що реалізується в системі післядипломної підготовки в процесі підвищення кваліфікації. Він спрямований на приведення професійного рівня науково-педагогічних працівників у відповідність до освітніх стандартів, особистісних і виробничих потреб, вимог суспільства та економіки держави, стимулювання й розвитку творчого і духовного потенціалу особистості педагога вищої школи [7].

Як «інтегративний елемент життєдіяльності особистості загалом, умова постійного розвитку інтелектуального потенціалу в сучасному мінливому світі» [431, с. 5], неперервна педагогічна освіта розглядається у двох аспектах (за Ж. Аллаком і Ф. Брюером) [18; 85]: у вигляді вертикальних етапів і зв'язків між ними (дошкільна, повна загальна середня, професійно-технічна, фахова передвища, вища, післядипломна освіта), а також у вигляді горизонтальних зв'язків між її різноманітними системами у формі завершених блоків (компонентів, модулів) з різними витратами часу задля засвоєння. Розглядаючи розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО з позиції неперервної освіти, вважаємо за потрібне спиратися на основні поняття неперервної освіти, якими оперують у європейському співтоваристві: навчання довжиною в життя (послідовність етапів навчання особистості), навчання шириною в життя (види освіти – формальна, що передбачає отримання диплома, сертифіката; неформальна; інформальна самоосвіта). Отже, горизонтальна та вертикальна вісі неперервної освіти взаємопов'язані й окреслюють простір післядипломної освіти, який реалізується в різних закладах. Саме тому неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів відбувається цілеспрямовано за такими напрямками: навчання на курсах підвищення кваліфікації (короткострокові, довгострокові); стажування; навчання в аспірантурі, докторантурі; самоосвіта.

Обґрунтовуючи значення неперервності освіти для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, варто підкреслити, що для сучасного викладача характерним є прагнення до навчання, самостановлення і професійного розвитку. У зв'язку із цим необхідно враховувати переорієнтацію цінностей педагогів – не освіта визначає життєву стратегію особистості викладача, а особистість розробляє стратегію життя, проєктуючи власний освітній професійний маршрут. При цьому важливість розвитку професійно-педагогічної компетентності полягає у створенні обставин, сприятливих для успішного розроблення такого маршруту. Відповідно до цього, саме неперервність у розвитку досліджуваної компетентності викладачів технічних ЗВО забезпечує подолання прогалин і недоліків їхньої професійно-педагогічної підготовки та розглядається як простір

самореалізації та самоактуалізації особистості викладача. Використання ідей неперервної освіти у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів передбачає безпосередній зв'язок з положеннями теорії людського капіталу, забезпечує можливість отримання, оновлення та поповнення знань, досвіду та навичок викладача відповідно до його освітніх, культурних і професійних потреб, що відображають і процеси адаптації до змін у системі вищої освіти, і необхідність у самореалізації.

*Формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації.*

Аналіз досліджень засвідчує складність і багатовекторність проблеми професійної мотивації як системи спонукань і чинника активності особистості. Зазначимо, що вивчення особливостей мотивації в сучасних психолого-педагогічних працях вітчизняних і зарубіжних науковців відбувається в межах двох підходів. Процесуально-динамічний підхід ґрунтується на трактуванні мотивації як процесу, динамічного утворення формування мотиву (К. Абульханова-Славська, В. Вілюнас, Є. Ільїн, С. Рубінштейн та ін. [3; 107; 326; 648]. Представники змістовно-ієрархічного підходу під мотивацією розуміють сукупність мотивів, факторів, які визначають діяльність людини, фахівця (С. Занюк, О. Киричук, В. Ковальов, К. Мадсен, І. Маноха, К. Платонов, В. Шадріков, П. Янг та ін.) [297; 365; 557; 591].

Звертаючись до визначення самого терміна, необхідно зазначити, що поняття «мотив» (від *франц.* motif; від *лат.* movere – рухати, штовхати) означає внутрішнє спонукання до активності, діяльності, викликане потребою людини [804]. Як спонукальна сила людської діяльності, мотив – це втілена, унаочнена потреба; психологічне явище, що становить усвідомлене спонукання до певної діяльності (К. Платонов) [591, с. 32]. У мотивах конкретизуються, втілюються потреби, які не тільки визначають мотив, а й, у свою чергу, змінюються і збагачуються спільно зі змінами та розширенням кола об'єктів, що слугують їхньому задоволенню і способам задоволення. У якості мотивів позначаються уявлення, ідеї, почуття і переживання, інтереси, стимули – усе те, в чому знайшла своє втілення потреба [67].

Якщо мотив становить відносно стійкі прояви, атрибути особистості, то мотивація – це сукупність спонукальних факторів, що визначають активність особистості (мотивів, стимулів, ситуативних чинників, покликаних детермінувати поведінку особистості); процес спонукання людини до вчинення тих чи інших дій; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний і вольовий акт, який потребує аналізу та оцінки альтернатив, відбору й прийняття рішень [804]. Виходячи з того, що мотивація є складним багаторівневим регулятором життєдіяльності людини, її поведінки та діяльності, мотиваційна система особистості містить складнішу за звичайний перелік заданих мотиваційних констант будову і становить собою сферу, що охоплює автоматично здійснювані установки, актуальні прагнення, площину ідеального, яка виконує важливу для особистості функцію, надаючи перспективу подальшому розвитку її спонукань [67; 441].

Слід наголосити, що проблема дослідження мотивів, пов'язаних з професійною діяльністю стала предметом вивчення для Л. Карамушки, В. Семиченко, В. Сич та ін. [659; 714]. Обґрунтуванню змін, яких зазнає структура мотивів професійної діяльності під час професіоналізації, присвячено праці Є. Ільїна, В. Ковальова, А. Маркової, О. Орлова, О. Плюща, В. Шадрікова, В. Ядова та ін. [478; 365]. Зокрема, у процесі професійної діяльності відбувається розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Так, В. Шадріков переконаний, що цей процес відбувається за двома напрямками: по-перше, загальні мотиви особистості трансформуються у професійні; по-друге, зміна рівня професіоналізації у свою чергу змінює систему професійних мотивів [782, с. 21].

Наведемо приклади, які демонструють різноманітність підходів до визначення професійних мотивів. Зокрема, три групи мотивів, пов'язаних з професійною діяльністю, виокремлює Є. Ільїн [326]: трудової діяльності; вибору професії; вибору місця роботи. На думку дослідників [551], професійну спрямованість особистості у професії забезпечує «мотиваційне ядро», яке зараховує такі мотиви: престиж професії, зміст діяльності, можливість підвищення кваліфікації та розвитку кар'єри.

Не позбавлена наукової уваги і проблема вивчення педагогічної мотивації. Зокрема, складності педагогічної діяльності як суб'єктивний стан напруги

особистості педагога, а також мотиви вибору професії, удосконалення, ступені задоволеності педагогічною професією досліджувала Н. Кузьміна [425]. С. Сисоева, розуміючи мотиви як стимули дії механізму педагогічної творчості, в якості її специфічних мотивів зарахувала: необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним, захопленість своєю кар'єрою; прагнення досягнути найбільшої результативності в конкретних обставинах педагогічної діяльності [676, с. 105].

Особистість педагога становить не просту сукупність властивостей, характеристик, а єдине цілісне утворення, логічним центром і основою якого є мотиваційна сфера, яка визначає спрямованість особистості [648]. У цьому контексті мотиваційна сфера педагога становить сукупність мотивів особистості та важливу характеристику придатності до активної педагогічної діяльності, неперервного професійного розвитку. Варто зазначити, що природа мотивації викладача вищої школи пов'язана з професійними мотивами (С. Ковальов), пізнавальними мотивами (А. Маркова), мотивами самоствердження, підвищення самооцінки (А. Маслоу). Водночас структура професійної мотивації викладача може бути представлена мотивами «хочу» (інтерес до педагогічної професії, викладацької діяльності, бажання займатись нею), «можу» (усвідомлення власних здібностей як таких, що відповідають вимогам), «потрібно» (усвідомлення суспільної значущості професійно-педагогічної діяльності) [529, с. 304]. Зокрема, пізнавальні мотиви зумовлюють зацікавленість у змісті та процесі педагогічної діяльності, призводять до позитивних емоцій, підвищення рівня активності та продуктивності діяльності. Тому під час організації процесу, спрямованого на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів, необхідно стимулювати зростання питомої ваги пізнавальних мотивів у структурі мотивації особистості викладача. Мотиви досягнення виявляються у прагненні до покращення результатів педагогічної діяльності, незадоволеності здобутим, наполегливості в досягненні цілей.

Прийнято розрізняти три рівні мотивації поведінки людини: перший рівень, початковий, відображає базова категорія «потреби»; другий рівень мотивації людини пов'язаний з її інтересами, третій рівень характеризують цінності або ціннісні орієнтації [804]. Водночас, розуміючи мотивацію як складний механізм



взаємовідношення зовнішніх і внутрішніх спонукальних факторів діяльності, мотивацію викладачів технічних ЗВО до розвитку в них професійно-педагогічної компетентності поділяємо на екстринсивну (зовнішню) та інтринсивну (внутрішню).

Екстринсивна мотивація ґрунтується на об'єктивних потребах (зовнішніх щодо змісту професійної діяльності) викладача та виникає в результаті впливу об'єктивних стимулів, які зумовлюють і регулюють його професійну активність. Таким чином професійно-педагогічна діяльність відбувається під впливом зовнішніх стимулів, а детермінанти поведінки перебувають поза суб'єктом. До екстринсивних мотивів викладача вищої школи можна зарахувати: очікування заохочень і винагород за успіхи в професійно-педагогічній, науковій, методичній діяльності; можливості безкоштовного стажування; перспектива підвищення; залучення до заходів, спрямованих на професійний розвиток; прагнення уникнути можливих стягнень і покарань, критики з боку колег та ін. [585].

Інтринсивно вмотивованими є тільки ті форми професійної активності, які викладач виконує заради самої діяльності. При цьому для особистості має значення діяльність сама по собі як явище, тоді як аспекти спонукання перебувають в самому суб'єкті професійно-педагогічної діяльності. Іншими словами, інтринсивна мотивація ґрунтується на духовних потребах і світоглядній позиції викладача, а не на зовнішніх заохоченнях. До інтринсивних мотивів варто зарахувати: усвідомлення соціальної важливості та значущості викладацької діяльності; потребу у визнанні іншими власної особистості, рівня професійної компетентності; прагнення до самореалізації, самоосвіти, самопроєктування; реалізацію власних здібностей; бажання влади, уваги, підвищення статусу у викладацькому колективі; змагання з колегами, спрямоване на перевірку власної професійної підготовленості; відчуття приниження, сорому за професійну некомпетентність; професійні цінності, ідеали; задоволення від процесу й результату професійно-педагогічної діяльності [585].

На думку В. Ковальчук, основним у ЗВО є формування позитивної мотивації, мотивації пізнання, що є визначальним у процесі професійного саморозвитку [621, с. 13]. Ми переконані, що, розуміючи мотиви, які спонукають особистість викладача до професійної активності, можна цілеспрямовано впливати на діяльність і

поведінку. Адже внутрішньо організовані процеси здійснюються за наявності спрямованості особистості викладача на розвиток його професійно-педагогічної компетентності. Не викликає сумніву, що мотивація професійно-педагогічної діяльності викладача технічного ЗВО визначає рівень його професійно-педагогічної компетентності, а відповідно і якість освітніх послуг, що надаються. При цьому мотивацію професійно-педагогічної діяльності викладача можна розглядати як структуру, що вирізняється особливою складністю і містить низку компонентів. До професійного компоненту зараховуються мотиви, пов'язані безпосередньо з цінностями педагогічної професії. Пізнавальний компонент передбачає мотиви, що детермінуються пізнавальними потребами викладача. Соціально-моральний компонент складається з мотивів професійного співробітництва, міжособистісного спілкування і соціальної адаптації. Утилітарний компонент представлений мотивами особистого добробуту й комфорту [529, с. 306].

Оскільки розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО відбувається в процесі підвищення кваліфікації, варто зазначити позицію науковців, які визначають основні мотиви підвищення кваліфікації, спрямованої на набуття умінь і навичок, необхідних для виконання професійних функцій: навчання для ліквідації розриву між вимогами посади та особистісними якостями, необхідними знаннями і уміннями; навчання для підвищення загальної кваліфікації; навчання для роботи у нових напрямках розвитку організації; навчання для засвоєння нових методів і прийомів виконання трудових операцій [674, с. 206].

У контексті обґрунтування цієї педагогічної умови важливо підкреслити, що підставою для формування мотиву стають ціннісні орієнтації, які також відрізняються достатньою динамічністю. Виконуючи функцію стимулів, цінності «створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях» [382, с. 68]. Зазначимо, що протягом життєдіяльності людини ціннісні орієнтації стають критеріями оцінки не тільки дій і вчинків особистості, але й соціуму, що її оточує. Це пов'язано з тим, що саме через систему цінностей сприймається, перетворюється і засвоюється необхідна інформація для певного способу дій. Водночас ціннісні орієнтації відіграють роль

фактора, що регулює мотивацію особистості викладача. Як відображення взаємозв'язку між особистістю і суспільством, ціннісні орієнтації виконують функції соціалізації, самовизначення, цілепокладання і мотивування особистості, при цьому розкриваючись у її ідеалах, інтересах, життєвих і професійних планах, переконаннях і вчинках. Сукупність ціннісних орієнтацій як норм, які регламентують професійно-педагогічну діяльність викладача, відповідає цілісному характеру та проявляється як пізнавально-дієва система, що визначає відносини між усталеними поглядами на проблеми професійної освіти та професійно-педагогічною діяльністю викладача вищої школи [330].

Водночас ми припустили, що розвиток ціннісної професійної поведінки проходить кілька етапів: засвоєння знань про цінності та норми; емоційне переживання ставлення до норм; трансформація норм у переконання; поглиблення переконань до ідеального статусу та усвідомлення необхідності відповідної поведінки; готовність до поведінки на основі інтеріоризованих норм професійної поведінки; реалізація в поведінці та співвідношеннях засвоєних норм.

Ми переконані в тісному взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і професійно-педагогічної компетентності, який полягає в тому, що інтеріоризація гуманістичних цінностей професійно-педагогічної діяльності закладає фундамент професійно-педагогічної компетентності викладача технічного ЗВО. Як система динамічних упорядкованих дій, освітній процес передбачає наявність двох учасників цього процесу: викладача – носія знань, досвіду, ціннісних орієнтацій, і студента – майбутнього спеціаліста, що їх засвоює. При цьому прагнення до аналізу й усвідомлення своїх дій, вчинків, індивідуальних якостей стає для викладача дієвим фактором його педагогічної значущості та показником професійно-педагогічної компетентності, яка, у свою чергу, є засобом забезпечення ефективності освітнього процесу й залучення інноваційних педагогічних технологій для ефективного особистісного та професійного розвитку студентів.

Отже, з одного боку, професійно-педагогічна компетентність викладача технічного ЗВО, як сфера застосування його розумових і моральних здібностей, розкриває і забезпечує розвиток ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів

особистості викладача, а з іншого – характеризується високим рівнем його мотиваційної сфери, спрямованої на ефективний професійний розвиток. Водночас як важливе джерело активності, прагнення до саморозвитку, самоствердження, інтерес до процесу та результатів діяльності можна вважати дієвим мотивом професійно-педагогічної діяльності, активізація якого здатна забезпечити ефективність розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

*Наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями.*

Сьогодні науковці розрізняють дві стратегії освіти: освіта як процес і результат засвоєння певного стандартизованого змісту освіти у формі знань, умінь, навичок, компетентностей – стратегія, орієнтована на цілі (плановані результати); освіта як неперервний процес розвитку особистості (формування потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей) – стратегія, орієнтована на цілі-вектори [308, с. 70-71].

Незважаючи на те, що ці дві стратегії доповнюють одна одну, очевидним є домінування першої. Адже управляти якістю освіти дає змогу той освітній процес, який спрямований на отримання визначених результатів навчання, організовується на основі спеціально спроектованого змісту й критеріїв результативності. Реалізацію цієї стратегії забезпечують навчальні програми, стандарти, форми, методи, засоби навчання тощо. Водночас дослідники зазначають, що втілення у педагогічну практику другої освітньої стратегії стикається з труднощами, до яких належать відсутність змістового та технологічного опрацювання стратегії, складнощі в контролі результатів освіти, націленість на віддалені перспективи й вирішення глобальних освітніх проблем. Визначення типології навчання відбувається у площині взаємозв'язку розвивальних і освітніх завдань: традиційним є навчання, що спрямоване у своїх цілях лише на оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку; натомість навчання, основною метою якого є забезпечення розвитку

вищих психічних функцій особистості, є розвивальним, а результат такого навчання – набутий рівень розвитку особистості [240, с. 478].

З огляду на викладене, ми переконані, що реалізація процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО неминуче призведе до пошуку інших підходів до проектування змісту, зміни методів викладання, відстеження результатів навчального процесу. Ми цілком погоджуємося з думкою авторів, які стверджують, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності розглядається як інноваційна педагогічна діяльність, у межах якої традиційні форми й методи поступаються освітнім технологіям загалом і технології навчання зокрема [382, с. 73]. Переконані, що це стає можливим завдяки постійному оновленню змісту професійної підготовки (процесу підвищення кваліфікації) викладачів технічних ЗВО, зокрема, насичення розвивальними технологіями професійної освіти.

Аналіз спеціалізованої літератури з проблеми використання технологій у галузі освіти доводить, що технологічність стає домінантою в діяльності людини, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, наукоємності освітнього процесу. Технологія (*від грецьк. techne – майстерність, мистецтво; logos – поняття, учіння*) – це сукупність знань про способи й засоби здійснення процесів, а також власне процеси, в межах яких відбувається якісна зміна будь-якого об'єкта [805]; розроблення певної ідеї [564, с. 74].

Незважаючи на те, що сформульований понад сорок років тому в США термін «педагогічна технологія» міцно увійшов у сучасну професійну мову і практику та розглядається як спосіб підвищення ефективності освітнього процесу, його загальновизнане трактування у вітчизняній педагогічній науці відсутнє. Тому в науково-педагогічній літературі одночасно використовуються терміни «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті», «інноваційні технології», «технології навчання» та ін. Вважаємо за необхідне звернутися до проблеми співвідношення та розмежування вказаних понять у науково-педагогічній літературі. Перш за все зазначимо, що, на нашу думку, генеральним щодо інших понять є поняття «технологія освіти», яке ототожнюється із системою

організаційних, педагогічних, методичних, економічних, юридичних, наукових заходів, необхідних для функціонування освітніх систем і здійснення освітнього процесу в закладах освіти. При цьому технологія освіти розглядає питання управління освітою, керівництво закладами освіти, їх матеріально-технічне забезпечення і фінансово-господарську діяльність.

Термін *«технології в освіті»* пов'язаний, з одного боку, з використанням у освітньому процесі сучасних досягнень науки і техніки (технічні засоби навчання, інформаційні комп'ютерні технології та ін.), а з іншого – із застосуванням інноваційних форм, методів навчання, методології проєктування освітнього процесу. Натомість поняття *«освітні технології»* пов'язане з безпосереднім процесом навчання і відображає взаємодію освітнього середовища та процесів соціалізації, особистісного, професійного розвитку та саморозвитку особистості в закладі освіти [674, с. 84]. Особливість терміна *«технологія навчання»* полягає в тому, що він складає комплексну інтегративну систему, яка охоплює впорядковану кількість операцій та дій, покликаних забезпечувати змістові інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, оволодіння професійними вміннями й формування професійно значущих якостей [805]. Таким чином, технологія навчання передбачає управління процесом навчання і представляє взаємопов'язані процеси організації діяльності та її контроль, що підтверджує його тотожність у дидактичному значенні з іншим узагальнювальним поняттям – *«педагогічна технологія»*. Педагогічні технології становлять результат взаємодії сучасних тенденцій у розвитку педагогічної теорії та інноваційної педагогічної практики. При цьому неоднозначність визначення терміна *«педагогічна технологія»* доводить наявність різноманітних авторських підходів до його трактування (представлені у Додатку II).

На нашу думку, обґрунтування цієї умови було б неповним без звернення до аспекту співвідношення понять *«педагогічна технологія»* і *«методика навчання»*. У цьому контексті В. Монахов методику розуміє як сукупність рекомендацій з організації та здійснення навчального процесу, тоді як педагогічна технологія забезпечує проєктування майбутнього навчального процесу та кінцевий результат

[508, с. 28]. На широту педагогічної технології щодо методики (у значенні учіння про навчання) звертав увагу і С. Гончаренко. Академік стверджував, що технологія, на відміну від методики, відтворює не просто передавання інформації, а процес навчання, що, у свою чергу, має важливе значення для характеристики сучасних тенденцій у педагогічній науці [153, с. 11].

Виходячи з того, що цілісний освітній процес охоплює специфіку навчання, виховання та розвитку, відповідно і педагогічні технології формуються як технології навчання, технології виховання та технології розвитку. Ми цілком погоджуємося із С. Сисоевою [674, с. 82], за якою впровадження педагогічних технологій наближає до вирішення важливої проблеми – «управління процесом навчання, спрямованого на розвиток особистості та її професійне становлення, оскільки інтереси й потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності». Водночас розвивальна освітня технологія становить упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що спрямовані на розвиток особистості, інструментально забезпечують досягнення результату, який діагностується і прогнозується, а також утворюють інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії педагогів і тих, хто навчається, у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності [308, с. 73].

Автори визначають також чинники, які сприяють реалізації розвивальних технологій у процесі підвищення кваліфікації викладачів: мотиваційне забезпечення суб'єктів професійно-педагогічної діяльності та навчання, яке ґрунтується на реалізації їхніх особистісних функцій; наявність діагностично заданої мети освіти; демонстрування навчального матеріалу у вигляді системи практичних і пізнавальних проєктів, завдань, ситуацій; визначення способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників професійно-освітнього процесу; визначення меж продуктивної і творчої діяльності педагогів, припустимого відхилення від правил; забезпечення відкритості навчання продуктивному професійному майбутньому [308, с. 73].

Не позбавлена уваги дослідників і проблема розгляду особливостей тих розвивальних технологій професійної освіти, які застосовуються у професійній та післядипломній освіті. Зокрема, В. Вихрущ виділяє тренінгові технології навчання

(особистісно орієнтована інноваційна технологія навчання, що інтенсифікує процес підготовки спеціалістів); технології проектування (прикладні, дослідницькі, інформаційні, рольово-ігрові, монопроекти, інтегративні); метод номінальної групи (заперечує соціальну та психологічну динаміку групової поведінки, яка стримує креативність) [109, с. 324-329]. Водночас автори визначають мотиваційні технології, діяльнісні технології та технології управління. Мотиваційні технології орієнтовані на розвиток інтринсивної (внутрішньої) мотивації та передбачають: створення атмосфери позитивного ставлення до діяльності; формування і розвиток професійного інтересу; орієнтацію на практичну складову змісту професійного навчання; спрямованість на професійну діяльність. Діяльнісні технології безпосередньо пов'язані з організацією навчальної діяльності (табл. 3.1). Технології управління передбачають вирішення завдань: постановки цілей; актуалізації опорних знань; аналізу і прийняття рішень; оцінки засвоєння [666; 806].

Таблиця 3.1

### Класифікація діяльнісних педагогічних технологій

|                                                                    |                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>За призначенням</i>                                             | технології засвоєння теоретичних знань; технології виконання практичних завдань           |
| <i>За використанням</i>                                            | індивідуальні, загальні педагогічні технології                                            |
| <i>Залежно від мети засвоєння і пізнавальної самостійності</i>     | репродуктивні, проблемно-розвивальні, евристичні                                          |
| <i>Відповідно до способів реалізації цілей навчання і розвитку</i> | технології забезпечення проблемності засвоєння; формування творчого професійного мислення |

Дослідники Е. Зеєр, Е. Симанюк розглядають наступні розвивальні технології: розвивальна психодіагностика (психотехнологія формування метаутворень у системі післядипломної освіти шляхом створення особливих «ситуацій розвитку»); тренінги розвитку метапрофесійних утворень (інтелектуальний тренінг, тренінги рефлексії, впевненості в собі, креативності); організаційно-діяльнісні ігри (ділові ігри, планові ігри); метод проєктів (система навчання, за якої ті, хто навчається, набувають знань, умінь, навичок, компетентностей і метапрофесійних якостей); спрямовувальні тексти (когнітивне інструктування у знаково-символічному, унаочнено-графічному вигляді) [308, с. 74-99]. Серед технологій, важливих для професійного розвитку педагога, можна також виокремити базові технології, що відповідають



предметній специфіці професійно-педагогічної діяльності; педагогічні технології, інваріантні змісту професійно-педагогічної діяльності відповідно до особливостей завдань, що вирішуються (навчальні, методичні, розвивальні), і специфіки навчального предмета; дидактичні технології, які спрямовують підготовку педагога з методики викладання певної навчальної дисципліни.

Отже, ефективність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності значною мірою визначається адекватним вибором і безпосередньою реалізацією розвивальних педагогічних технологій, спрямованих на втілення можливостей особистості викладача, актуалізацію мисленнєвих здібностей, набутих знань і умінь, педагогічної творчості. Адже інтерпретація змісту освіти стає одним з головних засобів розвитку професійно-педагогічної компетентності [430]. Тому наповнення змісту професійної підготовки (процесу підвищення кваліфікації) викладачів технічних ЗВО розвивальними технологіями професійної освіти забезпечує розвиток функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи через: актуалізацію особистісного та професійного потенціалу викладача; спрямованість на задоволення потреб і можливостей до навчання, а також вимог до професійного розвитку викладача; реалізацію розвивальної функції навчання й особистісно орієнтованого підходу до викладачів; оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками, діями, досвідом кваліфікованого виконання професійно-педагогічної діяльності; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників професійно-освітнього процесу.

*Активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації.*

Підкреслимо, що післядипломна підготовка викладачів технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації реалізується у процесі діяльності, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію як умову розвитку викладача, його професійно-педагогічної компетентності. У науковій літературі поняття «взаємодія» визначається як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що призводить до взаємної зумовленості та зв'язку [623, с. 51]. При цьому до ознак

взаємодії науковці зараховують взаємовплив об'єктів, взаємну зумовленість, зміну станів, взаємоперехід [738, с. 81].

Як самотійну категорію «педагогічну взаємодію» розглядає Л. Велитченко. Дослідник трактує її як систему, специфічним продуктом якої є спільний інтерактивний простір унаслідок поєднання педагога та учнів і їхнє перетворення на колективний суб'єкт [100, с. 53-54]. Це поняття О. Линник визначає як «процес взаємообміну і взаємозбагачення смислами навчальної діяльності між суб'єктами навчання, який відбувається у вигляді діяльності або комунікації, опосередкованих міжособистісними відносинами, і має спільно створений результат» [443, с. 19]. В якості основи педагогічної взаємодії авторка визначає такі ідеї: міжособистісного взаємовпливу (духовний саморозвиток, засвоєння цінностей); міжособистісної взаємодії (установки, цінності, мотиви) і спілкування (мовленнєва поведінка, невербальні прояви); співробітництва [443, с. 15-16].

Водночас одиницею педагогічної взаємодії виступає система «суб'єкт-суб'єкт», у межах якої суб'єктами є особистості викладачів – носії активності. На думку В. Слободчикова, суб'єктність – це категорія, яка визначає сутність внутрішнього світу людини й пов'язана зі здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність [683]. Тому суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію науковці розглядають як процес спільного, конструктивного співробітництва суб'єктної освітньої діяльності, спрямованого на досягнення цілей навчання [82].

У площині нашого дослідження суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це той тип відносин, що складається в процесі підвищення кваліфікації та передбачає забезпечення паритетної взаємодії учасників цього процесу в організації та здійсненні спільної діяльності. Логіка суб'єкт-суб'єктної взаємодії прослідковується у ланцюгу: автономна дія – підтримка – співробітництво – взаємодія із самим собою. При цьому до характерних ознак продуктивної взаємодії можна зарахувати: повагу та рівноправність між учасниками навчального процесу; визнання самотійної діяльності викладачів як домінантної і такої, що забезпечує формування суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення викладачами себе як головних дійових осіб процесу підвищення кваліфікації; організація навчального

процесу відповідно до професійних запитів, інтересів, наявного професійно-педагогічного досвіду викладачів з метою самореалізації власних творчих потенцій. У цих обставинах важливими елементами реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії мають стати демократичність спілкування, соціально-психологічний комфорт, відповідність віковій специфіці навчання дорослих.

Ми розглядаємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію як необхідну умову розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО в освітньо-професійному середовищі процесу підвищення кваліфікації та представляємо її таким чином (рис. 3.1).

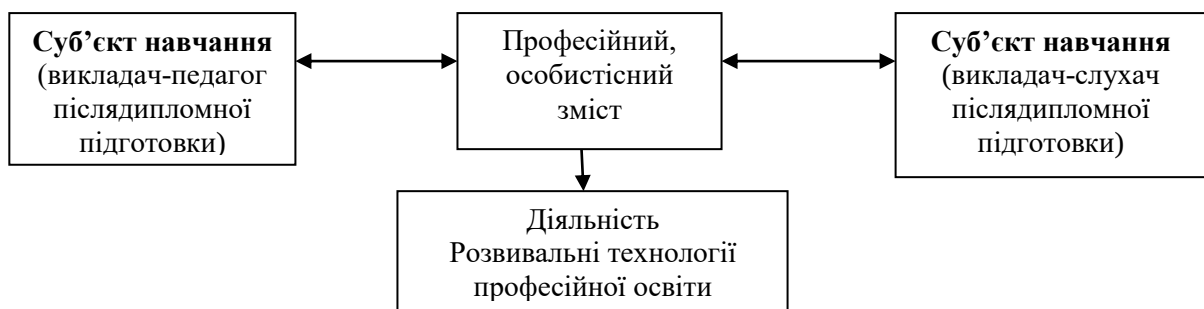


Рис. 3.1. Схема суб'єкт-суб'єктної взаємодії

У схемі процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії відображений як обмін професійно-особистісним змістом між суб'єктом навчання (викладачем-педагогом післядипломної підготовки) і суб'єктом учіння (викладачем-слухачем післядипломної педагогічної підготовки). Особистісно-професійний зміст утворює поле, в якому відбувається становлення суб'єктної позиції суб'єкта учіння шляхом використання різноманітних видів діяльності, а засобом спілкування суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступають розвивальні технології професійної освіти.

У контексті дефінітивного аналізу поняття «освітньо-професійне середовище» зазначимо, що сьогодні у психолого-педагогічних джерелах у якості означення сфери освіти використовуються поняття «освітнє середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «навчально-професійне середовище», «професійно-креативне середовище», «професійно орієнтоване освітнє середовище», «творчо-автономне середовище». Слідом за О. Линник [443] ми вважаємо, що для нашого дослідження використання поняття «освітнє середовище» є недостатнім. Це пов'язано зі специфікою розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності в процесі

підвищення кваліфікації. Тому вважаємо за необхідне розглядати саме поняття «освітньо-професійне середовище», у межах якого відбувається розвиток професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників.

У нашому дослідженні ми розуміємо освітньо-професійне середовище як джерело розвитку науково-педагогічного працівника. Водночас традицію пошуку в освітньому середовищі можливостей для розвитку особистості знаходимо ще в роботах Й. Дістервега, Я.-А. Коменського, К. Ушинського, Р. Штайнера та ін. [333; 793]. У сучасних дослідженнях освітнє середовище розуміється як суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована педагогічна система, створення якої становить спеціально організовану професійно-педагогічну діяльність з реалізації системи наукових орієнтирів, що визначають технічний вектор взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, скерований на ефективне досягнення цілей розвитку особистості [152]. Водночас близьким для нашого дослідження є визначення О. Щербакової, відповідно до якого «контекстне освітнє середовище становить комплекс предметного, просторово-часового, соціально-психологічного і діяльнісного контекстів ... професійної діяльності, зумовлює послідовне включення у різноманітні види діяльності – навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну – спрямовані на формування професійно компетентної та психологічно здорової особистості, здатної до продуктивної взаємодії» [799]. Тому освітньо-професійне середовище необхідно розглядати як сукупність чинників розвитку суб'єктності особистості викладача.

Підтвердженням розвивального характеру освітньо-професійного середовища вважаємо позицію Б. Ананьєва. До особливостей середовища дослідник зараховує такі: середовище є частиною освітнього простору, який охоплює всі його структури, залучені до вивчення фахових дисциплін, а його властивості визначаються характеристиками зовнішньої системи; середовище є динамічною розвивальною соціальною системою, якій властиві внутрішні механізми функціонування розвитку і саморозвитку; середовище передбачає процеси внутрішньої диференціації, в результаті чого потоки інформації, енергії, людей організовуються відповідно до його цілей і функцій; середовище передбачає межі, визначення яких залежить від

якісних характеристик його структурних елементів – від властивостей суб'єктів освітнього процесу, їхньої активності, рівня розвитку особистісних якостей, методів і засобів, що застосовуються у процесі навчання та ін. [20].

На нашу думку, кінцевою метою реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на професійний розвиток і розкриття індивідуальних особливостей викладача, повинно бути вдосконалення рівня його професійно-педагогічної компетентності. Вважаємо, що активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі розвитку досліджуваної компетентності викладачів технічних ЗВО буде ефективною, якщо «технологізувати» цей процес за рахунок технологій, які передбачають системну й усвідомлену організацію ситуацій, що формують готовність викладача до участі в діяльності в якості співучасника, співтворця.

*Спонування викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.*

Поняття «рефлексія», «педагогічна рефлексія», аспекти його дослідження у професійно-педагогічній діяльності педагога ми докладно проаналізували під час обґрунтування рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО (підрозділ 1.3). Виокремлюючи «спонування викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії у професійно-педагогічній діяльності» в якості умови розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності, ми виходили з міркувань про необхідність введення викладача, який навчається за програмою курсів підвищення кваліфікації, у поле рефлексії. Таке введення передбачає ґрунтовне, усебічне усвідомлення освітніх феноменів з їхнім вбудовуванням у загальнометодологічний і загальнопрофесійний формат, співвіднесенням з набутим педагогічним досвідом, що дозволяє формувати власне бачення освітніх проблем і механізми їхнього вирішення. Водночас це буде сприяти переходу професійно-педагогічного знання з площини нульової значущості у площину актуальних інтересів і пошуків викладача технічного закладу [393]. Доцільність зазначеного підсилює той факт, що активізація форм рефлексії педагогічної дійсності дозволяє подолати або мінімізувати тенденцію відчуження, відсторонення педагога від власне педагогічної

діяльності, наслідування стереотипів, втрати ціннісно-сміслових орієнтирів, що посилюються останнім часом у освітньому середовищі вищої школи.

Варто погодитися з К. Вазіною щодо усвідомлення неможливості розвитку особистості без рефлексії – цілеспрямованого, свідомого самоосмислення людиною власної життєдіяльності. Водночас авторка окреслює рефлексивні особливості, які уможливають продуктивний професійний розвиток: саморегуляція процесів, результатів професійної діяльності; запам'ятовування помилок, з'ясування причин, засобів і способів їх подолання; оцінна, евристична форма рефлексивного пізнання; здатність рефлексії до блокування діяльності за старими зразками, створення нових ідеальних об'єктів [92]. Л. Хоружа [761] невіддільним компонентом професійного самовдосконалення педагога називає самопізнання – процес, який вимагає від суб'єкта значних зусиль, щоденної праці над собою, «оскільки самопізнання пов'язане з психічними утвореннями, якостями, властивостями, передбачає розвиток рефлексивних здібностей» [671, с. 150-151].

Ми розуміємо педагогічну рефлексію як особистісно-професійну якість, відповідно до якої викладач як суб'єкт педагогічної рефлексії набуває здатності до саморегуляції, самоактуалізації, самоідентифікації, самооцінки в системах професійно-педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та власної особистості. На нашу думку, педагогічна рефлексія викладача інтегрує широкі можливості зовнішніх і внутрішніх складників рефлексивного механізму: рефлексія як аналіз власних мотивів професійної діяльності; рефлексивне забезпечення процесів проєктування, конструювання і управління навчальної діяльності; рефлексивне усвідомлення на етапі самоаналізу, самооцінки професійної діяльності та ін. Таке охоплення рефлексією усіх аспектів професійно-педагогічної діяльності є підтвердженням думки про те, що цілеспрямоване вдосконалення педагогічної рефлексії викладача технічного ЗВО є важливою умовою розвитку його професійно-педагогічної компетентності.

Слід зазначити, що здійснення продуктивної педагогічної рефлексії викладачем стає можливим у результаті накопичення досвіду професійної діяльності. Не випадково дослідники розмежовують професійну (співвіднесення себе,

можливостей власного «Я» з вимогами професії) і педагогічну (співвіднесення себе з вимогами педагогічної праці та власним педагогічним досвідом) рефлексію [125].

Практикоорієнтований характер програм підвищення кваліфікації викладачів ми розглядаємо як процес, безпосередньо пов'язаний з активізацією рефлексивного усвідомлення. Ми переконані, що на етапі підвищення кваліфікації розвиток педагогічної рефлексії передбачає виконання таких заходів: забезпечення рефлексивної спрямованості викладання змісту навчання викладачів у системі підвищення кваліфікації; створення і підтримка рефлексивного середовища, спрямованого на самопізнання викладачами самих себе та своєї професійної діяльності; застосування педагогічних технологій, що актуалізують розвиток педагогічної рефлексії викладачів. Задля забезпечення рефлексивної спрямованості викладання змісту навчання викладачів технічних ЗВО в системі підвищення кваліфікації необхідним є спеціально організоване навчання, структуроване з урахуванням психологічних механізмів розвитку особистості та діяльності. Зокрема, введення до змісту програми курсів підвищення кваліфікації блоків, спрямованих на розвиток рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО («Рефлексивна діяльність викладача», «Педагогічна рефлексія як умова саморозвитку сучасного викладача» тощо), а також використання форм організації діяльності (рефлексивно-дискусійна, рефлексивно-дослідницька, рефлексивно-ігрова) і методів навчання (рефлексивно-творчих, рефлексивно-діалогових).

Створення і підтримка рефлексивного середовища відбувається за рахунок виконання викладачами завдань, які моделюють ситуації професійно-педагогічної діяльності; організації групової рефлексії власної педагогічної діяльності викладачів; використання тренінгових занять, метою яких є розвиток навичок міжособистісної взаємодії, соціальної перцепції, професійної комунікації; створення ситуацій професійного самопізнання. Цей процес може відбуватися за допомогою традиційних (лекція, консультація, практичне заняття та ін.) і нетрадиційних (рольова гра, проблемна лекція, тренінги та ін.) форм розвитку рефлексивних умінь.

До особливостей технологій, спрямованих на забезпечення розвитку педагогічної рефлексії викладачів технічних ЗВО в процесі підвищення кваліфікації, можна зарахувати: безпосереднє залучення викладача до процесу вирішення завдань, можливість кожного запропонувати власний варіант вирішення і відстояти свою думку; кооперація, комунікативність у процесі вирішення евристичних проблемних завдань навчально-професійного характеру, що відрізняються різноманітністю технологій виконання; можливість аналізувати чужий професійний досвід у співпраці з метою оволодіння новими знаннями, уміннями, способами діяльності та впевненості у своїх силах; зміна ролей, що дозволяє учасникам навчальної діяльності займати різні позиції, відповідно до яких висловлювати своє ставлення до того чи іншого виду діяльності; прозорість технології, що орієнтує учасників діяльності в уявленнях про процес [442].

Сьогодні автори, які досліджують проблему педагогічної рефлексії, пропонують варіанти педагогічних технологій, що актуалізують розвиток педагогічної рефлексії педагогів. Зокрема, В.Метаєва [492] описує діалогові технології, технологію case study, рефлексивний відеотренінг, рефлексивно-інноваційний семінар. Дослідниця Т.Волобуєва [116] ключовим методом рефлексивної стратегії моделі розвитку професіоналізму педагогічних кадрів визначає рефлексивну бесіду. На нашу думку, в обставинах підвищення кваліфікації викладачів до практики розвитку педагогічної рефлексії можуть бути адаптовані такі технології: розвивального навчання (створення проблемних ситуацій, творчі завдання, вивчення зразків рефлексивної діяльності тощо), технології проблемно-діалогового навчання, технології активних методів навчання (тренінг, ділова гра, дискусія, мозковий штурм, вирішення кейсів тощо), медіатехнології, використання аудіо- та відеоматеріалів (з методичним супроводом процесів перегляду і аналізу, самоаналізу), технології самооцінки та ін.

Ми переконані, що «період напіврозпаду» професійно-педагогічної компетентності викладача, який не зацікавлений у самоосвіті, в сучасних умовах швидко скорочується. Повноцінно реалізовувати діяльність із самоосвіти, саморозвитку, що забезпечує режим збереження професійної адекватності вимогам



професії викладача, здатний лише той, для якого педагогічна рефлексія – це не стратегія, іманентно притаманна його професійній діяльності, а природний спосіб існування і в педагогічній професії, і в інформаційному просторі загалом.

Обґрунтовані педагогічні умови спрямовані на розвиток у взаємозв'язку мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного та рефлексивно-регулятивного компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічних ЗВО. Дотримання визначених педагогічних умов, на нашу думку, сприятиме неперервному, активному та цілеспрямованому професійному розвитку науково-педагогічних працівників. Це потребує вдосконалення системи роботи технічного ЗВО, спрямованої на професійне становлення і розвиток науково-педагогічних працівників.

### **3.3. Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

У сучасних умовах реформування вищої вітчизняної освіти неперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО потребує переосмислення цілей, змісту та організації цього процесу в межах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти. На нашу думку, дослідження та оптимізація цього процесу потребує реалізації процедури педагогічного моделювання, центральним елементом якого є модель.

Філософський словник термін «модель» (*від лат. modulus – зразок, міра*) подає як «речову, знакову або уявну систему, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене й може замінити цей у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» [744, с. 13-14]. Психолого-педагогічний словник тлумачить поняття «модель» як «уявну або матеріально реалізовану систему, що відображає чи відтворює об'єкт дослідження та здатну заміщувати його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» [625]. Навчальні моделі (*від*

*франц.* *modèle*, від *modulus* – міра, зразок, мірило) С. Гончаренко визначає як умовні образи (зображення, опис, схеми тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації та умовності засобів зображення [156, с. 213].

Ще в 70-х рр. ХХ ст. В. Штофф [794] означив модель концептуальним інструментом, аналогом фрагмента соціальної дійсності, а моделювання – процесом унаочнення об'єкта, проникнення у його глибину, розпізнавання складових елементів, опису важливих теоретичних питань щодо вирішення наявної проблеми. На думку О. Гомонюк [149], модель організовує, упорядковує її складові елементи, визначає їх взаємодію, дозволяє визначити форму застосування змодельованої системи. Ми погоджуємось із думкою В. Ягупова, що модель – це «знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [814, с. 31]. При цьому зазначимо, що модель передбачає втілення на практиці закладених у неї ідей, а також виступає прогнозом і засобом реалізації авторського задуму досягнення поставлених цілей.

Усвідомлення важливості проблеми вибору змісту, форми моделі, взаємозв'язків і взаємовпливу її компонентів зумовило визначення класифікацій видів моделей. Зокрема, І. Зязюн [319] до видів моделей зарахував: фізичні моделі (мають природу, близьку до оригіналу), речово-математичні (фізична природа відрізняється від прототипу), логіко-семіотичні (утворюються зі спеціальних символів, структурних схем). При цьому педагогічні моделі передбачалися для другого і третього видів. У інших педагогічних джерелах знаходимо освітні моделі: описові (характеризують завдання, елементи педагогічної практики); функціональні (передбачають освіту чи окремі аспекти її розвитку в системі взаємозв'язків із соціальним середовищем); прогностичні (містять теоретичну аргументацію освітньої діяльності) [550, с. 88].

Створення моделей відбувається шляхом моделювання, яке, у свою чергу, є одним з методів пізнання під час дослідження, перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності. Науковці підкреслюють [411, с. 188], що моделювання педагогічних

процесів є «ефективним методом визначення логічної структури дидактичної системи, основних напрямів, технологій і складових елементів підготовки у ЗВО».

Аналіз наукових джерел дає нам можливість констатувати, що вітчизняна педагогічна наука накопичила значний досвід із проблем моделювання навчальних процесів, процесів формування якостей особистості тощо. Зокрема, класичною є позиція В. Афанасьєва [31], відповідно до якої процес моделювання представлений єдністю трьох елементів: визначення мети, вивчення параметрів реальної системи та побудова на її основі моделі; дослідження моделі; перенесення визначених властивостей на її оригінал. «Суть моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Дослідник одержує можливість переносу даних за аналогією від моделі до оригіналу. Інакше кажучи, модель – допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення» [154, с. 119-120].

Дослідниця С. Сисоєва моделювання формулює як процес опосередкованого пізнання і перетворення дійсності, у межах якого об'єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об'єктом-моделлю. Робота з моделлю як інструментом пізнання інтерпретації і пояснення явищ дійсності складається з етапів: побудова мисленнєвої моделі об'єкта вивчення; визначення умов, що впливають на динаміку моделі; зміна (послідовна, свідома) і комбінування (довільне, вільне) умов; застосування законів і використання фактів [673]. На думку С. Гончаренка [154, с. 120], механізм моделювання складається з таких операцій: «перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає в перенесенні результатів, одержаних при дослідженні, на даний предмет». За В. Масловим, моделювання розуміється як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта загалом чи його характерних компонентів, що визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують стабільність його існування та розвитку [480, с. 4].

Нині в освітньому науковому просторі активно створюються, досліджуються і впроваджуються різні педагогічні моделі підготовки фахівців для закладів освіти різного спрямування і рівнів акредитації. Зокрема, до наукового доробку проектування педагогічних моделей підготовки викладачів вищої школи можна зарахувати роботи В. Бикова [58], О. Мещанінова [493], Н. Панасюк [567], Н. Сосніна [693], Н. Тализіної [715], А. Теплицької [721], С. Чжань [778] та ін. Серед науковців, які обґрунтовували моделі формування професійної, фахової компетентності науково-педагогічних працівників системи вищої освіти, – В. Болотов [70], Н. Василишина [94], В. Введенський [97], Л. Волченко [117], В. Стрельников [708, с. 25-33], Ю. Фролов [750], В. Шадриков [783] та ін.

Важливо зазначити, що моделювання передбачає врахування динаміки процесу, явища чи об'єкта. Враховуючи той факт, що педагогічні процеси постійно оновлюються, коректуються відповідно до запитів користувачів, модель повинна враховувати ризики та прогнозувати розвиток взаємопов'язаних елементів моделі. На думку В. Міхеєва, моделювання в педагогіці має кілька аспектів застосування: гносеологічне (модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічної дійсності); загальнометодологічне (надає можливість аналізувати зв'язки та відношення між характеристиками станів певних елементів освітнього процесу на різних рівнях їх вивчення); психологічне (сприяє вивченню різних аспектів педагогічної діяльності та виявленню на цій основі психолого-педагогічних закономірностей) [502, с. 48]. Кожен з названих варіантів моделювання забезпечує формалізацію (відображення певної галузі у вигляді формальної системи) різних аспектів педагогічного явища задля змістового, технологічного трактування, розроблення механізмів впливу.

Автори також окреслюють функції процесу моделювання: описативна, яка полягає в тому, що в результаті абстрагування моделі можна пояснити явища і процеси, які вивчаються; прогностична, що відображає можливості моделювання у передбаченні станів і особливостей систем, які моделюються; нормативна, яка через усвідомлення «ідеалу» стану системи, критеріїв її оцінювання виявляє шляхи оптимізації процесу чи об'єкта [538, с. 14].

Педагогічне моделювання сприяє глибокому розкриттю сутності об'єкта дослідження і відповідає таким характерним особливостям: цілісність вивчення процесу, що забезпечує розкриття не тільки елементів, але й зв'язків між ними; можливість вивчення процесу до його застосування, фіксувати негативні наслідки та послаблювати їх до початку етапу практичного впровадження. У цьому контексті цікавою є позиція польської дослідниці Є. Шадзіньської (E. Szadzińska), яка набуття педагогічних компетентностей вбачає у пристосуванні або до вузькопрофільної моделі навчання (передбачає підготовку до виконання професійних завдань), або широкопрофільної моделі (загальна освіта) [879]. Водночас В. Введенський в аспекті моделювання професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації визначає, як мінімум, три рівні розроблення: загальний (для всіх педагогів, його розробляє педагогічна наука); предметний (для педагогів освітнього закладу, організовує методична служба); конкретний (визначає і приймає власне педагог). При цьому дослідник розроблення моделі професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації розподіляє також на три рівні: загальний (ключові та операційні компетентності); предметний (компетентності посадової групи певної освітньої установи); конкретний (компетентності окремого педагога) [97, с. 52]. Водночас колектив українських науковців до складових моделі педагогічної компетентності майбутніх педагогів запропонував ввести наступні: професійну, професійно-правову, соціальну, конфліктологічну, психологічну, комунікативну та ін. [37, с. 4].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на позицію В. Дмитрієвої, яка в основу розроблення моделі розвитку викладача технічного ЗВО закладає теоретичну, методичну та практичну підготовку, що передбачає навчальні (обов'язкові), позанавчальні завдання навчального процесу; дидактичне наповнення, що охоплює використання засобів і методів професійно-педагогічної освіти; використання дієвого комплексу методів для посилення мотивації до професійно-педагогічної діяльності; тестування, що передбачає аналіз професійної підготовленості [252].

Отже, можна констатувати, що педагогічна модель – це штучно створений образ, умовна спеціальна знакова форма, яка використовується для відтворення

складного процесу у спрощеному вигляді для отримання додаткової дослідницької інформації. Зазначимо, що для нашого дослідження важливим є той факт, що процес педагогічного моделювання характеризується взаємопов'язаними пізнавальною і формувальною функціями, адже модель становить собою не тільки інструмент пізнання, але й прообраз стану об'єкта, який модулюється, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності. Педагогічна модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є графічним відображенням цілей, наукових підходів, принципів, педагогічних умов, змісту, форм, технологій, методів і етапів практичного досягнення визначеної мети.

Водночас у процесі розроблення структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ми спиралися на основи теорії систем [260], відповідно до якої морфологічна складова передбачає з'ясування структури їх професійно-педагогічної діяльності як цілісної системи, визначення її складових і взаємозв'язків між ними. Функціональна складова окреслює визначення умов, за дотримання яких відбувається розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів як необхідної умови ефективного виконання ними професійних функцій. Виходячи із цього, ми намагалися дотримуватися вимог, які висуваються до побудови структурно-функціональної моделі, як-от: цілеспрямованість і підпорядкованість окреслених меті; конкретність, повнота й передбачуваність системних характеристик; функціонально-логічна структуризація і системність; доступність у використанні; інформаційна достатність із належним ступенем деталізації; зворотний зв'язок відносно отриманого результату.

Моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, на нашу думку, відрізняється специфічними особливостями, обґрунтування яких закладено в теоретичних положеннях, з урахуванням яких створювалася модель процесу розвитку викладача: знання про моделювання як універсальний спосіб наукового пізнання дійсності; уявлення про викладача як про головне та незамінне джерело передавання студентам методу наукового мислення; необхідність неперервної та систематичної самоосвіти

викладача; необхідність послідовного вдосконалення науково-предметної, методологічної підготовки викладача; соціокультурна детермінація професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників; неперервність і наступність розвитку професійно-педагогічної компетентності; професійно-педагогічне вдосконалення як вид спеціальної систематичної діяльності викладача, спрямованої на саморозвиток, самоуправління особистісно та професійно важливих якостей особистості; індивідуалізація та диференціація в процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Послугуючись дослідженням Н. Клокар [358, с. 54], присвяченим характеристиці моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, послідовність етапів моделювання процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО можна представити таким чином:

- контент-аналіз проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у зарубіжній та вітчизняній практиці;
- збір і аналіз актуальної інформації щодо професійних запитів і потреб викладачів технічних ЗВО;
- постановка цілей і завдань моделювання;
- розроблення моделі процесу розвитку досліджуваної якості викладачів: виокремлення внутрішніх компонентів і їхнього змісту; визначення системи принципів, функцій, підходів, педагогічних умов, етапів, форм, методів, засобів, педагогічних технологій, критеріїв і рівнів;
- запровадження моделі в безпосередній процес підвищення кваліфікації викладачів;
- аналіз, оброблення отриманої інформації, узагальнення матеріалів експериментального дослідження з використанням теоретичних і емпіричних методів;
- упровадження розробленої моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО в практику роботи закладів освіти.

У нашому дослідженні *модель* розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО ми розглядаємо як теоретично обґрунтований цілісний комплекс уявлень про те, як має відбуватися покращений (модернізований) професійний розвиток науково-педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

У цьому контексті необхідно, щоби модель відповідала певним вимогам, покликаним забезпечувати її функціональність. Спираючись на дослідження В. Болотова, В. Мельник, В. Серікова та ін., виокремимо такі вимоги до моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО: *відповідність* – модель розвитку професійно-педагогічної компетентності має відповідати соціальному замовленню та сучасним вимогам професійно-педагогічної діяльності; *елементарність* моделі – пов'язана з процесом формалізації в моделюванні, при якому відбувається відбір генеральних якостей чи характеристик моделі (компоненти моделі) шляхом відкидання менш істотних і важливих; *наочність* – модель дає чітке уявлення про об'єкт моделювання; *адекватність* – полягає у можливості досягнення сформульованої мети відповідно до поставлених завдань реалізації процесу, що моделюється [70; 116, с. 64; 491].

Розроблена нами структурно-функціональна модель є логічним утворенням, що репрезентує сутність удосконаленого, за нашим баченням, процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО (рис. 3.2).

До компонентів (блоків) структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО зараховано такі: програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контроль-результативний.

Водночас підкреслимо, що такий поділ на компоненти (блоки) є умовним, оскільки запропоновані елементи взаємопов'язані, взаємозумовлені й об'єднані в цілісний процес розвитку та вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Виходячи із цього, охарактеризуємо компоненти (блоки) запропонованої структурно-функціональної моделі.



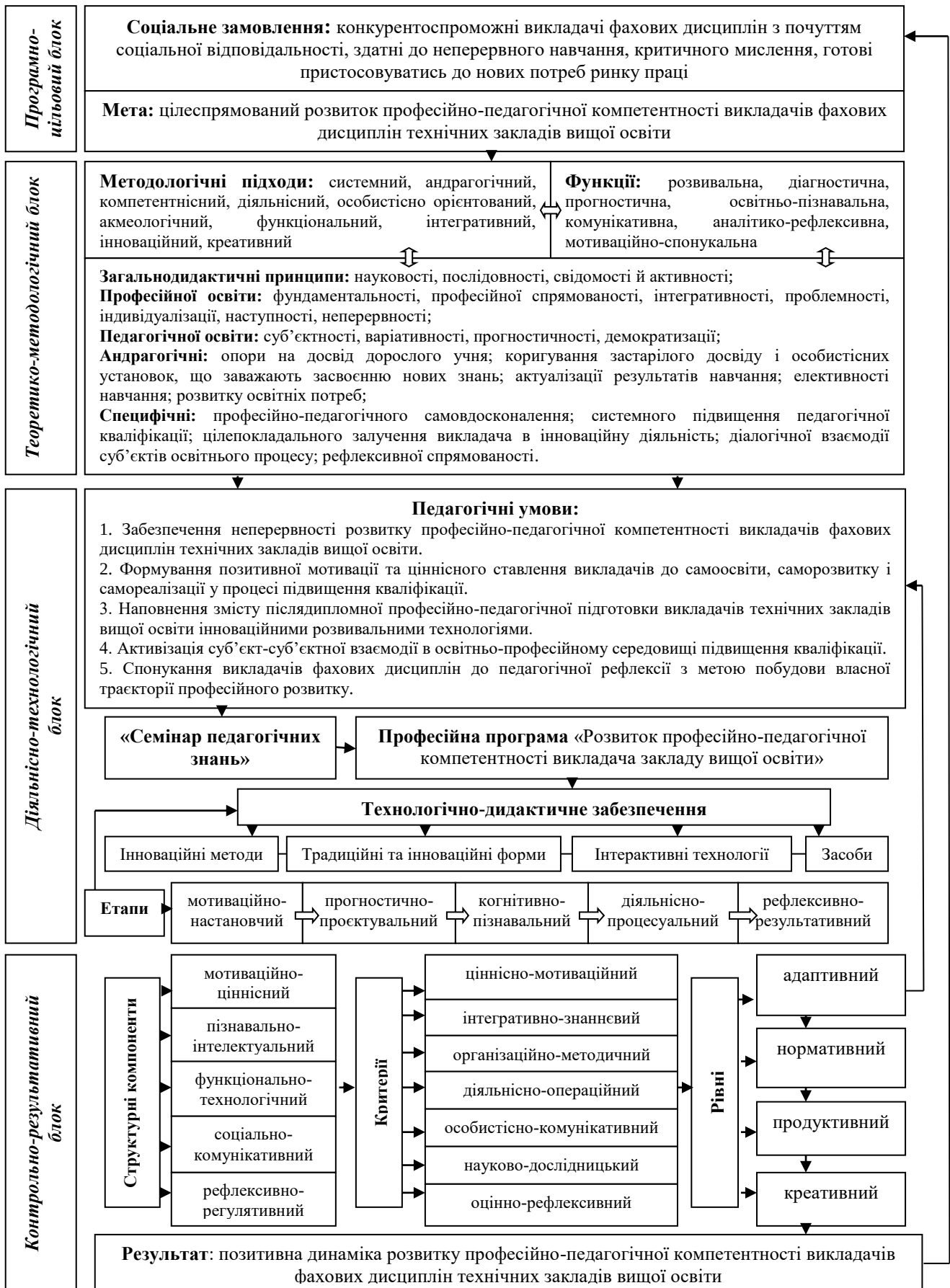


Рис. 3.2. Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти

**Програмно-цільовий блок** нашої моделі складається з мети і завдань розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Метою* є цілеспрямований розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що відповідає, з одного боку, суспільному замовленню держави щодо науково-педагогічних працівників – конкурентоспроможні викладачі фахових дисциплін з почуттям соціальної відповідальності, здатні до неперервного навчання, критичного мислення, готові змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, та з іншого – їхнім особистісним потребам, орієнтованим на розвиток професійно-педагогічної компетентності.

Окреслена головна мета конкретизується *завданнями*, розв’язання яких забезпечує продуктивність реалізації визначеної мети, як-от: формування відповідного характеру спрямованості на розвиток професійно-педагогічної компетентності; вирішення завдань розвитку професійних якостей викладачів; розширення і поглиблення професійно-педагогічних знань; удосконалення умінь і навичок як складових професійно-педагогічної компетентності; надання можливості для самореалізації та самовдосконалення тощо.

**Теоретико-методологічний блок** охоплює методологічні підходи, принципи та функції, що виступають підґрунтям розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. У нашому дослідженні процес розвитку професійно-педагогічної компетентності ґрунтується на кількох взаємопов’язаних методологічних підходах, серед яких виокремлюємо: системний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, функціональний, інтегративний, інноваційний, креативний (підрозділ 1.4).

*Системний підхід* – забезпечує дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін як складне, інтегративне утворення, до єдиного конструкту якого входять взаємозалежні та взаємопов’язані компоненти. Процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО становить собою педагогічну систему.

*Андрагогічний підхід* – дозволяє розглядати розвиток досліджуваної якості викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО з урахуванням закономірностей природного розвитку дорослого учня, їх диференційних ознак, особливостей культури цілісної життєдіяльності особистості, потреби в набутті сенсу післядипломної освіти та самоосвіти.

*Компетентнісний підхід* – розглядається у нашому дослідженні в аспекті підсилення практичної орієнтованості процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін в межах підвищення кваліфікації, що сприяє ефективному вирішенню професійних проблем і неперервному професійному розвитку.

*Діяльнісний підхід* – забезпечує здійснення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності з позиції викладача – активного суб'єкта пізнання, залученого до сучасних форм діяльності з оволодіння знаннями, уміннями, необхідними професійними якостями для вдосконалення професійного розвитку.

*Особистісно орієнтований підхід* – забезпечує спрямованість на особистість кожного викладача; зумовлюється тим, що процес розвитку професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників технічних ЗВО впорядковується з урахуванням особистісної позиції кожного учасника процесу підвищення кваліфікації; передбачає таке співробітництво суб'єктів навчального процесу, яке підтримуватиме особистісно-професійне зростання викладачів фахових дисциплін.

*Акмеологічний підхід* – передбачає розуміння процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін як особистостей, що спрямовані на найвищі досягнення у професії; орієнтує на вивчення умов, чинників, критеріїв розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, визначення і обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін.

*Функціональний підхід* – забезпечує супровід на всіх етапах розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін через

визначення практичних шляхів, механізмів і функцій удосконалення професійного розвитку та їхню безпосередню реалізацію в конкретних умовах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

*Інтегративний підхід* – у дослідженні розглядається в площині створення цілісного змісту навчального процесу, спрямованого на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін на основі міждисциплінарних зв'язків; орієнтує на інтеграцію різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності, максимально наближених за змістом до сучасних реалій освітнього простору.

*Інноваційний підхід* – передбачає таку організацію навчального процесу підвищення кваліфікації, за якої відбувається збагачення інноваційного поля процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів новими способами організації занять, інноваційними педагогічними технологіями, ефективним досвідом викладацької діяльності.

*Креативний підхід* – дозволяє організувати процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін з опорою на реалізацію творчого потенціалу в професійно-педагогічній діяльності, усвідомлення науково-педагогічними працівниками власних професійно-особистісних можливостей, задоволення потреби в нестандартних способах розв'язання педагогічних ситуацій і подолання стереотипних рішень у професійних діях.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ґрунтується на принципах (обґрунтовані в підрозділі 2.2), які визначають стратегію їхньої професійно-педагогічної діяльності, а саме: *загальнодидактичні* (науковості, послідовності, свідомості й активності); *професійної освіти* (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); *педагогічної освіти* (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); *андрагогічні* (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); *специфічні*

(професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності).

Усі моделі, і матеріальні, і ідеальні, можуть бути створені внаслідок глибокого розуміння функцій і властивостей, які вони моделюють [154, с. 120]. Функція – це роль одного з елементів усієї соціальної системи щодо іншого або системи загалом [29, с. 44], тобто роль, яку виконує модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, задовольняючи потреби системи вищої освіти та, відповідно, виконуючи соціальне замовлення суспільства. Зокрема, до функцій моделі професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації В. Введенський зараховує комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну компетентності, останню з яких визначаючи базовою [97, с. 53].

Вивчення та аналіз наукової літератури дозволили нам з'ясувати, що обов'язковою умовою ефективного функціонування моделі є реалізація системоутворювальних функцій професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: розвивальної, діагностичної, прогностичної, освітньо-пізнавальної, комунікативної, аналітико-рефлексивної, мотиваційно-спонукальної.

*Розвивальна функція* передбачає формування здатності у викладача активно й компетентно брати участь у перетворенні професійної дійсності, спрямованої на усвідомлення і перетворення себе у професійно-педагогічній дійсності, становлення творчого мислення, просторової уяви та необхідної спритності в реалізації професійних завдань.

*Діагностична функція* визначає схильності та здібності викладачів, рівень їхньої підготовленості й індивідуально-психологічні особливості, рівень умінь і навичок професійно-педагогічної діяльності та з'ясування характеру її спрямованості. Важливими для реалізації цієї функції є такі якості особистості

викладача, як готовність до самоаналізу, продуктивна розумова діяльність, аналітичне мислення.

*Прогностична функція* спрямована на розкриття творчого потенціалу викладачів і передбачає практичний аналіз педагогом досвіду власної професійно-педагогічної діяльності, прогнозування результатів діяльності, можливих змін. Ефективність реалізації цієї функції залежить від наявності у викладача таких якостей, як готовність до адекватного сприйняття інформації, критичне мислення, прагнення до аргументованості своєї професійної позиції. У системі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО прогностична функція забезпечує залучення прогностичної інформації для визначення довгострокової перспективи розвитку особистості педагога в умовах неперервної професійної освіти.

*Освітньо-пізнавальна функція* спрямована на задоволення професійних, інтелектуальних, інформаційних потреб особистості викладача та полягає у свідомому оволодінні системою знань, умінь і навичок. Продуктивна реалізація цієї функції залежить від рівня професійної підготовленості викладача фахових дисциплін технічного ЗВО, а також від рівня вмотивованості та відповідності індивідуально-психологічних особливостей викладача.

*Комунікативна функція* забезпечує взаємодію викладача з іншими учасниками навчального процесу підвищення кваліфікації післядипломної підготовки, спрямованого на створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери взаєморозуміння і узгодженості дій, вчинків, поведінки. При цьому педагогічна взаємодія сприяє пізнанню, обміну інформацією, досвідом, організації діяльності, обміну ролями, самоствердженню викладача як особистості в професії. Комунікативна функція забезпечує процес обміну духовними і матеріальними цінностями, створює умови для розвитку внутрішньої позитивної мотивації суб'єктів навчального процесу.

*Аналітико-рефлексивна функція* полягає в тому, що система розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін спрямована на організацію такої розумової діяльності, яка передбачає звернення мислення

педагога на усвідомлення обставин власної професійно-педагогічної діяльності та її результатів. Розвиток здатності педагога до цілеспрямованої рефлексії забезпечується створенням рефлексивного простору, в межах якого актуалізуються можливості самореалізації, виявлення досягнень і недоліків, пошук шляхів удосконалення та підвищення ефективності професійної діяльності, переживання почуття успіху тощо. Іншими словами, аналітико-рефлексивна функція зумовлює розвиток того викладача, який усвідомлює тенденції формування особистості в сучасних професійних умовах і рефлексує, аналізує необхідні зміни власної професійно-педагогічної діяльності.

*Мотиваційно-спонукальна функція* пов'язана з розвитком зрілих форм мотивів, цінностей, усієї спрямованості особистості викладача, самоствердженням у професійно-педагогічній діяльності, реалізацією творчого потенціалу. Ця функція також спрямована на послаблення об'єктивних і суб'єктивних протиріч між внутрішніми та зовнішніми факторами, що впливають на розвиток професійно-педагогічної компетентності; підтримку рівноваги в системі досліджуваної компетентності; вибір можливих варіантів розвитку цієї компетентності.

**Діяльнісно-технологічний блок** містить педагогічні умови, професійну програму, традиційні та інноваційні форми навчання, педагогічні технології, інноваційні методи навчання, засоби, етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Розроблення структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін передбачало виокремлення педагогічних умов, які сприяють розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду організації і проведення курсів підвищення кваліфікації для викладачів технічних ЗВО ми обґрунтували педагогічні умови, а саме: забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації; наповнення змісту

післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку (обґрунтування педагогічних умов подано у підрозділі 3.2).

Технологічну послідовність розвитку у слухачів – викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – професійно-педагогічної компетентності забезпечують розроблені професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» і робоча програма «Семінар педагогічних знань», у змісті яких враховані види та характер професійно-педагогічної діяльності таких викладачів.

Технологічно-дидактичне забезпечення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в системі підвищення кваліфікації передбачає застосування таких сучасних форм організації навчання: модульне навчання, різноманітні форми керівництва самостійною діяльністю слухачів, тренінги, майстер-класи, методичні семінари, конкурси професійної майстерності, які, поряд з традиційними формами підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, забезпечують інноваційні процедури організації занять.

Суттєво збагачує процес підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО застосування сучасних педагогічних технологій: випереджувального навчання, інноваційного навчання, самооцінювання професійно-педагогічної діяльності, контекстного навчання, проєктного навчання, модульного навчання, інформаційно-комунікаційних технологій освітнього призначення. Реалізація цих технологій передбачає використання: комплексу інтерактивних методів (аналіз практики, «групи критики», рольова гра, мозковий штурм, кейс-метод, дебати та ін.), методів самостійної роботи слухачів (метод портфоліо, самооцінювання власних дій та ін.), а також модерування як дієвого методу керування навчально-пізнавальною діяльністю слухачів.



Розроблення та впровадження концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачають поетапну реалізацію структурно-функціональної моделі. Реалізація технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має відбуватися послідовно в п'ять етапів – мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний, – спрямованих на формування у таких викладачів відповідно адаптивного, нормативного, продуктивного та креативного рівнів компетентності.

Мета *мотиваційно-настановчого* етапу полягає в посиленні у слухачів усвідомлення необхідності розвитку професійно-педагогічної компетентності та ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності. Під час його реалізації на курсах підвищення кваліфікації слухачі мають усвідомити сутність професійно-педагогічної компетентності, діагностувати індивідуальні особливості прояву її компонентів, з'ясувати очікування від освітнього процесу, а також у них мають сформуватися мотиваційні настанови на інноваційну діяльність і неперервний саморозвиток. Це сприятиме самовизначенню викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО як суб'єктів педагогічної діяльності, формуванню стійкої мотивації щодо розвитку й саморозвитку професійно-педагогічної компетентності.

*Прогностично-проектувальний* етап спрямований на планування процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів, розроблення його змісту, форм і методів з урахуванням основних законодавчих, нормативних і галузевих тенденцій та особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, досвіду їхньої роботи, індивідуальних потреб і рівня готовності до вдосконалення. Одним з очікуваних результатів цього етапу може бути розроблення слухачами індивідуальної моделі розвитку власної професійно-педагогічної компетентності та самовдосконалення у професії.

Метою *когнітивно-пізнавального* етапу є підвищення рівня професійноспрямованих педагогічних знань, відомостей про професійно-педагогічну компетентність шляхом активної інтегративно-теоретичної підготовки.

Його реалізація передбачає опанування слухачами курсів підвищення кваліфікації системних знань із психології та педагогіки вищої школи, що стосуються особливостей педагогічної взаємодії у ЗВО, способів проєктування, організації освітньої діяльності студентів і управління нею, ефективних форм, методів і засобів педагогічного впливу тощо. У процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО цей етап передбачає не лише здобуття слухачами психолого-педагогічних знань, а, передусім, – їх інтеріоризацію та інтерпретацію як істотного підґрунтя ефективної професійно-педагогічної діяльності.

*Діяльнісно-процесуальний* етап розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачає вироблення у слухачів професійно-педагогічних практичних умінь, навичок; удосконалення професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності загалом. Його сутність визначається спрямованістю освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації на наявний професійно-педагогічний досвід слухачів і організацію рефлексивного аналізу продуктивності власної практичної діяльності на основі використання набутих наукових знань.

Мета *рефлексивно-результативного* етапу полягає в розвитку спрямованості слухачів на практичне закріплення способів дій педагогічної рефлексії, самооцінювання та самоаналізу власного професійно-педагогічного розвитку, формування здатності до саморегуляції цього процесу та прогнозування напрямів подальшого професійного вдосконалення і самовдосконалення. Його реалізація на курсах підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін передбачає активне залучення слухачів до різних видів індивідуально орієнтованої практики (самооцінювання своєї професійно-педагогічної компетентності, індивідуальне оцінювання власних соціально і професійно значущих якостей, особливостей постановки цілей професійно-педагогічної діяльності, конструювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку та самовдосконалення тощо).

**Контрольно-результативний блок** моделі репрезентує систему оцінювання рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Виходячи з характеристик компонентів професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників (мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного та рефлексивно-регулятивного), було обрано сім *критеріїв розвиненості* їхньої професійно-педагогічної компетентності: ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знаннєвий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний.

До кожного із цих критеріїв ми визначили показники, за якими можна однозначно діагностувати рівні розвиненості професійно-педагогічної компетентності, досягнуті викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО. При цьому їхня професійно-педагогічна компетентність оцінюється шляхом комплексної багаторівневої перевірки, яка обіймає: самооцінювання різних складових власної компетентності із застосуванням різноманітних методик; оцінювання педагогів студентами; експертне оцінювання за допомогою вивчення результатів, практичних аспектів і досвіду діяльності; визначення рівня професійно-педагогічних знань і вмінь за допомогою тестування та за підсумками курсового проєктування. Для цього ми визначили конкретні ознаки – характеристики в балах (Додаток Л.16), значення яких відповідають певному *рівню* розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів. Такими рівнями, на наш погляд, є адаптивний, нормативний, продуктивний і креативний.

Запропонована система оцінювання дає можливість виявити реальний стан професійно-педагогічної підготовленості науково-педагогічних працівників технічних ЗВО після впровадження у процес підвищення їхньої кваліфікації розроблених і реалізованих нами інновацій. Загальним прогнозованим результатом реалізації нашої моделі в освітній практиці є чітка тенденція до позитивної динаміки розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Отже, ми побудували й описали структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яка з достатньою точністю віддзеркалює властивості та динаміку досліджуваного педагогічного явища. Її реалізація як цілісної системи, на наш погляд, сприятиме підвищенню рівня спрямованості на професійний розвиток, ефективності вдосконалення професійних якостей, поглиблення професійно-педагогічних знань, розвитку умінь і навичок, розширення можливостей для самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

### **Висновки до третього розділу.**

Узагальнення результатів науково-теоретичного обґрунтування концептуальних підходів до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО дає підстави зробити такі основні висновки до розділу.

Запропонована концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є основою для планування та організації заходів, необхідних для здійснення процесів професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників. Концептуальні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО зумовлені педагогічними закономірностями та спираються на взаємозв'язок загальнодидактичних, андрагогічних принципів, принципів професійної освіти, педагогічної освіти, а також специфічних принципів розвитку досліджуваної компетентності викладачів технічних ЗВО, визначених відповідно до методологічних підходів дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, власний багаторічний досвід викладацької діяльності та діяльності з організації та наукового-методичного супроводу курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників дали змогу визначити та обґрунтувати педагогічні умови, забезпечення яких сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних

закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації; наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.

Для реалізації авторської концепції розроблено структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яку трактуємо як систему принципів, методологічних підходів, функцій, змісту, методів, технологій, форм, обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечує досягнення запланованого результату – позитивну динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Розроблена модель віддзеркалює логічно взаємопов'язані програмно-цільовий (мета й завдання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО), теоретико-методологічний (методологічні підходи, принципи та функції, що виступають підґрунтям розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО), діяльнісно-технологічний (педагогічні умови, професійна програма, традиційні та інноваційні форми навчання, педагогічні технології, інноваційні методи навчання, засоби, етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО), контрольньо-результативний (система оцінювання рівня розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – критерії, показники, рівні) компоненти (блоки) процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Основні положення третього розділу дисертації відображені в наукових публікаціях автора: [168; 170; 174; 183; 189; 195; 209; 207; 210].

## РОЗДІЛ 4

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### **4.1. Спрямованість методики розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

Діяльність сучасного викладача вищої школи постійно та невпинно ускладнюється. Процес підготовки науково-педагогічних працівників через систему вищої педагогічної освіти все більшою мірою орієнтується на оволодіння сучасними освітніми технологіями. Відбуваються відчутні зрушення в бік підготовки викладачів, що володіють технологіями педагогічної діяльності та здатних на цій основі самовдосконалюватися, підвищуючи якість своєї праці [234, с. 6]. Однак викладачі технічних ЗВО, які, крім педагогічної, мають ще й професійну компоненту діяльності, не отримують належної педагогічної підготовки. По суті, вони освоюють професійну діяльність викладача ЗВО емпірично, під час проведення занять, спілкування зі студентами, участі в діяльності кафедри тощо.

У викладача ХХІ ст. мають бути вироблені сучасні погляди на всі процеси вищої освіти, виконання педагогічної діяльності. В індивідуальному порядку сформувати ці особливості нового педагога під керівництвом досвідчених викладачів, які не є носіями таких поглядів і настанов, складно або неможливо взагалі. Нині потрібно не лише передавати методичний досвід, здійснювати психолого-педагогічну підготовку викладачів ЗВО з окремих питань, а й забезпечувати прийняття ними нових професійних цінностей. Викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО необхідно готувати з осіб, які вже мають вищу освіту за спеціальністю технічного профілю, забезпечуючи таким чином централізоване опанування специфіки викладання у ЗВО як другої професійної діяльності під час отримання додаткової освіти для одержання кваліфікації «викладач вищої школи». У цих умовах особливого значення набуває оновлення змісту, пошук найбільш ефективних форм, методів і технологій підвищення педагогічної кваліфікації

викладачів, спрямованих на оволодіння технологіями педагогічної діяльності та методами творчої діяльності. Усе більшого значення при цьому набуває самоосвіта, саморозвиток і самовиховання викладачів.

Ефективне управління розвитком професійної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО розглядаємо як цілеспрямовану діяльність керівництва щодо підтримки цього процесу відносно кожного викладача ЗВО. Ключову роль у ньому мають відігравати не стільки кафедри, скільки навчально-методичні відділи, які організовують семінари та тренінги з психології, практикуми з інноваційних методів навчання та організації науково-дослідної роботи студентів, стажування в інших закладах освіти. При цьому особливої ваги набуває проблема відповідності системи розвитку професійної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО тим змінам, які відбуваються в освіті, науці, техніці, технологіях. Проте, оскільки ресурси ЗВО, які можуть бути спрямовані на підтримку педагогічних працівників, завжди обмежені, то неможливо повністю усунути всі недоліки, виявлені в діяльності викладачів фахових дисциплін. Вплив на рівень їхньої професійно-педагогічної компетентності може мати лише опосередкований характер і це обов'язково слід враховувати під час розроблення програм розвитку професіоналізму викладачів.

Як свідчить аналіз наукової літератури [785], пріоритетним напрямом європейської та американської інженерно-технічної освіти є міждисциплінарний підхід, який ґрунтується на новому розумінні місії фахівця технічного профілю (інженера) в соціумі – служити «суспільному благу», для виконання якої недостатньо лише вузькопрофесійної компетентності. Дескриптивні характеристики професійних якостей фахівців технічного профілю нині не обмежуються традиційними термінами «знань», «умінь» і «навичок», набутих під час навчання, натомість актуальними вважаються наявність у них гнучкого мислення, практичних, постійно оновлюваних знань. Відповідно, завдання формування таких знань висуває вимоги до вищої школи щодо оновлення змісту професійно-педагогічної компетентності викладачів у контексті переосмислення цінностей і цілей професійної освіти. Зокрема, діяльність викладачів у технічному ЗВО має

спрямовуватися на: розвиток у студентів методологічної культури, здатності проникати в суть різноманітних парадигм і методологій наукового знання; формування у майбутніх фахівців технічного профілю адекватного розуміння соціальних явищ, з якими вони стикаються в освітньому процесі та поза ним, готовності вирішувати наявні політичні, релігійні, соціокультурні протиріччя [785].

Оскільки професійно-педагогічна компетентність вимагає спеціально організованої діяльності, то актуалізується потреба розроблення механізмів і алгоритмів її функціонування, засобів і способів організації та навчально-методичного забезпечення. Зовнішнім чинником цього процесу може бути створення, функціонування і розвиток *освітнього середовища розвитку компетентного викладача* [490, с. 27]. Таким середовищем є система підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки працівників освіти, адже її нагальним завданням є розроблення і реалізація ефективних форм підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогів.

Визнаючи той факт, що післядипломна освіта має відігравати важливе значення у професійному розвитку та самовизначенні викладача, підготовка педагогів до інноваційної діяльності в закладі освіти, як правило, здійснюється в режимі традиційного навчання. Найбільш гострими при цьому залишаються передусім методичні проблеми, що виявляються у слабкій взаємодії викладачів і слухачів, так само, як і слухачів курсів підвищення кваліфікації між собою; жорсткій регламентації основних форм роботи (лекції та практичні заняття); дисбалансі між знаннями, розумінням і практичним застосуванням одержуваної на курсах інформації. Відбувається своєрідна деформація наступності зв'язків між системою підвищення кваліфікації та закладом освіти – у певному сенсі система освіти педагогів відстає від навчальної реальності, оскільки в сучасній практиці викладання на курсах підвищення кваліфікації переважають моделі навчання, спрямовані на репродуктивне розширення професійного досвіду, домінуючу роль викладача курсів у освітньому процесі, відсутність ініціативи слухачів.

Розроблення та впровадження концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачають



поетапну реалізацію побудованої нами структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. При цьому виокремлені етапи одночасно відображають етапи технології розвитку досліджуваної якості у викладачів. Зокрема, ми визначили п'ять послідовних *етапів реалізації технології* розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний.

Перший етап – *мотиваційно-настановчий*. Його метою є формування у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО усвідомлення необхідності розвитку професійно-педагогічної компетентності та ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності. На цьому етапі слухачі мають усвідомити сутність професійно-педагогічної компетентності, діагностувати індивідуальні особливості прояву її компонентів, виявити очікування від освітнього процесу, а також у них мають сформуватися мотиваційні настанови на інноваційну діяльність і саморозвиток. Викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО отримують інформацію про сутність понять «компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «розвиток професійно-педагогічної компетентності», «саморозвиток професійно-педагогічної компетентності», «інноваційні умови освітнього середовища» тощо [584, с. 148].

Потреба у виокремленні цього етапу зумовлюється тим, що усвідомлена діяльність людини визначає вибір дій, способів і є засобом управління, звірення результатів дій з прогнозованим кінцевим результатом. Мета – це конкретний, якісно охарактеризований, а іноді й коректно кількісно охарактеризований, образ очікуваного результату (М. Поташник). Цілі розвитку професійно-педагогічної компетентності мають охоплювати: глобальний рівень (передбачає далеку перспективу), рівень етапів навчання і предметний рівень [46]. Зазначимо, що сьогодні розрізняють цілі локальні та глобальні. Глобальні цілі відображають спрямованість до глобального освітнього простору (в основу освітньої системи в якості ідеї покладений гуманістичний світогляд, який передбачає відмову від

авторитарного мислення, толерантність, схильність до компромісів, шанобливе ставлення до іншої думки, цінностей тощо). При цьому будь-які глобальні цілі відтворюють послідовність цілей локальних – діагностичних цілей, у формулюванні яких містяться настанови щодо засобів діагностики їх досягнення.

Під час цілеутворення головна мета диференціюється на цілі етапів навчання. У нашому дослідженні модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачає п'ять основних етапів, які співвідносяться з етапами реалізації технології та рівнями розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності. При цьому важливо враховувати, що перехід з одного рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності на інший передбачає переосмислення знань, умінь і навичок, які переважали на попередніх рівнях і які перетворюються на якісно більш досконалі структури свідомості та спрямованості особистості викладачів, що є основою розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Зважаючи на викладене, цілями усіх етапів процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності є розвиток у викладачів фахових дисциплін адаптивного, нормативного, продуктивного та креативного рівнів професійно-педагогічної компетентності.

Водночас розвиток професійно-педагогічної компетентності – це, передусім, внутрішньоособистісний процес, у результаті якого відбуваються зміни мотивів, позицій, професійних якостей, здобувається досвід. Ми переконані, що безпосередній вплив на результативність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін має мотиваційна сфера. Мотиви, якими керується людина у процесі розвитку власної компетентності, є найважливішою детермінантою професійної самореалізації. Мотиваційно-сміслові механізми значною мірою зумовлюють шлях професійної самореалізації, що передбачає актуалізацію відповідних мотиваційно-сміслових утворень особистості, які необхідно враховувати під час побудови освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Мотивація фіксує стан професійної діяльності, бажаний, але ще не наявний. Вона визначається постійно мінливим співвідношенням різних мотивів: професійне

покликання, професійний намір, потреба в розвитку професійної компетентності, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви професійної діяльності [490, с. 65]. Виконуючи низку функцій, мотиви свідомо відображають майбутнє з використанням досвіду минулого. У контексті підвищення кваліфікації викладачів розглядаємо такі функції мотивів: спонукальна (викликає активність слухачів до розвитку професійно-педагогічної компетентності); спрямувальна (визначає характер мети щодо підвищення кваліфікації та одночасно досягнень у професійній діяльності); регулювальна (визначає ціннісні орієнтації, мотиви отримання додаткової освіти та вдосконалення якості професійно-педагогічної діяльності).

Потреба в розвитку професійно-педагогічної компетентності відображає внутрішню готовність людини до активності та є передумовою її професійного розвитку. Професійно-ціннісні орієнтації – це вироблені та прийняті суспільством підстави для оцінювання призначення діяльності, норми й правила професійної етики. Саме потреби та професійно-ціннісні орієнтації становлять підґрунтя для мотивів професійної діяльності (внутрішні спонукання, спрямовані на різні види професійної поведінки – професійну діяльність, професійне спілкування, професійну спрямованість особистості викладача).

Важливою умовою професійної самореалізації, детермінантою розвитку професійно-педагогічної компетентності є наявність відповідної професійної настанови. У загальному вигляді під професійною настановою розуміють систему орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні вимоги щодо інтеріоризації професійної діяльності, психологічну готовність до вирішення специфічних завдань щодо входження у світ професій, які виявляються в особистісній активності суб'єкта діяльності та належать до смислових настанов, що виникають під час загального і професійного розвитку. Як психологічний механізм, професійні настанови діють на основі мотивації досягнення і відображають ієрархічно вищий рівень, ніж професійні наміри і рішення. Важливу роль під час їх реалізації у професійній поведінці відіграють прогнозування суб'єктом професійного розвитку успішності (чи неуспішності) своїх спроб професійної інтеграції із соціумом, з одного боку, і осмислення своїх цінностей – з іншого.

Мотиваційна складова мотиваційно-настановчого етапу ґрунтується на тому, що суб'єктом процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності в умовах підвищення кваліфікації є викладач фахових дисциплін технічних ЗВО. Як суб'єкт, викладач усвідомлює себе самостійною самоврядною особистістю; володіє ресурсами життєвого, професійно-педагогічного, спеціального досвіду, який є важливим джерелом його навчання; прагне до невідкладної реалізації отриманих під час навчання знань, умінь, якостей, навичок. При цьому його спонукають усвідомлені мотиви. Тому метою і умовою розробленої моделі є розвиток у викладача фахових дисциплін мотивації щодо становлення професійно-педагогічної компетентності та професійного розвитку. Враховуючи, що поява мотивації у викладача залежить від його власної, суб'єктивної оцінки корисності позитивних наслідків, які він може отримати в результаті своєї діяльності, до оцінних критеріїв, на основі яких викладач технічного ЗВО здійснює оцінювання корисності власного професійного розвитку, можна зарахувати ті, що подані на рис. 4.1.

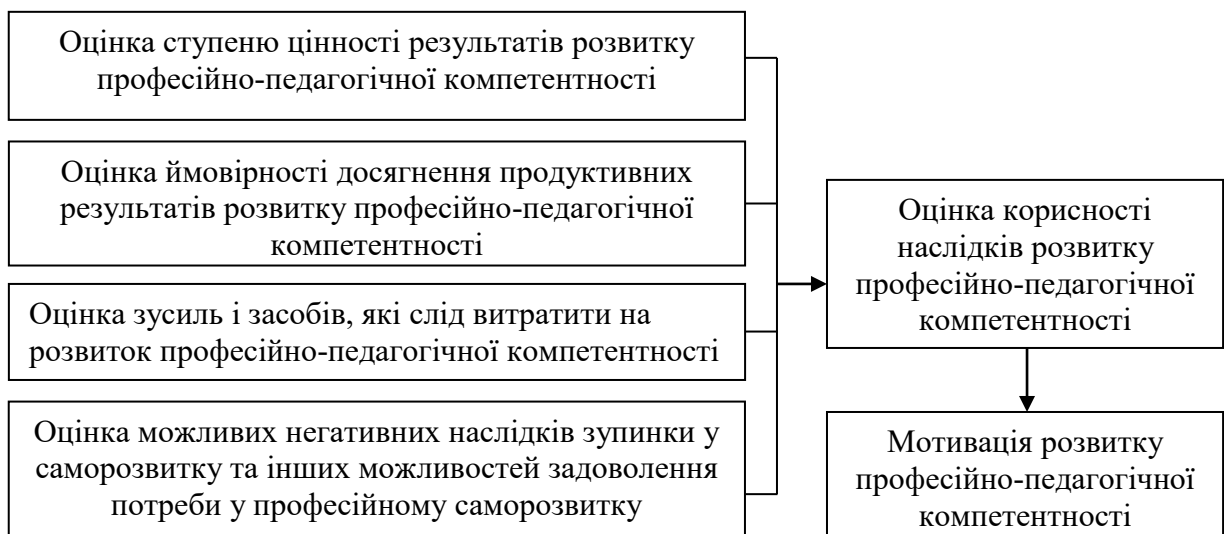


Рис. 4.1. Оцінна основа мотивації викладача фахових дисциплін до розвитку професійно-педагогічної компетентності

Для розв'язання завдань мотиваційно-настановчого етапу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО використовували традиційні та інноваційні форми навчання (лекції, практичні заняття, методичні семінари), інноваційні методи навчання (аналіз практики, аналіз

конкретних ситуацій, мозковий штурм, рольова гра), інтерактивні технології навчання (контекстного навчання, проблемного навчання).

Мотиваційно-настановчий етап є основою для наступних етапів. Його успішна реалізація забезпечить усвідомлення викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО себе суб'єктами, передусім, педагогічної діяльності, а також сприятиме формуванню стійкої мотивації щодо розвитку й саморозвитку професійно-педагогічної компетентності.

Визначені цілі й засади мотивації зумовлюють напрями другого етапу – *прогностично-проектувального*, метою якого є планування процесу підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників. Цей етап передбачає розроблення змісту, форм і методів навчання, які сприятимуть розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. При цьому визначення змісту навчання має здійснюватися з урахуванням особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, досвіду їхньої роботи, індивідуальних потреб і рівня готовності до вдосконалення.

Інноваційні методики, максимально наближені до освітніх потреб слухачів, передбачають активну участь педагога у процесі її проектування. Однак проблема проектування була і залишається актуальною, оскільки типові для викладачів вищої школи професійні труднощі пов'язані з програмно-цільовим і системним проектуванням індивідуальної професійно-педагогічної діяльності, що стосується аналізу, визначення мети, вибору оптимальних методів і форм роботи, обґрунтування її змісту та ресурсного забезпечення, планування та діагностики результатів. Але при цьому для сучасного викладача характерне не лише відтворення відомих технологічних зразків і методик, а й активне бажання проектувати власну педагогічну діяльність, що реалізується у створенні навчально-методичної документації (програм, навчальних посібників, методичних розробок, планів навчальних занять тощо). Слід відзначити ефективність таких дій викладача, оскільки успішність будь-якої діяльності значною мірою визначається умовами, коли проектувальник і виконавець проекту – одна особа [234, с. 165-166].

На теоретичному рівні проєктування будь-якого педагогічного процесу може розглядатися як: теоретична модель; розроблення та забезпечення змісту всіх компонентів освітньої системи (цілей, освітніх стандартів, навчальних планів і програм побудови педагогічного процесу); засіб оптимізації, що приводить у відповідність усі компоненти освітньої системи з метою її раціонального функціонування; спосіб перетворення та внесення нових елементів у наявні освітні системи та процеси; інноваційна діяльність. Важливим аспектом є впровадження системи параметрів для оцінювання самого проєктування, до яких належать системність, гнучкість, повнота, глибина, узагальненість, конкретність.

Логіка проєктування передбачає такі етапи: визначення цілей, їх максимальне уточнення й формулювання з орієнтацією на досягнення результатів; підготовка матеріалу, засобів, організація навчання відповідно до визначених цілей; оцінювання поточних результатів і, за потреби, корекція навчання; аналіз і заключне оцінювання результатів.

Проєктування процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має опиратися на Державний стандарт професійної освіти, а його системотвірним чинником є професійна діяльність і кваліфікаційна характеристика викладача. Під час проєктування педагогічного процесу потрібно враховувати, що:

- визначення цілей підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти має відповідати вимогам до освітнього процесу та рівневі кваліфікації викладача післядипломної освіти;
- розроблення змісту навчання потрібно засновувати на принципах науковості, інтеграції, системності, засадах особистісно-діяльнісного підходу, професійної орієнтації та відображенні сучасного рівня розвитку науки і техніки;
- проєктування освітнього процесу має орієнтуватися на реалізацію поставленої мети – розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;
- розроблення вимог до системи оцінювання ефективності навчання має відбуватися відповідно до адекватних критеріїв;

– оцінювання результатів освітнього процесу має бути об'єктивним і сприяти пошуку шляхів його оптимізації [234, с. 157-158].

Для програм нового покоління потрібно відбирати завдання, спрямовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності. Тобто, під час проектування доцільно передусім зазначити компоненти компетентності, на розвиток яких скерована програма, потім запропонувати способи їх розвитку, далі проводити відбір інформації, яка сприяє вирішенню конкретних педагогічних завдань. Якщо програма буде побудована за логікою типів професійних завдань, то її неодмінними складовими будуть контекстне введення слухачів у зміст професійної діяльності та створення комунікативного поля навчання, яке реалізується через обмін думок і розвиває соціальну та комунікативну компетентність слухачів.

Слухачі курсів підвищення кваліфікації – викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО – беруть безпосередню участь у цьому етапі як суб'єкти учіння. Вони або самостверджуються у виборі способів саморозвитку професійно-педагогічної компетентності, або розуміють, що обраний варіант потрібно модифікувати, тобто мають самостійно визначити можливості власного розвитку і вдосконалення у професійній сфері. Фактично, на підставі досвіду й результатів індивідуальної та групової роботи кожен слухач будує оптимальну для нього модель розвитку професійно-педагогічної компетентності, прогнозує напрями та перспективи власного фахового розвитку й самовдосконалення [584, с. 150]. Очікуваний результат цього етапу – розроблення педагогами ЗВО індивідуальної моделі розвитку власної професійно-педагогічної компетентності та самовдосконалення у професії, рефлексія змін, що відбулися за час реалізації програми.

Підґрунтям прогностично-проектувального етапу є аналіз законодавчої, нормативної та методичної літератури, проектування змісту підвищення професійної кваліфікації в післядипломній освіті, систематизація та відбір форм і методів її реалізації. Планування процесу завершується розробленням навчальної програми, визначенням педагогічного персоналу, вхідним контролем рівня професійно-педагогічної компетентності слухачів – викладачів фахових дисциплін

технічних ЗВО. При цьому розроблення навчальної програми потребує врахування основних законодавчих, нормативних і галузевих тенденцій розвитку, мотивів і потреб самих викладачів фахових дисциплін.

Аналіз анкет викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (Додаток Й) показав, що найбільш затребуваними в респондентів є запитання, пов'язані з державною політикою у сфері вищої освіти, інноваційними освітніми й комп'ютерно орієнтованими (інформаційно-комунікаційними) технологіями. У процесі більш детального опитування викладачі виявили зацікавленість проблемами, викликаними зміною підходів до оцінювання якості професійної підготовки, розширенням функцій професійно-педагогічної діяльності викладачів, посиленням наукової та методичної активності. Водночас важливими вони відзначали теми упровадження в освітній процес інноваційних практик і самоосвітньої складової професійно-педагогічного розвитку, методів активізації потреби у професійній самоорганізації. Окрім того, опитування продемонструвало відхід освітніх потреб викладачів фахових дисциплін від традиційної репродуктивної (компенсаторної) моделі підвищення кваліфікації. В якості недоліків чинних програм і традиційно організованого процесу підвищення кваліфікації викладачі вказували директивний стиль взаємодії зі слухачами курсів, низький коефіцієнт впровадження в освітній процес набутих знань і нівелювання особистісних досягнень викладачів через інерційність і ригідність освітньої системи технічних ЗВО.

Отже, у цьому контексті змістовим компонентом прогностично-проектувального етапу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а також засобом його методичного супроводу стала професійна програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» (рис. 4.2). Зміст програми (обґрунтований у наступних підрозділах) спрямований на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін з формування інноваційного освітнього простору в технічному ЗВО, яке відповідало б актуальним тенденціям



розвитку професійної освіти й вимогам до якості професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників.

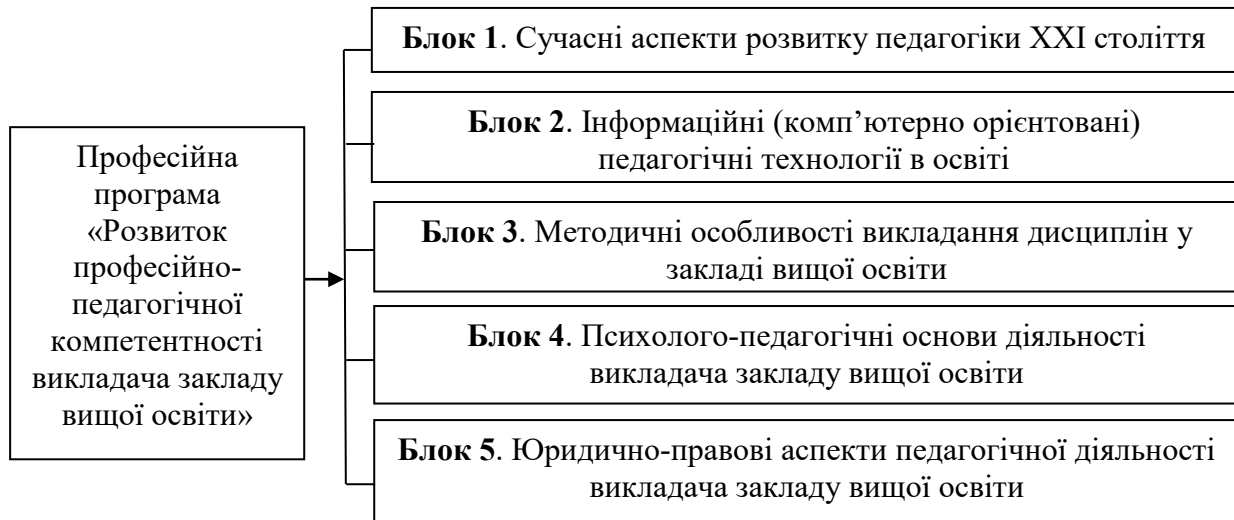


Рис. 4.2. Структура професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

Для розв'язання завдань прогностично-проектувального етапу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО використовувалися традиційні та інноваційні форми навчання (лекції, практичні заняття, методичні семінари), інноваційні методи навчання (аналіз практики, портфоліо, самооцінювання власних дій), сучасні андрагогічні технології навчання (проблемного навчання, самооцінювання професійно-педагогічної діяльності).

Метою третього – *когнітивно-пізнавального* етапу є підвищення рівня професійноспрямованих педагогічних знань, відомостей про професійно-педагогічну компетентність шляхом активної інтегративно-теоретичної підготовки, що забезпечить успішне провадження викладачами професійно-педагогічної діяльності.

Переважно викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО, не маючи професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки, ведуть педагогічну діяльність інтуїтивно, опираючись на практичний досвід. Як правило, вони намагаються постійно оновлювати та вдосконалювати свої спеціальні професійні знання, щоби підтримувати репутацію хороших фахівців у певній галузі. Проте наші

спостереження і досвід роботи в технічному ЗВО переконують, що викладачі фахових дисциплін відчують, часто неусвідомлено, потребу в психолого-педагогічних знаннях, яка, у свою чергу, підвищує мотивацію до самовдосконалення у професійній діяльності, що сприяє розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Значну роль у розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін відіграє практика викладання, яка вимагає «переміщення» психолого-педагогічних знань у практичну площину. Саме об'єктивна необхідність їх застосування під час викладання фахових дисциплін у технічному ЗВО істотно підвищує мотивацію слухачів курсів підвищення кваліфікації до формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності.

У контексті проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО виокремлення когнітивно-пізнавального етапу зумовлене потребою озброєння слухачів курсів підвищення кваліфікації системою знань із психології та педагогіки про закономірності цілісного освітнього процесу в ЗВО, особливості педагогічної взаємодії у вищій школі, способи проєктування, організації освітньої діяльності студентів і управління нею в педагогічному процесі, форми, методи й засоби здійснення ефективного педагогічного впливу тощо. Успішність педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін забезпечать знання про людину як суб'єкт навчання, її вікові й індивідуальні особливості, закономірності психічного розвитку та чинники вдосконалення особистості, норми педагогічної етики, основи педагогічної культури, способи саморегуляції педагога, психології міжособистісних стосунків тощо [701, с. 80]. Зазначимо, що сучасний освітній процес у ЗВО передбачає не лише передавання знань, а й продуктивний діалог, під час якого має народжуватися нове знання на основі ціннісного узгодження позицій.

Слід зауважити, що зміст психолого-педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має обов'язково враховувати специфіку їхньої професійної спеціалізації [542, с. 76]. З одного боку, це стосується дисципліни, яка викладається (зауважимо, що ці знання є фундаментом професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО), а з іншого, – знання

психології студентів, які забезпечать успішну організацію взаємодії з ними. Ігнорування цього факту призводить «до ремісництва, штампів, примітивізму», натомість досягти очікуваного результату в педагогічній взаємодії допомагає педагогічна ерудиція [482, с. 38].

Формування професійно-педагогічних знань має відбуватися відразу на всіх рівнях: методологічному (знання закономірностей розвитку, зумовленість освітніх цілей тощо); теоретичному (знання законів, принципів, правил педагогіки та психології, основних форм педагогічної діяльності тощо); методичному (конструювання освітнього процесу); технологічному (вирішення практичних педагогічних завдань у конкретних умовах). Специфічною рисою професійно-педагогічних знань є їхня комплексність, що дає змогу викладачам фахових дисциплін інтегрувати навчальний матеріал для успішного вирішення педагогічних завдань, зумовлених потребою осмислення психологічної сутності явищ, вибору оптимальних засобів взаємодії [577, с. 27].

Сутність когнітивно-пізнавального етапу формування професійно-педагогічної компетентності полягає в його спрямованості на опанування викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО комплексу психолого-педагогічних знань, які актуалізують їхню здатність визначати оптимальні шляхи й способи вирішення будь-яких педагогічних ситуацій, проєктувати власні дії для досягнення очікуваного результату, активізувати їхні потреби щодо неперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення [701, с. 80]. Для вирішення проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО це положення має важливе значення.

Отже, у процесі підвищення кваліфікації когнітивно-пізнавальний етап має спрямовуватися не лише на здобуття певної сукупності психолого-педагогічних знань, а й, значною мірою, на інтерпретацію їх як істотного підґрунтя ефективної професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення їхньої значущості для підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності. Для реалізації завдань цього етапу використовувалися традиційні та інноваційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, самостійне навчання), інноваційні методи навчання (евристична

бесіда, дискусії, дебати, мозковий штурм, рольова гра), інтерактивні технології навчання (випереджувального навчання, проблемного навчання, контекстного навчання, ІКТ), навчально-методичне забезпечення (мультимедійні презентації, інтернет-ресурси, віртуальне навчальне середовище).

Метою четвертого етапу – *діяльнісно-процесуального*, є вироблення у викладачів фахових дисциплін професійно-педагогічних практичних умінь і навичок; розвиток особистісно-професійних якостей, важливих для становлення професійно-педагогічної компетентності та професійно-педагогічної діяльності загалом. Реалізація цього етапу передбачає орієнтацію на індивідуальні та групові форми навчання, спільну діяльність, відбір методичних інструментів: форм, методів, засобів (обґрунтовані в підрозділах 4.3-4.4).

Теорією та практикою доведено, що ефективність педагогічного процесу досягається залученням слухачів до різних видів пізнавальної діяльності, що забезпечують належну професійно-педагогічну підготовку, наступність і послідовність використання одержаних знань у освітньому процесі. Важливою особливістю цієї підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є диференціація їхньої професійно-педагогічної діяльності відповідно до посадової структури професорсько-викладацького складу: асистент, викладач, старший викладач, доцент, професор.

Моделі професійно-педагогічної діяльності можна умовно поділити на дві групи – ті, що орієнтуються переважно на розкриття логіки діяльності, та моделі, які є описом певних методів і процедур діяльності (соціокультурні моделі). Моделі першої групи є переважно більш абстрактними та сприймаються професійною аудиторією з великими труднощами, оскільки видаються занадто теоретизованими); натомість моделі другої групи сприймаються прагматично як більш цінні [741].

Щодо післядипломної освіти перед науково-педагогічними працівниками постійно постає питання про вибір дій, отримання та вдосконалення необхідних компетентностей для успішної діяльності у свідомо обраній професії. Розглядаючи компетентнісно орієнтовану технологію навчання викладачів ЗВО у процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, науковці визнають

головною метою розвиток їхньої здатності до рефлексивної самоорганізації у вирішенні професійних завдань і проблем. Принципова відмінність орієнтації на розвиток здібностей слухачів у процесі підвищення кваліфікації від «продуктивної» та «процесуальної» орієнтації полягає в спрямованості післядипломної освіти на набутий досвід становлення індивідуальної професійної практики педагога й організації її рефлексивного аналізу на основі використання наукових знань і побудови інноваційних моделей [346].

Професія загалом надає унікальну можливість застосувати свої здібності, виробити індивідуальний стиль діяльності, самореалізуватися у професійній сфері. Високий рівень професійної компетентності дає людині можливість реалізувати і свою схильність до надситуативної активності, максимально виражає її особистісний потенціал. Задоволеність обраною професією, стійка професійна позиція, постійне підтвердження своєї професійної значущості, потрібності та корисності призводять до виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму. Усі ці професійно зумовлені зміни сприяють професійному самоствердженню і самовизначенню особистості у професійній культурі та свідчать про її інтеграцію у професійне середовище [490, с. 74].

Водночас варто зазначити, що разом з позитивними психологічними змінами відбуваються і деструктивні, пов'язані з професійними деформаціями [586]. Йдеться про деформації настанов, динамічних стереотипів, стратегій мислення і когнітивних схем, навичок, знань і досвіду, професійно орієнтованих смислових структур фахівця. Зважаючи на це, значна роль у розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО належить цілісній системі сформованих професійно важливих якостей суб'єкта, що включені у процес діяльності та забезпечують ефективність її виконання. У цьому контексті до професійно важливих якостей можна зарахувати індивідуальні властивості нервової системи, особливості перебігу психічних процесів, інші характеристики особистості (її спрямованість, знання, переконання, система цінностей тощо). Значний вплив на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО справляють

соціально та професійно значущі якості особистості – відповідальність, самостійність, рефлексія, поведінкова гнучкість, мобільність [497].

Розглядаючи психологічні чинники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у процесі підвищення кваліфікації важливо акцентувати увагу на рівні розвитку саморегуляції – найважливішої детермінанти ефективної професійно-педагогічної діяльності. У стилі саморегуляції проявляється «загальна регуляторна основа індивідуальності», яка і є «передумовою формування конкретних стилів діяльності в різних її видах» [511, с. 110]. Загальна здатність викладача до саморегуляції зовнішньо виражається в успішному розв’язанні нестандартних завдань і нетипових педагогічних ситуацій на різних етапах опанування професійними видами діяльності та сферами життя у продуктивній самостійності, завзятості й наполегливості у досягненні поставленої мети. Натомість «внутрішній», суб’єктивній саморегуляції притаманна усвідомленість підстав виконуваної діяльності загалом, її найважливіших структурних одиниць, до яких належать цілі, умови, застосовувані способи дій, необхідні корекції, оцінювання результатів тощо. При цьому потрібно враховувати і власні суб’єктивні можливості, і об’єктивні зовнішні умови діяльності.

Продуктивна діяльність характеризується такими особистісними якостями – цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, прагнення до реального успіху. Про відсутність саморегуляції свідчать пасивність, бездіяльність, байдужість, залежність від оточення і обставин або непродуктивна активність, що проявляється в імпульсивності, негнучкості поведінки та відхиленнями в ній. Нині існує новий підхід до вивчення індивідуальних стильових особливостей саморегуляції. В його межах феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, як людина «враховує значущі зовнішні та внутрішні умови, планує і програмує досягнення життєвих цілей, оцінює результати та коригує свою активність» для їх досягнення [510, с. 122].

Загальновідомо, що будь-яка діяльність починається з планування, яке характеризує індивідуальні особливості цілеутворення та утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. Наступна ланка

саморегуляції – це моделювання, яке передбачає діагностування індивідуальної розвиненості уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Розвинені здатності до моделювання дають змогу розробити програму дій, адекватну планам діяльності, привести у відповідність одержувані результати і визначені цілі. При недостатньо сформованих здібностях до моделювання як однієї з ланок саморегуляції часто виникають труднощі у визначенні мети й програми дій, адекватних поточній ситуації, що часто призводить до невдач. Програмування визначає індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій, сформованість у неї потреби обмірковувати способи своїх дій і поведінки для досягнення мети, деталізації та розгорнення розроблюваних програм. Розроблені самостійно програми гнучко адаптуються до нових обставин і є стійкими до перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться коригування програми дій для отримання прийнятної для суб'єкта успішності. Недостатня сформованість цієї ланки саморегуляції призводить до того, що людина діє імпульсивно, не може самостійно сформулювати програму дій, часто стикається з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності та при цьому нездатна вносити зміни в програму дій, іде шляхом спроб і помилок. Завершення діяльності супроводжується оцінюванням отриманих результатів, яке характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність самооцінки та оцінки результатів своєї діяльності та поведінки.

Саморегуляція визначається також властивостями особистості. Наприклад, гнучкість – це здатність перебудовувати систему саморегуляції відповідно до зміни зовнішніх і внутрішніх умов, що відображає пластичність усіх регуляційних процесів. Вона забезпечує адекватність реагування на швидку зміну подій і сприяє успішному вирішенню поставлених завдань у ситуаціях ризику.

Однією з необхідних умов ефективної саморегуляції є самостійність, яка характеризує розвиненість регуляторної автономності. Її високий рівень свідчить про автономність в організації активності людини, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організовувати роботу щодо досягнення поставленої

мети, контролювати її виконання, аналізувати й об'єктивно оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності.

Щодо питання оптимізації процесу навчання, то саморегуляція, у першу чергу, пов'язана зі зміною умов навчання, їх моделюванням і наближенням до трудової діяльності. У слухачів виробляються необхідні «реакції», що відповідають певним умовам, тобто це реалізація знань, умінь і навичок (у тому числі психологічного характеру) на практиці в різних ситуаціях (стандартних, нестандартних). Оптимізація освітнього процесу в межах підвищення кваліфікації передбачає координування дій слухачів для формування і розвитку в них рис саморегуляції в усталеному (звичному для них) середовищі, а також у нових виробничих умовах. Саме ці особистісні характеристики забезпечують її внутрішній опір розвитку професійних деформацій [586].

Слід зазначити, що традиційні форми, методи організації навчання дорослих засновані на врахуванні самостійності дорослої людини, її здатності до внутрішньої мотивації, саморегуляції, самоконтролю. Саме вони передбачають посилення ролі індивідуалізації у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Під час цього етапу акцентувалося на діях, пов'язаних з налагодженням педагогічно доцільних взаємин між викладачами курсів підвищення кваліфікації та слухачами, а також між слухачами під час вирішення навчальних завдань. Це сприяло створенню освітньо-комунікативного простору, в якому реалізується спільна діяльність і міжособистісне спілкування, розвиваються емоційно-психологічні та ділові відносини, формуються ціннісні орієнтації, відбувається самореалізація і самоутвердження особистості викладача-слухача. Педагогічну взаємодію розуміємо як особливий тип відносин і процес діяльнісного та особистісного обміну між викладачем і слухачами. Враховуючи це, до основних чинників діяльнісно-процесуального етапу зараховуємо: залучення викладача і слухачів до професійної та загальнолюдської культури; спрямованість освітнього процесу на професійний розвиток слухачів; зорієнтованість на спільну діяльність, співробітництво і співтворчість.



Для реалізації завдань діяльнісно-процесуального етапу використовувалися традиційні (лекції, практичні) та інноваційні (майстер-класи, тренінги, конкурс професійної майстерності) форми навчання, інноваційні методи навчання («групи критики», рольова гра, мозковий штурм, кейс-метод, дебати тощо), інтерактивні технології навчання (контекстного навчання, проєктного навчання, модульного навчання, ІКТ), навчально-методичне забезпечення (мультимедійні презентації, засоби і ресурси інтернету, віртуальне навчальне середовище). Процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів ЗВО відбувався безпосередньо у межах курсів підвищення кваліфікації технічного ЗВО під час проведення аудиторних занять, науково-дослідницької діяльності викладачів, а також самоосвітньої діяльності слухачів.

П'ятий етап розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – *рефлексивно-результативний*. Його метою є розвиток спрямованості викладачів фахових дисциплін на самооцінювання, самоаналіз власного професійного розвитку, практичне закріплення способів дій педагогічної рефлексії; розвиток у них здатності регулювати власний рівень професійно-педагогічної компетентності, прогнозувати напрями подальшого професійного вдосконалення і самовдосконалення.

Рефлексія – це мислєдіяльність або чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом своєї діяльності. Як джерело внутрішнього досвіду, спосіб самопізнання і необхідний інструмент критичного мислення, рефлексія допомагає оцінити отримані результати, за необхідності – перевизначити цілі подальшої діяльності, скоригувати індивідуальну освітню траєкторію, усвідомити свою індивідуальність. Рефлексивна діяльність спрямована на те, щоби людина могла згадати, виявити й усвідомити головні компоненти своєї пізнавальної практики (її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати) [530, с. 198; 830].

Водночас рефлексію трактують як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. У зв'язку із цим науковці виділяють ситуативну рефлексію, яка забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до

співвідношення своїх дій із ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються, і власного стану. Поведінковими проявами цього виду рефлексії є: тривалість осмислення суб'єктом поточної діяльності; частота аналізування того, що відбувається; ступінь розгорнення процесів ухвалення рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях. Зважаючи на викладене, розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін має передбачати самоспостереження, самосвідомість, рефлексію свого стану, досвіду.

Більшість дослідників психологічних проблем в андрагогіці стверджують, що центральною для розуміння особливостей освіти дорослих є проблема їхньої особистісної, суб'єктивної позиції щодо свого навчання. Передбачається, що ефективність освіти дорослих визначається тим, наскільки під час навчання вдається створити умови розвитку їхньої особистості та формування творчо продуктивного або дослідницького ставлення до дійсності [777]. Водночас слід зазначити, що сучасна гуманістична парадигма вищої освіти вимагає від викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО не лише реалізації творчого потенціалу, а й здійснення рефлексивних процесів самопізнання. Зокрема, дослідники наголошують на тому, що педагогічна рефлексія допомагає сформулювати отримані результати і визначити мету власної професійно-педагогічної діяльності, надає можливість усвідомити свою індивідуальність і унікальність, здійснити аналіз і дослідження вже виконаної діяльності для фіксування досягнутих результатів, планування подальшого професійного вдосконалення [770]. Тому педагогічна рефлексія, як процес самоаналізу та самопізнання, забезпечує формування у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО уміння правильно оцінювати власні досягнення і потреби щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Під час реалізації рефлексивно-результативного етапу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО відбувається співвіднесення їхніх індивідуальних можливостей зі сформованим прагненням до саморозвитку завдяки залученню слухачів курсів підвищення кваліфікації до різних видів індивідуально орієнтованої практики: самооцінювання індивідуальних особливостей професійно-педагогічної компетентності на основі

послідовного використання індивідуальних способів оцінювання власних соціально і професійно значущих якостей, особливостей постановки цілей професійно-педагогічної діяльності, конструювання індивідуальної траєкторії подальшого професійного розвитку і самовдосконалення [584, с. 149].

Для реалізації завдань рефлексивно-результативного етапу використовувались традиційні та інноваційні форми навчання (самостійна робота, індивідуальні консультації, модерування), інноваційні методи навчання (кейс-метод, портфоліо, електронний портфель викладача, творчі самостійні завдання), інноваційні технології навчання (модульного навчання, проєктного навчання, самооцінювання професійно-педагогічної діяльності), навчально-методичне забезпечення (мультимедійні презентації, електронні освітні ресурси, інтернет-ресурси, віртуальне середовище закладу освіти).

Успішний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, відповідно до завдань кожного етапу, потребує ретельного відбору змісту навчання в системі підвищення кваліфікації, що розглянуто в наступному підрозділі.

#### **4.2. Відбір і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в системі підвищення кваліфікації**

Успішність вищої освіти значною мірою визначається готовністю педагогічних кадрів до роботи в інноваційному режимі, гнучкого, оперативного реагування у своїй професійній діяльності на мінливі потреби суспільства та особистості. Тому розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО є однією з найважливіших передумов удосконалення вищої освіти. Зміст навчання в межах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти викладача має відображати модель його професійно-педагогічної компетентності.

У зв'язку із цим нагальною є потреба розроблення програми психолого-педагогічного супроводу викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яка б сприяла розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності, що призводить до

підвищення якості освіти та формування позитивних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу.

Визначення сутності та особливостей організації психолого-педагогічного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО вимагає вирішення низки завдань: 1) формулювання мети психолого-педагогічного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, що передбачає аналіз чинної освітньої системи; 2) визначення і виділення напрямів психолого-педагогічного супроводу розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Вирішення цих завдань вимагає аналізу теоретичних підходів до проблематики психолого-педагогічного супроводу, відображених у вітчизняній і зарубіжній науці [584, с. 68].

Неперервна професійна освіта педагогічних працівників ЗВО містить такі складові:

- удосконалення професійно-педагогічної діяльності, професійного спілкування, соціально і професійно значущих особистісних якостей;
- оволодіння різноманітними способами вирішення професійних проблем і новітніми прийомами професійно-педагогічного мислення;
- подолання негативних настанов і «гальмувальних дій минулого досвіду»;
- зміна мотиваційної та операційної сфер професійної діяльності, становлення викладача як суб'єкта розвитку педагогічної толерантності [702].

Аналізуючи концепції неперервної освіти педагогічних кадрів і різних підходів до її практичної реалізації (зокрема під час розроблення програм підвищення кваліфікації) дослідники переважно зосереджуються на аналізі послуг, яких потребує викладач ЗВО в умовах мінливого ринку праці та вимог, що висувуються суспільством до його професійно-педагогічної діяльності. Розробники програм фокусують увагу на проектуванні змісту, спрямованого передусім на підготовку педагогів до вирішення актуальних завдань розвитку вітчизняної освіти, тобто до виконання вимог суспільства та системи освіти, що динамічно розвивається. Незважаючи на те, що запропоновані програми містять модулі, які дають змогу диференціювати зміст підвищення кваліфікації залежно від наявного професійно-

педагогічного досвіду викладачів, їхніх інтересів і професійних труднощів, вони далеко не завжди спрямовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО.

Водночас результати зарубіжних досліджень проблем професійної освіти орієнтують розробників освітніх програм на цілком конкретну ідеологію та практику інноваційної діяльності в системі підвищення кваліфікації, що передбачає: опанування та розвиток інновацій на основі врахування прогресивних тенденцій вітчизняної та зарубіжної освіти; оволодіння методами дослідницької практики, створення систем методичного супроводу якості освіти; розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів, що дає їм можливість брати активну участь у освітніх проєктах різного рівня; розвиток рефлексивного досвіду, громадянської позиції, які сприяють вирішенню проблем і завдань, визначених пріоритетами національної системи освіти; формування персональної та колективної відповідальності за професійні дії.

Програми підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що опираються на науково обґрунтовані шляхи вирішення актуальних проблем розвитку вітчизняної вищої освіти, мають містити розділи, спрямовані на особистісно-професійний розвиток кожного слухача та орієнтуватися на: розгортання проєктної діяльності з розроблення науково обґрунтованих і практико орієнтованих рекомендацій, технологій, методик використання сучасного наукового знання; пошук шляхів подолання стереотипів, що склалися, бар'єрів, з якими викладачі фахових дисциплін стикаються в інноваційній діяльності, коли в обставинах соціальної нестабільності в людей знижуються ефективність прогнозування, посилюється страх ризику, ускладнюється перехід до творчого мислення [631].

У сучасних реаліях реалізація компетентнісного підходу в освіті потребує принципової зміни педагогічної позиції викладача: він перестає бути лише носієм «об'єктивного знання», яке прагне передати іншим. Натомість його головне завдання полягає в тому, щоб мотивувати слухачів щодо ініціативності й самостійності, допомагати їм в організації самостійної діяльності, в якій кожен

учасник освітнього процесу (в тому числі й сам педагог) міг би реалізувати свій особистісний і професійний потенціал. Іншими словами, викладач курсів підвищення кваліфікації системи післядипломної освіти з *функціонера* має перетворюватися на *менеджера* педагогічного процесу як синтезу двох взаємопов'язаних діяльностей – викладача (педагогічної) і слухачів (навчальної). При цьому виникає природна необхідність формування «певної соціально-комунікативної інфраструктури, яка зумовила б саму можливість розвитку навчальної діяльності» [49, с. 319]. Очевидно, що йдеться про потребу створення абсолютно нових освітніх програм підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, що відповідають вимогам компетентнісного підходу.

Це вимагає від педагогів курсів підвищення кваліфікації вдосконалення їхньої професійної діяльності, передусім у сферах цілепокладання [244; 437; 726] і проєктування змісту навчальної та виховної діяльності [767]. З іншого боку, основні елементи вимог до викладача, охарактеризовані раніше, також визначають актуальний напрям удосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, оскільки вводяться у вищу школу вперше.

Спираючись на викладене, можемо виокремити низку здатностей, які необхідно розвивати викладачам ЗВО для успішної професійно-педагогічної діяльності в умовах модернізації вищої освіти. До них належать:

- здатність визначати цілі й освітні результати мовою компетентностей;
- здатність залучати студентів до різних видів діяльності відповідно до визначених результатів, ураховуючи їхні схильності, індивідуальні особливості та інтереси;
- здатність використовувати різноманітні прийоми і способи залучення студентів до різноманітних видів діяльності, що сприяють набуттю й розвитку необхідних компетентностей;
- здатність виявляти схильності студентів і відповідно до них визначати оптимальні напрями їхнього розвитку;
- здатність організовувати та керувати груповою проєктною діяльністю студентів;

- здатність займати експертну позицію щодо демонстрованих студентами компетентностей у різних видах діяльності й оцінювати їх за допомогою відповідних критеріїв;
- здатність до рефлексії власної діяльності та поведінки під час навчальних занять і, за необхідності, коригувати їх;
- здатність організувати дискусію і брати участь в ній, усвідомлюючи при цьому, що власна точка зору також може піддаватися сумніву та критиці;
- здатність створювати атмосферу, в якій суб'єкти навчання хотіли б висловити свої сумніви, думки й погляди щодо предмета обговорення, навіть якщо вони і не збігаються з традиційними [323, с. 77-78].

Оскільки важливим етапом професійного становлення та розвитку науково-педагогічних працівників є підвищення кваліфікації, то одним із засадничих завдань післядипломної освіти викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності. Педагоги системи післядипломної освіти мають бути готовими й здатними виконувати власну професійно-педагогічну діяльність відповідно до вимог компетентнісного підходу [471, с. 12-13].

Формування змісту освітніх програм підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має підпорядковуватися таким основним цілям: формування системних уявлень про освітній процес і його основні елементи; вироблення вмінь визначати цілі навчання не лише в термінах змісту навчального курсу, а й у термінах організації діяльності слухачів; підбір оптимальних методів, прийомів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів на аудиторних заняттях і в самостійній роботі; навчання проєктування та використання в практичній діяльності сучасних методик і технологій навчання; вироблення умінь системно підходити до вимірювання та оцінювання ефективності навчання [702].

Як свідчать наші спостереження, найбільші труднощі у викладачів викликає не саме засвоєння теорії, а її доцільне застосування у практичній діяльності: багато з них не вміють перенести теоретичні знання у практичну площину. Тому цілеспрямоване вивчення методики дає можливість подолати розрив між теоретичним наповненням дисципліни з практикою її викладання, оскільки,

опановуючи методику, педагог вчиться використовувати знання в ситуаціях, які притаманні його професійній діяльності.

Акцентування на опануванні методики викладання дисципліни змінює вектор роботи викладача: у центрі його уваги постає не сама дисципліна, а основи організації навчального матеріалу та пізнавальної діяльності слухачів, конкретні прийоми викладання, що сприяє поліпшенню продуктивності занять, урізноманітнює форми їх проведення, починаючи від лекцій і завершуючи контролювальним блоком.

Новий зміст професійно-педагогічної діяльності зумовлений суспільними змінами, формуванням нової культури, нормативно-правових і економічних механізмів, що регулюють функціонування та розвиток системи освіти. Очевидно, конкретні педагогічні інновації потрібно розглядати в ширшому контексті, покликаному зорієнтувати викладача-практика на розуміння масштабних інноваційних змін, що відбуваються в сучасній освіті, допомогти йому усвідомити свою ціннісно-смыслову позицію, яка визначає його ставлення та готовність до опанування конкретних інновацій. Тому в програму підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО доцільно ввести розділ, присвячений розгляду аксіологічних засад системних змін, що відбуваються у вищій школі в умовах її модернізації.

Зміст цієї частини програми можна визначити за наступними аспектами [234, с. 150]: соціокультурна зумовленість вищої освіти в сучасних умовах; цілі, ідеали та цінності інноваційної освіти, місія закладів вищої освіти; нова якість освіти як вектор змін освітнього процесу; компетентнісний підхід в освіті та проблеми забезпечення її якості; компетентності та умови розвитку професійно значущих якостей сучасного викладача вищої школи; стратегії системних змін вищої освіти в сучасному суспільстві.

У зв'язку з тим, що викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО фактично не мають можливості систематично вивчати теоретичні основи педагогічної діяльності, у програмі підвищення їхньої кваліфікації важливо виокремити інваріантно-базовий компонент структури змісту, обов'язковий для засвоєння кожним слухачем у якості



системного курсу педагогічної підготовки, своєрідний обов'язковий педагогічний мінімум, що зумовлює ефективність подальшого зростання професійно-педагогічної компетентності шляхом навчання на робочому місці, в системі підвищення кваліфікації тощо. Завдання інтегрованого модуля психолого-педагогічної підготовки може бути вирішене завдяки визначенню інваріантної частини в кожній з навчальних дисциплін з їх подальшим інтегруванням у зміст модуля. Наприклад, як інваріантний, виділити модуль, що містить педагогічні дисципліни «Інноваційні методи навчання у вищій школі», «Інтерактивні технології навчання» та ін. Такий вибір ґрунтується на аналізі функцій і видів діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО та результатах їх опитувань.

Методичний компонент підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО може містити такі теми: структура сучасного навчально-методичного комплексу; проєктування навчальної програми нового покоління; нові види навчально-методичного забезпечення (інформаційний пакет слухача, технологічні карти дисциплін, тестові контрольно-вимірювальні матеріали); інформаційно-методичний супровід (електронний портфель викладача, електронний атлас індивідуальної освітньої траєкторії слухача); методичні рекомендації (навігатори, путівники по темах, структурування матеріалів для тренінгів) тощо.

У процесі розроблення навчальних програм підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО планування дій щодо засвоєння змісту навчання має здійснюватися з урахуванням того, чи приведуть вони до бажаної мети. Введення нового компонента може реалізуватися за допомогою:

- методу корисних внесків, який полягає в тому, що в освітній процес додаються нові навчальні курси, які містять моделювання ситуацій, пов'язаних з вирішенням конкретних проблем, що сприяють розвитку певних компонентів професійно-педагогічної компетентності;

- адитивного методу, що реалізується шляхом додавання нового змісту в традиційні навчальні програми, не змінюючи їхньої базової структури;

- методу трансформації, за допомогою якого змінюються стратегії освіти (впроваджуються модельні, проєктні, кейсові методи навчання), що дають

можливість розглядати проблеми, події, концепції та теми в перспективі, проаналізувати процес отримання нового знання;

- дієвого методу, що передбачає цілковиту зміну освітньої програми [273].

Конкретизація провідних цілей підвищення кваліфікації має здійснюватися на підставі вивчення та аналізу реальних проблем, з якими стикалися викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО, а також закономірностей цілісної освітньої діяльності. У структуру цих цілей увійшли такі завдання, що вирішуються під час вивчення окремих курсів і тем:

- опанування викладачами фахових дисциплін проєктування, створення, використання і впровадження в освітній процес сучасних засобів і методів активного навчання;

- вироблення вмінь розробляти контрольні-діагностичні завдання різних типів, рівнів і призначення;

- формування вмінь щодо розроблення і застосування методів ефективної організації самостійної роботи студентів;

- навчання доцільного використання на заняттях з вивчення фахових дисциплін конкретних методів розвитку творчого мислення студентів;

- розвиток і вдосконалення методичних і психологічних прийомів ефективного проведення лекції;

- ознайомлення з прийомами організації лекцій, орієнтованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів і оволодіння цими прийомами;

- підвищення соціально-психологічної компетентності щодо організації продуктивної педагогічної взаємодії;

- розвиток умінь і навичок організації діалогової взаємодії з аудиторією;

- формування оптимальної системи прийомів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладача, його професійно-педагогічного досвіду та сформованого стилю викладання.

На думку Л. Мітіної, «розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, здатної організовувати свою діяльність і

поведінку в динамічних ситуаціях, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях» [446, с. 28]. Розглядаючи критерії конкурентоспроможності майбутнього фахівця, не можна ігнорувати той факт, що поняття компетентності в контексті освітнього процесу є значно ширшим за сукупність конкретних знань, умінь і навичок, оскільки охоплює і спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатність долати стереотипи, прогнозувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення, самостійність, цілеспрямованість, вольові якості, тобто якості, що забезпечують самореалізацію особистості в професійній діяльності. Ефективність професійно-педагогічної діяльності викладача значною мірою залежить від того, наскільки його особистісні якості відповідають вимогам виконуваної діяльності. Це означає, що викладач фахових дисциплін технічного ЗВО після підвищення кваліфікації має не лише відповідати вимогам професії, а й, що важливіше, бути здатним: прогнозувати успішність/неуспішність результатів професійно-педагогічної діяльності, її розвиток у певних обставинах; будувати ієрархію цілей професійно-педагогічної діяльності відповідно до конкретної ситуації, виділяти головне і другорядне тощо; розподіляти свої зусилля відповідно до вимог реальних обставин, а не лише згідно з нормативними приписами [460].

Ми переконані, що в цьому контексті саме особистісний розвиток викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має бути одним з критеріїв освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації. Адже здатність особистості робити осмислений вибір, брати на себе відповідальність за свої рішення, довіряти іншим людям, відстоювати свою думку тощо, визначаючи компетентність фахівця, дають йому змогу ефективно задіяти у своїй практичній професійно-педагогічній діяльності весь багаж знань, умінь і навичок [490, с. 56].

Професійно-педагогічна підготовка викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах курсів підвищення кваліфікації передбачає опанування і загальних, і спеціальних дисциплін. До першої групи дисциплін зараховуємо: педагогіку; загальну, вікову та педагогічну психологію; теорії розвивального та інноваційного

навчання; структуру навчальної діяльності; методологічні та психологічні основи освітнього процесу; методику медіаосвіти; застосування сучасних ІКТ в освітньому процесі. До циклу спеціальних дисциплін пропонуємо зарахувати: історію та методологію навчальної дисципліни; методику викладання фахових дисциплін; методику організації навчальної діяльності, самостійної роботи студентів і розвитку їхніх творчих здібностей; інноваційні технології навчання фахових дисциплін технічного профілю; діагностику знань студентів; методику розроблення планів і конспектів занять.

Поряд з професійними знаннями дослідники [640] звертають увагу на такі складові професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін: педагогічна обдарованість, педагогічний досвід і педагогічні знання. Педагогічну обдарованість (педагогічні здібності) розглядають як властивість, що залежить від досвіду та здатності викладача отримувати з нього користь. Педагогічний досвід можна напрацювати під час викладання. При цьому передбачається, що викладач використовує всі можливості для рефлексії своїх навчальних курсів, радиться з колегами, спостерігає за їхньою роботою. Професійно-педагогічна компетентність викладача фахових дисциплін відображає його попередню (систему знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей), і ситуативну (налаштованість на вирішення конкретних педагогічних завдань у конкретних ситуаціях) підготовленість. Важливою також є психологічна налаштованість викладача на вирішення конкретних освітніх проблем та його наукові дослідження, які є обов'язковим компонентом професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО [640, с. 25].

Теоретична підготовленість викладача фахових дисциплін до педагогічної діяльності виражається у його здатностях: аналізувати педагогічні ситуації та знаходити оптимальні способи вирішення педагогічних проблем; прогнозувати педагогічний процес і його результати, а саме: ставити цілі, відбирати способи та методи їх досягнення, конструювати зміст навчання, передбачити відхилення від плану вирішення завдань і знання можливих шляхів їх подолання; планувати зміст і види діяльності учасників процесу навчання, зважаючи на потреби та індивідуальні можливості; осмислювати та оцінювати свої власні педагогічні дії.

Практичну підготовленість викладача фахових дисциплін визначають дії, в яких відображені здатності: розвивати у студентів стійкий інтерес до вивчення фахових дисциплін; формувати у студентів активне, творче ставлення до пізнавальної діяльності через створення і вирішення проблемних ситуацій; здобувати інформацію з різноманітних джерел і перетворювати її відповідно до завдань і цілей процесу освіти; формулювати конкретні запитання; стимулювати пізнавальну самостійність і творче мислення студентів.

Викладене дає підстави стверджувати, що професійно-педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО не обмежується наявністю фундаментальних теоретичних знань, а й передбачає педагогічні вміння, прагнення розвивати особистісний творчий потенціал свій власний і студентський, налаштування на професійно-педагогічну діяльність, здатність використовувати свої особистісні можливості під час вирішення педагогічних завдань у конкретних умовах [640, с. 27].

Науковими засадами розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО під час підвищення кваліфікації мають стати відомості про актуальні для викладачів цього профілю психологічні процеси, явища та закономірності засвоєння студентами змісту навчання. Як переконує практика, у процесі підвищення кваліфікації викладачам фахових дисциплін технічних ЗВО потрібна ґрунтовна системна підготовка в галузі педагогіки. Викладачеві потрібні певні базові знання як фундамент для формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, перспективи для вдосконалення педагогічних технологій.

Спеціалізована підготовка викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО до професійно-педагогічної діяльності починається вже після закінчення закладу вищої освіти за фахом. Таким чином, викладацьку діяльність освоює людина, що сформувалася як фахівець непедагогічного профілю. Однак бути фахівцем у певній технічній предметній сфері означає володіти видами діяльності, потрібними для вирішення технічних завдань. Викладання ж фахової дисципліни в технічному ЗВО вимагає дещо іншого: врахування психологічних особливостей студентів,

психологічних і дидактичних закономірностей освітнього процесу, які фахівець технічного профілю ніколи не вивчав. А без знання та врахування психологічних передумов активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, чинників активізації та розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, інтересів, потреб, мотивів практично неможливо досягти ефективних результатів навчання. Зважаючи на це, у процесі підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО особливої актуальності набуває психолого-педагогічна підготовка. Педагогічні працівники системи післядипломної освіти мають спрямовувати слухачів на використання у практичній діяльності не лише отриманих на аудиторних заняттях знань, а й здобутої самостійно нової інформації, орієнтувати їх на творчий пошук оптимальних шляхів вирішення професійних і життєвих проблем, що сприятиме розвитку в слухачів професійно-педагогічної компетентності.

У психолого-педагогічній підготовці викладачів фахових дисциплін, спрямованій на розвиток професійно-педагогічної компетентності, педагогам курсів підвищення кваліфікації доцільно застосовувати психологічний аналіз запланованого і проведеного занять, який передбачає [640, с. 93]: аналіз змісту і структури діяльності викладача, пізнавальних, емоційних та інших пов'язаних з нею психічних процесів, а також застосовуваних методів і прийомів організації роботи слухачів; аналіз навчально-пізнавальної діяльності слухачів, її цілей, мотивів, способів, а також особливостей виявлення пов'язаних з нею психічних процесів, психічних станів і причин їх зміни; аналіз узгодженості дій учасників освітнього процесу під час педагогічної взаємодії, а також психічних станів викладача і слухачів, контакту та взаєморозуміння, взаємин.

Педагогічна майстерність викладачів курсів підвищення кваліфікації системи післядипломної освіти ґрунтується на знанні психології та педагогіки, способів організації навчальної діяльності, принципів розроблення планів і конспектів занять. Методична культура педагогів курсів підвищення кваліфікації формується на основі їхніх знань педагогічних технологій, методів, форм, прийомів навчання, вмінь визначати конкретні педагогічні завдання, розробляти навчальні плани та робочі програми курсів підвищення кваліфікації, застосовувати різні форми організації

освітнього процесу (лекційні, семінарські, практичні), керувати самостійною навчальною діяльністю слухачів. У сучасному освітньому процесі потрібно використовувати активні методи, інтерактивні та інші інноваційні педагогічні технології, проблемно-орієнтовану самостійну роботу слухачів.

Практична підготовка викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО до професійно-педагогічної діяльності має містити такі модулі [409]:

- система вищої освіти. Вивчення тенденцій розвитку вищої освіти у світі, основних напрямів її реформування в умовах модернізації, аналіз нормативних документів у галузі управління вищою освітою сприяє виробленню у слухачів курсів підвищення кваліфікації власної позиції з найбільш актуальних професійно-педагогічних проблем;

- методи навчання. Оволодіння проблемними, евристичними, активними методами навчання, прийомами критичного аналізу інформації та її графічного оформлення допомагає викладачам фахових дисциплін технічних ЗВО напрацювати комплекс психолого-педагогічних засобів, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності.

Водночас нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладача фахових дисциплін технічного ЗВО, до обсягу професійних знань, мовленнєвої культури, особистісно-психологічних якостей, особливостей спілкування висуває трансформація ролі науково-педагогічного працівника в умовах посилення інформатизації освіти. Також необхідними є «навички творчої діяльності, самонавчання та самоорганізації, тому що специфіка їхньої професійно-педагогічної діяльності вимагає постійного саморозвитку для підтримки свого професійного рівня» [301, с. 23-24]. Ці тенденції зумовлюють підвищення вимог до інформаційної компетентності викладачів ЗВО, яка передбачає «вміння педагогічно ефективно використовувати засоби ІКТ, створювати умови для максимального виявлення та реалізації творчого потенціалу, нахилів і здібностей, задоволення запитів і навчально-пізнавальних потреб студентів» [444, с. 379-380].

Дослідниця А. Беляєва [48] запропонувала інтегративно-модульний підхід до організації освітнього процесу, відповідно до якого кожна пізнавальна та

професійна проблема пов'язана з об'єднанням поставлених цілей в цілісну картину, тобто акцентується можливість переходу від багатопредметного уявлення про об'єкт до інтегрованого однопредметного конструкта, що забезпечує багаторівневе уявлення про цей об'єкт. Звідси впливають цільові функції різних груп навчальних дисциплін на курсах підвищення кваліфікації. Задля реалізації поставлених цілей і вимог до професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО здійснена інтеграція розділів низки педагогічних дисциплін у єдиний курс «Семінар педагогічних знань», особливостями якого є: ієрархічний рівень побудови змісту навчання: загальнонауковий, загальногалузевий, загально-професійний, специфічно-професійний рівні; сукупність видів професійної діяльності викладача фахових дисциплін технічних ЗВО, в якій домінує педагогічна; виокремлення загальної та диференційованої частин змісту.

Зміст курсу «Семінар педагогічних знань» забезпечує технологічну послідовність формування у слухачів знань, умінь і навичок, норм і цінностей, творчого мислення. Інтегрування дало можливість структурувати його зміст у такі блоки (за А. Беляєвою):

- загальнонауковий рівень: фундаментальні психолого-педагогічні знання, які опираються на попередню підготовку з базового фаху та забезпечують опанування способів діяльності з проєктування педагогічних систем;
- загальногалузевий рівень: розкриває особливості проєктування як специфічної діяльності, тенденції її розвитку, зміст і основні методи й види проєктування, зокрема педагогічного;
- загальнопрофесійний рівень (інтегративний): передбачає розвиток проєктної діяльності викладача у сфері змісту освітніх програм і відображає найбільш усталені моменти власне професійної діяльності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО, містить знання щодо відбору змісту навчання, формування змісту освітньої програми, навчальних дисциплін;
- специфічнопрофесійний рівень: передбачає оволодіння технологіями проєктування змісту освітньої програми, змісту навчальної дисципліни, навчальних



текстів, це вузька спеціалізація, яка визначається на основі диференціації трудової діяльності.

Викладене дало підстави модернізувати структуру навчальної програми у складі професійної програми «Семінар педагогічних знань», виокремивши в ній п'ять блоків для формування та розвитку в слухачів курсів підвищення кваліфікації професійно-педагогічної компетентності:

- перший блок – «Сучасні аспекти розвитку педагогіки XXI століття» є обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки (30 год.);
- другий блок – «Інформаційні комп'ютерні технології в освіті» (30 год.);
- третій блок – «Юридично-правові аспекти діяльності викладача закладу вищої освіти» (30 год.);
- четвертий блок – «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти» (30 год.);
- п'ятий блок – «Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти» (30 год.).

Для визначення оптимального змісту кожного блоку ми використовували опис структури та характеру професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

У дидактично трансформованому вигляді різноманітні елементи знань з фундаментальних і соціально-гуманітарних наук (закони, теорії, наукові поняття, факти, методи пізнання і способи діяльності) вводяться в навчальний зміст, необхідний для всіх видів професійно-педагогічної діяльності викладача. До них належать знання про особливості пізнавальної активності студентів як вікової категорії, способи передавання знань, методи пізнання, методи оптимальної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, методи та прийоми навчання тощо. Ці знання дають можливість викладачам фахових дисциплін технічних ЗВО глибше засвоїти конкретні технології проєктування змісту навчання, виробити необхідні інтелектуальні та практичні вміння, що відображено в пізнавально-інтелектуальному та функціонально-технологічному компонентах їхньої професійно-педагогічної компетентності.

У розмаїтті змісту навчання в межах підвищення кваліфікації можна знайти загальне, типове, що відображає основу професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Саме ці змістові елементи та їх взаємозв'язок утворюють ядро інваріантного циклу професійної підготовки інтегрованого курсу «Семінар педагогічних знань».

Іншим важливим компонентом змісту педагогічної підготовки під час підвищення кваліфікації викладачів технічних ЗВО є специфічно-професійні вміння і навички, які виділяються на основі аналізу кожної з педагогічних технологій і відображають відповідний досвід діяльності. Зокрема, роботі викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО притаманні всі види професійно-педагогічної діяльності, які реалізуються через: вибір найбільш раціональних прийомів діяльності відповідно до її мети; визначення способів реалізації педагогічних технологій; вибір алгоритму реалізації певної технології; визначення складу професійно-педагогічних дій; вибір методів перевірки результатів упровадження технології; вибір способів коригування педагогічних дій. У результаті інтегрування зросла професійна спрямованість і значущість нової дисципліни, а отже, й інтерес слухачів до її вивчення, зміцнився зв'язок теорії з практикою, усунене дублювання інформації в різних навчальних дисциплінах.

На особливу увагу заслуговує формування індивідуальної освітньої позиції викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО під час підвищення кваліфікації. Мова йде про створення індивідуальної освітньої програми (ІОП) як сукупності підпрограм, що реалізуються в рамках загальної освітньої програми. ІОП можна розглядати як інструмент моніторингу професійних досягнень слухачів. Щодо створення ІОП для викладачів фахових дисциплін, то заявка на неї має поступати від самих слухачів курсів, ґрунтуючись на їхніх суб'єктивних уявленнях про самореалізацію у професійно-педагогічній діяльності. Залежно від цього визначаються цілі індивідуальної освітньої програми: самооцінювальна (адекватне оцінювання свого професійно-педагогічного потенціалу); розвивальна щодо освітньої ситуації (структура програми має орієнтуватися на можливі види активності викладача фахових дисциплін). Заявка на створення ІОП у системі

підвищення кваліфікації слухача має відображати: цілі та завдання власного професійно-педагогічного розвитку, які узгоджуються з професійними стандартами, успішністю студентів, стратегічним планом розвитку закладу освіти, де працює викладач; професійно-педагогічні вміння, які необхідно виробити; оптимальні засоби для вирішення поставлених завдань [490, с. 116]. Практична значущість індивідуальної освітньої програми підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін визначається систематизацією їхньої професійно-педагогічної діяльності, динамікою показників особистісного і професійного зростання, що стимулюють розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів.

Реалізація ІОП відбувається у кілька етапів: 1) діагностика, оцінювання та самооцінювання професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; 2) створення ІОП підвищення кваліфікації слухача, спрямованої на розвиток його професійно-педагогічної компетентності, корекція; 3) реалізація ІОП у процесі підвищення кваліфікації; 4) рефлексивний аналіз результативності реалізованої ІОП [490, с. 117].

На першому етапі відбувається самовизначення викладачів фахових дисциплін щодо розвитку своєї професійно-педагогічної компетентності. Їм потрібно визначити цілі, завдання ІОП у контексті сучасних інновацій у вищій освіті та вимог до професійно-педагогічної компетентності викладача, виявити переваги та труднощі, що виникають у педагогічній діяльності. Як правило, це сприяє формуванню методичної та дослідницької культури викладачів, розвитку педагогічної рефлексії, підвищенню мотивації, спонукає до критичного оцінювання власної професійно-педагогічної діяльності.

ІОП підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО складається з інваріантної та варіативної компонент. В інваріантній частині прописана нормативно-правова база, методологічні основи професійно-педагогічної діяльності, а також пропонується тематика курсового підвищення кваліфікації, терміни і форми його реалізації. Варіативна частина ІОП може складатися з індивідуальних підпрограм, які передбачають удосконалення окремих професійно

значущих якостей особистості викладача фахових дисциплін, які сприятимуть розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Важливою умовою успішної реалізації ІОП викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО під час підвищення кваліфікації є забезпечення відкритого освітнього простору, що сприяє налагодженню професійних контактів, спонукає до рефлексії та коригування власної діяльності внаслідок розвитку професійно-педагогічної компетентності. Предметом рефлексії при цьому є діяльність слухачів щодо розвитку власної професійно-педагогічної компетентності. Специфічною рисою наведеного алгоритму створення індивідуальної освітньої програми є його універсальність, оскільки починати цю роботу можна з будь-якого етапу. Зазначимо, що в ІОП інтегруються цільові, змістові та процесуальні компоненти підвищення кваліфікації, адаптовані до навчально-пізнавальної, особистісно-розвивальної та конкретної професійної діяльності слухачів щодо розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Виявлені особливості відбору та структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в системі підвищення кваліфікації актуалізують потребу розгляду в наступному підрозділі основних організаційних форм і напрямів цього процесу.

#### **4.3. Організаційні форми і напрями підвищення кваліфікації викладачів технічних закладів вищої освіти**

У професійно-педагогічній компетентності викладачів ЗВО відображається: їхня особистісно-гуманістична орієнтація; здатність до цілісного бачення педагогічної реальності та системних дій у конкретній ситуації; орієнтація в предметній сфері; володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з культурою комунікації, взаємодії з інформацією і передаванням навчальної інформації; здатність до інтегрування з вітчизняним, закордонним, історичним, інноваційним досвідом; креативність у професійній сфері, наявність рефлексивної культури [234, с. 95]. Сформувати й розвинути у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО повною мірою ці якості в системі підвищення кваліфікації в її

нинішньому стані немає реальної можливості, оскільки вона недостатньо відповідає запитам педагогічної практики: аспектно-фрагментарні цілі підвищення кваліфікації не завжди враховують цілісну підготовку викладачів до інноваційної діяльності та організаційно-педагогічні умови технічних ЗВО.

Зазначимо, що відповідно до ст. 18 п. 6 Закону України «Про освіту» (2017) післядипломна освіта включає: *спеціалізацію* (профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності); *перепідготовку* (спрямована на професійне навчання з метою оволодіння іншою професією); *підвищення кваліфікації* (набуття особою нових або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності); *стажування* (набуття практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у професійній діяльності) [615].

Дослідники відзначають, що система післядипломної педагогічної освіти, як ніколи, потребує осмислення та розроблення нових організаційних форм навчання і відповідного науково-педагогічного інструментарію [14; 105; 123; 217; 324; 345; 470; 542; 547; 773]. На основі порівняльно-історичного та теоретичного аналізу сучасної практики післядипломної освіти було встановлено, що в межах класичних ідей і моделей освіти, орієнтованих на акумулювання та опанування нових знань, ця система не спроможна повністю вирішити сучасні завдання.

Водночас чинна система підвищення кваліфікації працівників освіти, навіть зважаючи на певні прогресивні зміни, усе ще залишається недостатньо ефективною, що пояснюється низкою причин: теорія і практика підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти недостатньо спрямована на досягнення і розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності; наявний рівень професійної майстерності, особистісний потенціал педагога не завжди враховуються в освітньому процесі; у технологічному забезпеченні переважають традиційні форми й методи навчання; психолого-акмеологічний супровід здійснюється радше на інтуїтивному рівні, безсистемно; не мають належного застосування під час підвищення кваліфікації викладачів ЗВО компетентнісний і суб'єктний підходи, не завжди беруться до уваги чинники та умови, що сприяють розвитку професійно-

педагогічної компетентності; загалом відсутня науковообґрунтована та практико-орієнтована модель підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, а також єдина система (інструментарію збирання, оброблення та аналізу інформації) моніторингу змісту, ефективності курсів підвищення кваліфікації педагогів; недостатньо чітко функціонує механізм науково-методичної підтримки їхньої професійно-педагогічної діяльності; відсутні технологічні схеми й організаційні моделі функціонування системи підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у формі дистанційного навчання з урахуванням їхніх різноманітних і різнорівневих потреб у післядипломній освіті.

Як зазначає Л. Абдаліна, «процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти має багатоцільовий характер» [1], що передбачає необхідність вирішення відповідних завдань:

- розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО та вдосконалення її складових;
- формування позитивної настанови на інноваційну діяльність і мотивування щодо неперервного професійного самовдосконалення та саморозвитку;
- психологічна перебудова системи професійних цінностей та її оновлення;
- забезпечення формування суб'єктної позиції та соціально-професійного самозбереження педагога;
- розвиток у викладачів вищої школи здатності до саморегуляції емоційно-афективної сфери;
- опанування механізмів саморозвитку й алгоритмів самореалізації;
- подолання психологічних бар'єрів професійно-педагогічного розвитку та професійних деструкцій (криз, деформацій, стагнації);
- урахування досягнутого рівня професійно-педагогічної компетентності викладача та його особистісного і професійного потенціалу з орієнтацією на кінцевий результат підвищення кваліфікації;
- виявлення та врахування чинників і умов, що сприяють розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО, реалізації адекватного психолого-акмеологічного, технологічного забезпечення цього процесу [1].

Зважаючи на викладене, робота системи підвищення професійної кваліфікації має передбачати діагностику актуального рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, перспектив її розвитку, постійний моніторинг цього процесу, впровадження спеціально розробленої технології формування конструктивної педагогічної взаємодії та формування індивідуальної «Я – концепції» викладачів, сприяння досягненню ними «професійного акме». Очевидною стає необхідність подальшого вдосконалення системи підвищення кваліфікації, яке уможливить вирішення назрілих проблем, подолання труднощів, закріплення досягнутих успіхів.

Загальні підходи до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО реалізуються в різних інституціях післядипломної освіти. Виконаний дослідниками В. Марико та І. Швець порівняльний аналіз моделей професійного розвитку педагога в системі підвищення кваліфікації, розроблених на основі сучасних інноваційних підходів у освіті (активізувальна модель [236; 527; 729]; вільна модель і «модель-концентр» [632, с. 237-239; 632, с. 138-141]; модель ситуаційного навчання [632, с. 142-148]; рефлексивно-діяльнісна модель [302]; суб'єктно-орієнтована модель [632, с. 155-157]; гуманітарно-аксіологічна модель [123], гуманістична модель [13] і модель професійного розвитку на основі процесуально-діяльнісної матриці дидактичних завдань [324]), дав підстави зробити такі висновки:

- усі запропоновані моделі орієнтовані на зміни особистісних характеристик педагогічних працівників, що стосуються їхніх ціннісних преференцій, активної позиції, настанов тощо;

- досягнення цих особистісних змін потребує: достатньо часу для організації курсової підготовки (окремі моделі передбачають кілька сесій та продуктивні міжсесійні періоди); детального обговорення з колегами (усі моделі передбачають групові обговорення, поділ на групи може здійснюватися за різними ознаками); використання рефлексивних здібностей учасників освітнього процесу;

- у жодній з проаналізованих моделей, на жаль, не відстежується відповідність рівнів навчальних завдань, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної

компетентності слухачів, і рівнів професійної діяльності педагогів системи підвищення кваліфікації;

- у всіх моделях не приділено достатньої уваги організації педагогічної діяльності, тобто апріорі вважається, що педагоги, задіяні на курсах підвищення кваліфікації, володіють сукупністю необхідних професійних дій практично на всіх рівнях;

- хоча всі розглянуті моделі передбачають зміни форм організації навчання, управління та контролю, проте жодна з них не акцентує увагу на способах відбору методів навчання або на застосуванні будь-яких (інноваційних або традиційних) освітніх технологій, обмежуючись лише фіксуванням підходів до навчання [472]. Однак слід зазначити, що всі ці моделі мають на меті впровадження компетентнісного підходу в післядипломну освіту педагогів.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО може здійснюватися у двох напрямках. Перший передбачає поступ до високого рівня педагогічної майстерності та пов'язаний з вираженим прагненням педагога до творчості у професійній діяльності та досягнення професійної зрілості. Другий напрям передбачає опанування професійно-педагогічної діяльності на рівні нормативних приписів, звичних алгоритмів, традиційних педагогічних технологій.

Нажаль, аналіз практики свідчить, що значна частина викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО не має чіткого уявлення про професійно-педагогічну компетентність і шляхи її розвитку. Багато з них віддають перевагу шаблонним прийомам педагогічного впливу, часто обмежуються досить мінімальним набором практичних педагогічних навичок і впевнені, що цього цілком достатньо для викладацької роботи в ЗВО. Це спричинено зниженням мотивації та задоволеності працею, домінуванням чинника психологічної звичності. Тривалий час роботи в одному закладі освіти, звичний статус послаблює бажання щось змінювати, досягнутий психологічний комфорт переважає прагнення змін, оскільки будь-який професійний «прорив» вимагає значних емоційних та інтелектуальних зусиль. Якщо не відбувається професійно-особистісне зростання, то у викладача з часом виникає



ілюзія професійної успішності, хоча реальні результати його професійно-педагогічної діяльності залишаються незмінними або й погіршуються, а мотивація досягнень у такому випадку заміщується мотивацією збереження стабільності. Важливу роль у мотивуванні викладачів фахових дисциплін щодо підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності відіграє контрактна система і професійна конкуренція, яка існує в сучасних ЗВО.

Нині в педагогічній науці вироблено кілька підходів до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в умовах підвищення їхньої кваліфікації в системі післядипломної освіти [490, с. 105-107]. Розглянемо їх.

*Перший підхід* стосується неперервного науково-методичного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів через надання відповідної підтримки методичним об'єднанням, окремим викладачам щодо організації та змісту їхньої професійно-педагогічної діяльності на рівні закладу освіти. Він спрямований на задоволення освітніх потреб викладачів ЗВО з урахуванням їхнього педагогічного стажу, рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності та індивідуальних запитів викладачів.

*Другий підхід* спрямований на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО на курсах підвищення кваліфікації без відриву від виробництва. Він орієнтується на задоволення потреб щодо отримання документа про підвищення кваліфікації державного зразка. Така форма підвищення кваліфікації може реалізовуватися через муніципальні методичні служби на підставі угод із закладами й установами, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації викладачів ЗВО. Цей спосіб розвитку професійно-педагогічної компетентності дає змогу вирішити ключову проблему підвищення кваліфікації з відривом від виробництва, пов'язану із призупиненням освітнього процесу у ЗВО. Натомість підвищення кваліфікації викладачів ЗВО без відриву від виробництва може здійснюватися шляхом організації курсів: у першу або другу половину дня, залежно від часу, коли викладач ЗВО працює за розкладом; один раз на тиждень, у методичний день, протягом кількох місяців; під час студентських канікул; у суботні та недільні дні. Така гнучкість у організації курсів підвищення кваліфікації дає

змогу викладачам ЗВО вибрати не лише зручний режим роботи, а проходити навчання за кількома програмами курсів підвищення кваліфікації без відриву від професійно-педагогічної діяльності.

*Третій підхід* пов'язаний з можливістю викладачів ЗВО задовольнити специфічні освітні потреби через взаємодію з провідними вченими-педагогами на короткострокових курсах, спеціально організованих за угодою із цими вченими.

*Четвертий підхід* передбачає реалізацію накопичувальної системи підвищення кваліфікації, яка враховує індивідуальну освітню програму викладача ЗВО, що ґрунтується на модульному підході [410]. Нині педагог має протягом п'яти років накопичити 180 год. (6 кредитів) підвищення власної кваліфікації [601].

Зазначимо, що впровадження описаних форм підвищення кваліфікації в систему післядипломної освіти педагогічних працівників ЗВО забезпечує її високу технологічність і динамізм через змістове наповнення варіативних модулів, використання інтерактивних методів і новітніх педагогічних технологій у роботі зі слухачами, а також можливості конструювання освітнього маршруту кожного слухача шляхом комбінування модульних курсів. Тобто, слухачі курсів підвищення кваліфікації самі можуть створювати індивідуальні освітні програми, які розглядаються як сукупність навчальних програм і програм спецкурсів, обраних за логікою окресленого напрямку або проблеми підвищення кваліфікації, із зазначенням конкретних термінів їх опанування.

На думку науковців, вибір слухачем окремих модулів у різних організаціях підвищення кваліфікації відповідно до визначених індивідуальних завдань може реалізувати модульно-накопичувальний механізм у двох варіантах. Перший – *відомчий*: викладачеві надається можливість самостійно вибрати модуль і формувати власну освітню програму в межах програми одного із закладів, з отриманням посвідчення про підвищення кваліфікації цього ж закладу. Другий варіант – *міжвідомчий*: науково-педагогічному працівникові надається можливість опанувати різні модулі не менше 72 годин у закладах, що входять в регіональну систему підвищення кваліфікації. У такому разі він отримує сертифікати, але не загальний документ про підвищення кваліфікації [315]. Така організація забезпечує

потрібний рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти, гнучкість, неперервність, відкритість та індивідуалізацію процесу підвищення їхньої кваліфікації.

Неперервне вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є одним з найважливіших завдань керівництва, деканату, кафедри (і, зрештою, самого педагога). Для цього можуть застосовуватися різноманітні форми роботи: участь викладачів у науково-методичних конференціях, методологічних і методичних семінарах; відвідування відкритих занять колег з їх обговоренням на кафедрі; вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду викладання фахових дисциплін у технічних ЗВО; організація лекцій і семінарів з психолого-педагогічних проблем вищої школи; стажування викладачів фахових дисциплін у провідних технічних ЗВО країни і за кордоном; навчання молодих викладачів на курсах і факультетах підвищення науково-педагогічної кваліфікації.

Традиційні способи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін нині потребують сучасного осмислення, а для цього керівництво ЗВО має надати їм особливого статусу. Зокрема, систематична самостійна робота викладачів для поглиблення психолого-педагогічних знань, методики викладання фахових дисциплін технічного профілю може задати вектор, щоби пропонувати та розміщувати у внутрішній мережі ЗВО матеріали й публікації з опрацьованої проблеми. Науково-методична робота, створення навчально-методичних комплексів з навчальних дисциплін сьогодні вимагає участі не одного-двох викладачів однієї кафедри, а роботи команди, що забезпечить розроблення методичних матеріалів, спрямованих на формування у студентів компетентностей, передбачених освітньою програмою, з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Система управління розвитком професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО покликана вирішувати комплекс завдань щодо створення необхідних умов, які забезпечують отримання бажаного результату. Йдеться про створення системи науково-методичної підтримки цього процесу, що сприяє формуванню та розвитку у викладачів здатності успішно

вирішувати складні освітні завдання в будь-якій конкретній ситуації, що може виникнути під час викладання фахових дисциплін. Отже, окреслимо основні механізми управління формуванням і розвитком професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО:

1. Різноманітна науково-методична робота, яка передбачає залучення викладачів до різноманітних форм і методів професійно-педагогічної, науково-дослідницької діяльності на основі врахування їхніх наукових інтересів, ціннісних орієнтацій і морально-етичних настанов: наставництво досвідчених викладачів; відвідування аудиторних занять із фахових дисциплін, що проводять досвідчені колеги, а також відкритих занять з їх подальшим обговоренням; активна участь у методологічних і методичних семінарах кафедри, науково-методичних і науково-практичних конференціях; участь у розробленні та впровадженні інноваційних навчально-методичних комплексів; вивчення, узагальнення та впровадження у свою професійно-педагогічну діяльність передового педагогічного досвіду.

2. Педагогічна підготовка викладачів фахових дисциплін: організація лекцій та семінарів із психології та педагогіки вищої школи; підвищення професійно-педагогічної кваліфікації викладачів у системі післядипломної освіти.

3. Стимулювання науково-дослідницької діяльності викладачів фахових дисциплін у ЗВО: підвищення мотивації щодо виконання науково-педагогічних досліджень; сприяння впровадженню наукових результатів у педагогічну практику та освітній процес ЗВО, використання викладачем своєї інтелектуальної власності під час організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької роботи студентів.

4. Підвищення кваліфікації викладачів: стажування викладачів фахових дисциплін у провідних технічних ЗВО країни і за кордоном; стажування викладачів на підприємствах за профілем підготовки студентів [640, с. 81-83].

Отже, у практиці діяльності технічного ЗВО мають бути створені умови та механізми для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, забезпечення високого рівня педагогічних знань і вмінь, їх взаємозв'язку з фаховими (технічними, інженерними, економічними тощо)

знаннями. Це передбачає і високу інформаційну насиченість (бібліотечний фонд, інтернет-ресурси тощо), надання викладачам фахових дисциплін можливості неперервного професійного саморозвитку, створення відповідного соціально-психологічного клімату в колективі, підтримку викладачів з боку керівництва ЗВО у їхній професійно-педагогічній діяльності (наукова школа, викладацький склад кафедр) тощо.

Кожен викладач фахових дисциплін, який отримав професійну підготовку в технічному ЗВО, має опанувати обов'язковий мінімум змісту професійної програми, що забезпечує отримання кваліфікації «викладач вищої школи». Метою цієї програми є психолого-педагогічна підготовка викладачів вищої школи до професійно-педагогічної та науково-дослідницької діяльності в технічному ЗВО, що передбачає: реалізацію відповідних освітніх програм і навчальних планів вищої технічної професійної освіти відповідно до державних освітніх стандартів; розроблення та застосування сучасних освітніх технологій, вибір оптимальної стратегії професійно-педагогічної діяльності, створення творчої атмосфери під час освітнього процесу; виявлення взаємозв'язків між навчальною та науково-дослідною діяльністю у вищій школі, використання результатів наукових досліджень для підвищення якості освітнього процесу; розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін; організація науково-педагогічних досліджень з проблем вищої технічної освіти.

Зміст психолого-педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах курсів підвищення кваліфікації має спрямовувати слухачів на проєктування власної професійно-педагогічної діяльності. Система післядипломної освіти може забезпечити отримання викладачами фахових дисциплін додаткової кваліфікації «викладач вищої школи». Науковими засадами професійної психолого-педагогічної підготовки фахівців непедагогічного профілю мають стати відомості про актуальні для викладача психологічні процеси, явища та закономірності засвоєння фахівцями технічного профілю змісту професійної підготовки. До основних напрямів професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи нині зараховують також передові інформаційні технології та їх

використання в освітньому процесі, оволодіння інноваційними методами професійно-педагогічної діяльності та сучасними освітніми технологіями й методами діагностики якості освіти.

Найбільш перспективним у сенсі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО є розроблення повного курсу вивчення дисципліни (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття). При цьому потрібно ретельно опрацювати не лише зміст навчального матеріалу, а й обґрунтовано здійснити вибір методів і прийомів організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі розроблення курсу та підготовки комплексу занять викладач має осмислити місце кожної теми в навчальній дисципліні, її взаємозв'язок з іншими темами та дисциплінами. Такий підхід дасть йому змогу підготувати необхідні для цих занять методичні матеріали та продумати методику викладання кожної теми, обрати оптимальні методи й засоби навчання. Більш конструктивному оволодінню навичками професійно-педагогічної діяльності сприятиме обговорення методичних розробок з провідними педагогами курсів підвищення кваліфікації, що дасть змогу викладачеві набути впевненості в собі, а педагогічним працівникам курсів підвищення кваліфікації організувати йому конкретну методичну допомогу.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності у викладачів фахових дисциплін відбувається поетапно: вони мають засвоїти знання і вміння транслятувати навчальну інформацію студентам, достеменно опанувати свою навчальну дисципліну, щоб вільно орієнтуватися в матеріалі, набути навички щодо підтримання всіх форм контактів з аудиторією, враховуючи її вікові й індивідуальні особливості, і вмінь застосовувати різні методичні прийоми для активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів. Ці здатності викладачі фахових дисциплін можуть реалізувати під час розроблення навчальних і робочих програм навчальних дисциплін, програм різних видів практик, нових для технічного ЗВО освітніх програм. Розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності сприяють також підготовка навчальних посібників, конспектів лекцій, збірників вправ і завдань, лабораторних практикумів, методичних

рекомендацій для виконання різних видів діяльності студентів, створення нових навчальних курсів, опанування та впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій тощо.

Викладачі ЗВО розвивають свій особистісний і професійно-педагогічний потенціал завдяки обміну досвідом з колегами щодо проблем упровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій, продуктивного використання методичних прийомів, під час відвідання та обговорення відкритих занять колег; у процесі організації та підготовки до науково-практичних конференцій, методологічних і методичних семінарів кафедри. В умовах переходу вищої освіти до реалізації компетентнісного підходу до навчання викладачі курсів підвищення кваліфікації мають ставити перед слухачами завдання, які стосуються реалізації цілісних функцій їхньої професійно-педагогічної діяльності, що сприяють активізації пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення освітньо-ціннісних результатів у розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Конструювання таких комплексних завдань не лише вимагає від педагогів системи післядипломної освіти вільного володіння навчальним матеріалом, знання психолого-педагогічних закономірностей засвоєння знань і розвитку мислення, а й сприяє розвитку власної професійно-педагогічної компетентності, оскільки передбачає виконання ними низки професійно значущих педагогічних дій: визначення змісту завдання відповідно до рівня професійно-педагогічної компетентності слухача, зазначеного в державному освітньому стандарті; відбір матеріалу з різних навчальних дисциплін, потрібного для постановки та розв'язання завдання; конструювання завдань з урахуванням можливих проблем, що виникають в педагогічних реаліях; наповнення змісту завдання технологічною інформацією, що відповідає умовам реального освітнього процесу.

Під час розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО важливо допомогти знайти їм відповідні орієнтири, що стосуються: розвитку професійно важливих якостей та їх самовдосконалення; педагогічних засад підготовки і проведення навчальних занять; методології науково-педагогічних досліджень; виявлення і розвитку особистісного та професійного

потенціалу студентів; участі в розробленні науково-методичного забезпечення освітнього процесу; самоорганізації власної професійно-педагогічної діяльності.

В основу моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, розробленої та використовуваної на курсах підвищення кваліфікації, покладена блочно-модульна форма організації освітнього процесу. Це дає можливість модернізувати традиційні методи навчання, оскільки передбачає рівневу диференціацію, адаптивну систему навчання, використання колективних способів навчання, широке застосування активних методів навчання. У більшості запропонованих заходів використовується підхід, що ґрунтується на активному усвідомленні слухачами курсів підвищення кваліфікації співвідношення між їхнім професійно-педагогічним практичним досвідом і ключовими аспектами програми з подальшим застосуванням їх у конкретних педагогічних ситуаціях.

Викладачам післядипломної освіти потрібно враховувати, що на курси підвищення кваліфікації приходять слухачі, які мають широкий спектр характеристик, пов'язаних із наявним професійно-педагогічним досвідом, і з індивідуальними особливостями особистості. Зважаючи на це, їх можна поділити на чотири великі групи: до першої належать викладачі, які мають невеликий стаж педагогічної діяльності, відчують різні труднощі, пов'язані з адаптацією до професійно-педагогічної діяльності у ЗВО; до другої – викладачі, які вже достатньо адаптувалися до професійно-педагогічної діяльності та опанували педагогічні технології на рівні своєї професійно-педагогічної компетентності (працюють понад 3 роки); третю групу складають досвідчені викладачі, що працюють у ЗВО понад 10 років, які, з одного боку, впевнено використовують педагогічні технології, виявляють стійкий інтерес до педагогічної творчості, а з іншого – їм властива певна стереотипізація професійно-педагогічної діяльності, що може супроводжуватися виникненням певних професійних деформацій; до четвертої групи зараховуємо викладачів з великим досвідом професійно-педагогічної діяльності (стаж понад 20 років), що мають усталений стиль і власну педагогічну позицію.

Ми виходимо з того, що розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО може бути ефективним за умови



диференціації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації, підставою для якої є різний рівень професійної адаптації слухачів, володіння технологіями професійно-педагогічної діяльності та досвіду викладацької роботи у ЗВО.

Педагог післядипломної освіти виконує роль консультанта і є ключовою ланкою навчального процесу. Його функції полягають у проведенні очних занять і віртуальних конференцій, перевірці письмових завдань і консультуванні слухачів. На основі вивчення особистості слухача, результатів діагностики його професійно-педагогічної підготовки, викладач курсів підвищення кваліфікації має сформувати комплект навчально-методичних матеріалів для кожного слухача. При цьому інформаційні матеріали мають чергуватися з контрольними запитаннями та завданнями, під час виконання яких слухачі аналізують свою практичну діяльність, шукають шляхи її вдосконалення, формують власне бачення проблеми й контролюють ступінь засвоєння матеріалу.

Залежно від виявленого рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО завдання курсів підвищення кваліфікації полягає у забезпеченні якісного психолого-педагогічного супроводу розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності відповідно до виділених етапів. Цей процес вибудовується за логікою керованого самонавчання, яка передбачає вироблення індивідуальної освітньої траєкторії самим викладачем фахових дисциплін, під час її реалізації актуалізується його особистісний і професійно-педагогічний потенціал.

Побудована модель передбачає, що в процесі її реалізації викладач системи підвищення кваліфікації реалізує консультаційно-керувальну функцію, а слухач позиціонується як саморегульована система, що самостійно опановує інноваційне освітнє середовище, формує власну мотивацію і визначає цілі та ступінь своєї участі в навчанні, вибирає індивідуальний темп опрацювання програми [234, с. 188].

У цьому середовищі об'єктивуються професійно-педагогічні знання і ціннісний досвід, що є значущою умовою побудови індивідуальної освітньої траєкторії в освітньому процесі. Найбільший ефект досягається завдяки колективній організації освітньої діяльності, що сприяє підвищенню взаємомотивації, взаємопідтримки та

взаємонавчання задля розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Водночас пріоритет особистісних смислів і цінностей слухачів курсів підвищення кваліфікації вимагає врахування усієї розмаїтості індивідуальних здібностей і професійно-педагогічного досвіду. Тому спрямованість освітнього процесу на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО потребує визначення і дослідження її компонентів з метою максимальної індивідуалізації засвоєння змісту навчання та його раціонального використання у професійній діяльності.

Інший варіант організації розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачає підвищення кваліфікації очно-заочною формою (15-18 днів аудиторних занять і 1,5-2 місяці самостійної роботи з можливістю консультуватися щодо розроблення методичних матеріалів для своєї навчальної дисципліни як атестаційної роботи). В освітньому процесі використовуються форми й методи, спрямовані не лише на ознайомлення з новими методиками та технологіями навчання, а й на вироблення відповідних практичних умінь і навичок, які можуть застосовувати випускники курсів підвищення кваліфікації у професійно-педагогічній діяльності. Побудованому в такий спосіб процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗВО властиві:

- свобода вибору програми навчання із запропонованого набору дисциплін відповідно до професійно-педагогічних інтересів і досвіду роботи у ЗВО (це ускладнює організаційну роботу, але підвищує інтерес і активність слухачів на заняттях); групи формуються з 12-18-ти осіб;

- опора на групові методи організації навчально-пізнавальної діяльності слухачів, які дають реальну можливість обміну досвідом між викладачами різних вікових категорій, що мають різний педагогічний стаж, досвід роботи у ЗВО, а також відрізняються індивідуально-психологічними особливостями;

- розроблення нових методик викладання фахових дисциплін у технічних ЗВО, які можна реалізувати в сучасному інформаційно-освітньому середовищі, як

підсумкової роботи або одного з результатів навчання на курсах підвищення кваліфікації;

– можливість застосування проблемних завдань для групової роботи, моделювання навчально-методичних ситуацій, що виникають під час викладання фахових дисциплін або викликають актуальний практичний інтерес [329].

Ефективними формами підвищення кваліфікації є тренінги, майстер-класи, постійні семінари, які, поряд з традиційними формами підвищення кваліфікації в межах післядипломної освіти, забезпечують інноваційні процедури організації занять з розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Значно підвищує ступінь самостійності слухачів на курсах підвищення кваліфікації впровадження модульного навчання: відбувається інтенсивне формування самостійності педагога, яка виражається в умінні організовувати самостійну роботу з реалізації ухваленого рішення. Це сприяє забезпеченню умов для неперервної самоосвіти й самовдосконалення викладачів фахових дисциплін, що реалізується під час самостійного конструювання освітнього маршруту з урахуванням своїх професійно-педагогічних потреб. Розроблення індивідуальної освітньої програми розглядають як засіб організації освіти педагога, вектор його власної освітньої траєкторії, що дає змогу вибирати оптимальні терміни для реалізації освітніх підпрограм, змісті форми навчання [490, с. 115].

Для успішної реалізації індивідуальної освітньої програми необхідним є створення відкритого освітнього простору, оскільки саме тут відбуваються професійні контакти, активізується рефлексія та здійснюється коригування власної професійно-педагогічної діяльності. Рефлексивний аналіз реалізації індивідуальної освітньої програми, виявлення її результатів – це і розроблені слухачем матеріали, і те, чого він навчився під час курсової підготовки. Предметом рефлексії має бути діяльність викладачів з реалізації індивідуальної освітньої програми.

Педагогічна цінність модульного навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачів ЗВО загалом полягає в тому, що воно дає можливість: досягти цілей навчання через самостійну діяльність слухачів; врахувати рівень професійно-педагогічної компетентності кожного слухача, його індивідуальні особливості; за

потреби гнучко змінювати зміст навчального матеріалу для контролювання його свідомого засвоєння; вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії, націлені на розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів; конструювати програми підвищення кваліфікації з різних варіативних блоків і поступово переходити на більш високий рівень їх засвоєння завдяки накопичувальній системі.

Таким чином, застосування модульного навчання з метою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в системі підвищення кваліфікації потрібно побудувати з урахуванням можливостей: легко встановлювати рівень професійно-педагогічної компетентності конкретного слухача; зважаючи на соціальне замовлення, висувати перед кожним слухачем дієві цілі підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності; відповідно до цих цілей формувати індивідуалізований зміст навчання, спрямований на її розвиток у викладачів фахових дисциплін; самостійного оперування слухача навчальним змістом, керування своєю навчально-пізнавальною діяльністю завдяки модулю, розробленому викладачем післядипломної освіти. Практичну значущість для атестації, акредитації та сертифікації викладачів ЗВО мають результати та висновки дослідження щодо динаміки розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів після модульного навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Розглянемо детальніше самостійну роботу слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Характер і функції післядипломної освіти змінюються: вона має не лише транслювати знання, сприяти виробленню вмінь і навичок професійно-педагогічної діяльності, а й розвивати здатність викладачів ЗВО до постійного професійного самовдосконалення та неперервного саморозвитку. Якісно змінюється і діалектична модель навчання – характер взаємодії викладача та слухачів. Слухач у післядипломній освіті стає не стільки об'єктом навчання, кільки суб'єктом цього процесу, а педагог – його організатором. Водночас психолого-педагогічний аналіз традиційних форм, методів і засобів організації та проведення занять у межах післядипломної освіти показує, що на курсах підвищення кваліфікації педагогічних

кадрів переважає репродуктивне навчання. Спроби запровадити елементи активізації слухачів, наприклад, за допомогою проблемного навчання, часто зводяться до постановки викладачем певного завдання та розкриття ним самим порушеної проблеми.

У рамках розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, на наш погляд, значну роль відіграє організація самостійної роботи слухачів у контексті модульного навчання. Однак концепція самостійної роботи слухачів перебуває сьогодні на стадії суттєвого переосмислення. Актуалізується потреба змінити підходи до її планування, організації, методики відстеження результатів. Ці процеси значною мірою визначаються прийняттям компетентнісного підходу як провідної стратегії професійної освіти. Передусім йдеться про зміну характеру та змісту навчальної діяльності, зміщення акценту на самостійні види діяльності слухачів, значне підвищення їхньої мотивації і до процесу навчання, і до розвитку професійно-педагогічної компетентності. При цьому необхідно усвідомлювати, що самостійна робота слухачів курсів підвищення кваліфікації – не самоціль, а засіб досягнення глибоких і міцних знань, інструмент формування активності та самостійності як професійно важливих якостей особистості. Проблема ефективного проєктування та організації самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації набуває особливої актуальності сьогодні, коли здійснюється перехід до моделі «освіта впродовж життя».

Передумовою такого переходу є здатність слухачів – викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – відтворювати наявні знання, самостійно їх отримувати з різних інформаційних джерел, психологічна, пізнавальна й інструментальна готовність особистості до постійного оновлення професійно-педагогічних знань, уміння здобувати та використовувати нові знання протягом усієї професійної діяльності. Таким чином, самостійній роботі слухачів відводиться важлива роль у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності. І це природно, оскільки самостійну роботу розглядають як «вищу форму навчальної діяльності, форму самоосвіти» [639]. Її мета полягає у сприянні оптимальному засвоєнню слухачами навчального матеріалу, розвитку їхньої пізнавальної активності, готовності до

неперервної самоосвіти та формування потреби постійного підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності. Відповідно до цієї мети визначають завдання самостійної роботи: поглиблення та систематизація професійно-педагогічних знань; вироблення вмінь щодо постановки й вирішення пізнавальних завдань; розвиток аналітико-синтетичних здібностей для роботи з різною за обсягом і видом інформацією, отриманою з різноманітних джерел, науковою та методичною літературою; формування стійких навичок практичного застосування знань і вмінь у професійно-педагогічній діяльності; розвиток здатності до самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності та самоконтролю за її ефективністю [325].

Вирішення проблеми засвоєння великого обсягу важливої інформації, її інтеріоризації слухачами має велике значення для підвищення ефективності навчання і, відповідно, розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Для полегшення уявлення про семантичну структуру психологічних і педагогічних наук пропонується використовувати форми тезаурусного опису термінологічних систем. Для дидактичних цілей найбільший інтерес становлять відношення, які в перекладі на мову стандартних тезаурусів називають відношеннями «вище – нижче». Зокрема, можна запропонувати слухачам скласти зі списку використовуваних термінів *тезаурусні карти*. Для цього потрібно виділити типи семантичних відношень, що пов'язують групи термінів. Тезаурусні карти доцільно складати за опозиціями: «ціле – складові», «об'єкт – атрибут», «властивість – носій властивості», «процес – об'єкт», «дія – результат», «явище – матеріал», «явище – джерело (причина)», «явище (процес) – аспект». Дидактичний потенціал самостійної роботи такого роду полягає не лише у виробленні вмінь здійснювати логічний аналіз структури навчальної інформації, а й у можливості стимулювати мислення викладача фахових дисциплін, управляти його самостійною роботою щодо опанування матеріалу навчального курсу, розвивати самоконтроль [95].

Вважаємо також за доцільне використовувати в процесі навчання *багатофункціональні друковані роздаткові матеріали*. Йдеться про тиражовані засоби навчання одно- або багаторазового використання, які видаються кожному слухачеві на заняттях. До багатофункціональних друкованих роздаткових матеріалів

належать навчальні та методичні посібники, періодичні та інші видання, анкети, ситуаційні матеріали, що використовуються під час ділових ігор або в процесі виконання самостійної роботи. До них також можна зарахувати довідкові та нормативні матеріали, схеми, тезаурусні карти тощо.

Роздаткові матеріали є досить ефективним засобом інтенсифікації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін, оскільки їх використання не призводить до психологічного перевантаження, втоми та зниження мотивації навчання, а навпаки – сприяє підвищенню продуктивності навчально-пізнавальної діяльності слухачів і наближає її до оптимальної. Крім того, спостереження свідчать, що систематичне застосування роздаткових матеріалів під час навчання викладачів у системі підвищення кваліфікації спонукає їх до самостійного розроблення подібних засобів для власної педагогічної практики [95].

Водночас багатофункціональні друковані роздавальні матеріали можуть виконувати і спонукальну функцію, оскільки містять різноманітні підходи до вирішення професійно-педагогічних завдань, що створюють певні асоціації для довготривалої пам'яті. Для цього ж використовуються й *опорні конспекти*. Опорний конспект є наочною схемою, яка відображає основний зміст навчального матеріалу в його істотних зв'язках. Він активізує пізнавальну діяльність, сприяє фіксуванню в пам'яті слухача великого за обсягом і цілісного за характером навчального матеріалу з відповідним понятійним апаратом. Одним із цікавих варіантів опорного конспекта, на наш погляд, є *інтелект-карта* (Т. Бьюзен), побудова якої передбачає використання образної, а не вербальної інформації. Педагогічна цінність застосування інтелект-карти полягає в тому, що значній кількості людей важко запам'ятовувати вербальну інформацію. Якщо схема містить малюнки, виконана в кольорі, то інформація, яку вона несе, залишиться в пам'яті на більш тривалий час.

Корисним для сприйняття і розуміння навчального змісту є складання *алгоритмів*, які полегшують розв'язання складних завдань шляхом зведення їх до виконання простих операцій, кожна з яких полягає у виборі між двома напрямками.

Використання зазначених засобів навчання під час підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО сприяє розвитку в них усіх

компонентів професійно-педагогічної компетентності. Отже, самостійну роботу розглядаємо, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, і як основу самоосвіти, що спонукає до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як систему заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю слухачів у напрямі розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Одне з основних завдань сфери підвищення кваліфікації полягає у створенні умов для розвитку творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Його вирішення навряд чи можливе лише шляхом передавання знань від викладача до слухача в готовому вигляді. Потрібно перетворити слухача з пасивного набувача знань на вмотивованого їх творця, який здатен сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, виявити оптимальний результат і обґрунтувати його вірогідність. Зважаючи на перехід вищої школи від парадигми навчання до парадигми освіти, маємо визнати, що самостійна робота слухачів курсів підвищення кваліфікації у межах післядипломної освіти є не лише важливою формою освітнього процесу, а має стати його основою. Успішність самостійної роботи слухачів на курсах підвищення кваліфікації значною мірою визначається управлінням з боку викладачів, яке передбачає формування мотивації педагогів ЗВО, становлення їхньої професійно-педагогічної позиції, готовності до інноваційної діяльності у сфері вищої освіти, а також органічне введення самостійної роботи в контекст підвищення кваліфікації, інтегрування самостійної роботи слухачів з досвідом використання сучасних педагогічних технологій, вибір форм контролю за результатами самостійної роботи [490, с. 123].

Керівництво самостійною роботою слухачів курсів підвищення кваліфікації передбачає організаційну, методичну та регуляційну складові. При цьому викладачеві потрібно заздалегідь вибудувати систему самостійної роботи слухачів з урахуванням її форм, цілей, відібрати навчальну інформацію та засоби педагогічної взаємодії, обміркувати власну роль у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів.



*Організаційна складова* управління самостійною роботою передбачає створення освітніх програм, навчально-методичного забезпечення, які мають допомогти слухачам досягнути логіку побудови курсу, що вивчається, а також надати слухачам контролювальні матеріали, збірники ситуаційних завдань тощо. Важливим аспектом тут вважаємо визначення критеріїв оцінювання знань як орієнтирів для самоконтролю слухачів.

*Методична складова* пов'язана з розробленням завдань для самостійної роботи, які можна використовувати в різних формах організації освітнього процесу (наприклад, наприкінці лекційного заняття слухачам можна запропонувати сформулювати запитання за матеріалом лекції, проілюструвати певне теоретичне положення конкретним прикладом тощо). Організація позааудиторної самостійної роботи потребує розроблення різнопланових, різнорівневих, індивідуалізованих завдань: створення проєктів, аналіз інформаційних джерел, виокремлення різних поглядів на певну проблему, виконання порівняльних таблиць, конструювання проблемних питань і навчальних завдань, невеликі експериментальні дослідження тощо.

*Регуляційна складова* керівництва самостійною роботою слухачів курсів підвищення кваліфікації спрямована на організацію форм спільної діяльності, що стимулюють їхню самостійність і творчу активність.

Успішність навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації в рамках модульного підходу забезпечить швидке оволодіння раціональними прийомами організації та проведення самостійної роботи, що ґрунтується на розвитку в них здатності до саморегуляції та самоврядування. Для цього потрібно спеціально навчати слухачів продуктивних прийомів самостійної роботи. У програмі такого навчання О. Мезенцева і О. Кузнєцова виокремлюють кілька елементів [490, с. 127-128]: формулювання найближчої та віддаленої мети самостійної роботи; самостійний вибір і обґрунтування слухачем об'єкта опрацювання; розроблення конкретного плану, довготривалої та короткотривалої програми самостійної роботи; відбір часу й форм самоконтролю; діагностування власних потреб щодо оновлення та поглиблення професійно-педагогічних знань; усвідомлення власного

особистісного та професійно-педагогічного потенціалу. До критеріїв визначення рівня ефективності самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації можна зарахувати: ступінь самостійності та творчої активності слухачів; характер дій слухачів під час виконання завдань; систему самоконтролю слухачів під час самостійної роботи і самооцінювання її результатів; планування та управління самостійною роботою.

Обов'язковою складовою організації самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації є їхня звітність про її результати перед викладачем. Для цього можна використовувати різні форми контролю (усні або письмові, індивідуальні або групові, вибіркові або цілісні), які мають підпорядковуватися низці вимог: максимальна індивідуалізація і систематичність проведення; раціональне поєднання форм і методів контролю; наявність зрозумілих і доступних критеріїв оцінювання.

Систематичне невстигання окремих слухачів курсів підвищення кваліфікації вимагає особливої уваги з боку викладача, однак низькі оцінки переважної кількості слухачів групи засвідчують, що при плануванні самостійної роботи допущені прогалини, а це є підставою для внесення змін до її організації [663].

Особливою формою самостійної роботи для слухачів курсів підвищення кваліфікації є контрольна (творча) робота, що передбачає комплекс завдань, спрямованих на те, щоби перетворити дослідницькі дії слухача за алгоритмом на саморегульовані, самостійні дослідницькі дії. Організаційно-методичні засади розроблення завдань для таких контрольних робіт опираються на такі засади:

- завдання мають орієнтуватися на розвиток усіх компонентів професійно-педагогічної компетентності;
- завдання мають бути діагностичного характеру, щоби визначати особливості розвиненості професійно-педагогічної компетентності слухачів, виявляти проблеми, фіксувати рівні розвитку окремих компонентів;
- завдання мають передбачати варіативність і складатися з модулів, щоби була можливість індивідуалізувати процес допомоги в розвитку професійно-педагогічної компетентності шляхом їх заміни залежно від ступеня її розвиненості в слухача;

– завдання потрібно структурувати відповідно до основних компонентів професійно-педагогічної діяльності (мета, зміст, очікуваний результат) і в певній послідовності, що відображає логіку дослідження (від списку рекомендованої літератури до викладу основних теоретичних ідей, аналізу експериментальних досліджень, ознайомлення з методами діагностики і корекції);

– завдання мають бути діалогічними, припускати висловлення думки слухача про корисність цієї роботи, можливість поставити запитання викладачеві, фіксувати виникнення проблем [490, с. 146].

Очевидно, що завдання творчої контрольної роботи передбачають рефлексивне оцінювання результатів її виконання. Кількарічна апробація системи контрольних завдань дала підстави стверджувати, що структуру та зміст роботи викладач повинен подавати у вигляді алгоритму. Так, роботу потрібно починати з вивчення науково-методичної літератури, перелік якої має відкривати, а не завершувати роботу. У назві має відображатися проблема, що має практичну значущість для розвитку вищої освіти, вдосконалення освітнього процесу у ЗВО тощо. Також необхідно задати умови для самоконтролю слухачів і можливого коригування їхньої самостійної діяльності. Тобто, контрольна робота має орієнтувати слухача не на вирішення конкретної проблеми, а на оволодіння способом розв’язання будь-якої проблеми, допомагати розвитку його професійно-педагогічної компетентності. Дослідницьке завдання при цьому має бути аналогом вирішення реальних професійно-педагогічних проблем [647].

Як один із засобів підвищення кваліфікації та способів розвитку професійно-педагогічної компетентності правомірно розглядати проведення конкурсів професійної майстерності. Причому їхня ефективність доведена не лише щодо учасників конкурсів, а й їхніх організаторів і педагогів-глядачів.

Практика конкурсного руху («Викладач року») свідчить, що відкрите педагогічне змагання викладачів – полімотивована, індивідуальна, спільна діяльність, спрямована на демонстрування кращих професійних якостей його учасників, сприяє саморозвитку та професійному взаємозбагаченню всіх учасників конкурсу. Організаційні засади конкурсів професійної майстерності опираються на

принципи гуманізації, змагальності, безперервності професійно-педагогічного вдосконалення, взаємоповаги та прийняття досягнень інших конкурсантів, творчої самореалізації викладачів. Їхніми основними цілями є мотивування і стимулювання педагогів вищої школи до пошуку нових форм інтелектуальної та творчої діяльності; розширення сфери професійних контактів, наукового світогляду; виявлення талановитих педагогів та їх підтримка; формування позитивної громадської думки про сучасного педагога.

Кожен суб'єкт освітньої діяльності, причетний до конкурсу, вирішує для себе низку професійно-педагогічних завдань. Так, викладач – учасник конкурсу має можливість продемонструвати власні професійні досягнення, апробувати нові технології, реалізувати інноваційні ідеї, краще усвідомити цінність своєї праці. Завдяки цьому підвищується не лише рейтинг конкурсантів серед колег, а й рейтинг ЗВО, який репрезентує конкурсант. Організатори конкурсу та методичні служби апробують актуальні форми роботи з науково-методичного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО та створення умов для їхнього неперервного особистісного і професійного розвитку та залученості до активної інноваційної діяльності в галузі вищої освіти [584, с. 82-83].

Отже, ми розглянули та проаналізували організаційні форми й напрями підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Наступний підрозділ присвячений інноваційним педагогічним технологіям і методикам, орієнтованим на розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності.

#### **4.4. Інноваційні педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

Технологічний підхід передбачає конструювання освітнього процесу з опорою на соціальне замовлення, освітні стандарти, цілі та зміст навчання. Специфіка педагогічної технології визначається тим, що її застосування має гарантувати очікуваний результат. Послідовна зорієнтованість навчання на досягнення мети має опиратися на продуктивний зворотний зв'язок, що пронизує весь освітній процес.

До показників технологічності професійно-педагогічної діяльності викладача зараховують: чітке уявлення про її мету; усвідомлення черговості кроків на шляху до її досягнення. Для нашого дослідження важливо виокремити і загальні ознаки освітніх технологій, і специфічні, пов'язані з особливостями освіти дорослих. Освітні технології посідають проміжне місце між теорією і практикою, їх виникнення зумовлене необхідністю вирішувати ускладнені завдання за допомогою інструментального систематизування способів педагогічного управління освітнім процесом.

Можливості розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО вбачаємо у використанні технологій підвищення їхньої кваліфікації на випереджувальних засадах, які б опиралися на процеси інтегрування їхньої навчально-пізнавальної та професійно-педагогічної діяльності та забезпечували: стратегію постійного оновлення змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації; тактику оптимізації розвитку всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності; стратегію та тактику ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів.

Під технологіями інноваційного навчання розуміють взаємозумовлені дії учасників освітнього процесу, спрямовані на формування творчого інтелекту та рефлексивної позитивної самооцінки слухачів, ефективний розвиток їхніх професійно важливих якостей відповідно до сучасних потреб вищої школи і суспільства загалом [234, с. 118]. Використовувані при цьому методи, засоби та форми навчання потрібно орієнтувати на активізацію механізмів самоорганізації слухачів щодо розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Технології випереджувального навчання мають орієнтуватися на сприяння альтернативному вибору навчальних планів і програм, що уможливають реалізацію мотиваційно-розвивального підходу, повинні спрямовуватися на вид професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, ґрунтуватися на використанні перспективних досягнень інтегрованих наук і передбачати продуктивну взаємодію слухачів і викладачів системи підвищення кваліфікації, націлену на кінцевий результат, а також передбачати єдність у виборі

інноваційних принципів, форм, методів і засобів навчання. Іншими словами, ці технології покликані замінити інформаційно-репродуктивний тип навчання пошуково-творчою співпрацею учасників освітнього процесу. В результаті процес підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін спрямовується на формування загальної культури особистості, створення умов для свідомого вибору та опанування освітніх програм задля розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів.

Зазначимо, що дослідники розглядають андрагогічні технології навчання як систему певних операцій, технічних дій і функцій усіх суб'єктів освітнього процесу, згрупованих за його основними етапами. У науковій літературі поняття «андрагогічні технології навчання» характеризують так:

- специфічне освітнє середовище дорослого, що окреслює перспективи його розвитку як особистості компетентної, здатної до творчої самореалізації, ефективного вирішення практичних завдань і спрямованої на досягнення запланованого результату;

- цілісну систему способів і засобів навчання дорослої людини, що забезпечує розвиток особистості дорослої людини на основі реалізації комплексу процедур: планування освітнього процесу з орієнтацією на прогнозовані еталони навчання (ї особистісні якості); супроводу освітнього шляху дорослої особистості; моделювання формувальних дій; оцінювання та самооцінювання результату [602].

У результаті аналізу сутнісних ознак андрагогічної технології навчання виокремлено такі критерії її якості: діагностичність постановки цілей навчання, які досягаються за допомогою застосування відповідної освітньої технології; ступінь відповідності обраної освітньої технології загальним цілям і змісту освіти дорослих і конкретним цілям навчання; можливість широкого використання технології (ї відтворюваність); відповідність технології, що використовується, індивідуальному стилю діяльності дорослої людини; належна забезпеченість навчально-матеріальної бази та ефективність використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання; ступінь впровадження в освітній процес новітніх інформаційних технологій [594].

Під час вибору технологій навчання для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах курсів підвищення кваліфікації потрібно враховувати такі вимоги [234, с. 172-173]:

- альтернативність дій викладачів післядипломної педагогічної освіти і слухачів, надання їм свободи вибору;
- можливість вибору цілей, змісту, засобів навчання відповідно до виду діяльності слухача (викладання, науково-педагогічні дослідження тощо);
- оптимальність, тобто відповідність вибору технології меті професійно-педагогічної підготовки, усвідомленість професійно-особистісного розвитку слухачів під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, визначеність умов і сфери вибору, сприяння саморозкриттю творчого потенціалу особистості слухача;
- наявність пропонованих варіантів для реалізації цілей професійно-педагогічної підготовки;
- можливість переорієнтування у виборі шляхів професійно-педагогічної підготовки;
- логічний взаємозв'язок етапів розгортання ситуацій вибору;
- системність, що виявляється у послідовності актів вибору і дій щодо реалізації ухваленого рішення.

Серед андрагогічних технологій, які доцільно застосовувати під час підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО на особливу увагу заслуговує *технологія самооцінювання професійно-педагогічної діяльності*. Її сутність полягає у створенні проблемно-конфліктної ситуації для спонукання слухачів до рефлексії та усвідомлення необхідності самооцінювання власної професійно-педагогічної діяльності як основного мотиву безперервного підвищення її якості. Як показує досвід, лише наявність рефлексивної позиції та певних ціннісно-мотиваційних орієнтацій дає змогу особистості конструктивно вирішити конфліктну ситуацію через усвідомлення і переосмислення своєї діяльності [95]. Таким чином, завдання викладачів післядипломної освіти полягає в тому, щоби спрямувати процес усвідомлення та переосмислення професійно-педагогічної діяльності слухачів на її вдосконалення. Переведення цієї ідеї у практичну площину

потребує актуалізації особистої зацікавленості кожного слухача у виробленні рефлексивних і оцінювальних умінь, засвоєнні системи знань і технологій рефлексії та самооцінювання. Зокрема, під час реалізації професійної програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» (вибіркова компонента 1.3 «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти») слухачі опановують сутність понять «рефлексія», «оцінювання», «самооцінювання», особливості рефлексивних дій, навчаються методикам оцінювання та самооцінювання професійно-педагогічної діяльності.

Працюючи із запропонованими опитувальниками, слухачі курсів підвищення кваліфікації мають змогу самостійно визначати рівні розвиненості власної професійно-педагогічної компетентності; виявляти деструктивні чинники своєї професійно-педагогічної діяльності; з'ясовувати причини труднощів; знаходити внутрішні ресурси для підвищення мотивації щодо особистісного і професійного самовдосконалення. На основі аналізу відповідей слухачі отримують висновки про якість своєї діяльності, сформульовані в результаті самооцінювання. Відповідно до цих висновків для кожного слухача підбирається індивідуальна система методів і прийомів, спрямованих на розвиток усіх компонентів його професійно-педагогічної компетентності. Це допомагає викладачам курсів підвищення кваліфікації сформувати у слухачів усвідомлену потребу щодо вдосконалення професійно-педагогічної компетентності, визначити умови мінімізації деструктивних чинників успішної діяльності, виробити систему суб'єктивних критеріїв самооцінювання як інструмента самовдосконалення особистості та професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Водночас для підвищення мотивації щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів на заняттях доцільно створювати ситуації, що передбачають вихід за межі звичного способу дій, перехід на іншу позицію, яка забезпечить слухачеві можливість знайти нестандартні способи вирішення. Із цією метою застосовуються тренінги, ділові ігри, кейс-метод, метод мозкового штурму тощо. Зважаючи на основний зміст професійно-педагогічної діяльності викладачів



фахових дисциплін технічних ЗВО, її самооцінювання здійснюється за чотирма основними критеріями (навчальна, науково-дослідницька, методична, громадська діяльність) шляхом визначення сумарної середньої оцінки.

Одним з дієвих компонентів технології самооцінювання професійно-педагогічної діяльності викладачів ЗВО є створення електронного портфеля. *Електронний портфель викладача* – це програмно-методичний комплекс, спрямований на «акумуляцію комп'ютерних засобів навчання, розподілених інформаційно-освітніх ресурсів, нормативних документів, результатів педагогічного досвіду і досягнень, творчих робіт слухачів» [234, с. 201-205]. Викладачі можуть наповнювати його протягом усіх етапів своєї професійно-педагогічної діяльності, оскільки електронний портфель формується довкола її провідних компонентів (планування, освітні стратегії, технології, методи контролю, організація педагогічної взаємодії, розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача).

Електронний портфель викладача фахових дисциплін технічного ЗВО може складатися з різних розділів (портрет викладача, науково-дослідницька і методична робота, індивідуальна робота зі студентами, підвищення кваліфікації та самоосвіта, комп'ютерні засоби навчання, професійно-педагогічні досягнення, педагогічний досвід, рефлексія, розподілені інформаційно-освітні ресурси тощо). На наш погляд, значно більшого дидактичного ефекту під час організації освітнього процесу можна досягнути, якщо в електронному портфелі викладача будуть розміщені й самостійно створені комп'ютерні засоби навчання, кращі розробки інших педагогів, фахівців ІТ-технологій. Його використання сприяє самореалізації та самовираженню викладача, спонукає його до рефлексії своєї професійно-педагогічної діяльності, до усвідомлення необхідності неперервного самовдосконалення.

Зазначимо, що електронний портфель має відповідати таким вимогам: *цілеспрямованість* – відбір матеріалів потрібно здійснювати відповідно до цілей професійно-педагогічної діяльності викладача; *оновлюваність* – методичні матеріали та педагогічні програмні засоби, державні документи, творчі завдання, тести, інтернет-посилання на освітні сайти мають своєчасно оновлюватися; *повнота* – матеріали необхідно підбирати з урахуванням усіх напрямів діяльності і

викладача, і його студентів; *різноманітність* розподілених інформаційно-освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, науково-методичних матеріалів має відповідати всім видам діяльності викладача і студентів; *індивідуальність* – електронний портфель повинен відображати особисте бачення викладача змісту методичного та програмного забезпечення освітнього процесу, методики викладання фахових дисциплін; *творчість* – електронний портфель має віддзеркалювати творчий підхід викладача до своєї професійно-педагогічної діяльності та підготовки студентів (олімпіади, конкурси, проекти тощо); *науковість* – створення електронного портфеля має відображати сучасні досягнення науки і техніки в галузі вищої освіти.

Створення та наповнення електронного портфеля потребує від викладача володіння вміннями конструювати, моделювати та проєктувати свою професійно-педагогічну діяльність, дотримання психолого-педагогічних, ергономічних, програмно-технологічних та інших вимог щодо розроблення програмно-методичних комплексів. Для його створення можна використовувати різноманітні інструментальні програмні засоби [234, с. 203-205]. Під час наповнення електронного портфеля змістом важливо приділяти увагу принципам відбору, представлення і оновлення акумульованих матеріалів: цілісності подання матеріалу з різних тем; чіткої структуризації та систематизації; глибини та якості їх викладення; охайності й естетичності оформлення; систематичності та регулярності оновлення. У процесі створення та наповнення електронного портфеля слухачі курсів підвищення кваліфікації набувають досвід неперервного професійного зростання, формують готовність до роботи в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО, розвивають свою професійно-педагогічну компетентність.

Ми не ставимо завданням описати технології підвищення кваліфікації викладачів ЗВО в єдиному методологічному ключі, оскільки навчання на їх основі нині має явний еклектичний характер і залежить від індивідуального професійного ставлення викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО до технологій та ідеологій, на які вони опираються. Аналіз освітніх технологій, що найбільш широко використовуються в освіті дорослих, дав можливість обрати ті, що максимально

враховують специфіку андрагогічного навчання і вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО на сучасному етапі та в перспективі.

Зокрема, нині активно затребувані педагогічні технології (колективні способи навчання, ігрові, проведення навчальних дискусій, програмованого навчання, різнорівневого навчання, модульного навчання, проблемного навчання, проблемно-модульного навчання, проєктного навчання, розвивального навчання, навчання у глобальних інформаційних мережах, «кейс-стаді» і багато інших), спрямовані на вироблення різноманітних умінь і сприяють організації їх у певні дії. Як правило, технології застосовуються передусім для розвитку когнітивних умінь і дій особистості. Для виявлення розвивального ефекту впровадження педагогічних технологій потрібно дотримуватися певної послідовності їх використання в сенсі впорядкування не понять, а власне професійно-педагогічних дій [471, с. 16]. Освітніми технологіями (педагогічними стратегіями), орієнтованими на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО на курсах підвищення кваліфікації вважаємо: технологію контекстного навчання; технологію проєктного навчання; інформаційно-комунікаційні (комп'ютерно орієнтовані) технології; технологію модульного навчання.

Особливість *технології контекстного навчання* [102] полягає в тому, що знання, уміння, навички подаються не як зміст, на який спрямовується пізнавальна активність слухача, а як засіб вирішення завдань його професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до цієї технології навчальну інформацію потрібно надавати в контексті цієї діяльності, з перспективою використання в освітньому процесі ЗВО. Саме таке навчання відповідає діяльності педагога-практика.

Основною характеристикою технології контекстного навчання, що реалізується за допомогою системи інноваційних і традиційних форм і методів, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту професійно-педагогічної діяльності: відтворення реальних професійних ситуацій і фрагментів діяльності викладача фахових дисциплін, взаємодія учасників освітнього процесу. Таким чином, педагогічна ситуація в усій її предметній і соціальній неоднозначності та

суперечливості стає одиницею взаємодії викладача і слухача. Саме під час аналізу ситуацій, ділових і рольових ігор формується професійно-педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін.

Побудова освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації на основі технології контекстного навчання дає змогу максимально наблизити його зміст до професійно-педагогічної діяльності слухачів, що сприяє ефективному розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Загалом технологія контекстного навчання на курсах підвищення кваліфікації передбачає застосування трьох базових форм діяльності викладачів ЗВО: навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів; квазіпрофесійна, що реалізується в іграх, під час семінарів; професійно-педагогічна, що виявляється в науково-дослідницькій роботі викладачів, безпосередній викладацькій практиці. Під час проєктування, організації та реалізації цих форм діяльності потрібно враховувати не лише педагогічні вимоги, але й вимоги до професійно-педагогічної діяльності слухачів. Адже саме останні є визначальними для вибору технології навчання.

Система переходу від професійно-педагогічної діяльності до навчання і від навчання до професійно-педагогічної діяльності може реалізуватися через «професійний контекст» – сукупність предметних завдань, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, типових для професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Це означає, що перехід від однієї форми до іншої зумовлюється логікою контекстного розгортання змісту навчання. Відповідно до названих форм діяльності застосовуються три навчальні моделі: семіотична, імітаційна, соціальна.

Семіотичні навчальні моделі містять систему завдань, які передбачають роботу з текстом і перетворення знакової інформації. У моделях такого типу предметна сфера діяльності розгортається за допомогою конкретних форм навчання, у межах яких потрібно виконувати завдання, що не потребують особистісного ставлення до навчального матеріалу. Одиницею роботи слухача є мовленнєва дія – слухання, говоріння, читання, письмо, а її засобом – *текст*.

В імітаційних моделях навчальні завдання зорієнтовані на вихід слухача за межі знакової інформації, необхідність її співвіднесення з його професійно-педагогічною діяльністю, осмислення знань, яке відбувається тоді, коли слухач свідомо входить у ситуацію вирішення певних професійно-педагогічних завдань. У цьому разі одиницею роботи виявляється предметна дія, на основі якої досягається практично корисний ефект. Засобом такої роботи буде *контекст*.

У соціальних навчальних моделях завдання мають виконуватися у групах (не менше двох) або колективних формах роботи учасників освітнього процесу. Спільні пошуки способів розв'язання проблеми сприяють набуттю досвіду колективної роботи у професійному середовищі. Ця модель реалізується під час участі в ділових іграх, науково-дослідницькій роботі, комплексному проєктуванні. Одиницею діяльності слухачів стають вчинки, через які у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО формується ставлення до професійно-педагогічної діяльності як частини культури праці, суспільства, особистості. Засобом роботи, що оптимізує систему ціннісних орієнтацій особистості викладачів фахових дисциплін, їхнє прагнення вдосконалювати професійно-педагогічну компетентність, є *підтекст*.

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання педагогам системи підвищення кваліфікації необхідно домагатися дидактично адекватного моделювання предметного та соціального змісту професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Для ефективності цього процесу слід дотримуватися низки вимог: забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін у формах їхньої навчальної діяльності під час підвищення кваліфікації; поєднувати різноманітні форми та методи навчання з урахуванням дидактичних принципів і психологічних вимог до організації навчальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації; використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання і контингенту слухачів; реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання (ця вимога відображає механізм реалізації модульності побудови навчання); забезпечувати поступове ускладнення змісту навчання і, відповідно, форм контекстного навчання протягом усього цілісного освітнього процесу [102].

Дотримання цих вимог дає можливість проєктувати цілісний освітній процес із урахуванням специфіки викладання фахових дисциплін у технічних ЗВО, індивідуальних особливостей і можливостей кожного слухача, а також тривалості та матеріально-технічного забезпечення навчання. Крім того, застосування цієї технології дає можливість здійснювати науково обґрунтований пошук форм і методів контекстного навчання, конструювати їх системи, коригувати і зміст, і цілі навчання відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики викладача фахових дисциплін. Таким чином, застосування технології контекстного навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО передбачає врахування двох змістових аспектів: предметний зміст, який забезпечує професійно-педагогічну компетентність, і соціальний, спрямований на розвиток здатності конструктивно будувати педагогічну взаємодію.

Однією з освітніх технологій, що підтримують компетентісно орієнтований підхід, дотримуються оптимального балансу між академічними знаннями та прагматичними вміннями, є *технологія проєктного навчання*. Звернення до цієї технології нам видається своєчасним, оскільки професійно-педагогічна діяльність викладачів курсів підвищення кваліфікації потребує ефективного вирішення поточних психолого-педагогічних завдань, що виникають під час взаємодії зі слухачами. З огляду на це, діяльність викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО потрібно розглядати в єдності її функцій і результатів, цілей і змісту, розвитку та функціонування її характеристик, особливостей дослідження і моделювання, оцінювання та проєктування. Ефективність і результативність цієї діяльності безпосередньо залежить від ступеня розвиненості їхньої професійно-педагогічної компетентності [579, с. 314].

Проєктне навчання відповідає сучасним вимогам до кваліфікації педагога. Передусім багатоаспектність професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО вимагає розвитку їхніх умінь щодо ефективної самостійної роботи в напрямі особистісного і професійного самовдосконалення. У зв'язку із цим акценти в організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації слід переносити з контролю і самоконтролю на формування реального

інтересу до навчального матеріалу, активної, ініціативної позиції слухачів у навчанні, розвиток дослідницьких, рефлексивних, самооцінювальних умінь тощо. Для того, щоби навчати студентів самоосвітньої діяльності, викладач ЗВО має сам добре володіти всіма її способами. Проектне навчання також сприяє розвитку проектного мислення викладачів. Оперуючи фундаментальними методами пізнання, проектне мислення необхідне в будь-якій творчій діяльності, до якої зараховуємо і професійно-педагогічну діяльність викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Навчальний проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних й інших видів робіт, які слухачі виконують самостійно (у парах, групах, індивідуально), а педагог системи підвищення кваліфікації здійснює організаційну та консультативну підтримку цього процесу з метою практичного і/або теоретичного вирішення значущої проблеми. Проекти ґрунтуються на питаннях, які потребують поглибленого вивчення, орієнтуються на інтереси слухача, ставлять його в активну позицію щодо дослідження, розв’язання проблеми, ухвалення рішення, отримання продукту та його захисту. Відмінною рисою проектною діяльності є самостійна дослідницька робота слухачів з певної проблеми, яка передбачає пошук потрібної інформації, яка потім буде оброблена, осмислена та представлена учасником (учасниками) проектною групи. Проекти спрямовані на досягнення окремих значущих цілей навчання і сприяють виробленню здатностей щодо цілісного розуміння теми, використання одержаних теоретичних знань для практичного вирішення конкретних завдань, набуття досвіду аналізу реальної проблемної ситуації та її розв’язання, що істотно впливає на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Одним з основних принципів навчання є засвоєння знань через їх практичне застосування, тобто формування компетентності. Проектне навчання дає змогу кожному слухачеві знайти й вибрати проблематику відповідно до своїх інтересів і можливостей, опанувати необхідні знання та виробити навички, сприяючи підвищенню мотивації до подальшої професійно-педагогічної діяльності. У цьому полягає сутність технології проектного навчання – стимулювати інтерес до певних проблем, що передбачає володіння певною сукупністю знань і, через проектну

діяльність, яка передбачає вирішення цих проблем, виробити вміння ефективно застосовувати отримані знання на практиці, що значною мірою сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін.

З іншого боку, проєктне навчання має прагматичну спрямованість на конкретний результат, який можна побачити, осмислити, використати в реальній професійно-педагогічній діяльності. Отриманий під час проєктної діяльності досвід стає цінним надбанням особистості, оскільки в ньому інтегруються знання і вміння, здатності та цінності. Але, щоби домогтися такого результату, необхідно навчити слухачів самостійно мислити, знаходити шляхи вирішення проблем на основі практичного використання знань з різних галузей, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та прогнозувати результати і можливі наслідки варіантів рішення.

Таким чином, виконання проєктів у підвищенні кваліфікації викладачів фахових дисциплін розглядаємо як сукупність прийомів, дій слухачів для досягнення поставленої мети – вирішення значущої для них проблеми й оформлення результатів у вигляді кінцевого продукту. У контексті проблематики нашого дослідження таким продуктом може стати методика навчання фахової дисципліни технічного профілю, оновлений зміст цієї дисципліни, курсовий проєкт.

Будь-який проєкт, незалежно від типу, має однакову структуру, що містить такі складові: проблема (проблемна ситуація) – проєктування (планування, пошук способів вирішення) – пошук інформації (дослідницька, пошукова діяльність) – продукт (оформлення результатів) – презентація (захист проєкту) – прогнозування нових проблем [580, с. 52-53]. Водночас до навчальних проєктів висуваються такі вимоги: розв'язання конкретної проблеми/завдання потребує дослідницького пошуку й інтеграції професійних знань для її вирішення; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність слухачів; планування дій щодо вирішення проблеми з визначенням переліку конкретних дій та зазначенням поетапних результатів, термінів і відповідальних осіб; результатом роботи над проєктом є його продукт; презентація та захист готового проєкту; створення портфоліо (проєктної папки), яке містить усі робочі матеріали, у тому числі чернетки, звіти та ін.; рефлексія – і на певних етапах, і за підсумками реалізації проєкту.



Важливо, що головним чинником у цій технології є не стільки компонент отримання знань, скільки компонент інтеріоризації способів діяльності. Очевидно, що від етапу до етапу змінюється позиція слухача: з об'єкта навчання, який отримує навчальну інформацію в готовому вигляді, він трансформується в активного суб'єкта учіння, самостійно працює з інформацією і навіть здатний конструювати необхідні для цього способи дій. Водночас змінюється і позиція педагога системи підвищення кваліфікації: з транслятора змісту навчання він перетворюється на організатора інформаційних комунікацій і експерта, його функції полягають у грамотній постановці завдань, організації процесу їх розв'язання та експертизи отриманих слухачами результатів щодо їх відповідності запланованим. До інших значущих чинників навчального проєктування зараховують: наявність поетапної системи навчання, організованого потоку постійно оновлюваної інформації, системи контролю і самоконтролю [234, с. 195].

У процесі нашого дослідження технологія проєктного навчання використовувалася під час підготовки курсових робіт слухачів, які об'єднувалися в проєктні групи відповідно до тематики проєкту, розподіляли ролі та функції, планували свою діяльність. Кожен з підготовлених індивідуальних проєктів був частиною більш широкого міждисциплінарного проєкту. Після завершення проєкту мала бути: вирішена визначена проблема або запропонований спосіб її розв'язання; створений проєктний продукт (як один із засобів вирішення проблеми); поданий письмовий звіт про хід роботи над проєктом; проведений публічний захист проєкту з презентацією його результату. Важливо наголосити, що проєктний продукт як спосіб вирішення проблеми проєкту має задовольняти потреби будь-якого фахівця, який зіткнувся з подібною проблемою. Водночас ми розглядаємо це як одну з найбільш адекватних форм оцінювання, яка водночас орієнтована на процес самооцінювання педагогом власної діяльності.

Слухачі оформлюють портфоліо в папці-накопичувачі з файлами (швидкозшивачі), у чітко структурованій формі. Структура портфоліо залежить від конкретних завдань, які слухач визначає самостійно. Мета створення портфоліо полягає в тому, щоб на основі поданих матеріалів засвідчити рівень його

професійно-педагогічної компетентності. У портфоліо описуються всі етапи роботи над проєктом, починаючи з визначення проблеми, усі ухвалені рішення з їх обґрунтуванням, а також усі труднощі, що виникали, і способи їх подолання; подається аналіз зібраної інформації, проведених експериментів і спостережень, наводяться результати опитувань тощо; підводяться підсумки, робляться висновки, з'ясовуються перспективи проєкту.

Неодмінною умовою проєкту є його публічний захист із презентацією результату проєктної діяльності. Під час презентації виконавці не лише розповідають про хід роботи і демонструють її результати, але виявляють власні знання і досвід у вирішенні проблеми проєкту. Мета презентації – представити основні результати виконаної роботи за певний період часу. Важливою складовою роботи над проєктом вважаємо елемент самопрезентації, яка передбачає рефлексивне оцінювання автором усієї виконаної роботи та набутого під час цього досвіду. Досвід реалізації технології проєктного навчання у межах курсів підвищення кваліфікації довів її результативність у розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Їхня робота над проєктами сприяла: розширенню уявлень слухачів про проблеми та сучасний стан педагогічної науки і практики освіти; покращенню орієнтації в інформаційному просторі; розвитку вміння критично мислити, планувати та контролювати свою діяльність, прогнозувати її результати; формуванню високої відповідальності та збагаченню досвіду самостійної продуктивної діяльності щодо вдосконалення професійно-педагогічної компетентності.

Особлива роль у розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО належить сучасним *інформаційно-комунікаційним технологіям*, які здатні реалізувати трансляцію знань і доступ до різноманітної навчальної інформації значно ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Вони не лише забезпечують активне залучення слухачів до навчальної діяльності, а й дають можливість повноцінно керувати нею [444, с. 185]. На думку М. Жалдака, дослідження та обґрунтування раціональних напрямів використання ІКТ в освітньому процесі є однією з ключових проблем, на вирішення яких мають

спрямовуватися науково-педагогічні пошуки [289, с. 376]. Дослідник В. Биков наголошує, що впровадження ІКТ в освітній процес забезпечує передумови для його кардинального змістово-цільового та технологічного оновлення. На його слушну думку, це виявляється в суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, навчальних засобів і на цій основі – виникненні нетрадиційних педагогічних технологій з використанням комп'ютерів [59].

Зважаючи на це, увага науковців закономірно фокусується на створенні «педагогіки інформаційного суспільства» [141, с. 26], спрямованої на формування особистості з нестандартним типом мислення, креативної, підготовленої до інноваційної перетворювальної діяльності в професійній сфері. Важливість удосконалення у викладачів фахових дисциплін ІКТ-грамотності в системі підвищення кваліфікації чітко відображена в Міжнародній програмі ЮНЕСКО «Інформація для всіх» [506], оскільки саме від педагогів значною мірою залежить розвиток інформаційної культури всіх членів суспільства.

Успішну реалізацію цього завдання в системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО пов'язують нині з розробленням новітнього інструментарію для акумуляції, оброблення та транслювання науково-методичної інформації через різноманітні канали (до яких належать локальні та міжнародні освітянські мережі), розвитком систем відкритої освіти, запровадженням сучасних моделей дистанційного навчання, розробленням і застосуванням інноваційних освітніх засобів з використанням можливостей ІКТ і медіа тощо [141, с. 30]

Одним з найважливіших напрямів упровадження ІКТ у освітній процес є забезпечення інформаційно-освітнього середовища ЗВО з використанням електронних навчальних посібників, комп'ютерних тестових завдань, мультимедійних демонстраційних і навчальних програм. Створення такого середовища в системі підвищення кваліфікації забезпечує підвищення мотивації слухачів щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності, формування в них навичок самостійної роботи в цьому напрямі, зростанню пізнавальної активності, бажання творчої самореалізації, а також сприяє налагодженню конструктивного професійного діалогу між суб'єктами освітнього процесу, забезпечує прогностичний

характер освіти, стимулює учасників мережевого співтовариства до неперервного професійного самовдосконалення [667, с. 39].

Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання – це програмні засоби навчального призначення, що відповідають основним дидактичним принципам організації освітнього процесу, опираються на новітні досягнення андрагогіки, психології, педагогіки, інформатики тощо та реалізують частину функцій педагога й забезпечують інтерактивне управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів. У науково-педагогічній літературі як синоніми комп'ютерних засобів навчання використовуються такі поняття: електронні освітні ресурси, педагогічні програмні засоби, комп'ютерні навчальні програми, програмне забезпечення навчального призначення, комп'ютерні програми навчального призначення, комп'ютерні програми педагогічного призначення та ін. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у межах підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти потребує створення індивідуальних модульних навчальних програм, використання інтернет-ресурсів, впровадження гнучких технологій дистанційної освіти, видання електронних підручників тощо [542, с. 48].

На думку багатьох дослідників, у післядипломній освіті доцільно використовувати ІКТ, які інтегрують ідеї інформатизації освітнього процесу, моделювання процесів використання нових інформаційних технологій у професійно-педагогічній діяльності [594]. Здатність викладачів ЗВО ефективно використовувати ІКТ розглядаємо як їхню особистісно значущу інтелектуальну цінність, що спонукає до вироблення навичок орієнтації в інформаційному середовищі, а її розвиток у слухачів курсів підвищення кваліфікації – важливим завданням у процесі вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Вони мають володіти не лише значним обсягом фахових знань і вмінь, а й уміти творчо застосовувати їх у професійно-педагогічній діяльності, викладати «свою» дисципліну із застосуванням ІКТ [787, с. 139].

У системі післядипломної освіти ІКТ особливо доцільно використовувати під час дистанційного навчання – «індивідуалізованого процесу набуття знань, умінь,

навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається переважно в умовах опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [611]. Ця форма навчання модифікує традиційний освітній процес шляхом використання багатьох продуктивних педагогічних методів і технологій (педагогіки співробітництва, ігрових технологій, проблемного навчання) [542, с. 139]. Використовуючи ІКТ, викладачі курсів підвищення кваліфікації мають постійно вдосконалювати програмно-технічні засоби навчання в напрямі спрощення пошуку необхідної освітньої інформації, полегшення її засвоєння та практичного застосування.

*Технологію модульного навчання* розглядаємо як інструмент розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО шляхом спеціальної організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації. Ця технологія опирається на гуманістичну парадигму освіти, їй притаманна особистісна орієнтація, розвивальний характер навчання, єдність технологічності та змісту, урахування концептуальних положень про педагогічну теорію як основу творчого вирішення професійних проблем, професійно-педагогічну компетентність [10, с. 10]. Принципові відмінності технології модульного навчання виділяє П. Юцявичене [812]: подавати зміст завершеними інформаційними блоками; формулювати освітні цілі не лише через параметри обсягу та змісту навчальної діяльності, а й рівня його засвоєння; істотна самостійність слухачів, які опановують способи планування, організації, самоконтролю та оцінювання своїх дій.

Окрім зміни структури та специфіки подання змісту дисципліни, модульне навчання має й інші істотні відмінності від традиційної системи навчання: способи спілкування учасників освітнього процесу стають більш індивідуальними та мають паритетний характер; слухачеві надається більше самостійності, що вимагає від нього високої відповідальності за власну діяльність; освітній процес стає більш індивідуалізованим. У модульному навчанні слухачі частіше, ніж у традиційному, звертаються до викладачів за індивідуальними консультаціями, які поступово

переростають в індивідуальні освітні маршрути, що відрізняються за змістом, темпами та способами опрацювання інформації.

Водночас зауважимо, що модульне навчання, як і будь-яка освітня технологія, має певні обмеження. Педагоги-практики відзначають суттєве підвищення якості навчання щодо практичних навичок, зменшення термінів навчання (іноді до 40 %), реальну індивідуалізацію навчання, швидку адаптацію навчально-методичних матеріалів до змін запиту. Але при цьому відчуваються труднощі, пов'язані з великим обсягом роботи з розроблення навчальних матеріалів і витратами на їх тиражування, недостатньою кількістю сучасно обладнаних навчальних місць та ін. Крім того, перехід на модульне навчання в системі підвищення кваліфікації можливий лише за наявності відповідних мотивів і у викладачів, і в слухачів, визначальну роль у виникненні яких можуть відіграти методологічні та методичні семінари, науково-практичні та методичні конференції з проблем упровадження модульного навчання в конкретних умовах. До провідних принципів побудови модульного навчання зараховують: відхід від традиційних методів навчання; фокусування уваги на самостійній роботі суб'єктів учіння; запровадження якісно нових методів навчання; посилення функції викладача-консультанта; відхід від традиційних форм контролю; акцентування на поточному контролі.

Отже, застосування технології модульного навчання на курсах підвищення кваліфікації дає можливість поєднувати рівневу диференціацію і колективні способи навчання, забезпечує адаптивний характер навчання. До її особливостей зараховують розподіл навчальної інформації на «елементарні порції», виявлення логічних і психолого-педагогічних зв'язків між ними, істотну стандартизацію освітнього процесу, актуалізацію самоконтролю. Відповідно, це впливає на характер підготовки викладачів курсів підвищення кваліфікації до занять: вони мають обов'язково проєктувати освітній процес, зосереджуючи центральну увагу на навчально-пізнавальній діяльності слухачів. Об'єктивний контроль результатів також є передусім засобом зворотного зв'язку для слухачів, що дає їм можливість самостійно коригувати темпи та способи опанування матеріалів модуля.

У нашому дослідженні технологія модульного навчання реалізувалася під час створення робочої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Семінар педагогічних знань», яка містить п'ять модульних блоків: 1) «Сучасні аспекти розвитку педагогіки ХХІ століття»; 2) «Інформаційні комп'ютерні технології в освіті»; 3) «Юридично-правові аспекти діяльності викладача закладу вищої освіти»; 4) «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти»; 5) «Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти». Програма призначена закласти підґрунтя для поглиблення базових знань у галузі освіти, основних нормативно-правових актів інформативно-розпорядчих документів у галузі освіти; удосконалення здатності організовувати освітню діяльність в умовах розвитку інформаційного суспільства з використанням сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій; поглиблення здатності обирати ефективні форми та методи навчання з урахуванням освітніх цілей, потреб і здатностей слухачів, їхньої мотивації тощо (Додаток М).

Слухачі курсів підвищення кваліфікації мають отримувати задоволення від навчання, відчувати позитивні емоції від спілкування з викладачами та колегами. Побойовання критики, кепкувань, невпевненість щодо своєї компетентності, нерозуміння певних питань може спричинити зниження активності слухачів, створювати стресові ситуації. З огляду на це, доцільно рекомендувати їм подальший саморозвиток професійно-педагогічної компетентності здійснювати через інформальну освіту. Закон України «Про освіту» проголошує право кожної людини на освіту впродовж життя, зокрема шляхом інформальної освіти, що «передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю» [615].

У цьому сенсі вважаємо за доцільне відзначити як один з найбільш розповсюджених інструментів інформальної освіти викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО *тренінгові технології*, застосування яких у процесі підвищення кваліфікації зумовлюється можливістю за невеликий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного розвитку всіх компонентів їхньої професійно-педагогічної

компетентності. Тренінгові технології передбачають моделювання спеціально створених ситуацій, завдяки яким учасники мають можливість розвинути й закріпити необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного особистісного та професійного досвіду [129].

Водночас тренінги, які обирають слухачі курсів самостійно на основі рефлексивної діяльності, сприяють осмисленню вже наявного та формуванню нового професійно-педагогічного досвіду. Їх використання у післядипломній освіті забезпечує не лише результативність курсової підготовки, а й створює всі умови для подальшого професійного вдосконалення педагога. Доцільно розглядати тренінгові технології як інструмент підвищення мотивації щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Кожен слухач може самостійно обрати тренінги для власного саморозвитку, спрямовані на: формування адекватної самооцінки, самостійне визначення цілей і змісту професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення відповідальності й готовності за кожним рішенням вбачати конкретний результат; оволодіння техніками самомотивації, самоспонування з опорою на власний професійно-педагогічний досвід тощо.

Під час вибору адекватних *методів навчання* в системі підвищення кваліфікації слід враховувати особливості викладання фахових дисциплін у технічному ЗВО та потреби викладачів різних категорій у психолого-педагогічних знаннях. Методи навчання слід вибирати, опираючись на основні андрагогічні принципи, принципи діяльнісного й особистісного підходів, попередні знання слухачів і їхній досвід професійно-педагогічної діяльності. Практика свідчить, що для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО на курсах підвищення кваліфікації доцільно застосовувати різні способи активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів, які широко використовуються в зарубіжній андрагогічній практиці (див. табл. 4.1). Реалізація цих методів навчання на курсах підвищення кваліфікації оптимізує процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, оскільки при цьому значно зростає мотивація, пов'язана з можливістю відразу застосовувати одержані знання та уміння.



Таблиця 4.1

**Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів  
підвищення кваліфікації**

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Аналіз практики</i>           | слухачі вивчають реальні ситуації, що стосуються виконання викладачами різних видів професійно-педагогічної діяльності та їхнє реагування на ці ситуації                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>«Групи критики»</i>           | група слухачів поділяється на кілька підгруп, яким пропонується оцінити презентацію, що виконує одна з них. При цьому завдання однієї підгрупи полягає у виявленні позитивних моментів презентації, а іншої – у висловленні критичних зауважень. Викладач має узагальнити коментарі обох «груп критиків», а розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів здійснюється через піднесення їхнього критичного мислення.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>Рольова гра</i>               | дає можливість слухачам застосувати одержані знання та вміння в ситуаціях, що вимагають оперативного ухвалення рішень. Потенціал методу рольової гри зростає, якщо в групі слухачів переважають викладачі з одного ЗВО та моделюються ситуації, пов'язані з практикою конкретного закладу освіти. Тобто, рольова гра функціонує через взаємодію ролей, які виконують слухачі, адекватних їхній професійно-педагогічній діяльності. Педагогічна цінність цього методу навчання визначається тим, що він залучає слухачів до спільної колективної діяльності, сприяє збагаченню досвіду вироблення та ухвалення оптимальних рішень. Під час програвання ситуацій засвоєння психолого-педагогічних знань і набуття відповідних умінь і навичок закріплюються завдяки особистим емоційним переживанням слухача. |
| <i>Метод аналізу ситуацій</i>    | слухачам пропонується самостійно або в групах проаналізувати нестандартні ситуації, що виникали в їхній професійно-педагогічній діяльності.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Дебати</i>                    | двоє слухачів або дві групи висловлюють суперечливі думки щодо певної професійно-педагогічної проблеми з метою з'ясування їхніх позицій. Активізація розвитку професійно-педагогічної компетентності відбувається, коли учасники репрезентують протилежні погляди на проблему, оволодівають мистецтвом аргументації та переконання, при цьому не обов'язково поділяючи погляди опонентів.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <i>Проблеми з досвіду роботи</i> | слухачам курсів підвищення кваліфікації пропонується виписати проблемні ситуації, з якими вони зіткнулися у практиці професійно-педагогічної діяльності. У такий спосіб створюється своєрідний «банк» проблемних ситуацій або питань, актуальних для слухачів цієї групи. Далі учасники навчальної групи мають спільно розглянути можливі шляхи вирішення цих проблем. Роль викладача системи підвищення кваліфікації полягає в узагальненні та систематизації розглянутих і запропонованих слухачами способів розв'язання проблем, висловленні додаткових коментарів щодо можливості їх застосування в нових професійно-педагогічних ситуаціях.                                                                                                                                                            |

У контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації тренінг виконує функції: удосконалення професійно значущих якостей особистості з акцентом на вияви особистісного потенціалу в професійній діяльності; передачі інформації, що допомагає викладачам орієнтуватися в організації освітнього процесу; вдосконалення моделей міжособистісної професійно-педагогічної взаємодії; впливу на систему ціннісних орієнтацій особистості; сприяння практичному відпрацюванню певних моделей поведінки в різних професійно-педагогічних ситуаціях.

Зазначимо, що ефективний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін забезпечують активні методи проблемного навчання, спрямовані на розкриття творчого потенціалу особистості та виявлення пізнавальної самостійності слухачів. Серед них на особливу увагу заслуговує метод «мозкового штурму», сутність якого полягає в генеруванні ідей. У межах курсів підвищення кваліфікації цей метод сприяє розвитку динамічності абстрагуватися від об'єктивних умов та наявних обмежень, формує вміння зосередитися на актуальній меті. Варто зазначити, що використання цього методу в роботі зі слухачами передбачає дотримання певних організаційних умов: доцільно проводити в групі, учасниками якої є представники приблизно однієї вікової категорії і між ними відсутні відносини «керівник-підлеглий»; для стимулювання генерування ідей викладачеві системи підвищення кваліфікації потрібно спочатку активізувати слухачів шляхом висловлення найбільш фантастичних ідей, задаючи тон ситуації.

Серед інноваційних методів навчання курсів підвищення кваліфікації особливе місце належить модеруванню, що використовується для створення думок, пошуку рішень, збору інформації та розроблення спільного рішення і процедур у групах. До головних інструментів модерування належать: візуалізація, техніки постановки питань і відповідей на них, робота у великих і малих групах. Очікуваними результатами використання модерування є: групове ухвалення рішення, підвищення залученості до пошуку й ухвалення групового рішення, вироблення групових правил взаємодії, спільне планування слухачам подальшої діяльності, розроблення пропозицій щодо її вдосконалення.

Враховуючи, що однією з основних функцій викладача післядипломної освіти є оцінювально-кваліфікаційна, яка полягає у спостереженні за тим, як кожен слухач почувається в різних ситуаціях і визначенні рівня кваліфікованості його діяльності, викладач курсів підвищення кваліфікації, що працює в режимі модерування, має: сприяти дискусії в групі слухачів; залишати ухвалення рішення цілковито на розсуд групи; усувати комунікативні бар'єри та допомагати слухачам у їх подоланні; допомогти сформулювати тему, проблему тощо; ставити запитання, але не повчати; не змагатися з групою і не протиставляти їй себе; спостерігати за соціально-психологічним кліматом у групі та коригувати його; допомагати відрізнити факти від відчуттів; діяти гнучко, відповідно до конкретної ситуації. Отже, для ефективної організації освітнього процесу в межах підвищення кваліфікації з метою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО кожному викладачеві бажано опанувати техніки модерування, а також оволодіти «фасилітативним» стилем спілкування, що сприятиме демократизації освітнього процесу, відходу від авторитарного стилю педагогічної взаємодії, забезпечить максимальне залучення слухачів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

З метою розвитку рефлексивно-регулятивного компонента професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО доцільно використовувати метод «портфоліо», який значною мірою сприяє організації рефлексивної діяльності слухачів курсів на предметному, особистісному та міжособистісному рівнях [471, с. 37]. Під час реалізації професійної програми «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» на курсах підвищення кваліфікації ми пропонували слухачам вести особисте портфоліо з метою: створення умов для їхньої плідної самостійної роботи з розвитку власної професійно-педагогічної компетентності; відстеження результативності роботи слухачів під час реалізації зазначеної програми; активізації рефлексії слухачів щодо власної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності; аналізу можливості застосування нових знань і способів професійно-педагогічної діяльності у практиці викладання фахових дисциплін у технічних ЗВО.

У межах реалізації технології контекстного навчання, яка передбачає моделювання ситуацій, наближених до предметного та соціального контекстів професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, потрібно звернути особливу увагу на кейс-метод. Робота слухачів курсів підвищення кваліфікації з кейсами сприяє розвитку в них критичної рефлексії, навчає їх осмислювати проблеми, знаходити оптимальні шляхи їх вирішення та реалізувати їх на практиці [399, с. 22]. Застосування кейсів передбачає усвідомлення слухачами реальної ситуації, яка не лише відображає певну професійно-педагогічну проблему, а й актуалізує знання, необхідні для її вирішення. Методична сутність кейсу, за Л. Бронник, відображає «спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичених з реальної практики» [81]. Викладачам післядипломної освіти важливо розглядати кейс не лише як реальний опис подій, а як єдиний інформаційний комплекс, що уможливорює цілковите розуміння ситуації [688].

Нині викладачам ЗВО будь-якого профілю потрібно вміти вирішувати нестандартні професійно-педагогічні завдання, критично оцінювати ситуації і, відповідно до них, ухвалювати рішення на основі аналізу отриманої інформації. Саме тому використання кейс-методу під час підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін сприяє розвитку в них усіх компонентів професійно-педагогічної компетентності шляхом удосконалення вмінь опрацьовувати великий обсяг інформації з різноманітних джерел, оперативно орієнтуватися в ситуації та ухвалювати оптимальні рішення, налагоджувати конструктивну педагогічну взаємодію, здатності ефективно діяти в нестандартних обставинах тощо.

Під час розроблення кейсів викладачам післядипломної освіти потрібно дотримуватися таких вимог: кейс має бути актуальним і передбачати чітку методику використання в освітньому процесі [344, с. 341]; змодельовані професійно-педагогічні ситуації мають відповідати конкретним реальним обставинам [810, с. 38-39]. Головне призначення кейсів – активне стимулювання особистісного та професійного потенціалу викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, удосконалення їхніх здатностей щодо аналітичного та творчого мислення,

визначення цілей професійно-педагогічної діяльності, обґрунтування самостійно ухвалених рішень тощо. Науковці довели позитивний вплив кейс-методу на: розвиток упевненості в собі, цілеспрямованості, креативності особистості, її відповідальності за наслідки власних дій, готовності до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації у професійній діяльності, а також на вироблення навичок роботи в групах та вдосконалення комунікативної культури [813].

Застосування кейсів у межах реалізації робочої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Семінар педагогічних знань» передбачало розбір конкретних професійно-педагогічних ситуацій, використання «мозкового штурму» в роботі з малими групами, практики публічних виступів з обґрунтуванням і захистом запропонованого рішення, контрольне опитування слухачів щодо фактів опрацьовуваного кейсу. Усі застосовувані кейси ґрунтувалися на реальному фактичному матеріалі професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Під час їх опрацювання кожен слухач мав можливість запропонувати свій спосіб вирішення ситуації, опираючись на власний багаж знань і практичний досвід.

Як засвідчила практика, робота з кейсами сприяє: набуттю слухачами курсів підвищення кваліфікації здатності ефективного використання психолого-педагогічних знань для аналізу практичних освітніх проблем; формуванню навичок оцінювання ситуації, пошуку, систематизації, опрацювання та інтерпретації різноманітної інформації та виробленню вмінь самостійно ухвалювати рішення, розробляти оптимальні підходи до реалізації плану професійно-педагогічних дій; удосконаленню професійно значущих якостей особистості, а отже – розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів.

Запропоновані сучасні педагогічні технології та методики відображають наш підхід до проєктування логічно структурованої системи педагогічної взаємодії на курсах підвищення кваліфікації для гарантованого досягнення запланованих результатів щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

### **Висновки до четвертого розділу**

Узагальнення результатів здійсненого дослідження методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО в умовах курсів підвищення кваліфікації дає підстави зробити такі основні висновки до розділу.

Професійно-педагогічна діяльність сучасного викладача фахових дисциплін у технічних ЗВО все більше набуває технологічного характеру. У зв'язку із цим актуалізується проблема оновлення змісту, пошук найбільш ефективних форм, методів і технологій підвищення педагогічної кваліфікації викладачів, спрямованих на розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності, у тому числі через організацію їхньої самоосвітньої діяльності. Для її вирішення потрібне розроблення та впровадження на курсах підвищення кваліфікації інноваційних технологій і методик, спрямованих на подальшу самореалізацію викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у професійно-педагогічній діяльності з урахуванням їхніх наукових інтересів, морально-етичних настанов і ціннісних орієнтацій.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності слухачів під час підвищення кваліфікації має здійснюватися у п'ять етапів (мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний), які одночасно відображають етапи реалізації технології розвитку досліджуваної якості у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Програми підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО мають спрямовуватися на особистісно-професійний розвиток кожного слухача, орієнтуватися на вимоги компетентнісного підходу, опиратися на аксіологічні засади системних змін, які відбуваються в умовах модернізації вищої школи та містити інваріантно-базовий компонент структури змісту, обов'язковий для засвоєння кожним викладачем. Це вимагає від педагогів курсів підвищення кваліфікації вдосконалення їхньої професійної діяльності, передусім щодо цілепокладання та проектування змісту навчальної діяльності з використанням активних методів, інноваційних педагогічних технологій, проблемно-орієнтованої самостійної роботи слухачів.

З метою оптимізації процесу підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО розроблені професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» і робоча програма «Семінар педагогічних знань», які забезпечують технологічну послідовність розвитку професійно-педагогічної компетентності у слухачів. Програма складається з п'яти блоків, зміст кожного з яких визначався з урахуванням видів і характеру професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Нині розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в системі підвищення кваліфікації відбувається в таких формах: неперервний науково-методичний супровід організації та змісту їхньої професійно-педагогічної діяльності на рівні закладу освіти; навчання викладачів ЗВО на курсах підвищення кваліфікації без відриву від виробництва; взаємодія з провідними вченими-педагогами на короткострокових спеціально організованих курсах; реалізація накопичувальної системи підвищення кваліфікації, яка враховує індивідуальну освітню програму викладача ЗВО.

Важлива роль у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО під час підвищення кваліфікації відводиться модульному навчанню та комплексу педагогічних заходів, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю слухачів у цьому напрямі. До ефективних форм підвищення кваліфікації викладачів ЗВО зараховуємо також тренінги, майстер-класи, методичні семінари, конкурси професійної майстерності, які забезпечують інноваційні процедури організації занять з розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО у післядипломній освіті.

Науковий підхід до проєктування логічно структурованої системи розвитку професійно-педагогічної компетентності відображають сучасні педагогічні технології, застосування яких суттєво збагачує процес підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Технології випереджувального навчання покликані замінити інформаційно-репродуктивний тип навчання пошуково-творчою співпрацею учасників освітнього процесу. Технології

інноваційного навчання спрямовані на активізацію механізмів самоорганізації слухачів щодо розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Андрагогічні технології навчання спрямовані на посилення самостійності слухачів і стимулювання їхнього професійно-педагогічного та особистісного саморозвитку. Серед них відзначимо технологію самооцінювання професійно-педагогічної діяльності, спрямовану на усвідомлення слухачами необхідності самооцінювання власної діяльності як основного мотиву неперервного підвищення її якості. Створення в її межах електронного портфеля викладача сприяє його самореалізації та самовираженню, спонукає до рефлексії, усвідомлення необхідності неперервного самовдосконалення.

З метою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО на курсах підвищення кваліфікації доцільно застосовувати: технологію контекстного навчання, що максимально наближає зміст освітнього процесу до професійно-педагогічної діяльності слухачів; технологію проєктного навчання, спрямовану на ефективне вирішення поточних психолого-педагогічних завдань, що виникають під час взаємодії викладача зі слухачами; інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують інформаційно-освітнє середовище з використанням електронних навчальних посібників, комп'ютерних тестових завдань, мультимедійних демонстраційних і навчальних програм; технологію модульного навчання, яка дає можливість поєднувати рівневу диференціацію та колективні способи навчання, забезпечує його адаптивний характер шляхом спеціальної організації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації.

Під час вибору методів навчання акцент зроблено на інтерактивних методах (аналіз практики, «групи критики», рольова гра, мозковий штурм, кейс-метод, дебати та ін.), методах самостійної роботи слухачів (метод портфоліо, самооцінювання власних дій та ін.), а також на модеруванні як дієвому методі керування навчально-пізнавальною діяльністю слухачів.

Основні положення четвертого розділу дисертації відображені в наукових публікаціях автора: [162; 164; 172; 175; 177; 184; 195; 196; 214; 661].



## РОЗДІЛ 5

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 5.1. Діагностичний апарат і методика експериментального дослідження

Наше дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО проводилось упродовж 2013-2020 рр., охоплювало загалом 560 викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Державний університет «Житомирська політехніка», Львівський державний університет безпеки життєдіяльності) й обіймало **чотири етапи**:

На першому (2013-2014 рр.), *пошуково-аналітичному* – вивчено сучасний стан проблеми, здійснено теоретичний аналіз наукової, методичної літератури, нормативних документів, узагальнено досвід підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО, визначено об'єкт, предмет, сформульовано гіпотезу, уточнено мету, завдання дослідження, розроблено програму та методику теоретичного й експериментального пошуку, відібрано ефективні теоретико-методологічні підходи, запропоновано специфічні принципи, підготовлено та проведено констатувальний етап експериментальної роботи, узагальнено та проаналізовано його результати, вироблено ключові позиції та затверджено концепцію дослідження.

Другий етап дослідження (2015-2017 рр.), *структурно-моделювальний* – передбачав визначення логічної структури дослідження, пошук, опрацювання, систематизацію та узагальнення теоретичного й емпіричного матеріалу, розроблення концептуальних підходів щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, зокрема визначення й обґрунтування педагогічних умов, побудову авторської моделі, розроблення сучасних методичних засад і високоефективного науково-методичного забезпечення; визначено напрями, тенденції та умови ефективного розвитку

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, підготовлено процедуру формувального етапу експериментальної роботи у ЗВО технічного профілю.

Під час третього етапу (2017-2019 рр.), *дослідно-експериментального* – запропоновано методику апробації та експериментальної перевірки авторських інновацій, виконано емпіричну перевірку розробленої концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов; здійснено кількісний і якісний аналіз, статистичну перевірку одержаних результатів дослідно-експериментальної роботи, виконано прогнозування розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Упродовж четвертого етапу (2020 р.), *узагальнювально-підсумкового* – систематизовано й узагальнено одержані результати, уточнено логіку викладу матеріалу, сформульовано та конкретизовано висновки, визначено перспективи подальшого дослідження та запропоновано відповідні напрями наукового пошуку, оформлено монографію та дисертацію.

Для визначення якості результатів дослідження, виконаного в системі освіти, застосовується педагогічна діагностика, що охоплює контроль, перевірку, оцінювання, накопичення даних, їх аналіз, спостереження, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку певних процесів чи явищ. Оцінку якості діяльності професорсько-викладацького складу технічного ЗВО правомірно розглядати як складову частину системи моніторингу якості різноманітних параметрів вищої освіти відповідно до вимог, викладених у нормативних документах [261; 699]. Педагогічний моніторинг (моніторинг в освіті) – це «механізм збирання, опрацювання, зберігання та розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій задля ухвалення управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [282, с. 518].

Очікування нашого суспільства від системи вищої освіти, яка має врешті стати основним ресурсом розбудови країни та її сталого розвитку, відображені в Законах

України «Про освіту» [615], «Про вищу освіту» [605], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [614]. Однак жоден з нормативно-правових документів, що формують нині інформаційно-освітній простір нашої країни, не дає відповіді на запитання про те, яким критеріям має відповідати педагог сучасного інноваційного ЗВО. Вітчизняна вища школа робить активні спроби створення нової нормативної бази педагогічної діагностики, заснованої на компетентнісному підході (підрозділ 1.4). До нових варіантів зараховують, зокрема, рейтингові методики вимірювання та оцінювання якості діяльності науково-педагогічних працівників, які мають окремі позитивні аспекти. Однак, на думку науково-педагогічних колективів більшості ЗВО, вони не спроможні повно й об'єктивно охарактеризувати багатофункціональну роботу викладачів. Водночас погоджуємось, що педагогічна діагностика має ґрунтуватися на пошуку й аналізі визначальних якостей і провідних чинників, усвідомленні системності й цілісності професіоналізму викладача [445], взаємозв'язку із соціально-педагогічним середовищем, бути комплексною, брати до уваги особистісні та діяльнісні прояви професійно-педагогічної компетентності викладачів [482, с. 35-36], звертатися до інтегративних, суб'єктних властивостей освітньої діяльності [223].

Складність процесу оцінювання компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО детермінує важливість урахування різноманітних наукових підходів до вивчення результативності їхньої діяльності. Вагоме значення для нас мають праці таких дослідників: С. Гончаренко [154], Н. Гузій [223], С. Демченко [246], В. Кислий [354], Т. Кожухова [373], В. Лозова [520], Г. Ніколаї [531], С. Сисоєва [678], а також зарубіжних науковців (Дж. Гласс, Р. Готтсданкер, Д. Кемпбелл, А. Киверялг [433], В. Кокрен, Д. Новіков [537], Дж. Равен [629], Дж. Стенлі та ін.).

На нашу думку, щоби розробити методику оцінювання компетентності викладачів технічних ЗВО, необхідно передусім виробити своєрідну систему координат, в яких воно буде здійснюватися, позначити основні концептуальні позиції, на які ми опираємося. При цьому важливо усвідомлювати, що діяльність викладача ЗВО – багаторівневе системне явище, що охоплює низку складових, які

передбачають компетентне виконання певних видів робіт у ЗВО (навчально-виховна, науково-дослідницька, методична, організаційно-управлінська та ін.). Під системою діяльності викладача в ЗВО розуміють взаємозв'язану сукупність нерівноцінних за своєю суттю професійних обов'язків, які в єдності розкривають цілісне функціонування кожного викладача, кафедри, закладу загалом з підготовки фахівців певного рівня кваліфікації та профілю. Діяльність викладача по кожній із цих складових може мати різну ефективність, що важливо враховувати під час оцінювання якості його діяльності загалом і, відповідно, рівня професійно-педагогічної компетентності [624, с. 95].

Зазначимо, що системний підхід дає змогу розглядати й оцінювати всі компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача не ізольовано, а як взаємопов'язану сукупність, кожен елемент якої має мотивацію, конкретну мету, зміст, методи й технології, спрямований на певні перетворення здобувачів освіти та діагностується за допомогою відповідних методів, поєднання яких уможливорює цілісний висновок про якість результатів роботи конкретного викладача. Також важливо пам'ятати, що, виконуючи конкретні функції в різних видах діяльності, викладач ЗВО виконує різні професійні ролі – лектор, консультант, керівник практики, науковий керівник, організатор різноманітних заходів тощо. Характер виконання цих ролей і відповідних функцій, володіння необхідними прийомами й засобами, а також ступінь відповідальності під час їх виконання відображають досягнутий рівень компетентності викладача.

Задля моніторингу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО ми виробили власний діагностично-оцінний інструментарій. Під час його створення та використання ми брали до уваги узагальнене бачення науковцями та практиками трудових характеристик і професійно важливих якостей викладачів, які відповідають очікуванням зацікавлених сторін (стейкхолдерів) системи освіти. Крім того, критерії мають адекватно розкриватися та відображатися сукупністю показників і бути придатними для однозначного вимірювання доступними засобами.

У психолого-педагогічних дослідженнях ключове поняття «*критерій*» розглядають як засіб оцінювання, мірило [154, с. 181], ознаку, на підставі якої «дається оцінка будь-якої дії, явища, ідеї» [619, с. 163]. Термін критерій ми розуміємо як ознаку якості, що дає змогу оцінити стан досліджуваного об'єкта, рівні його формування, функціонування та розвитку. Критерії знаходять своє вираження (якісну сформованість, прояв сутності, ступінь вияву, міру вираженості властивості, визначеність) у конкретних показниках [41; 461, с. 218; 751]. Водночас у дослідженнях зазвичай застосовується цілісна сукупність критеріїв, відповідних взаємопов'язаних показників і методів педагогічної діагностики [433, с. 18]. Зауважимо, що українські дидакти С. Гончаренко [154], І. Малафіїк [466], Т. Туркот [728] та інші дослідники [142; 503], розробляючи критерії якості вищої освіти на основі європейських рекомендацій з освітньої політики, для оцінювання діяльності викладачів беруть до уваги: відповідність чинним стандартам і професійним кваліфікаціям згідно з визначеними кваліфікаційними характеристиками; узгодженість теоретичних знань і практичних умінь; сформованість потреби в постійному професійному розвитку та самовдосконаленні. Тобто, в основі критеріїв і показників розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО лежить перелік теоретичних і методичних знань, практичних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій тощо, які визначені як програмні вимоги до науково-педагогічних працівників. Безперечно, вимірювання компетентності педагога може проводитися лише у процесі його діяльності, а оцінюватися – за результатами, наслідками цієї діяльності [256, с. 11].

Зазначимо, що значна кількість авторитетних науковців зосередилися на пошуку та класифікації критеріїв і показників близького для нашої роботи поняття «педагогічна майстерність», зокрема, вони вважають такими: доцільність, цілеспрямованість (за завданнями й напрямом освітньої діяльності); науковість (за змістом навчального матеріалу й освітньої діяльності); оптимальність (за вибором змісту, методів, засобів навчання); гуманність, демократичність, діалогічність (за характером спілкування); творчість (за характером діяльності); продуктивність, ефективність (за освітнім результатом) [66, с. 177-178; 77; 371, с. 74; 577; 716, с. 16].

Характеризувати діяльність педагога можна також за такими аспектами: різноманітністю та новизною використовуваних методів, засобів, форм і видів роботи; відповідністю новітній освітній практиці; якістю, актуальністю, оптимальністю та стабільністю досягнутих результатів (успішністю учнів, студентів); вмінням узагальнювати власний досвід, обмінюватися ним з іншими [735, с. 160]. Відповідно, дослідники пропонують різноманітні критерії сформованості педагогічної майстерності та компетентності викладачів: когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий та особистісний [784, с. 34]; світоглядний, мотиваційний, емоційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний [87, с. 20]; мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, праксеологічний та афективно-рефлексивний [87, с. 162-163]; мотиваційно-ціннісний, когнітивно-орієнтаційний, професійно-особистісний, емоційно-оцінний, діяльнісно-вольовий [776, с. 29-30]; соціально-професійний, етико-психологічний, функціонально-рольовий, індивідуально-типологічний [624, с. 96-97] тощо. Зокрема, когнітивний критерій характеризує рівень оволодіння базовими знаннями про освітній процес, навчально-виховну діяльність, індивідуальні особливості вихованців. Аксіологічний – зміст та ієрархізовану структуру професійно доцільних і особистісно значущих ціннісних орієнтацій педагогів. Діяльнісно-творчий критерій визначає рівень сформованості педагогічних умінь і навичок, необхідних для творчого виконання навчально-виховної діяльності. Особистісний – розвиток позитивної Я-концепції, адекватність самооцінки педагога [784].

Відповідно, показники, за якими визначають ступінь сформованості педагогічної майстерності (компетентності), різні дослідники добирають такі: особистісно-ділові якості та прояви індивідуального стилю діяльності; ефективність міжособистісних відносин; навчальні здобутки та суб'єктивний досвід; професійно значущі характеристики педагога [690, с. 138-139]; мотиваційна готовність; сформованість методологічної культури; процесуально-діялісна готовність; сформованість професійно-особистісних цінностей; готовність до управлінської діяльності; готовність до навчання упродовж життя [488, с. 347]; умотивованість, педагогічний потенціал, креативність особистості, сформованість творчого

педагогічного мислення [10, с. 10]; ступінь усвідомленості цілей і наукових основ; ретельність, повнота й послідовність виконуваних операцій; ступінь узагальненості вмінь [482, с. 137]; умотивованість, рефлексивність, майстерність викладача [700]; загальнопедагогічна підготовленість, здатність до професійно-педагогічної діяльності, професійно-особистісна готовність, креативність [542, с. 181]. Як бачимо, значна кількість вказаних показників мають якісний характер; їх складно правильно й однозначно оцінити. Водночас недоречно використовувати й лише кількісні характеристики, оскільки це призводить до надлишкової формалізації процедури оцінювання, бо такі показники не можуть охопити всю багатогранну діяльність викладачів.

Аналіз підходів і методик, що застосовуються під час розроблення сучасних показників оцінювання праці викладачів ЗВО, дав змогу виділити такі групи показників [88; 640, с. 95-96]:

- залученість студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників у науково-дослідну діяльність; підсумки кваліфікаційної атестації; участь у громадській роботі; участь у програмах міжнародної співпраці;
- відгуки роботодавців, батьків і випускників;
- отримання грантів на проведення наукових досліджень, дослідно-конструкторських робіт; кількість опублікованих монографій, статей у фахових журналах і виданнях, індексованих у провідних наукометричних базах даних (Scopus, Web of Science); підготовка і оформлення заявок на патент; кількість проведених конференцій різного рівня; участь у конференціях та інших науково-практичних заходах;
- науковий ступінь, вчене звання, почесні звання та відзнаки;
- застосування інноваційних методів у освітньому процесі та поширення кращого досвіду; взаємини зі студентами та в педагогічному колективі; володіння (на рівні здатності читати лекції) однією і більше іноземними мовами.

Однак і в цьому переліку відсутні показники, здатні об'єктивно виміряти результати виконання функціональних обов'язків з провідних напрямів діяльності викладача – навчального та виховного. Адже результативність діяльності викладачів

найповніше відображається якістю знань студентів, сформованістю їхніх загальнокультурних і професійних компетентностей. Ці результати залежать від ефективності педагогічного впливу та взаємодії викладача, однозначні діагностичні показники для оцінювання якої складно підібрати. Крім того, в усіх методиках оцінювання успішності роботи викладачів ЗВО нині простежується пріоритет науково-дослідницької роботи у ЗВО над навчальною та методичною. При цьому формальною ознакою успішності наукової діяльності вважається обсяг наукових статей, доповідей, тез, кількість аспірантів і докторантів. Насправді ж, чисельність публікацій не є показником наукової значущості виконаних робіт.

Доцільним є визначення комплексних, інтегрованих критеріїв педагогічної майстерності (компетентності), які пропонують, зокрема, Г. Хозяїнов (узагальнені функціональний і результативно-особистісний критерій) [757], О. Дубасенюк (діяльнісний – характеризує повноту та варіативність вирішення професійних завдань; особистісний – усвідомлення потреби і наявність мотивації в поглибленні власних педагогічних знань і вмінь) [268, с. 37-38] та ін. Дуже часто, розглядаючи структуру ключових якостей, що становлять інтегровану компетентність викладача, науковці цілком слушно визначають п'ять великих груп (блоків): професійна та педагогічна підготовленість; морально-духовні якості; організаторські здатності; особистісно-ділові якості; вміння керувати собою [640, с. 56]. Сукупність професійно важливих якостей сучасного викладача ЗВО подана в Додатку К.

Варта уваги, на наш погляд, методика оцінювання загального рівня кваліфікації педагогічного працівника (В. Шадріков), що охоплює шість компетентностей, кожен з яких експерти оцінюють за трьома критеріями, для яких передбачені по п'ять показників [783, с. 73-74]. Значущість кожної оцінки теж визначена експертним методом. Для визначення загальної оцінки застосовується рівняння, в якому для кожного компонента передбачено відповідний ваговий коефіцієнт [783, с. 76].

На наш погляд, для всебічного оцінювання продуктивності діяльності та рівня компетентності викладача ЗВО доцільно враховувати такі методичні підходи: показники оцінювання мають стосуватися всіх складових діяльності та компонентів компетентності викладача, передусім з навчання та виховання студентів; критерії



оцінювання повинні відображатися і в кількісному (чисельність публікацій, перемог на конкурсах, обсяг виконуваних науково-дослідних робіт), і в якісному вираженні (відгуки студентів, роботодавців, внесок у розроблення навчального курсу, рівень підготовки і проведення занять); форма оцінювання (зокрема рейтингова) має враховувати індивідуальний і колективний внесок у досягнення основних завдань ЗВО, мети підготовки фахівців. Водночас на слушний погляд сучасних дослідників, визначення рівня сформованості професійної компетентності потребує створення адекватної багаторівневої сукупності показників і їхніх індикативних характеристик для педагогічних працівників конкретного профілю. В їх основі покладено таксономію Б. Блума [824; 827].

Ґрунтуючись на низці досліджень з методики педагогічного діагностування та власного багаторічного освітнього досвіду, ми визначили сукупність критеріїв, показників і методів для оцінювання рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, виходячи з характеристик мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного та рефлексивно-регулятивного структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників (підрозділ 1.3). При цьому ми спиралися на методологічні засади формування та розвитку педагогічної компетентності, її сутність та інноваційний характер освітньої діяльності у вищій школі. Ураховуючи, що робота викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за змістом, структурою та спрямованістю має суттєві особливості, ми визначили такі **критерії розвиненості** їхньої професійно-педагогічної компетентності: ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знансєвий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний. Визначимо їхні показники в таблиці 5.1.

Сім обраних критеріїв, визначені за цими показниками, були послідовно та однозначно застосовані впродовж дослідно-експериментальної роботи, що дало змогу діагностувати й виконати аналіз рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності, досягнутий викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО.

Таблиця 5.1

**Показники критеріїв розвиненості професійно-педагогічної компетентності  
викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b><i>Ціннісно-мотиваційний критерій</i></b> (показники – вмотивованість, педагогічно-аксіологічна спрямованість, виробленість педагогічних якостей)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>усвідомлення, сформованість і прийняття загальнопедагогічних цінностей, здатність формулювати й реалізовувати життєві цілі, визнання аксіологічною стратегією власної діяльності з формування кожного студента як гармонійної особистості, громадянина та майбутнього кваліфікованого фахівця, прагнення до утвердження педагогічних цінностей і норм у педагогічному колективі ЗВО, розповсюдження кращого досвіду; соціально значущі (порядність, чесність, сумлінність, шляхетність, гідність, незалежність, скромність та ін.) та професійно важливі (гуманність, толерантність, демократичність, емпатія, терплячість, педагогічний оптимізм, доброзичливість, повага до студентів та ін.) якості; належна культура поведінки (ввічливість, урівноваженість, витриманість, уважність, справедливість, тактовність, привітність, охайність); а також інтерес до професії, освітнього процесу, дисциплін, що викладаються, умотивоване бажання підвищувати рівень власної компетентності, прагнення професійного самовдосконалення, поліпшення способів виконання всіх складників діяльності, потреба в самореалізації в педагогічній професії, стійкий інтерес до інновацій і творчості у професійній царині;</p> |
| <p><b><i>Інтегративно-знаннєвий критерій</i></b> (показники – психолого-педагогічна ерудованість, предметна обізнаність, системність мислення)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>наявність цілісної сукупності актуалізованих психолого-педагогічних знань (методики викладання фахових дисциплін, традиційних та інноваційних форм і методів навчання, виховного впливу, оцінювання та аналізу результатів діяльності студентів з урахуванням специфіки навчальних дисциплін, новітніх технологій і методів наукового пошуку); сформованість знань у предметній сфері (розуміння концептуальних основ кожної дисципліни, її місця в загальній системі знань і в навчальному плані, знання з аналітичного оцінювання, методів пошуку інформації та реалізації освітніх програм); здатність працювати з різноманітною інформацією, творчо використовувати накопичену інформацію для викладацької діяльності у ЗВО; знання іноземних мов та ІКТ; розумові здібності, науковий кругозір та інтелектуальний запас, ерудованість, допитливість, інноваційність мислення, наявність почуття нового; неперервне опрацювання нових тенденцій в освіті взагалі та зокрема вищій школі, а також вивчення наукових і технічних досягнень у власній предметній сфері;</p>                                                                                                                                          |
| <p><b><i>Організаційно-методичний критерій</i></b> (показники – планувально-проектувальна здатність, організаційно-управлінські якості, методична підготовленість)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>уміння визначати цілі та завдання навчання та виховання студентів, конкретні педагогічні завдання, проектувати і створювати необхідні для цього умови; здатність планувати й організовувати навчально-виховну діяльність за всіма її видами, планувати навчальні заняття та дотримуватися визначеного плану, проектувати актуальні освітні ситуації, керувати навчально-виховною, науково-</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>дослідною та самостійною пізнавальною діяльністю студентів, розподіляти завдання, перевіряти їх виконання, стимулювати участь студентів у колективній взаємодії; спроможність розробляти навчально-методичне забезпечення (готувати документацію освітнього процесу, обирати оптимальні для професійних цілей форми організації, методики, технології та засоби навчальної діяльності, методи організації самостійної роботи студентів і діагностики їхніх знань, створювати навчально-методичну продукцію, розробляти робочу програму дисципліни на основі стандартів освіти, освітніх програм і навчальних планів; проєктувати навчально-методичні комплекси, розробляти конспекти занять, електронні освітні ресурси, систематизувати й публікувати методичні рекомендації для викладачів); уміння передбачати результати навчання та виховання, оцінювати педагогічні результати, пов'язувати плани з реальними умовами, корегувати конкретні педагогічні завдання, систематично оновлювати навчальні матеріали та методичні вказівки; брати участь у роботі навчально-методичних рад, просувати власні педагогічні здобутки, накопичувати й обмінюватися педагогічним досвідом і досвідом упровадження інновацій; здатність до програмування професійного самовдосконалення та створення конкретного плану розвитку власної професійно-педагогічної компетентності;</p> |
| <p><b><i>Діяльнісно-операційний критерій</i></b> (показники – цілеспрямованість, функціональність, студентоцентризм)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>здатність виконувати діяльність відповідно до різних функціональних обов'язків (володіти педагогічною технікою, реалізовувати оптимальні шляхи й способи проведення навчальних занять різних видів, застосовувати технології, оптимальні для конкретних цілей освітньої діяльності, модифікувати й використовувати форми, методи, прийоми, засоби та технології навчання і виховання, розв'язувати педагогічні ситуації та професійні завдання, керувати курсовим і дипломним проєктуванням, навчальними та виробничими практиками, застосовувати методи наукового пошуку для вирішення нагальних освітніх проблем, залучати студентів до наукових досліджень, керувати роботою студентських наукових гуртків); використовувати інформаційні технології та їхні засоби у професійній діяльності, конструюванні та реалізації освітнього процесу; неперервно вдосконалювати педагогічні знання та уміння, брати участь у навчально-методичних семінарах, науково-педагогічних дослідженнях, міжнародних наукових та освітніх проєктах; ухвалювати оптимальні стратегічні рішення, використовувати результати наукових досліджень у освітньому процесі; виявляти ділову активність і рішучість, оперативність, цілеспрямованість, ініціативність і мобільність; зорієнтованість на інновації;</p>                                                                              |
| <p><b><i>Особистісно-комунікативний критерій</i></b> (показники – діалогічність, емпатійність, мовленнєво-риторична підготовленість)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>активна професійно-педагогічна позиція, готовність ділитися знаннями, уміннями, досвідом і переймати його; здатність завойовувати авторитет і довіру студентів; виявляти у групі лідерів, студентський актив, використовувати їхній потенціал у навчально-виховній роботі; вміння та бажання гнучко пристосовуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності, спроможність вчитися новому;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>відкритість, упевненість у собі, почуття гумору, особиста привабливість, послідовність у словах і діях; здатність будувати стосунки зі студентами, колегами, керівниками, стейкхолдерами в різних ситуаціях; уміння створювати атмосферу співпраці, «захопити» студентів, виховувати власним прикладом, впливати переконанням; уміння враховувати стан, настрій, мотиви студентів; здатність до продуктивного педагогічного спілкування, що сприяє запобіганню та вирішенню конфліктів, виробленню та зростанню іміджу педагога; знання технології ефективної комунікації, риторична підготовленість (уміння об'єктивно сприймати студентів у процесі спілкування, володіти словом, переконувати, розмірковувати, аналізувати, володіти дикцією, бути життєрадісним, дотепним, товариським; уміння володіти ситуацією і миттєво перебудовуватися, за потреби, відсутність страху та вміння відповідати на запитання аудиторії, готовність змінювати комунікативну поведінку, використовувати нові цікаві, невідомі студентам факти); на високому рівні володіння іноземними мовами та правилами комунікації в мережі;</p>                                                                                                                                             |
| <p><b>Науково-дослідницький критерій</b> (показники – науково-методологічна ерудованість, дослідницька спрямованість, інноваційність)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>підготовка заявок і участь у конкурсах програм і грантів, участь у науково-дослідних роботах на замовлення; підготовка монографій, наукових статей, у тому числі в закордонних періодичних виданнях та індексованих у провідних наукометричних базах; доповіді на наукових конференціях і семінарах, у тому числі міжнародних; підготовка й оформлення заявок на патенти; рецензування наукових статей, монографій тощо; залучення студентів до наукових досліджень, організація роботи студентських наукових гуртків, керівництво науково-дослідною роботою студентів, зокрема переможців конкурсів науково-дослідних робіт; отримання наукового ступеня, присудження вченого звання, керівництво аспірантами і докторантами, зокрема тими, що успішно захистили дисертаційні роботи; навички реалізації новітніх методик і застосування ІКТ у науковій діяльності; широкий науковий кругозір, високий рівень теоретико-методологічного мислення, досконале володіння методиками наукового пошуку, вміння репрезентувати й апробувати наукові результати; прагнення до інновацій і наукової творчості; вміння використовувати результати наукових досліджень у освітньому процесі, розроблення занять з навчальної дисципліни на основі проведеного дослідження;</p> |
| <p><b>Оцінно-рефлексивний критерій</b> (показники – рефлексивність, прогностичність, спрямованість на самовдосконалення)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>здатність до виявлення та оцінювання власних соціально та професійно значущих якостей і продуктивності своєї діяльності за всіма напрямками (точне оцінювання власної поведінки, результатів педагогічної праці, освітніх, наукових і виховних успіхів студентів, їхніх професійно-практичних досягнень); спроможність до педагогічної рефлексії (критичне оцінювання власного рівня підготовленості, усвідомлення своїх можливостей, адекватне сприйняття студентського колективу в різних ситуаціях навчання та виховання, аналіз, прогнозування та запобігання можливих негативних наслідків професійних дій та ухвалених рішень, особистий самоконтроль, який забезпечує здатність до саморегуляції, коригування якості виконання власної професійної діяльності); накопичення комплексного портфоліо</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

викладача; адаптивність, яка виявляється у здатності до своєчасної та швидкої реакції на зміни в освітньому процесі, виникнення нових професійних завдань, корегування у проведенні занять; прагнення до визнаного статусу кваліфікованого, вимогливого та досвідченого педагога, постійного вдосконалення своєї компетентності, підвищення кваліфікації, бажання здійснювати науково-педагогічний пошук; уміння формувати та контролювати свій імідж, підтримувати репутацію; почуття відповідальності, прагнення до самовираження, самореалізації в галузі сучасної педагогіки, методики викладання у ЗВО технічного профілю.

При цьому на різних етапах нашого дослідження професійно-педагогічна компетентність викладачів оцінювалася шляхом комплексної багаторівневої перевірки, яка охоплювала: самооцінювання різних складових власної компетентності із застосуванням різноманітних методик; оцінювання педагогів студентами; експертне оцінювання за допомогою вивчення результатів, практичних аспектів і досвіду діяльності; визначення рівня професійно-педагогічних знань і вмінь за допомогою тестування та за підсумками курсового проєктування, а також з урахуванням думок завідувачів кафедр, адміністрації закладів тощо. Безперечно, критерії та компоненти багатоаспектного поняття компетентності є взаємозумовлені та взаємозалежні, тому способи та методи їх визначення також не можуть бути цілком однозначними, повністю позбавленими взаємовпливу окремих професійно-педагогічних якостей і властивостей респондентів.

Для всебічного оцінювання викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – учасників експерименту ми використовували такі методи:

1) Ціннісно-мотиваційний критерій діагностувався за допомогою тесту «Схильність до педагогічної роботи» (Додаток Л.1), діагностичної карти «Оцінювання та самооцінювання педагогічних якостей» (Додаток Л.2) і методики «Аналіз мотивів діяльності науково-педагогічних працівників» (Додаток Л.3). Вивчався мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО. За допомогою тесту оцінювалися такі якості: пізнавальний інтерес, інтерес до навчання інших, інтерес до власної спеціальності, здатність до емпатії, упевненість у собі (позитивна самооцінка), інтерес до роботи з молоддю, терплячість, рівень мовлення, самокритичність, організаторські здібності. Діагностична карта дала змогу оцінити

такі властивості особистості викладача: професійно-педагогічну спрямованість, ставлення до педагогічної праці, інтереси й духовні потреби, професійно-етичні якості, особистісно-педагогічну регуляцію. Методика використовувалася для якісного аналізу мотиваційної структури діяльності педагога. Проведений тест дав змогу виявити та проранжувати основні мотиви діяльності науково-педагогічних працівників.

2) Інтегративно-знаннявий критерій оцінювався за допомогою методики «Діагностика професійної підготовленості педагога» (Додаток Л.4) і комплексного тестового контролю (Додаток Л.5). Методика дала змогу оцінити основні науково-теоретичні, психолого-педагогічні та методичні знання педагога, які він використовує в освітньому процесі. Під час тестування відбувалася перевірка комплексу психолого-педагогічних і предметних знань, професійно-педагогічних умінь і навичок, необхідних для всіх складових діяльності викладача, а також знань, що передбачають застосування інновацій у процесі втілення змісту освіти через індивідуалізацію, впровадження інформаційно-комунікативних, дистанційних технологій, використання та упровадження комп'ютерно орієнтованих методів, здатності сприймати педагогічні знання в предметній сфері та інтегрувати їх з уже набутими, здійснювати пошук і аналізувати професійно значущу інформацію з різних джерел, які становлять пізнавально-інтелектуальний компонент професійно-педагогічної компетентності.

3) Організаційно-методичний критерій ми діагностували за допомогою оцінювальної карти «Якість організаційно-методичної діяльності викладача» (Додаток Л.6). Оцінювалися складники методичної та організаційно-управлінської діяльності викладачів технічних ЗВО відповідно до оптимальності, дидактичної доцільності та відповідності завданням підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності певного профілю (з урахуванням думок студентів). За кожним показником визначалась експертна оцінка викладача, що характеризує функціонально-технологічний і соціально-комунікативний компонент його компетентності.

4) Діяльнісно-операційний критерій оцінювався за методикою «Педагогічні ситуації» (Додаток Л.7). Ця методика дала змогу виявити розвиненість функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача за допомогою перевірки розвинутих ним педагогічних здібностей, що визначалися на основі того, який варіант він обирає серед низки запропонованих складних педагогічних ситуацій для якомога кращого їх розв'язання.

5) Особистісно-комунікативний критерій діагностувався за допомогою методики «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ-2) (Додаток Л.8), тесту «Визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії» (Додаток Л.9) і методики «Оцінювання умінь педагогічного спілкування» (Додаток Л.10). За широко апробованою методикою КОЗ-2 виявлялися та оцінювалися комунікативні й організаторські здібності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – здатність чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські стосунки з колегами і студентами, прагнення розширювати різноманітні контакти, брати участь у взаємодії, спілкуванні, групових заходах, спроможність впливати на інших, прагнення виявляти ініціативу та ін. Тест спрямовувався на оцінювання рівня рефлексії міжособистісної взаємодії. Поглиблене вивчення соціально-комунікативного компонента професійно-педагогічної компетентності викладачів здійснювалося за допомогою оцінювання їхніх умінь педагогічного спілкування під час взаємодії зі студентами.

6) Науково-дослідницький критерій визначався за результатами оцінювання курсових робіт слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (Додаток Л.11) та врахування рейтингового оцінювання наукової роботи викладачів відповідно до чинного у ЗВО «Положення про оцінювання роботи науково-педагогічних працівників і визначення їхніх рейтингів» (Додаток Л.12). Курсова робота, як підсумкова форма самостійної навчальної діяльності, є не лише певним етапом у оволодінні науковими знаннями, а й свідчить про здобуті вміння та навички науково-педагогічної дослідницької роботи, що дає підстави визначити рівень пізнавально-інтелектуального та функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності викладача. Застосування

методики рейтингового оцінювання результатів роботи науково-педагогічних працівників з наукової роботи дає змогу взяти до уваги систематизовані показники щодо результативності важливої складової їхньої діяльності у ЗВО.

7) Оцінно-рефлексивний критерій передбачав застосування опитувальника «Виробленість навичок оцінно-рефлексивної діяльності» (Додаток Л.13), тесту «Оцінювання педагогічної рефлексії» (Додаток Л.14) і діагностичної карти «Оцінювання та самооцінювання готовності педагога до саморозвитку» (Додаток Л.15). За їх допомогою визначався рефлексивно-регулятивний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО. При цьому питання опитувальника дали змогу виявити рівень навичок оцінно-рефлексивної діяльності викладача як слухача курсів підвищення кваліфікації. Тест спрямовувався на вивчення власне педагогічної рефлексії викладачів, а діагностична карта – рівень готовності педагогічного працівника до саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності.

Запропоновані критерії, показники, методи дали змогу створити систему дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яку ми розуміємо як методичний апарат, що охоплює прості, надійні та валідні методики діагностики кількісних і якісних характеристик досліджуваного педагогічного феномена – досягнутого рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності. Процедура діагностики передбачає кількісне та якісне оцінювання рівня компетентності й ефективності діяльності конкретного викладача або всіх викладачів, які проводили навчальні заняття за вказаний період (семестр, навчальний рік, упродовж усіх років навчання у ЗВО).

Наголосимо, що психологічна складність оцінювання педагогічної діяльності та компетентності викладачів (зокрема, технічного ЗВО) полягає в тому, що при цьому практично неможливо уникнути суб'єктивізму. Кожен експерт, навіть за розробленості найоб'єктивніших показників, усе ж ґрунтуватиметься на власних (суб'єктивних) уявленнях, орієнтаціях і професійних компетентностях. Знизити цей суб'єктивізм можна лише за рахунок зіставлення оцінок різних фахівців, розмежування їхніх поглядів і обґрунтованості системи критеріїв і показників [624,



с. 93]. Об'єктивність і різнобічність загальної оцінки може бути гарантовано забезпечена лише в тому разі, якщо персональні судження зовнішніх експертів будуть ґрунтуватися на результатах вивчення матеріалів самооцінювання та внутрішньої діагностики, аналізі діяльності персонально кожного викладача ЗВО. Отже, вирішальне значення має підсумкове, узагальнене оцінювання розвиненості компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО.

Оскільки для оцінювання учасників експерименту була використана низка методів, доречних для вимірювання компонентів професійно-педагогічної компетентності за різними критеріями, уся їх сукупність подана в Додатку Л. 16. Водночас постає питання про конкретизацію рівнів розвиненості цієї компетентності у викладачів ЗВО, тобто встановлення відповідності її характеристик до одного з умовно позначених рівнів якості. При цьому беремо до уваги слушне твердження про певну умовність їх визначення, оскільки чітко вказати реальні межі, кількісні параметри оцінювання особистісних якостей, пов'язаних з творчою освітньою діяльністю, надзвичайно складно [66, с. 180].

В цьому контексті вважаємо за доцільне звернутися до досвіду провідних науковців, педагогів і психологів, що вивчали проблеми не лише формування, а й діагностики педагогічних якостей, майстерності та компетентності. Зокрема, Н. Кузьміна пропонувала виділяти п'ять рівнів педагогічної майстерності: репродуктивний; адаптивний; локально моделювальний; моделювальний системно-знаннєвий; моделювальний системно-діяльнісний [422, с. 26]. Проте через складність визначення відповідних показників такий розподіл практики майже не застосовують. Група дослідників під керівництвом І. Зязюна виокремлює такі рівні набуття майстерності педагога: елементарний (наявність окремих, професійно важливих якостей, володіння знаннями); базовий (опанування методики викладання, гуманістичне спрямування діяльності, позитивні стосунки з учнями, організаційні вміння); досконалий (чітка спрямованість і висока якість дій, діалогічна взаємодія, планування діяльності на тривалий проміжок часу з орієнтацією на розвиток особистості); творчий (ініціативність і креативність, самостійне конструювання оригінальних, педагогічно доцільних прийомів взаємодії, застосування рефлексії,

сформованість індивідуального стилю діяльності) [577, с. 29]. При цьому творчий рівень передбачає висування та реалізацію нових програмних ідей, принципів і прийомів та істотне підвищення ефективності освітнього процесу. Це потребує від педагога внесення в освітню діяльність певних науково-методичних модифікацій, раціоналізацію прийомів і методів навчання та виховання [753, с. 11-14].

Часто в науково-педагогічних дослідженнях застосовують такий розподіл рівнів компетентності та, відповідно, ефективності діяльності викладача: допустимий (відносна відповідність діяльності прийнятим нормам, що означає виконання основної частини функціональних обов'язків, часткове задоволення відповідних потреб і вимог усіх учасників освітнього процесу); оптимальний (повна відповідність нормам, спроможність виконувати всі функціональні обов'язки і конструктивно працювати відповідно до сформованих традицій, адекватно задовольняючи потреби всіх зацікавлених у результатах освітнього процесу); високий (відповідність нормам діяльності з їх творчим перевищенням як вихід за межі сформованих у ЗВО стереотипів і традицій, здатність повністю задовольнити потреби всіх, кому адресована ця діяльність); неприпустимий (невідповідність нормі, тобто невиконання викладачем покладених функціональних обов'язків і негативна оцінка основних споживачів цієї діяльності) [624, с. 98].

Після вивчення відповідних міркувань сучасної педагогічної науки і практики, з урахуванням розглянутих раніше підходів і принципів, а також власного викладацького досвіду ми розробили загальну систему критеріїв оцінювання рівнів розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за кожним з її компонентів. Це передбачає виявлення конкретних ознак довершеності (характеристик), значення яких відповідають адаптивному (базовому), нормативному (репродуктивному), продуктивному (оптимальному) та креативному (самоорганізованому) рівням розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів (табл. 5.2).

Слід зазначити, що завдання побудови еквівалентної, репрезентативної шкали вимірювання диктує потребу виокремлення ще одного рівня досліджуваного явища – *незадовільного* (недопустимого, порогового).

Таблиця 5.2

**Характеристика рівнів розвиненості професійно-педагогічної  
компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти**

|                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Викладачі з <i>адаптивним</i> рівнем професійно-педагогічної компетентності    | – переважно недосвідчені, молоді викладачі-початківці, в яких необхідні знання й уміння сформовані, однак певні уявлення мають фрагментарний характер, педагогічні якості виражені недостатньо яскраво; вони здатні до організації та належного проведення традиційних занять, проте їхня ефективність невисока, підготовлені методичні розробки потребують коригування з боку більш досвідчених колег, а впровадження інновацій супроводжується труднощами, непослідовним копіюванням педагогічних прийомів, що може впливати на результати засвоєння студентами змісту навчального матеріалу; зазвичай самотійність невелика, а ініціатива епізодична;                                                                                         |
| Викладачі з <i>нормативним</i> рівнем професійно-педагогічної компетентності   | – володіють теорією та методикою організації освітнього процесу, однак кращий досвід роботи застосовують за зразком, не до кінця усвідомлено, намагаючись застосовувати інноваційні технології шляхом відтворення; підготовлені навчально-методичні розробки, електронні освітні ресурси, програмні матеріали, дидактичні засоби недостатньо продумані; у роботі не вистачає активності та креативності, зацікавленості дослідно-експериментальною роботою; не прагнуть до саморозвитку та самореалізації;                                                                                                                                                                                                                                       |
| Викладачам з <i>продуктивним</i> рівнем професійно-педагогічної компетентності | – притаманна конструктивна діяльність, проектування та застосування інновацій, що сприяє функціонуванню та модернізації освітнього процесу ЗВО; вони виявляють високі педагогічні якості, власну професійну позицію; працюють активно, самотійно, здатні впроваджувати новітні педагогічні технології, налагоджувати міждисциплінарні зв'язки, розробляти сучасну навчально-програмну документацію, ефективні електронні освітні ресурси, реалізовані в інформаційно-освітнє середовище закладу; займаються дослідницькою роботою та залучають до неї студентів; систематично й адекватно оцінюють і корегують свою освітню діяльність; неперервно вдосконалюють професійно-педагогічні знання й уміння, намагаються узагальнити власний досвід; |

|                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Викладачі з <i>креативним</i> рівнем професійно-педагогічної компетентності | – добре вмотивовані, працюють за покликанням, мають власне бачення шляхів вирішення проблем, володіють стратегіями освітньої діяльності, здатні діяти на рівні майстерності та самоорганізації; продукуючи та втілюючи нові, оригінальні ідеї, вони реалізують випереджальний характер освітнього процесу у вищій школі; провадячи науково-дослідну роботу, систематизують психолого-педагогічні здобутки, створюють і розвивають власні інноваційні методики й технології, самотужки розробляють навчально-програмну документацію, авторські посібники, комп'ютерно орієнтовані засоби, електронні освітні ресурси й електронні навчально-методичні комплекси, створюють і підтримують інформаційно-освітнє середовище закладу; розповсюджують педагогічний досвід, консультують колег, налагоджують зв'язки з виробництвом; мають яскраво виражену професійну позицію, орієнтовані на рефлексію, самовдосконалення та самоконтроль. |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Однак на практиці вітчизняній системі вищої освіти не притаманний незадовільний рівень професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, у тому числі серед викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – це лише поодинокі явище. Зумовлює такий стан вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» в магістратурі й аспірантурі, виконання педагогічної практики під час навчання в аспірантурі, відбір кафедрами претендентів на викладацьку (асистентську) діяльність, схильних до педагогічної роботи, функціонування шкіл педагогічної майстерності тощо. Тому в нашому дослідженні цей рівень не розглядався.

Кожен із чотирьох запропонованих нами рівнів професійно-педагогічної компетентності визначався за допомогою визначених вище методів, що подані в Додатку Л.16. Їх застосування дало можливість під час констатувального експерименту виявити реальний стан компетентності викладачів технічних ЗВО та під час формувального етапу (після впровадження у процес підвищення кваліфікації розроблених і реалізованих нами інновацій) оцінити ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом діагностики та

порівняння розвиненості всіх її компонентів у представників експериментальних і контрольних груп.

Під час виявлення конкретних рівнів розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів ми брали до уваги, перш за все, опановані знання, уміння та якості, а також результати, продемонстровані їхніми студентами. Для забезпечення об'єктивності та достовірності оцінювання рівнів такої інтегрованої характеристики особистості як компетентність вважаємо доцільним використати метод експертного оцінювання, який широко застосовують у процесі наукового прогнозування та педагогічної діагностики. Цей метод полягає у проведенні експертами (провідними фахівцями) індуктивно-логічного аналізу освітнього явища (проблеми) з якісним судженням і формальним опрацюванням емпіричних результатів [734, с. 17], узагальнення яких застосовується під час ухвалення раціональних освітніх рішень [668, с. 47].

До експертного оцінювання були залучені авторитетні науково-педагогічні працівники технічних ЗВО з досвідом освітньої діяльності понад 20 років, обізнані із сучасними вимогами до викладачів фахових дисциплін і правилами дотримання професійної етики під час експертизи професійно-педагогічної компетентності. Експертна група забезпечила максимально об'єктивну, обґрунтовану та достовірну інформацію про реалізацію запропонованих інновацій у підвищенні кваліфікації викладачів технічних ЗВО. Під час вибору експертів використовувалися такі критерії: профіль освіти; досвід роботи в галузі; досвід експертної діяльності; рівень професіоналізму й об'єктивності; відсутність особистої зацікавленості та конфлікту інтересів. До початку своєї роботи обрані 15 експертів були ознайомлені з програмою «Семінару педагогічних знань» (Додаток Л). Окрім цього, перевірялась узгодженість групової оцінки експертів за методикою розрахункового оцінювання якості їхньої роботи [556, с. 116].

Загальну розвиненість професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО ми оцінювали за допомогою узагальненого рівня, що дало можливість визначити сумарну результативність процесу поетапного підвищення кваліфікації досліджуваних науково-педагогічних працівників. Для цього експерти

уточнили і проранжували за значущістю запропоновані нами показники критеріїв оцінювання.

Після цього були обчислені їхні вагові коефіцієнти  $g$  за формулою [735, с. 168]:

$$g_j = \frac{\sum_{i=1}^n G_{i,j}}{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m G_{i,j}}, \quad (5.1)$$

де  $n$  – кількість експертів у групі;  $m$  – загальна кількість показників;  $G$  – коефіцієнт вагомості  $i$ -го показника компетентності (у балах), на думку  $j$ -го експерта.

Сума вагових коефіцієнтів дорівнює одиниці:  $\sum_{j=1}^m g_j = 1,0$ .

У результаті розрахунків одержані такі коефіцієнти для 21-го показника та відповідно семи критеріїв професійно-педагогічної компетентності викладачів:

– показники ціннісно-мотиваційного критерію – вмотивованість,  $g_1=0,05$ , педагогічно-аксіологічна спрямованість,  $g_2=0,04$ , виробленість педагогічних якостей,  $g_3=0,04$ ; вагомість критерію  $g_{\text{цм}}=0,13$ ;

– показники інтегративно-знанняєвого критерію – психолого-педагогічна ерудованість,  $g_4=0,06$ , предметна обізнаність,  $g_5=0,05$ , системність мислення,  $g_6=0,04$ ; вагомість критерію  $g_{\text{із}}=0,15$ ;

– показники організаційно-методичного критерію – планувально-проектувальна здатність,  $g_7=0,05$ , організаційно-управлінські якості,  $g_8=0,06$ , методична підготовленість,  $g_9=0,05$ ; вагомість критерію  $g_{\text{ом}}=0,16$ ;

– показники діяльнісно-операційного критерію – цілеспрямованість,  $g_{10}=0,05$ , функціональність,  $g_{11}=0,06$ , студентоцентризм,  $g_{12}=0,04$ ; вагомість критерію  $g_{\text{до}}=0,15$ ;

– показники особистісно-комунікативного критерію – діалогічність,  $g_{13}=0,04$ , емпатійність,  $g_{14}=0,03$ , мовленнєво-риторична підготовленість,  $g_{15}=0,05$ ; вагомість критерію  $g_{\text{ок}}=0,12$ ;

– показники науково-дослідницького критерію – науково-методологічна ерудованість,  $g_{16}=0,05$ , дослідницька спрямованість,  $g_{17}=0,04$ , інноваційність,  $g_{18}=0,05$ ; вагомість критерію  $g_{\text{нд}}=0,14$ ;

– показники оцінно-рефлексивного критерію – рефлексивність,  $g_{19}=0,05$ , прогностичність,  $g_{20}=0,04$ , спрямованість на самовдосконалення,  $g_{21}=0,06$ ; вагомість критерію  $g_{op}=0,15$ .

Узгодженість думок експертної групи щодо вагових коефіцієнтів була визначена за допомогою розрахунку коефіцієнта конкордації  $W$  (Кендала), який дає змогу оцінити, наскільки узгодженими є ранжування, запропоновані групою фахівців-експертів:  $\|r_{ij}\|$  ( $j=1, \dots, m; i=1, \dots, n$ ). Він обчислюється за формулою [775]:

$$W = \frac{D}{D_{max}} = \frac{12 \times S}{m^2(n^3 - n)}, \quad (5.2)$$

Де  $D$  – розкид між ранжуваннями,  $D_{max}$  – найбільший можливий розкид,  $S$  – сума квадратів усіх відхилень рангів від середнього значення;  $m$  – кількість експертів, що беруть участь у дослідженні;  $n$  – обсяг об'єктів ранжування (експертизи).

Сума квадратів відхилень рангів визначалася так:

$$S = \sum_{i=1}^n \left( \sum_{j=1}^m r_{ij} - r \right)^2, \quad (5.3)$$

де  $r_{ij}$  – ранг, що надається  $j$ -м експертом  $i$ -му об'єкту.

Одержаний у нашому дослідженні коефіцієнт конкордації  $W$  думок членів експертної групи дорівнює  $\approx 0,81$ , що свідчить про достатньо надійну (високу) узгодженість їхніх тверджень. Отже, цілком доречно застосовувати запропоновані коефіцієнти вагомості для узагальненої діагностики рівня професійно-педагогічної компетентності, досягнутого викладачами технічних ЗВО.

Загальний рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладача ми обчислювали за формулою:

$$R_{ППК} = \frac{\sum_{j=1}^m g_j M_j}{m}, \quad (5.4)$$

де  $R_{ППК}$  – рівень професійно-педагогічної компетентності викладача,  $g$  – вага (ваговий коефіцієнт)  $j$ -го показника,  $M$  – сума балів, отриманих викладачем за  $j$ -м показником.

Програма дослідно-експериментальної роботи розроблялася на основі науково обґрунтованих методів організації педагогічного експерименту за С. Гончаренком [154], А. Киверялгом [433], Д. Новіковим [537], Д. Равеном [629], С. Сисоевою [678] та ін. Головна мета програми полягала в експериментальній перевірці теоретичних і методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Згідно з основними завданнями та етапами нашого дослідження програма науково-педагогічного експерименту містила чотири етапи, в яких взяли участь 560 викладачів фахових дисциплін чотирьох вітчизняних ЗВО технічного профілю (Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Державний університет «Житомирська політехніка», Львівський державний університет безпеки життєдіяльності).

Під час *підготовчого етапу* експерименту (2013 р.) визначено діагностичний інструментарій, конкретизовано дослідницькі завдання, сформульовано робочу гіпотезу, обрано емпіричні методи, відібрано експертну групу, розроблено методику та передбачено дослідно-експериментальні заходи.

На *констатувальному етапі* експерименту, який тривав протягом 2013-2014 рр., вивчено реальний стан і першочергові труднощі традиційної системи професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників технічних ЗВО, передусім – рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Було реалізовано такі завдання: виявлено стан педагогічних цінностей і мотивації викладачів; визначено рівень їхніх предметних, психолого-педагогічних і методичних знань; вивчено організаційно-управлінські якості, активність і функціональність у процесі вирішення складних педагогічних ситуацій, з'ясовані особистісно-комунікативні властивості, дослідницька спрямованість та інноваційність, проаналізовано здатність до педагогічної рефлексії та очікування від підвищення власної кваліфікації та саморозвитку.

Процедурою констатувального етапу було охоплено 120 викладачів з різним науково-педагогічним стажем навчально-наукових підрозділів (інститутів)



Національного університету «Львівська політехніка». Багато уваги приділялося вивченню самооцінки педагогів у різних сферах освітньої діяльності. При цьому процедури самооцінювання були максимально коректні, добровільні та доступні. Під час їх організації створювалася така атмосфера, щоби викладачі могли виявити відвертість, добросовісність і принциповість. У процесі аналізу результатів враховувалось, що самооцінювання може бути не лише адекватним, а й заниженим або завищеним. Також широко застосовувалось експертне оцінювання якості діяльності та професійно-педагогічної компетентності викладачів з урахуванням думок студентів, котрі мали істотне значення під час визначення ступеня вираженості показників за різними критеріями компетентності.

За результатами цього етапу були виявлені найбільш вагомі труднощі та прогалини в традиційній системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників технічних ЗВО, що стали підставами для внесення необхідних змін і коректив у організацію цього процесу, розроблення концептуальних підходів, сучасних методичних засад і модернізованого науково-методичного забезпечення, реалізованого впродовж наступних етапів нашого дослідження.

*Формувальний етап* педагогічного експерименту (2018-2019 рр.) мав на меті перевірку гіпотези дослідження щодо ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО в разі впровадження та дотримання авторської концепції, обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов, побудованої та апробованої структурно-функціональної моделі, розробленої та застосованої в освітній практиці інноваційної методики. Усе це потребувало проведення низки таких заходів:

- комплектування репрезентативної вибіркової сукупності та виявлення початкового рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, що були залучені до процедури дослідження в експериментальній і контрольній групі;
- організована імплементація у процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників сукупності спроектованих нами незалежних чинників;

- чітке діагностування досягнутого рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності у викладачів експериментальної та контрольної груп наприкінці експериментальної процедури;

- інтерпретація отриманих даних і статистична перевірка достовірності результатів експерименту.

У формувальному етапі експерименту взяли безпосередню участь 440 слухачів (викладачів фахових дисциплін) і 9 викладачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО різних областей України (Львівська, Сумська, Житомирська області). Дослідницькими завданнями цього етапу були: уточнення розробленої концепції; апробація моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; упровадження та конкретизація педагогічних умов, необхідних і достатніх для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів; реалізація на практиці, уточнення та вдосконалення методичних засад, розроблених задля цільового підвищення ефективності неперервного професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників вищої школи технічного профілю.

До початку виконання процедури експерименту були визначені учасники контрольної та експериментальної групи. Відомо, що точність дослідження (вірогідність його результатів) зростає із збільшенням вибірки, що застосовується для перевірки запропонованої гіпотези. Однак практика свідчить, що в педагогічному дослідженні її обсяг не може бути надмірно великим. У педагогічних наукових пошуках прийнято обмежуватися вірогідністю 0,95, за якої середня похибка в обчисленнях не перевищуватиме 0,05. Для того, щоби гарантувати таку вірогідність ( $p < 0,05$ ), відповідно до таблиці великих чисел достатньо зібрати й опрацювати емпіричні дані під час спостережень за вибіркою з 384-х об'єктів [241]. Ми досліджували вибірку обсягом (кількістю) 440 осіб. Вважаємо, цього цілком достатньо для достовірних висновків, оскільки розподіл оцінюваних показників у такій вибірці статистично достовірно відповідатиме розподілу в усій генеральній сукупності, яку складають вітчизняні викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО.

Кількість викладачів, які під час формувального експерименту мали змогу цілеспрямовано розвивати власну професійно-педагогічну компетентність за нашими науково-методичними пропозиціями, становила 220 осіб з чотирьох ЗВО України. Експериментальна програма охоплювала: зміни у змісті курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, спрямовані на вдосконалення структури компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів; удосконалення форм і напрямів підвищення кваліфікації; застосування інноваційних педагогічних технологій і методів, орієнтованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін відповідно до комплексної методики, описаної в розділі 4. Контрольну групу учасників дослідження ми сформували з аналогічної кількості (220 осіб) викладачів тих самих закладів; підвищення їхньої кваліфікації відбувалося з виконанням планових, традиційних для вищої школи форм і заходів.

Задля вивчення та діагностування рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів під час експерименту використовувалися розроблені нами критерії, показники, методики. Проведення всіх методів і процедур експериментального дослідження (спостереження, збір даних, контрольні зрізи, вимірювання показників за всіма визначеними раніше критеріями) ми здійснювали за допомогою відібраних і залучених для цього експертів, з якими попередньо були проведені підготовчі тренінги. За отриманою інформацією ми виконували порівняння та аналіз, класифікацію, ранжування та систематизацію узагальнених результатів.

Проміжні та кінцеві дані експериментальної перевірки ефективності розроблених і впроваджених нововведень потребували детального статистичного аналізу. Оскільки зміна (підвищення) рівня кожного з компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів відбувається не лише внаслідок уведених нами незалежних чинників, а й під впливом низки різноманітних цілеспрямованих і випадкових обставин, необхідно переконатися у статистичній достовірності та значущості виявлених змін, пов'язаних саме із запропонованою нами педагогічною системою розвитку професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних

працівників ЗВО. Ефективність освітньої інновації вважається доведеною, якщо досліджувані характеристики учасників експериментальної та контрольної груп до початку експерименту однакові (на обраному рівні достовірності), а після реалізації впроваджених експериментальних чинників статистично значущо (на обраному рівні) відрізняються за визначеними параметрами – сукупністю критеріїв і показників. Таким чином, під час формувального етапу ми проводили два оцінювальні заміри представників ЕГ і КГ і два порівняння із застосуванням математичної статистики – на початку (коли показники компетентності учасників обох груп мають збігатися) і наприкінці експерименту (коли виміряні показники дають можливість визначити доцільність і ефективність застосованих інновацій [537, с. 63].

Отже, на початку формувального експерименту відповідно до методів діагностики й отриманих балів, що характеризували кількісні значення рівнів компетентності (Додаток Л.16), ми перевірили рівні професійно-педагогічної компетентності в ЕГ і КГ, виконали необхідне вирівнювання учасників і підтвердили статистично однаковий розподіл кількості викладачів різного рівня (адаптивного, нормативного, продуктивного та креативного) компетентності за кожним критерієм (ціннісно-мотиваційним, інтегративно-знансєвим, організаційно-методичним, діяльнісно-операційним, особистісно-комунікативним, науково-дослідницьким, оцінно-рефлексивним). Попарне порівняння результатів, отриманих за допомогою методів оцінювання компетентності за різними критеріями після впровадження розроблених у нашій роботі інноваційних чинників, виконане наприкінці цього етапу покаже зміни кількості викладачів різного рівня компетентності за кожним критерієм. У разі суттєвого приросту кількості викладачів продуктивного та креативного рівнів розвиненості професійно-педагогічної компетентності за всіма критеріями в учасників експериментальної групи, порівняно з представниками контрольної, будуть вагомі підстави стверджувати про позитивний вплив розробленої системи на динаміку розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових

дисциплін, а отже – зростання ефективності процесу підвищення професійної кваліфікації цієї категорії науково-педагогічних працівників у технічних ЗВО.

Необхідна достовірність цих висновків у результаті зіставлення емпіричних даних оцінювання показників викладачів ЕГ і КГ підтверджувалася шляхом перевірки статистичної гіпотези про закон розподілу, виконаної за допомогою обчислення критерію узгодженості Пірсона ( $\chi^2$ ) у вибірках. Було запропоновано нуль-гіпотезу ( $H_0$ ) про відсутність (несуттєвості) різниці між усіма показниками компетентності викладачів, які підвищували кваліфікацію із застосуванням розроблених нами і впроваджених інновацій, та викладачів ЗВО, підвищення кваліфікації яких відбувалось у традиційний спосіб. На противагу цьому припущенню, альтернативна ( $H_1$ ) гіпотеза нашого дослідження стверджує про відмінність в одержаних показниках компетентності, а отже, суттєвість впливу авторської концепції, моделі, педагогічних умов і методики розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін. Для статистичного висновку про достовірність одержаних результатів ми застосовували таке правило: якщо емпірично визначене  $\chi^2$  не перевищує критичне ( $\chi_e^2 \leq \chi_{кр}^2$ ), то справедливою є нуль-гіпотеза – відмінності в розподілі викладачів у групах за рівнями компетентності є несуттєвими й несистематичними (рівність вибірок) [537]. Натомість, якщо  $\chi_e^2 \geq \chi_{кр}^2$ , то різниця в розподілах викладачів за рівнями компетентності є закономірною на належному рівні достовірності, не може бути пояснена випадковими впливами, а отже, є наслідком застосування впроваджених нами пропозицій та інновацій. Гіпотеза нашого дослідження підтверджується, тому буде доцільно ухвалити рішення про її правильність.

Отже, за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін до початку та наприкінці формувального експерименту, відповідно до методики [616, с. 201-203], ми визначали та заносили в таблиці емпіричні значення  $\chi^2$ , які за кожним критерієм обчислювали за формулою:

$$\chi_e^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_1 k_{2i} - n_2 k_{1i})^2}{k_{1i} + k_{2i}}, \quad (5.5)$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – кількість викладачів у ЕГ і КГ;  $k_{1i}$  і  $k_{2i}$  – кількість викладачів, що перебувають на  $i$ -му рівні професійно-педагогічної компетентності.

Щоби визначити критичне значення критерію Пірсона  $\chi^2_{кр}$ , розраховувалися ступені свободи – кількість значень, здатних змінюватися в підсумковому обчисленні:  $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1)$ , де  $k$  – кількість розрядів досліджуваної ознаки,  $c$  – кількість розподілів, що порівнюються.

Достовірність наших інноваційних змін підтверджується, якщо показники розподілу викладачів, що належали до експериментальної та контрольної груп, збігатимуться на першому зрізі за всіма критеріями з імовірністю 95 % ( $\chi^2_e \leq \chi^2_{0,05}$ ), а на завершальному відрізнятимуться з імовірністю 99 % ( $\chi^2_e \geq \chi^2_{0,01}$ ). Тоді можна вважати, що ми досягли статистично значущого зростання рівня професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі слухачів під час підвищення кваліфікації за нашою програмою та методикою. Таким чином, прискіпливий статистичний аналіз даних і результатів виконаного формувального експерименту дасть підстави (з необхідним рівнем імовірності) для висновку про те, чи впливає застосування авторських пропозицій і впроваджених заходів на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Під час *заключно-оцінного етапу* експерименту (2019 р.) здійснювалося опрацювання одержаних даних, узагальнення кінцевих статистичних показників, інтерпретація результатів, побудова діаграм і підсумкових таблиць, осмислення та формулювання всіх висновків. Було виконано підсумковий порівняльний аналіз результатів, виявлених викладачами ЕГ і КГ за всіма критеріями професійно-педагогічної компетентності, згрупованими в таблиці та поданими графічно. Зроблено певні корективи до обраних емпіричних методів і експериментальних процедур; уточнені окремі концептуальні засади та методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. Ухвалено загальний висновок про ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО внаслідок застосування запропонованої концепції, побудованої та апробованої моделі,

обґрунтованих нами педагогічних умов, а також розроблених і відповідно впроваджених методичних підходів і рекомендацій.

Реалізація у процесі вдосконалення кадрового потенціалу вищої освіти технічного профілю авторської концепції, обґрунтованих і реалізованих педагогічних умов, побудованої та апробованої моделі, розробленої інноваційної методики дасть змогу забезпечити стабільний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, поетапне накопичення та інтегрування їхніх психолого-педагогічних і методичних знань, умінь, навичок, етичних норм і цінностей освітньої діяльності, зростання майстерності та подальшу творчу самореалізацію. Використання методів математичної статистики, адекватних завданням нашого дослідження, забезпечило достовірність його результатів і висновків.

## **5.2. Констатувальний етап педагогічного експерименту**

Нині відбувається неперервне ускладнення завдань, що стоять перед закладами вищої освіти, що зумовлено необхідністю виконання соціального замовлення – формування конкурентоспроможних фахівців, а також невпинним зростанням вимог ринку праці до рівня кваліфікації випускників. Унаслідок цього до сучасного викладача висувають високі вимоги: він повинен бути спроможним до організації ефективної педагогічної взаємодії, самостійного ведення досліджень, конструювання освітніх технологій, прогнозування результатів навчання, виховання та розвитку студентів. Водночас зростає і роль психологічних чинників у професійній підготовці, передусім – особистості педагога, його готовності до вирішення сучасних завдань.

З огляду на це, протягом констатувального етапу дослідження у 2013-2014 рр. ми провели всебічне дослідження (бесіди, анкетування, вивчення освітньої документації) 120-ти викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО з ключових питань педагогічного саморозвитку та підвищення їхньої професійної кваліфікації. В опитуванні взяли участь науково-педагогічні працівники випускових кафедр з різним стажем роботи. В якості експериментальної бази констатувального етапу

використовувалися навчально-наукові підрозділи (інститути) Національного університету «Львівська політехніка»: Інститут будівництва та інженерних систем (ІБІС) – 16 викладачів; Інститут геодезії (ІГДГ) – 15 викладачів; Інститут енергетики та систем керування (ІЕСК) – 17 викладачів; Інститут механічної інженерії та транспорту (ІМІТ) – 18 викладачів; Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології (ІКТА) – 17 викладачів; Інститут телекомунікацій, радіоелектроніки та електронної техніки (ІТРЕ) – 17 викладачів; Інститут хімії та хімічних технологій (ІХХТ) – 20 викладачів.

На жаль, за результатами наших спостережень, які підтверджені висновками інших дослідників, професійно-педагогічна підготовленість і відповідно освітня діяльність викладачів технічного ЗВО поки що далека від оптимальної. Зазвичай науково-педагогічний працівник ЗВО технічного профілю – це висококваліфікований спеціаліст, як мінімум, магістерського рівня, що отримав лише професійну підготовку та наукову кваліфікацію в певній, як правило, досить вузькій предметній сфері однієї з фахових (спеціально професійних, профільних) дисциплін. Значна частина таких викладачів досі віддає перевагу традиційній організації професійної підготовки, за допомогою яких вони самі одержали свою освіту, переважно в тому самому закладі. Основними характеристиками цих методів є: репродуктивність освітньої діяльності, суб'єкт-об'єктний характер навчання, низька активність студентів, звичні форми організації та методи навчання та виховання, авторитарність педагогічної системи, закритість освітнього процесу, недостатня рефлексивність викладацького складу.

За результатами дослідження кадрового складу українських технічних ЗВО, хоч усі науково-педагогічні працівники регулярно виконують заходи, пов'язані з підвищенням професійної кваліфікації, серед викладачів фахових дисциплін лише близько 40 % проходили стажування або навчання саме з педагогічного профілю. Деякі з них, незважаючи на значний стаж роботи у ЗВО, жодного разу не підвищували власну педагогічну кваліфікацію. Трапляються випадки, коли викладач, який у радянські часи здобув вищу освіту та не навчався в аспірантурі, взагалі не вивчав жодної психологічної чи педагогічної дисципліни. Педагогічна діяльність таких викладачів відбувається на основі несистемних, розрізнених знань, практично на інтуїтивному рівні. Водночас,



переважна більшість опитаних викладачів технічних кафедр (87,6 %) вважають доцільним підвищити свою професійно-педагогічну компетентність. При цьому лише 15,2 % з них вважають, що для цього достатньо самоосвіти, інші чітко висловилися на користь спеціально організованого навчання.

З метою вивчення професійної підготовленості викладачів фахових дисциплін до застосування сучасних освітніх технологій у Національному університеті «Львівська політехніка» було здійснено анкетування, яке передбачало самоаналіз педагогів випускових кафедр рівнів своїх теоретичних і практичних знань і умінь з найбільш істотних аспектів, що відображають виконання освітньої діяльності (Додаток Й). В опитуванні взяли участь по 40 науково-педагогічних працівників зі стажем роботи: понад 3 роки (від 3-х до 10-ти р.), понад 10 років (від 10-ти до 20 р.) і понад 20 років. Анкета містила такі блоки запитань: мотиви вибору науково-педагогічної діяльності; моделювання компетентності викладача ЗВО; моделювання компетентності викладача ЗВО; рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності; розвиток професійно-педагогічної компетентності; самооцінка професійної діяльності викладача.

Рівень своєї професійної (предметної) підготовки опитані викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО оцінюють як високий, натомість рівень методичної підготовки та володіння педагогічними технологіями – як середній. Відзначимо, що чим більше досвіду викладацької роботи мають респонденти, тим більш критично вони оцінюють свою методичну підготовку: понад 75,8 % тих, чий стаж перевищує 20 років, вважають, що володіють педагогічними технологіями на середньому рівні.

Власну професійно-педагогічну компетентність викладачі оцінюють досить високо. За результатами моніторингу, найвище оцінюються вміння проводити аудиторні заняття, значно нижче – вміння організувати наукову роботу та позааудиторну діяльність студентів, моделювати освітній процес. Найнижча оцінка стосується вмінь аналізувати результати власної педагогічної діяльності. Майже всім, навіть досвідченим викладачам властиві такі комунікативні характеристики: паритетність в обміні думками, вміння слухати співрозмовників (студентів), спостереження та оцінювання реакцій співбесідників під час комунікативної

взаємодії, визнання права кожного на свої вільні судження, вимога обґрунтованості й аргументованості думок, тактовність, контактність, адекватність реакцій, уміння думати не лише про те, що сказати, а як це висловити. Часто відносини викладачів зі студентами мають занадто повчальний, настановчий характер, що призводить до виникнення бар'єрів у педагогічному спілкуванні.

Отримані емпіричні дані за результатами дослідження дають підстави для висновків про те, що:

- більшість (81,7 %) викладачів фахових дисциплін відзначають низький рівень своїх психологічних знань про особливості студентського віку, однак не пов'язують із цим успішність власної професійно-педагогічної діяльності;
- трапляються труднощі у визначенні перспективних і поточних цілей та завдань освітнього процесу, а також у виборі найбільш ефективних засобів навчання (37,2 % опитаних).

На жаль, аналіз наших досліджень підтвердив, що значній частині викладачів фахових дисциплін характерна відсутність чіткого уявлення про свою професійно-педагогічну компетентність і шляхи її розвитку. Більшість, і не лише початківці, визнають слабку підготовленість до вирішення багатьох проблем освітньої діяльності. Багато з них віддають перевагу шаблонним, одноманітним прийомам педагогічного впливу, часто обмежуються незначним набором практичних дій під час проведення навчальних занять і впевнені, що цього цілком достатньо для викладацької роботи. Серед цієї категорії викладачів панує думка, що їм достатньо знати дисципліну, що викладається. Це зумовлено тим, що їхнє професійне становлення відбувається переважно під час опрацювання змісту цих фахових дисциплін, але вони не мали змоги одержати знання про ефективний процес її викладання.

Відомо, що більшості викладачів ЗВО непедагогічного профілю доводиться опановувати педагогічну діяльність емпіричним способом, безпосередньо на практиці, не маючи системних уявлень про особливості професійної педагогіки, педагогічної та вікової психології, а володіючи лише спеціально-предметними знаннями і вміннями. Навіть закінчення аспірантури, одним із завдань якої є

психолого-педагогічна підготовка, не гарантує здобуття міцного теоретичного базису з педагогіки і психології, а дає лише початковий рівень відповідних уявлень. Як наслідок, викладачі, добре орієнтуючись у своїй дисципліні (навчальних курсах, які вони викладають у ЗВО) та постійно поповнюючи фахові знання (зокрема, у галузі техніки й виробничих технологій, які швидко застарівають) не мають ні часу, ні можливості самостійно опановувати психолого-педагогічні знання, часто навіть не усвідомлюють таку потребу. Тому в професійно-педагогічній діяльності вони переважно відтворюють способи викладання, відомі їм з власного досвіду, а також педагогічні прийоми, запозичені під час спостереження за роботою колег.

Вищий показник професійної культури викладача – поєднання викладацької та науково-дослідної діяльності. За результатами нашого анкетування та вивчення діяльності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, 74,4 % постійно займаються науковою роботою, однак лише 3,6 % з них – з педагогічним ухилом. Високий рівень дослідницького аспекту функціонально-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності як інтегрування науково-дослідницьких знань, умінь, освіченості загалом, досвіду наукового пошуку, відповідних настанов, ціннісних орієнтацій сприяє перенесенню принципів науково-дослідницького підходу на інші аспекти своєї діяльності, застосуванню їх у різних педагогічних ситуаціях, передусім, під час керування курсовим, дипломним проєктуванням і науковою роботою студентів.

Часто визначальними в розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін є суб'єктивні чинники: потреба в самореалізації особистісного та професійного потенціалу, стійкість наукових інтересів, методологічна культура педагога і дослідника тощо. Серед основних мотивів підвищення власної кваліфікації викладачі називають потреби в нових знаннях (62,5 %), розширенні світогляду, підвищенні освітнього та культурного рівня (70,8 %), внутрішню потребу розвиватися (26,7 %), бажання краще виконувати свою роботу (34,2 %). При цьому потреба в нових знаннях переважає у викладачів зі стажем 10–20 років, а постійне прагнення підвищувати свій культурний і освітній

рівень – у більш досвідчених викладачів, які пропрацювали у ЗВО вже понад 20 років.

Аналіз труднощів професійної діяльності молодих викладачів (стаж 3–10 років), які перебувають у процесі становлення, показав, що їхні педагогічні знання мають, як правило, загальнотеоретичний характер і дещо відірвані від освітньої практики. Крім того, у них немає стійких практичних навичок педагогічної взаємодії зі студентами, побудови занять, вибору оптимальних форм і методів навчання, є ускладнення щодо відбору змісту та структурування навчального матеріалу. Відзначимо також, що молоді викладачі приділяють основну увагу своїй, ще не до кінця досконалій предметній, а не психолого-педагогічній підготовці.

З досвідом, безперечно, викладачі краще усвідомлюють освітні цілі, намагаються налагоджувати зворотний зв'язок під час педагогічної взаємодії. Це підтверджують результати нашого дослідження: понад 82,5 % викладачів зі стажем від 10-ти до 20-ти років зазвичай не відчують значних труднощів у визначенні перспективних і поточних цілей, завдань освітнього процесу.

Певна річ, успішність розвитку професійно-педагогічної компетентності суттєво залежить від подальшого навчання викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (наприклад, в аспірантурі, під час стажувань, на курсах підвищення кваліфікації), а також від їхньої професійно-педагогічної самоосвіти, неперервного самовдосконалення. Уподобання викладачів щодо вибору форм розвитку професійно-педагогічної компетентності розподілилися таким чином: досить ефективним викладачі вважають стажування в інших ЗВО (51,7 %), що забезпечує продуктивний обмін досвідом і безпосереднє знайомство з педагогічними технологіями, стажування на передових підприємствах (24,0 %) збагачує подальшу професійну підготовку студентів. Значущість самоосвіти як форми підвищення кваліфікації зростає для викладачів з кожним роком – йому надають перевагу 20,4 % усіх респондентів і 45,0 % опитаних зі стажем понад 20 років. За одержаними нами даними, що довше викладач працює у ЗВО, то більше прагне опанувати сучасні методи та прийоми викладання, розвинути професійно важливі якості в процесі неперервної професійно-педагогічної самоосвіти.

Необхідність і важливість педагогічної підготовки відчувають практично всі опитані викладачі фахових дисциплін. Причому з накопиченням досвіду педагогічної діяльності змінюються їхні специфічні потреби в професійно-педагогічних знаннях. Закономірно, молодим викладачам потрібні знання теорії педагогіки, але після 10-ти років роботи у ЗВО в багатьох виникає усвідомлена потреба у знаннях з педагогічної психології, а викладачі зі стажем понад 20 років, відповідно до власної рефлексії, переважно хотіли б опановувати новітні педагогічні технології для вищої школи. Серед пріоритетних питань підвищення кваліфікації викладачів наші респонденти назвали такі: на першому місці – кращий педагогічний досвід, на другому – новітні педагогічні технології, далі – продуктивні методики й технології на основі ІКТ, проблеми психології навчання та виховання. Таке визначення загалом збігається з виконаним викладачами ранжуванням очікувань від підвищення кваліфікації: 1) опанування кращого зарубіжного досвіду викладання; 2) інноваційні методи та технології навчання; 3) комп'ютерно орієнтовані освітні технології, проблеми педагогічної психології.

Аналіз результатів анкетування дав змогу з'ясувати, що більшості опитаних викладачів, на їхню думку, через зайнятість бракує часу для вивчення нових педагогічних технологій, а також у них недостатньо коштів для поїздки за кордон для стажування з власної ініціативи. Незадовільними, на їхній погляд, є можливості традиційних інституцій з підвищення кваліфікації, а стажування в інших ЗВО зазвичай є формальним заходом. Водночас викладачі не заперечують, що вивчення суміжних наук і новаторського досвіду сприяє їхньому постійному професійно-педагогічному збагаченню, особистісній самореалізації у професії. Вони, як правило, усвідомлюють, що в результаті саморозвитку з'являється інноваційна активність, здатність гнучко використовувати здобуті знання й уміння для розв'язання складних педагогічних проблем, упровадження нових освітніх технологій. І навпаки, коли викладач перестає оновлювати свої знання, опирається інноваціям, активно захищає традиційне, його професійно-педагогічна діяльність набуває шаблонного, стереотипного характеру, що заважає взаємодії зі студентами, навіть якщо викладач цього не визнає.

Відзначимо високу оцінку викладачами фахових дисциплін дидактичних знань і вмінь, що актуалізуються в умовах упровадження компетентісно орієнтованого підходу, нових стандартів вищої освіти та розроблення новітніх освітніх програм, підготовки силабусів з курсів, які викладаються, тощо. Водночас опитані викладачі недооцінюють потребу вмінь із самоорганізації професійно-педагогічної діяльності, яка передбачає володіння технологіями самоменеджменту, у тому числі виявлення проблем, формулювання особистісних цілей, виділення пріоритетів, планування, самоконтроль. На жаль, не всі викладачі усвідомлюють можливості педагогічної психології та психопедагогіки в удосконаленні власної діяльності.

За нашими спостереженнями, багатьом викладачам технічних кафедр не вистачає навичок, пов'язаних з ефективним міжособистісним спілкуванням, передусім соціальної гнучкості й емоційного інтелекту, серед них зустрічаються некоммунікбельні педагоги. Водночас вони добре володіють ІКТ і методами їх використання у предметній сфері.

Підготовка пропозицій з розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічного ЗВО потребувала прискіпливого вивчення освітніх потреб викладачів з урахуванням їхнього віку, педагогічного стажу, академічного статусу, профілю кафедри тощо. Виявлення труднощів і проблем на кожному етапі професійно-педагогічного розвитку викладача (етапі адаптації, активної професіоналізації, творчого виконання діяльності, досягнення професійної зрілості, виробленості професійної позиції, стабільного професійного самовираження, а також можливого згасання та згортання професійної активності) допомогло уточнити зміст психолого-педагогічної підготовки в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Було констатовано, що молоді викладачі відчують потребу засвоєння базових ефективних форм, методів, засобів освітньої діяльності з урахуванням нормативних вимог і сучасних тенденцій. Викладачі, які мають значний педагогічний стаж і висловлюють бажання творчої самореалізації, прагнуть розширити діапазон психолого-педагогічної майстерності за рахунок опанування новітніх освітніх технологій, методів і прийомів комунікативної взаємодії зі студентами. Викладачі старшої вікової групи здатні до

глибокого розуміння ціннісної складової педагогічної праці, осмислення та узагальнення власного досвіду роботи, проте їм потрібна допомога в корекції можливих стереотипів і шаблонів, що заважають продуктивній педагогічній діяльності та взаємодії із сучасним студентством із застосуванням перспективних засобів інформаційно-освітнього середовища. Водночас, з результатів аналізу проведених опитувань випливає, що викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО розвивають професійно-педагогічну компетентність, переважно несистемно. У багатьох з них немає прагнення до підвищення власної кваліфікації, не сформовані педагогічні якості, часто бракує мотивації до неперервного самовдосконалення. Такий стан пояснюємо низкою різноманітних причин, передусім практикою підвищення кваліфікації у вітчизняній вищій школі, яка не зорієнтована на розвиток професійно-педагогічної компетентності й усвідомленого прагнення до неперервного самовдосконалення викладача як майстра педагогічної діяльності.

Серед найбільш істотних недоліків розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у ЗВО були названі: невмотивованість щодо підвищення професійної кваліфікації та, відповідно, професійно-педагогічної компетентності; відсутність повноцінного централізованого банку даних методичних розробок з кращих освітніх інновацій і напрацювань з підвищення кваліфікації науково-педагогічного колективу закладу; відсутність моніторингу впровадження та розповсюдження кращого педагогічного досвіду та брак змагальності, здорової конкуренції в цьому питанні; відсутність регулярного обміну оригінальними педагогічними ідеями та освітніми інноваціями в закладі та між закладами одного профілю; певний консерватизм і негнучкість освітньої системи, що перешкоджають розвитку професійно-педагогічної компетентності та призводять до надмірних психологічних напружень у педагогічній взаємодії; закритість освітнього середовища закладу щодо зовнішніх впливів, спрямованих на розвиток педагогічної активності науково-педагогічних працівників.

Критичний аналіз показав, що викладачі фахових дисциплін у освітньому процесі переважно орієнтуються на традиційні методи професійної підготовки. Це

пов'язано з відсутністю в них необхідних психолого-педагогічних знань для створення та реалізації нової моделі випускника технічного ЗВО. Із цією метою були визначені педагогічні завдання та наявний для їх вирішення педагогічний потенціал ЗВО (сумарний рівень оцінювання викладачами своїх педагогічних здатностей). Це дало можливість виявити, що в професійно-педагогічній діяльності викладачі фахових дисциплін не готові до: побудови навчальних курсів з урахуванням компетентнісно орієнтованої моделі випускника ЗВО, що враховує потреби ринку праці та визначає розвиток у нього якостей, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності; проведення занять із застосуванням новітніх педагогічних технологій; індивідуальної роботи зі студентами, спрямованої на підтримку та супровід їхніх персональних освітніх траєкторій.

Щодо спроможності впроваджувати інноваційну освітню діяльність у ЗВО, труднощі респондентів стосувалися переважно перенесення інноваційного досвіду інших викладачів, розроблення власних нововведень і транслявання (розповсюдження) інноваційного педагогічного досвіду. У діяльності колективного самоврядування викладачів виявлено невиробленість механізмів, потрібних для: ефективної роботи в команді, зокрема педагоги, які працюють на одному курсі (одному потоці), не здатні спільно аналізувати стан успішності, виявляти проблеми й шукати шляхи їх швидкого ефективного розв'язання; не знають, як забезпечити продуктивну співпрацю предметних і випускових кафедр, проблемних (проектних) груп тощо. Дискусійним залишається питання про те, хто має стежити за рівнем професійно-педагогічної компетентності викладачів. На думку 51,7 % опитаних, її формування та розвиток – власна турбота викладачів; 33,3 % вважають, що розвитком професійно-педагогічної компетентності викладачів має займатися ЗВО; 15,0 % слушно переконані в необхідності участі кафедри в цьому процесі.

Для одержання більш детальної інформації про розвиненість компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ми використали розроблену нами методику її оцінювання (Додаток Л). Емпіричні дані, одержані безпосередньо нами та з допомогою експертів, які комплексно та прискіпливо вивчали й аналізували інформацію про кожного



досліджуваного викладача, дали нам змогу виділити чотири рівні розвиненості професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників за показниками семи критеріїв.

Дані констатувального етапу щодо дослідження викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за кожним із семи критеріїв професійно-педагогічної компетентності подано в Додатку Н (табл. Н.1-Н.7). Результати констатувального експерименту засвідчили, що у викладачів технічного ЗВО, на жаль, недостатньо розвинені практично всі компоненти професійно-педагогічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний і рефлексивно-регулятивний, а також відповідні знання, уміння, цінності. На рис. 5.1 подані згруповані дані за всіма критеріями професійно-педагогічної компетентності викладачів на констатувальному етапі дослідження.

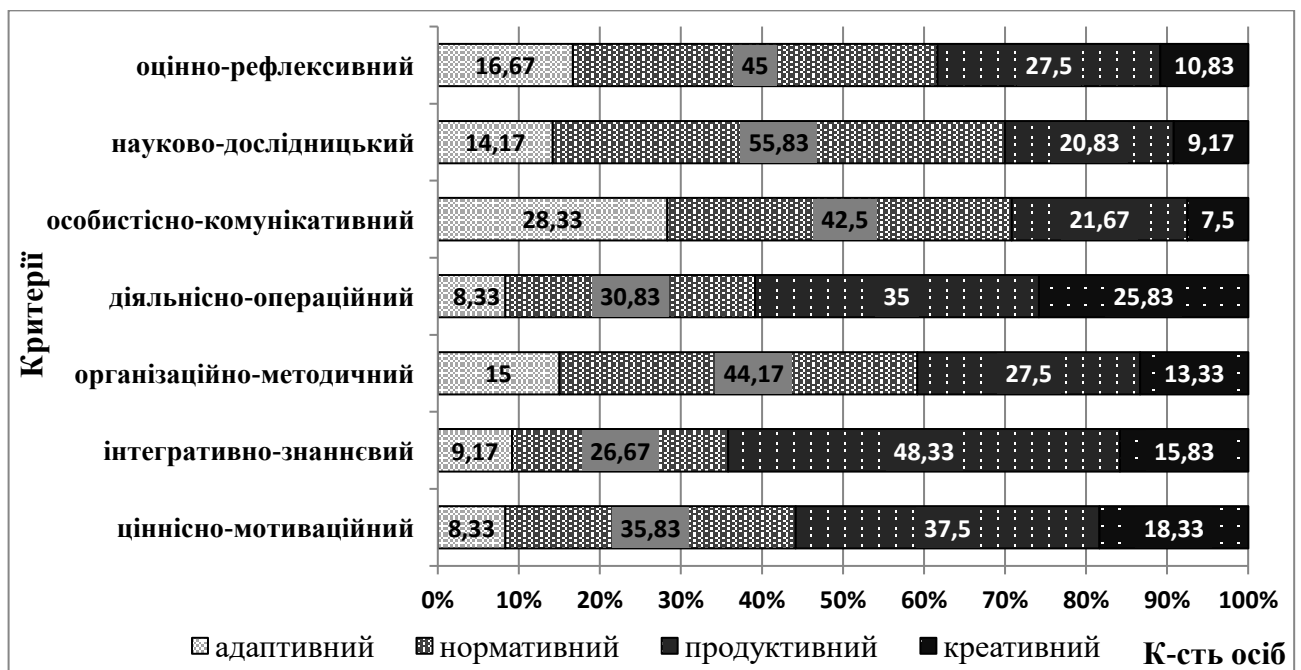


Рис. 5.1. Розподіл усіх викладачів фахових дисциплін за критеріями професійно-педагогічної компетентності (констатувальний етап, 2013/2014 н. р.)

Як видно з діаграми, найгірші показники у викладачів за особистісно-комунікативним критерієм (лише 7,5 % педагогів досягли креативного рівня), дещо кращі – за науково-дослідницьким (9,17 %) та оцінно-рефлексивним (10,83 %); за організаційно-методичним критерієм досягнули креативного рівня 13,33 % респондентів, за інтегративно-знаннєвим – 15,83 % і за ціннісно-мотиваційним –

18,33 %, а найкраще виражені показники діяльнісно-операційного критерію (25,83 % досліджених креативного та 35,0 % продуктивного рівнів).

Аналіз емпіричних даних, отриманих за всіма критеріями (рис. 5.1), показав, що значна частина (за особистісно-комунікативним критерієм – 28,33 %) викладачів мали адаптивний рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності: недостатню мотивацію до покращення власної діяльності, зустрічалися з різноманітними труднощами та перепонами в освітньому процесі, зокрема науково-дослідній роботі зі студентами, мали низьку самооцінку, не усвідомлювали потреби в саморозвитку та вдосконаленні тощо. Значна кількість викладачів розраховують на допомогу від більш досвідчених колег з кафедри, оскільки самотужки не спроможні ефективно працювати в сучасному інформаційно-освітньому середовищі.

Для визначення загального рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів ми обчислили узагальнений показник  $R_{\text{ППК}}$  за формулою (5.5). Вагові коефіцієнти показників і критеріїв були попередньо визначені за допомогою експертів і становили:  $g_{\text{цм}}=0,13$ ;  $g_{\text{із}}=0,15$ ;  $g_{\text{ом}}=0,16$ ;  $g_{\text{до}}=0,15$ ;  $g_{\text{ок}}=0,12$ ;  $g_{\text{нд}}=0,14$ ;  $g_{\text{ор}}=0,15$ . Коефіцієнт конкордації думок членів експертної групи  $W=0,81$ .

Кількісні дані оцінювання рівнів розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за узагальненими результатами констатувального експерименту подані в табл. 5.1 і на рис. 5.2. Відповідні розрахунки подані в Додатку О (табл. О.1-О.4).

Цікаво порівняти рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів з різним досвідом науково-педагогічної діяльності. Ми навмисно не брали до уваги молодих викладачів, у яких відсутній практичний досвід педагогічної діяльності (вважаємо, що без цього не можна вести мову про професійно-педагогічну компетентність). Як видно з табл. 5.3, серед фахівців зі стажем понад 3–10 р. за узагальненим показником менше тих, що досягли продуктивного та креативного рівнів. Хоч за окремими критеріями вони наближаються, а за особистісно-комунікативним – дещо випереджають своїх більш досвідчених колег. Звернемо увагу, що, за нашими даними, найкращі показники загалом притаманні викладачам фахових дисциплін зі стажем роботи у вищій школі 10–20 р. – у них найбільша

мотивація, міцніші педагогічні знання, науково-дослідницькі та оцінно-рефлексивні якості. Викладачі зі стажем понад 20 р. закономірно переважають інших за організаційно-методичним і діяльнісно-операційним критеріями. Проте, на наш погляд, їхнього досвіду нині теж недостатньо для належного виконання педагогічних функцій відповідно до вимог вищої технічної школи, які повсякчас зростають згідно зі світовими трендами.

Таблиця 5.3

**Розвиненість професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за даними констатувального експерименту**

| <b>Викладачі зі стажем / к-сть осіб</b> | <b>Розподіл викладачів за рівнями, %</b> |                    |                     |                   |
|-----------------------------------------|------------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
|                                         | <b>Адаптивний</b>                        | <b>нормативний</b> | <b>продуктивний</b> | <b>креативний</b> |
| Стаж понад 3 р. (n=40)                  | 17,00                                    | 47,88              | 25,38               | 9,75              |
| Стаж понад 10 р. (n=40)                 | 13,65                                    | 34,23              | 33,05               | 19,08             |
| Стаж понад 20 р. (n=40)                 | 11,33                                    | 37,95              | 35,83               | 14,90             |
| <i>Узагальнені дані:</i>                | <b>13,99</b>                             | <b>40,02</b>       | <b>31,42</b>        | <b>14,57</b>      |

За узагальненими результатами (рис. 5.2), креативного рівня професійно-педагогічної компетентності досягли 14,57 % викладачів фахових дисциплін, продуктивного рівня – 31,42 %, нормативного – 40,02 % і адаптивного – 13,99 %. Викладачів з незадовільним рівнем компетентності, як ми і прогнозували, виявлено не було.

Однак, проведена діагностика дає підстави стверджувати, що рівень розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО не повною мірою відповідає потребам освітнього процесу, не забезпечує здатність науково-педагогічних працівників ефективно будувати педагогічну взаємодію, розв'язувати складні навчально-виховні завдання, забезпечувати якісну підготовку фахівців для різних галузей промисловості та сфери послуг.

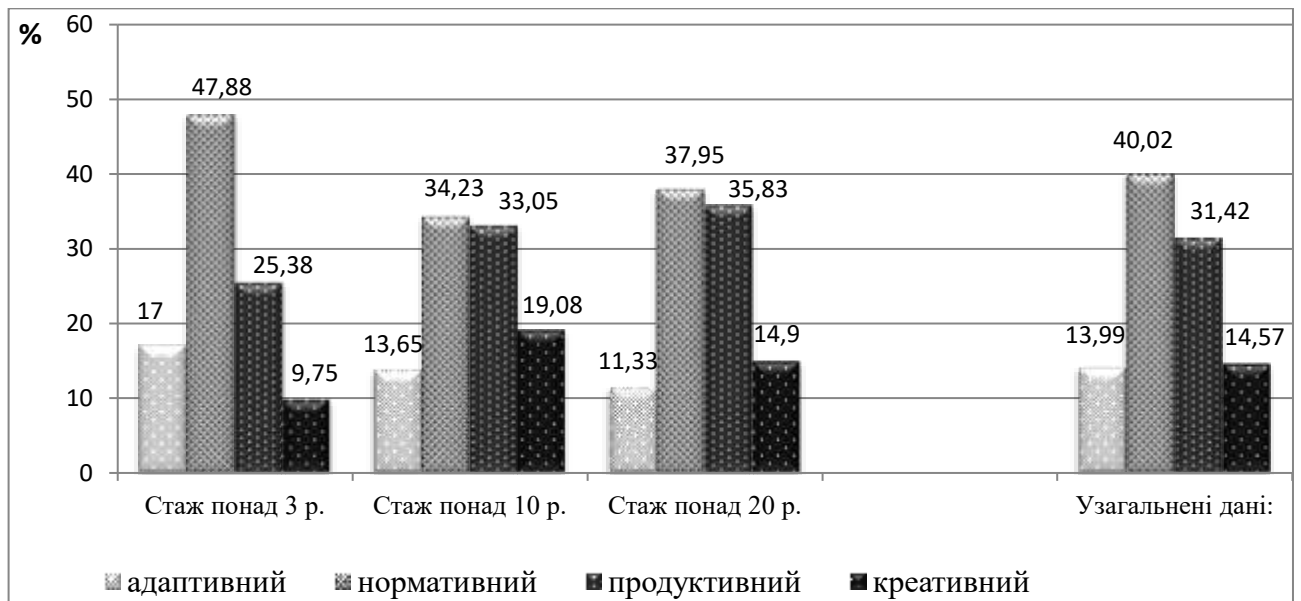


Рис. 5.2. Загальний розподіл викладачів фахових дисциплін за рівнем розвиненості професійно-педагогічної компетентності під час констатувального експерименту

Оцінка розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладачів показала, що переважають нормативний і адаптивний рівні (разом 54,01 %). Лише незначна частина (14,57 %) викладачів вийшла на найвищий, креативний рівень опанування власної педагогічної діяльності (багато з них мають досить великий стаж роботи у ЗВО). Такі невисокі результати пов'язуємо передусім з відсутністю в більшості викладачів фахових дисциплін технічного ЗВО психолого-педагогічного базису, який може слугувати основою для педагогічної творчості, а також домінуванням технократичного мислення, відсутністю чутливості до виникнення психолого-педагогічних проблем і спрямованості на їх своєчасне діагностування та вирішення. Безперечно, такий стан не відповідає сучасній парадигмі освіти, особистісно орієнтованому підходу до професійної підготовки, не сприяє впровадженню та активному застосуванню сучасних методів і технологій професійної освіти, формуванню належного рівня компетентності у випускників ЗВО. Показово, що виявлені нами рівні викладачів загалом збігаються з оцінкою студентів старших курсів щодо продуктивності їхньої освітньої діяльності під час взаємодії із цими викладачами.

Таким чином, під час констатувального експерименту досліджено реальний стан професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

технічних ЗВО. Виявлено проблеми, пов'язані з недосконалістю традиційної системи підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників. Емпірично підтверджена потреба заходів, спрямованих на: підвищення рівня психолого-педагогічної підготовленості викладачів і усвідомлення, що їхня діяльність у освітньому процесі, перш за все, – явище педагогічне; організацію теоретико-методологічної, психолого-педагогічної та методичної підтримки процесу підвищення професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу ЗВО; розвиток у викладачів технічного профілю педагогічних ціннісних орієнтацій і настанов, проникнення гуманістичних ідей і гуманітарних цінностей у викладання фахових дисциплін; опанування новітніх форм і методів навчання та виховання (ділові ігри, відеотренінги, навчальні блоги, перевернуте та змішане навчання тощо); створення банку даних із сучасних методичних розробок психолого-педагогічного спрямування для підвищення кваліфікації викладачів непедагогічного профілю.

Аналіз результатів констатувального дослідження дав підстави обґрунтовано стверджувати про те, що підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників вимагає цілеспрямованого покращення. Загалом сучасний стан вищої технічної освіти актуалізує потребу переосмислення мети, умов, змісту, засобів, форм, методів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Тому підготували концепцію, що лягла в основу наших інновацій, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

### **5.3. Організація та результати формувального етапу педагогічного експерименту**

Під час теоретичного дослідження ми виявили, що забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з високотехнологічних галузей потребує надзвичайного посилення їхньої освітньої та освітньо-наукової діяльності в стінах ЗВО, що вимагає значних зусиль і належного рівня науково-педагогічного персоналу. У цих обставинах надзвичайно важливою є цілеспрямована науково-методична діяльність

щодо підвищення здатності викладацького складу технічного ЗВО ефективно проводити заняття зі студентами відповідно до сучасних світових тенденцій, які вимагають від викладачів фахових дисциплін досконалого володіння не лише традиційними, а й інноваційними освітніми технологіями. На зміну нинішнім викладачам випускових, профільних кафедр у технічні ЗВО мають прийти педагогі-фасилітатори, здатні проводити проблемні семінари, рольові ігри, тренінги, створювати та використовувати електронні тести, ефективно проєктувати й упроваджувати в освітній процес новітні засоби навчання (мультимедійні навчальні програми, відеолекції, телекомунікаційні засоби, моделювальні програми та ін.). Це сприятиме активізації навчально-пізнавальної та творчо-пошукової активності студентів, їхньому особистісному та професійному розвитку. Іншими словами, викладачам фахових дисциплін технічних ЗВО потрібно неперервно вдосконалюватись, підвищуючи рівень професійно-педагогічної компетентності. Саме на це має спрямовуватись система підвищення їхньої професійної кваліфікації.

Формувальний етап нашого дослідження мав на меті дослідно-експериментальну перевірку ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО, тобто підтвердження доцільності застосування авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики в процесі підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників вищої школи технічного профілю. Плануючи й організовуючи формувальний експеримент, ми намагалися усунути виявлені під час пошуково-аналітичної та діагностичної роботи й констатувального етапу труднощі та недоліки у професійному розвитку та самовдосконаленні цієї частини професорсько-викладацького складу ЗВО.

Під час розроблення методики розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у процесі підвищення їхньої кваліфікації була обрана стратегія поступових, поетапних змін і оптимізацій. Це передбачало забезпечення відповідних педагогічних умов і організаційну підтримку, спрямовану на формування тісної взаємодії педагогів, що реалізувалася в кількох напрямках: безпосередньо в закладі (у межах професійної діяльності,

науково-методичної роботи, під час проведення засідань кафедр, на конференціях, консультаціях, на спеціально організованих лекціях і семінарах під керівництвом провідних учених-педагогів, у системі підвищення кваліфікації) і поза закладом вищої освіти (стажування).

На основі виявлених нами потреб викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО і наявних можливостей системи підвищення кваліфікації була створена й апробована модель розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. В її основу покладено дидактичні принципи (науковості, послідовності, свідомості й активності), професійної освіти (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності), педагогічної освіти (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації), андрагогічні принципи, а також запропоновані нами специфічні принципи. Апробація авторської концепції на основі сучасних методологічних підходів потребувала розроблення модульних освітніх програм підвищення кваліфікації з урахуванням посадових функцій, вікових особливостей і професійно-психологічних відмінностей викладачів технічного ЗВО, впровадження інноваційних технологій і методик, спрямованих на подальшу самореалізацію викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у професійно-педагогічній діяльності. Для активізації особистісного та професійного потенціалу слухачів (за їхніми індивідуальними запитами та результатами аналізу рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності, а також відповідно до стратегічних напрямів розвитку технічного ЗВО) здійснювалося консультування викладачів фахових дисциплін і надання їм різного роду підтримки.

Під час реалізації розробленої методики з викладачами фахових дисциплін технічних ЗВО були проведені семінари з розроблення навчальних курсів і використання сучасних освітніх технологій, на яких застосовувалися інтерактивні методи (рольова гра, мозковий штурм, кейс-метод, дебати та ін.), методи самостійної роботи слухачів (метод портфоліо, самооцінювання власних дій та ін.), а також модерування як метод управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів. Аналіз зворотного зв'язку з учасниками підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів і консультацій свідчить про позитивне ставлення слухачів до

інноваційного змісту, форм і методів роботи. Вони відзначали практичну значущість отриманих знань і можливість застосовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Отже, для перевірки гіпотези нашого дослідження було впроваджено низку розроблених інновацій, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Формувальний експеримент обіймав комплекс заходів і процедур, у яких взяли участь 440 викладачів фахових дисциплін Національного університету «Львівська політехніка» (188 викладачів), Державного університету «Житомирська політехніка» (72 викладача), Сумського державного університету (116 викладачів), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (64 викладача), що становили дві групи (експериментальну – ЕГ і контрольну – КГ) чисельністю по 220 осіб. До проведення процедури експерименту було залучено також 9 викладачів курсів підвищення кваліфікації та 15 досвідчених науково-педагогічних працівників ЗВО в якості експертів. У обох групах була однакова кількість викладачів за стажем освітянської роботи (умовно поділені на підгрупи – від 3-х до 10-ти р., від 10-ти до 20-ти р., понад 20 р.), науковими ступенями і вченими званнями, що забезпечило гомогенність вибірок. Початковий етап експерименту засвідчив, що викладачі ЕГ і КГ мали приблизно однаковий рівень розвиненості досліджуваної компетентності.

Експериментальна група викладачів проходила підвищення кваліфікації за програмою та методикою, розробленими на основі наших пропозицій. Під час занять цієї групи, на відміну від контрольної, були реалізовані необхідні педагогічні умови та запропоновані нами навчально-методичні заходи відповідно до розробленої концепції та моделі. Цілеспрямований розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів ЕГ обіймав кілька етапів – мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний (див. розділ 4), які передбачали виконання програми «Семінар педагогічних знань», що охоплює п'ять технологічно послідовних блоків навчальної інформації. Підвищення кваліфікації викладачів КГ відбувалося традиційними для ЗВО методами.



Формувальне дослідження відбувалося протягом навчального року (від жовтня 2018 р. до червня 2019 р.) за визначеними та вже апробованими під час констатувального етапу ціннісно-мотиваційним, інтегративно-знаннявим, організаційно-методичним, діяльнісно-операційним, особистісно-комунікативним, науково-дослідницьким, оцінно-рефлексивним критеріями. Перевірка передбачала процедуру діагностування професійно-педагогічної компетентності всіх учасників ЕГ і КГ за кожним критерієм: перший замір до початку експерименту, а другий – після його завершення, із застосуванням комплексної методики оцінювання показників досліджуваних критеріїв (підрозділ 5.1) за допомогою експертів, результатів самооцінювання, з урахуванням думок студентів тощо.

Після проведення формувального етапу нашого педагогічного експерименту стало можливим простежити всю динаміку рівневих показників розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО обох груп і визначити, наскільки дієво сприяють цьому запропоновані інновації. Розглянемо його перебіг.

1) У табл. П.1 (Додаток П) і на рис. 5.3 подані результати дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів – учасників експериментальної та контрольної груп за ціннісно-мотиваційним критерієм.

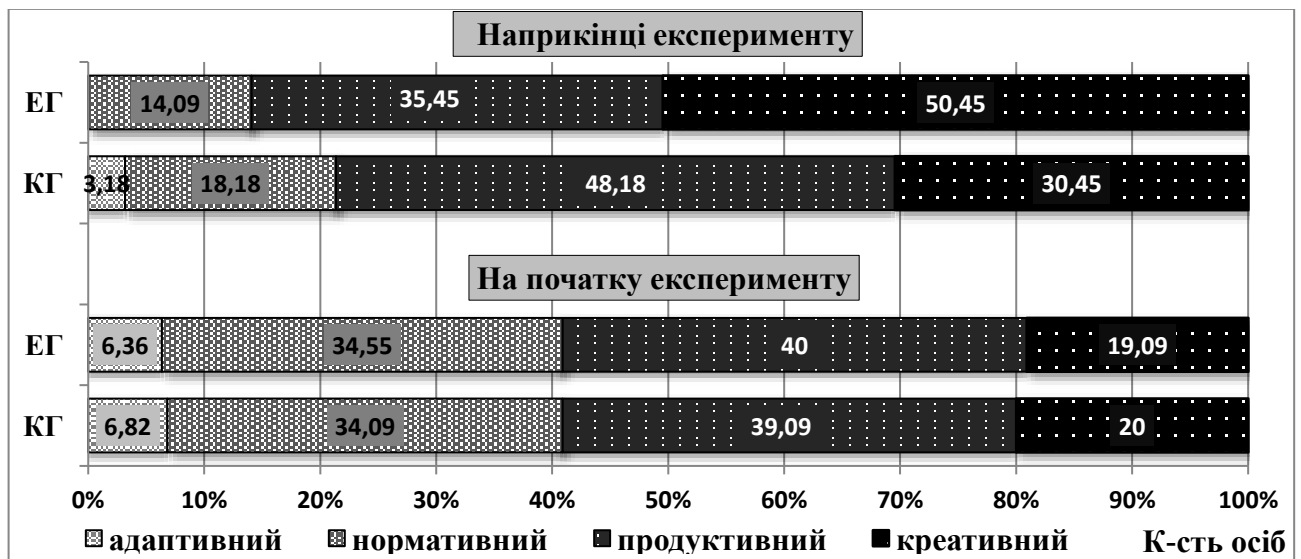


Рис. 5.3. Динаміка ціннісно-мотиваційного критерію професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Як видно з табл. П.1, на початку експерименту викладачі обох груп перебували на близьких рівнях розвиненості професійно-педагогічної компетентності за цим критерієм. Зауважимо, що переважали нормативний (приблизно 34–34,5 % учасників) і продуктивний ( $\approx 39$ –40 %) рівні. Значно меншою ( $\approx 19$ –20 %) виявилася кількість викладачів з креативним, а також близько 6,5–7 % характеризувались адаптивним рівнями компетентності за ціннісно-мотиваційним критерієм. Пояснюємо це невиробленістю педагогічних цінностей, низькою вмотивованістю до підвищення професійної кваліфікації та, внаслідок цього, недостатнім усвідомленням важливості педагогічного самовдосконалення багатьма з них до експерименту.

Після завершення дослідження внаслідок застосування нашої моделі, педагогічних умов і методики, на думку експертів, 50,45 % викладачів ЕГ досягли креативного рівня, 35–45 % перебували на нормативному та лише 14,09 % – на нормативному рівні за ціннісно-мотиваційним критерієм; на адаптивному рівні учасників цієї групи не виявлено. У контрольній групі також відбулося певне зростання професійно-педагогічної компетентності за цим критерієм. Проте зафіксовано лише 30,45 % викладачів з творчим рівнем, а 3,18 % – залишилось із адаптивним рівнем показників цього критерію (рис. 5.3).

Перевірка статистичної достовірності емпіричних даних відбувалася з використанням критерію узгодженості  $\chi^2$  (див. Додаток Р).

До експерименту (за першим заміром) було виявлено значення критерію узгодженості  $\chi^2_e = 0,11$ , що менше від  $\chi^2_{0,05} = 7,815$  на обраному рівні значущості ( $\alpha = 0,05$ ). Таким чином, з'ясована справедливність нуль-гіпотези про несуттєвість і несистематичність відмінностей у розподілі викладачів ЕГ і КГ, тобто за ціннісно-мотиваційним критерієм професійно-педагогічної компетентності розбіжність між результатами викладачів експериментальної та контрольної груп на початку нашого експерименту була статистично неістотна.

Після завершення формувального етапу експерименту (за другим заміром) виявлене значення  $\chi^2_e = 23,26$ , що більше критичного  $\chi^2_{0,01} = 11,345$  для рівня значущості  $\alpha = 0,01$  (Додаток Р). Отже, статистичні розбіжності в розподілі рівнів

викладачів у цих групах мають закономірний характер, а тому підтверджується гіпотеза нашого дослідження. За ціннісно-мотиваційним критерієм розвиненість професійно-педагогічної компетентності в ЕГ вища, ніж у КГ, і це закономірно пов'язано із впливом упровадженої моделі, педагогічних умов, методики та інших розроблених і застосованих заходів.

2) Табл. П.2 (Додаток П) і рис. 5.4 демонструють нам динаміку рівнів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за інтегративно-знаннєвим критерієм.

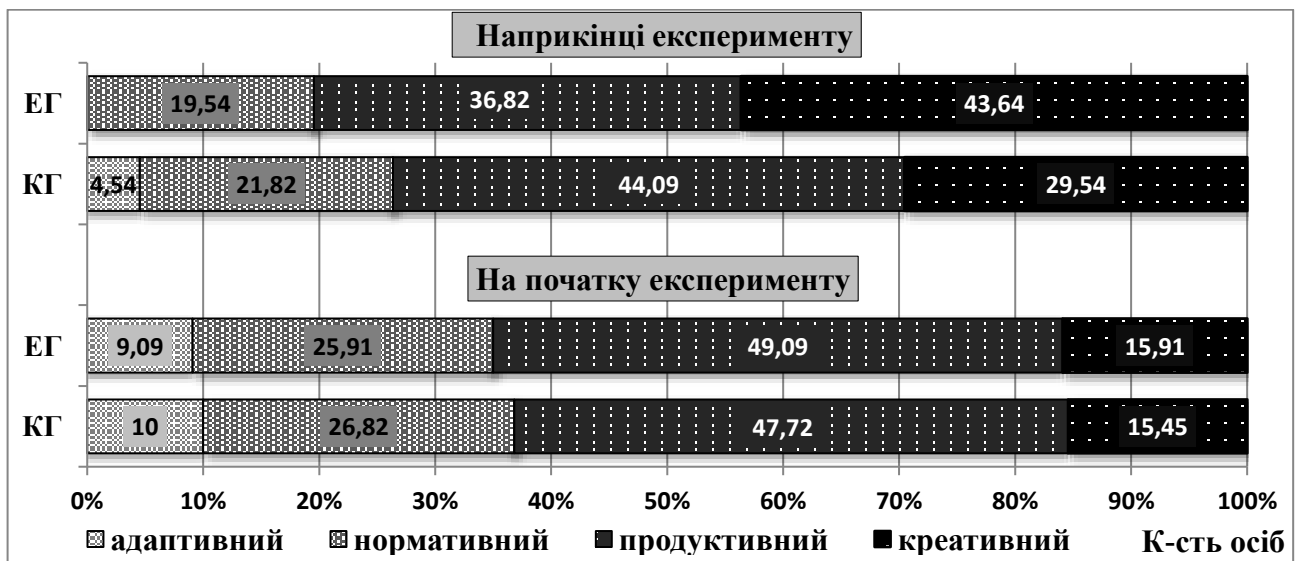


Рис. 5.4. Динаміка інтегративно-знаннєвого критерію

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Як видно з діаграми, до експерименту за інтегративно-знаннєвим критерієм більшість учасників у обох групах перебували на продуктивному ( $\approx 48-49\%$ ) і нормативному ( $\approx 26-27\%$ ) рівнях професійно-педагогічної компетентності. На креативному рівні перебували лише  $15,5-16\%$  досліджуваних. Після впровадження експериментальних чинників  $43,64\%$  викладачів ЕГ досягли креативного рівня професійно-педагогічної компетентності за цим критерієм. У КГ цього рівня досягли  $29,54\%$  учасників і залишилися на адаптивному  $4,54\%$ , на відміну від ЕГ, де таких не було (рис. 5.4).

Порівнявши відмінності в розподілі викладачів ЕГ і КГ на початку формуального етапу, ми обчислили  $\chi^2_e = 0,19$ , значення якого менше  $\chi^2_{0,05} = 7,815$ . Таким чином, справдилася  $H_0$  про рівність вибірок, тобто несуттєвість відмінностей

у початковому розподілі викладачів за інтегративно-знаннєвим критерієм професійно-педагогічної компетентності. Після проведення експерименту  $\chi^2_e = 17,68$  (Додаток Р). Оскільки це більше  $\chi^2_{0,01} = 11,345$ , можемо заперечити  $H_0$  і стверджувати про статистично значущу розбіжність у результатах експериментальної та контрольної груп, тобто закономірне зростання показників професійно-педагогічної компетентності за інтегративно-знаннєвим критерієм у експериментальній групі, порівняно з контрольною, що викликано застосуванням наших пропозицій.

3) У табл. П.3 (Додаток П) і на рис. 5.5 викладені підсумки дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін – учасників ЕГ і КГ за організаційно-методичним критерієм.

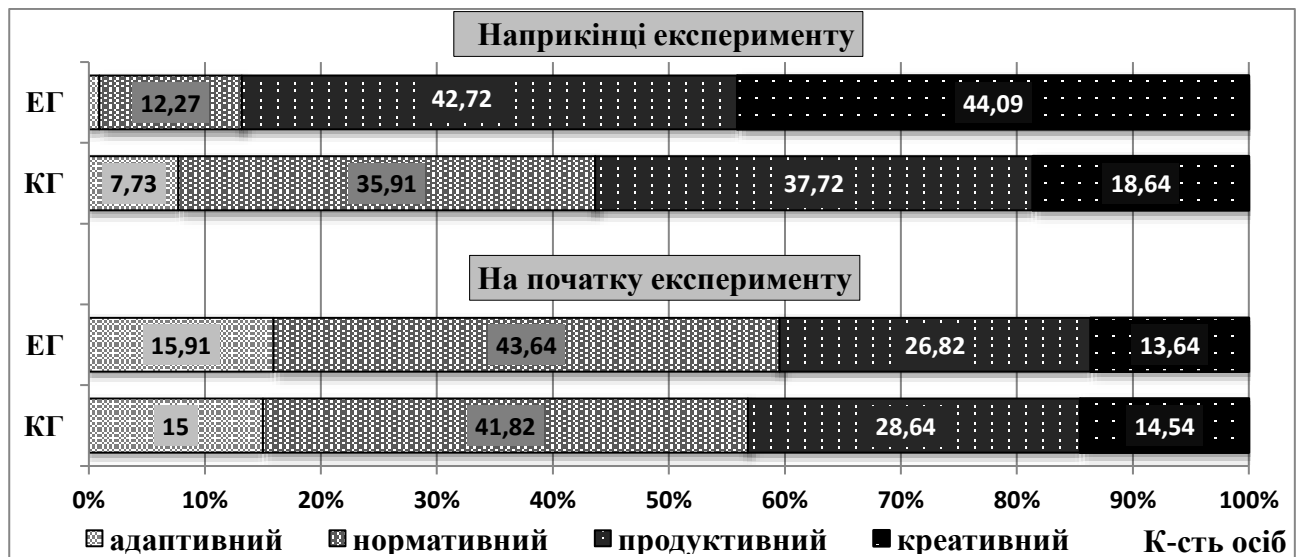


Рис. 5.5. Динаміка організаційно-методичного критерію

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Як видно з таблиці та рисунку, на початку дослідження в ЕГ і КГ було лише  $\approx 13,5-14,5\%$  викладачів з креативним і  $\approx 27-29\%$  – з продуктивним рівнями показників організаційно-методичного критерію професійно-педагогічної компетентності. Значну кількість викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО з нормативним рівнем цього критерію ( $43,64\%$  в ЕГ і  $41,82\%$  у КГ), а також те, що  $15,91\%$  в ЕГ і  $15,0\%$  у КГ мали адаптивний рівень, пояснюємо передусім незадовільною методичною підготовленістю цієї категорії педагогів вищої школи. За результатами формувального дослідження в ЕГ помітно збільшилася кількість

викладачів з креативним рівнем (44,09 %, тобто зростання на  $\approx 30,5$  %); при цьому показники КГ з креативним рівнем становлять 18,64 %, (зростання лише на  $\approx 4$  %). Про значне покращення результатів ЕГ свідчить і те, що в ЕГ на адаптивному рівні професійно-педагогічної компетентності за організаційно-методичним критерієм залишилися тільки 0,91 % викладачів, а в КГ таких виявлено 7,73 % (рис. 5.5).

Згідно з одержаними статистичними даними, після першого заміру емпіричне значення  $\chi^2_e = 0,34 < \chi^2_{0,05} = 7,815$ , що дає підстави стверджувати про однорідність вибірок викладачів ЕГ і КГ за організаційно-методичним критерієм їхньої професійно-педагогічної компетентності. Наприкінці експерименту, після другого заміру емпіричне  $\chi^2_e = 60,65 > \chi^2_{0,01} = 11,345$  (Додаток Р), що підтверджує статистичну достовірність розроблених нами положень і заходів, застосованих для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за показниками цього критерію.

4) У табл. П.4 (Додаток П) і на рис. 5.6 подані результати дослідження професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за діяльнісно-операційним критерієм під час формувального етапу нашого педагогічного експерименту.

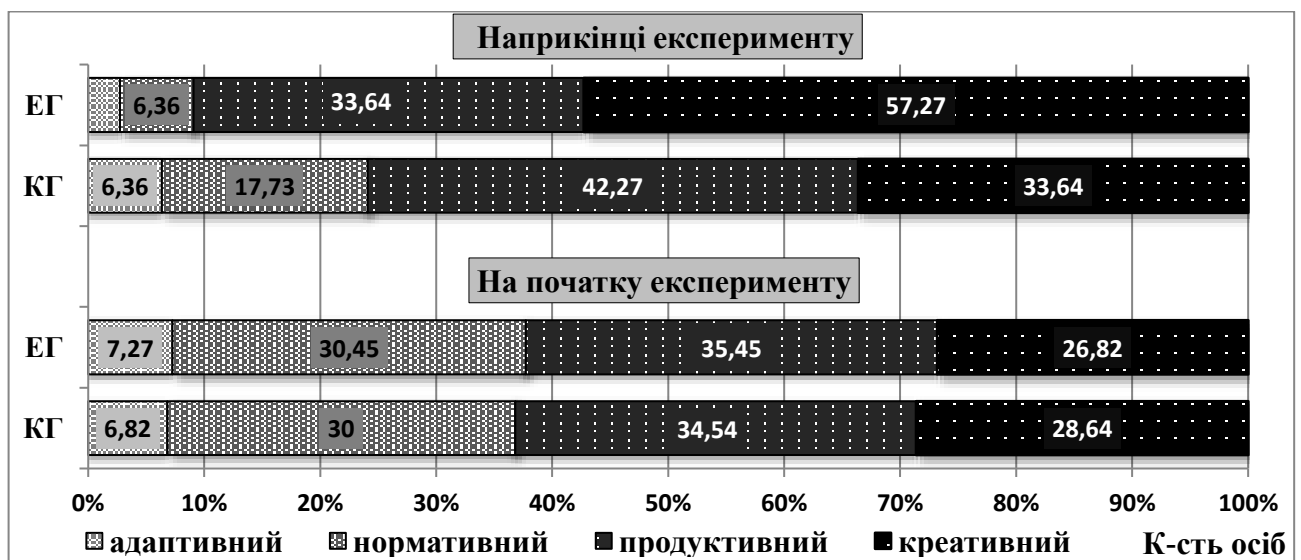


Рис. 5.6. Динаміка діяльнісно-операційного критерію

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

На діаграмі видно, що до початку експерименту в ЕГ за діяльнісно-операційним критерієм було 35,45 % викладачів з продуктивним і 26,82 % – з креативним рівнем

професійно-педагогічної компетентності. У КГ за цим критерієм кількість викладачів на продуктивному та креативному рівнях становила 34,54 % і 26,84 % відповідно. Після закінчення формувального експерименту в ЕГ 57,27 % викладачів досягли креативного рівня професійно-педагогічної компетентності за діяльнісно-операційним критерієм (збільшення чисельності майже удвічі). Водночас у контрольній групі на креативному рівні виявилось 33,64 % викладачів. При цьому в ЕГ залишилося лише 2,73 % (зменшення на 4,5 %) викладачів з адаптивним рівнем показників цього критерію, натомість у КГ таких 6,36 % (зменшення лише на 0,5 %), що сукупно свідчить про доцільність нашої методики та інших пропозицій і розробок (рис. 5.6).

Статистичне опрацювання одержаних даних засвідчило, що обчислене до експерименту значення  $\chi^2_e = 0,20$ , що  $< \chi^2_{0,05}$ . Ми інтерпретуємо це як однаковий розподіл викладачів фахових дисциплін за показниками діяльнісно-операційного критерію їхньої професійно-педагогічної компетентності. Після експерименту  $\chi^2_e = 30,78$  (Додаток Р), що  $> \chi^2_{0,01}$ , тому можна вважати, що доцільність наших інновацій отримала підтвердження і за наслідками дослідження цього критерію.

5) Розглянемо динаміку рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за особистісно-комунікативним критерієм (табл. П.5 (Додаток П), рис. 5.7).

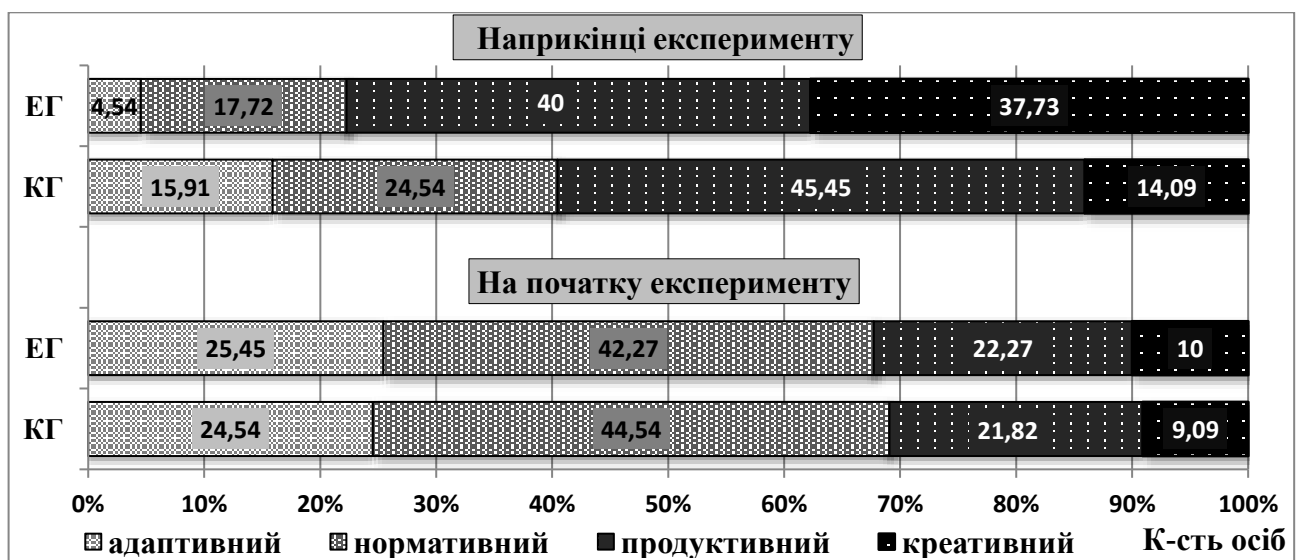


Рис. 5.7. Динаміка особистісно-комунікативного критерію професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

На початку дослідження за показниками особистісно-комунікативного критерію серед учасників обох груп суттєво переважала кількість викладачів, які перебували на адаптивному ( $\approx 24,5\text{-}25,5\%$ ) і нормативному ( $\approx 42\text{-}44,5\%$ ) рівнях. Після закінчення експерименту в ЕГ  $40,0\%$  викладачів досягли продуктивного та  $37,73\%$  – креативного рівнів професійно-педагогічної компетентності за цим критерієм. Результати викладачів КГ дещо нижчі:  $45,45\%$  досягли продуктивного та лише  $14,09\%$  (у  $2,7$  разів менше) – креативного рівня професійно-педагогічної компетентності за особистісно-комунікативним критерієм. Залишилися на адаптивному рівні компетентності за цим критерієм  $4,54\%$  учасників експериментальної та  $15,91\%$  – контрольної груп (рис. 5.7).

За даними першого заміру обчислено значення  $\chi^2_e = 0,27 < \chi^2_{0,05} = 7,815$ , що дає змогу стверджувати про несуттєві та несистематичні відмінності професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін ЕГ і КГ (однорідність груп). Наприкінці експерименту розраховане за емпіричними даними (Додаток Р)  $\chi^2_e = 40,78 > \chi^2_{0,01} = 11,345$ , що свідчить про дієвість наших пропозицій і методичних розробок для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів за показниками особистісно-комунікативного критерію.

б) Розглянемо динаміку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО за науково-дослідницьким критерієм (табл. П.6 (Додаток П), рис. 5.8).

Як бачимо з діаграми, на початку формувального етапу нашого дослідження в обох групах було зафіксовано більшість учасників з нормативним рівнем науково-дослідницького критерію професійно-педагогічної компетентності: в ЕГ –  $54,09\%$ , у КГ –  $56,36\%$ . Також в ЕГ було  $11,82\%$  викладачів з адаптивним,  $21,82\%$  – з продуктивним і  $12,27\%$  – з креативним рівнем цього критерію, а в КГ, відповідно:  $9,54\%$ ,  $22,73\%$  і  $11,36\%$ . Після другого заміру, наприкінці експерименту продуктивного рівня науково-дослідницького критерію власної компетентності досягнули  $47,73\%$ , а креативного –  $27,72\%$  викладачів ЕГ. Учасників цієї групи на адаптивному рівні не виявлено. У порівнянні, у КГ ця кількість склала  $54,09\%$  з продуктивним; лише  $14,09\%$  – з креативним рівнем цього критерію професійно-

педагогічної компетентності; 2,27 % – залишилися з адаптивним рівнем показників цього критерію (рис. 5.8). Це свідчить про більшу ефективність авторської моделі та концепції підвищення професійної кваліфікації викладачів технічних ЗВО порівняно з традиційною. Проте зазначимо, що одержані результати професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за науково-дослідницьким критерієм зросли найменше. Це певним чином закономірно, бо, як уже зазначалося, викладачі технічних ЗВО загалом не схильні до наукової роботи з педагогічного спрямування.

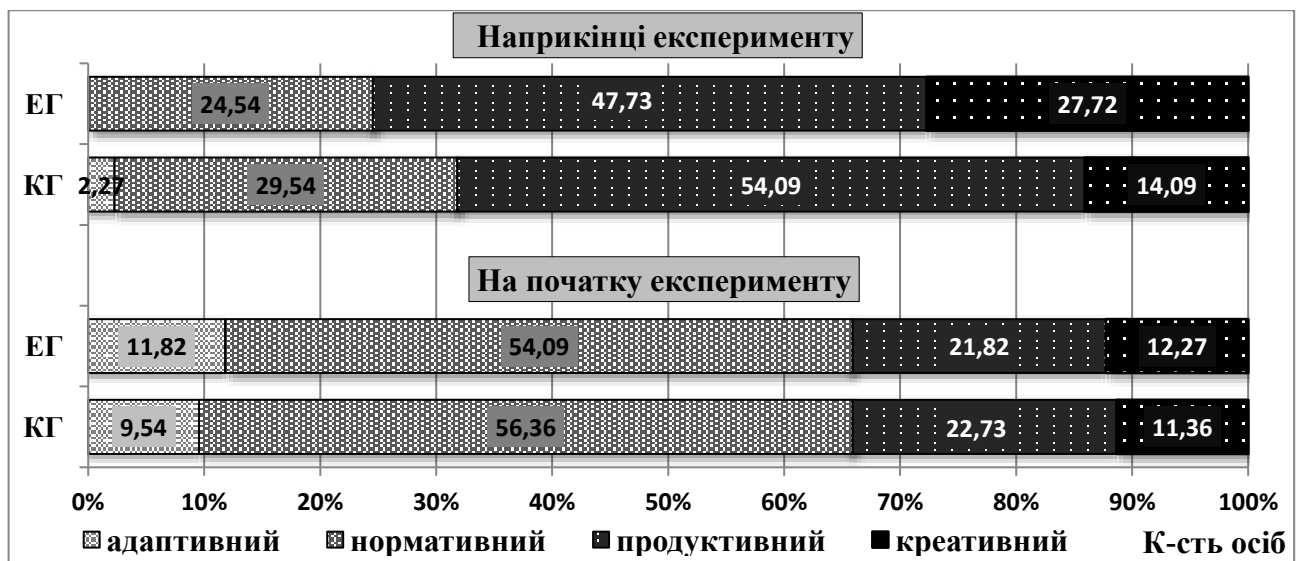


Рис. 5.8. Динаміка науково-дослідницького критерію

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Обчислене на початку формуального дослідження значення  $\chi^2_e = 0,75 < \chi^2_{0,05} = 7,815$ , що дає підстави для висновку про однорідність професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін ЕГ і КГ за науково-дослідницьким критерієм. Наприкінці експерименту  $\chi^2_e = 21,68 > \chi^2_{0,01} = 11,345$  (Додаток Р), що свідчить про суттєві зміни розподілу викладачів за показниками цього критерію внаслідок застосованих нами для розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності науково-методичних заходів.

7) Зміни показників професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за оцінно-рефлексивним критерієм під час формуального експерименту показані в табл. П.7 (Додаток П) і на рис. 5.9.

На початковому замірі за оцінно-рефлексивним критерієм у обох групах викладачів значно переважала кількість викладачів з продуктивним рівнем



професійно-педагогічної компетентності (в ЕГ – 49,09 %, у КГ – 47,27 %). Ще по  $\approx 20\text{--}21\%$  досліджуваних викладачів мали продуктивний і адаптивний рівні та лише  $\approx 11\%$  – креативний рівень за цим критерієм. Після завершення експерименту в ЕГ продуктивного рівня професійно-педагогічної компетентності за оцінно-рефлексивним критерієм досягли 42,73 %, а креативного – 32,73 % учасників. У ЕГ залишилося 5,91 % викладачів з адаптивним рівнем. У КГ виявлено 28,64 % викладачів з продуктивним, 12,27 % – креативним рівнем, а також залишилося 15,45 % викладачів з адаптивним рівнем цього критерію професійно-педагогічної компетентності (рис. 5.9). Це свідчить про значно більшу ефективність наших пропозицій з удосконалення процедури підвищення професійної кваліфікації викладачів технічних ЗВО. Однак, і за нашою методикою показники оцінно-рефлексивного критерію професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін не одержали достатнього розвитку. Це потребує, на наш погляд, ширшого врахування інноваційного педагогічного досвіду кращих викладачів у процесі модернізації вищої школи технічного профілю та додаткової уваги до проєктування змісту підвищення кваліфікації викладачів з метою його побудови на рефлексивних засадах.

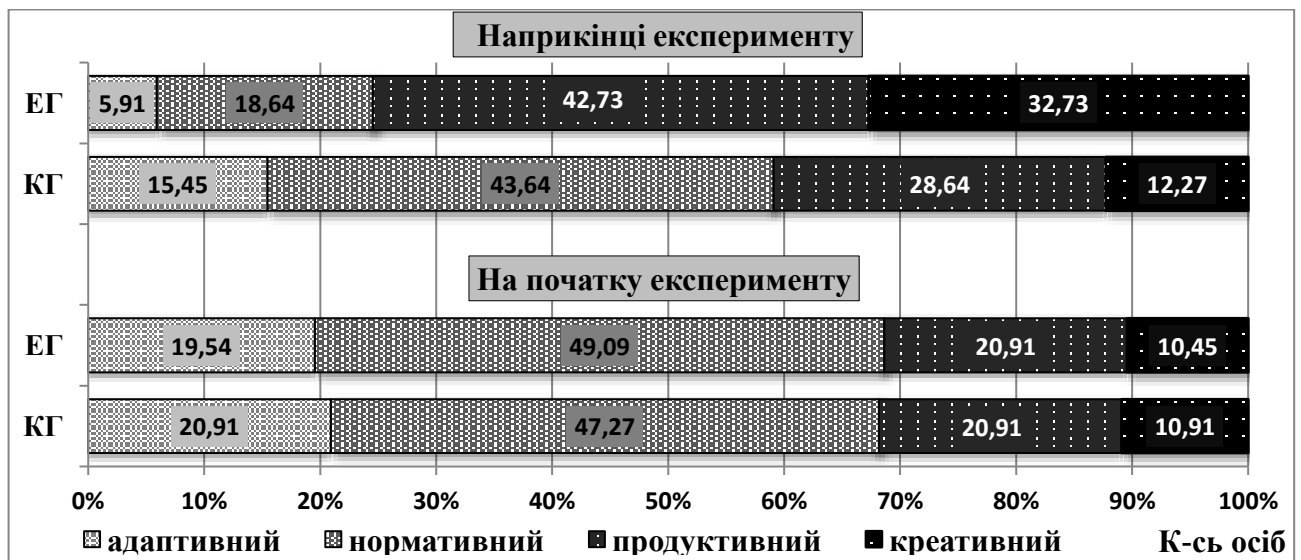


Рис. 5.9. Динаміка оцінно-рефлексивного критерію

професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін

Перевірка статистичної достовірності відбувалася тим самим способом, що був використаний для всіх попередніх критеріїв компетентності. За одержаними на

першому замірі даними, емпіричне значення  $\chi^2_e = 0,20 < \chi^2_{0,05} = 7,815$ , що дає можливість стверджувати про однорідність професійно-педагогічної компетентності викладачів ЕГ і КГ за оцінно-рефлексивним критерієм. Унаслідок заміру наприкінці формувального експерименту  $\chi^2_e = 52,53 > \chi^2_{0,01} = 11,345$  (Додаток Р), що свідчить про суттєві відмінності в розподілі, а отже – ефективність розроблених нами та застосованих пропозицій щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за показниками і цього критерію.

Отже, в обох групах викладачів було здійснено два заміри: до проведення курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників і після їх завершення (2018-2019 рр.). В експериментальній групі заняття проводились у вигляді «Семінару педагогічних знань» із застосуванням інноваційних методик і технологій, спрямованих на подальшу самореалізацію викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО у професійно-педагогічній діяльності з урахуванням їхніх наукових інтересів, морально-етичних настанов і ціннісних орієнтацій. Реалізована програма, що триває два семестри, забезпечує технологічну послідовність розвитку професійно-педагогічної компетентності в слухачів.

Аналіз упорядкованих даних експерименту свідчить про значний обсяг на першому замірі викладачів з адаптивним і нормативним рівнем професійно-педагогічної компетентності, що цілком відповідає результатам констатувального етапу нашого дослідження. Зокрема, за ціннісно-мотиваційним критерієм адаптивний і нормативний рівні становили разом близько 40 % досліджуваних, за інтегративно-знансьвим –  $\approx 35$  %, за організаційно-методичним  $\approx 57$  %, за діяльнісно-операційним  $\approx 37$  %, за особистісно-комунікативним  $\approx 58$  %, за науково-дослідницьким  $\approx 66$  % і за оцінно-рефлексивним  $\approx 68$  %. Наприкінці дослідження серед слухачів курсів – представників ЕГ, у порівнянні з КГ, виявлено значно більше досліджуваних з продуктивним і креативним рівнями за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності. Зокрема, унаслідок експерименту найбільше зростання кількості слухачів з креативним рівнем відбулося за ціннісно-мотиваційним ( $>$  на 31,36 %), а також організаційно-методичним і діяльнісно-операційним критеріями (по 30,45 % кожен). При цьому найменша динаміка з усіх

компонентів професійно-педагогічної компетентності у викладачів ЕГ виявилася за науково-дослідницьким критерієм (> усього на 15,45 %). Це потребує, на наш погляд, додаткового аналізу та надалі корегування розроблених заходів і пропозицій, які стосуються цього аспекту професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. Йдеться про науково-дослідницьку діяльність саме освітнього, педагогічного спрямування (психолого-педагогічні дослідження в напрямі оптимізації освітнього процесу з фахової підготовки студентів, у тому числі з участю здобувачів освіти).

На рис. 5.10-5.11 подані відсоткові значення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін обох досліджуваних груп за всіма обраними критеріями наприкінці формульального експерименту.

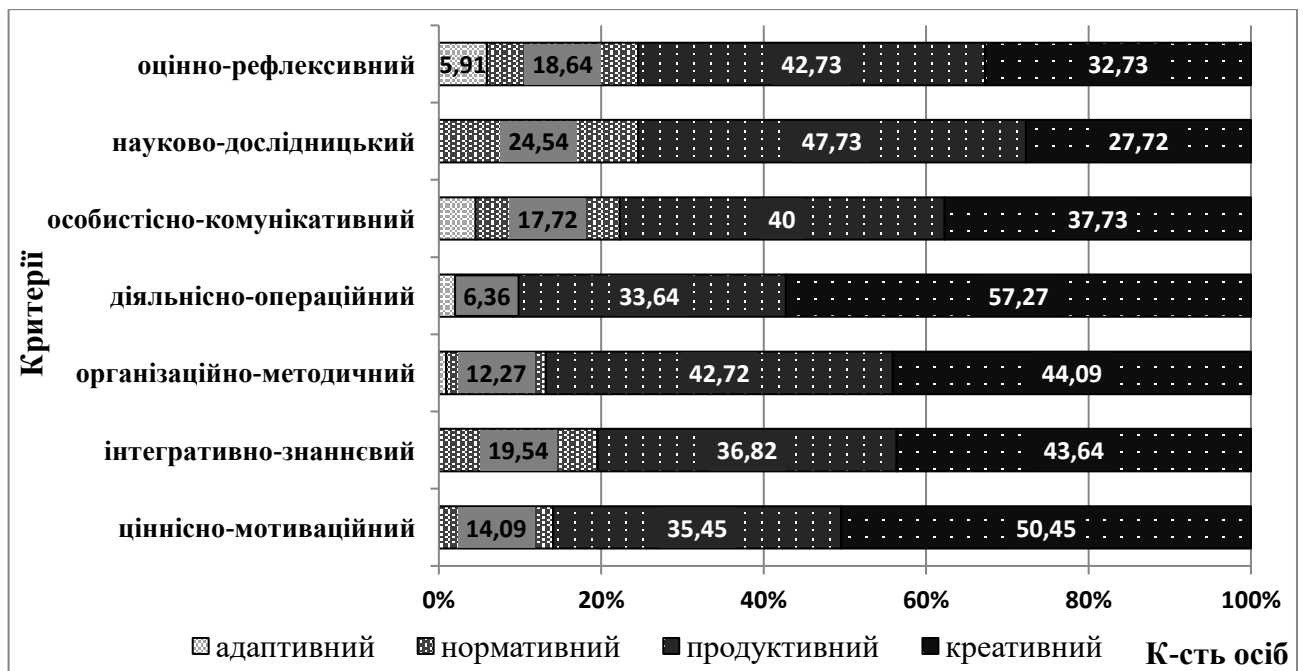


Рис. 5.10. Розподіл викладачів фахових дисциплін за критеріями професійно-педагогічної компетентності наприкінці формульального експерименту (експериментальна група)

Представлені в діаграмах результати формульального експерименту дають змогу порівняти зміни в груповому розподілі професійно-педагогічної компетентності за кожним з досліджуваних критеріїв, адже початкові показники груп відрізнялися лише на рівні статистичної похибки, що було окремо підтверджено. Проаналізувавши кінцеві дані експерименту за кількістю слухачів з креативним

рівнем, бачимо, що, хоч показники покращилися в обох групах, проте в експериментальній це зростання значно вище. За організаційно-методичним критерієм переважання становить 25,45 %, а за діяльнісно-операційним і особистісно-комунікативним – 23,63 % і 23,64 %; дещо менша різниця професійно-педагогічної компетентності учасників ЕГ і КГ за оцінно-рефлексивним (20,46 %) і ціннісно-мотиваційним (20,0 %); найнижчі відносні показники ефективності наших заходів виявилися за науково-дослідницьким (13,63 %) та інтегративно-знансєвим (14,10 %) критеріями. При цьому зазначимо, що в експериментальній групі не залишилося викладачів фахових дисциплін з адаптивним рівнем за ціннісно-мотиваційним, інтегративно-знансєвим і науково-дослідницьким критеріями. Найбільший відсоток викладачів ЕГ з адаптивним рівнем наприкінці експерименту виявлено за оцінно-рефлексивним критерієм (5,91 %), але в КГ викладачів з адаптивним рівнем за цим критерієм залишилося втричі більше – 15,45 % (рис. 5.10-5.11).

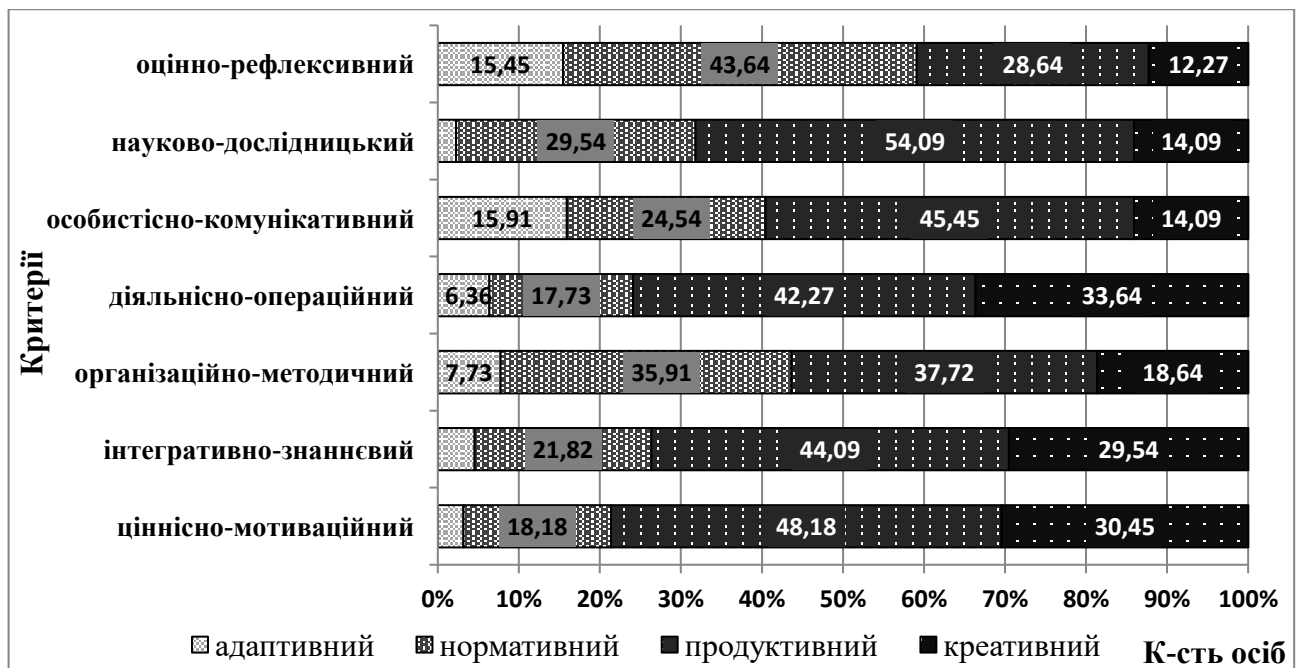


Рис. 5.11. Розподіл викладачів фахових дисциплін за критеріями професійно-педагогічної компетентності наприкінці формуального експерименту (контрольна група)

З діаграм також добре видно, що не всі показники професійно-педагогічної компетентності викладачів, що підвищували кваліфікацію в ЕГ, нам вдалося

підвищити однаково високо. Передусім, це стосується науково-дослідницького й оцінно-рефлексивного критеріїв. Отже, маємо підстави об'єктивно визначити напрями подальшого вдосконалення розробленої методики та інших наших інновацій. Спробуємо інтерпретувати одержані дані. Розвиток пізнавально-інтелектуального компонента психолого-педагогічної компетентності внаслідок формувального експерименту зумовлений затребуваністю, новизною та практичною значущістю одержуваних під час навчання психологічних і педагогічних знань. Значно вплинуло на формування функціонально-технологічного компонента внесення до кожного навчального модуля прогностично-проектувального етапу, реалізація якого передбачала виконання викладачами фахових дисциплін технічного ЗВО педагогічних завдань за напрямом «аналіз – прогноз – проєкт». Підвищення рівня розвиненості рефлексивно-регулятивного компонента пояснюється активним використанням таких форм роботи – психолого-педагогічна діагностика та самодіагностика, тренінги особистісного зростання, а також введенням до кожного навчального модуля рефлексивно-результативного етапу навчання.

Позитивний вплив на зміну рівня розвиненості соціально-комунікативного компонента психолого-педагогічної компетенції мали: вивчення тем «Актуальні проблеми дидактичної комунікації у закладі вищої освіти», «Роль педагога у процесі адаптації студентів до навчання у вищій школі», «Мовлення як засіб комунікації в процесі педагогічної взаємодії. Умови ефективності професійного мовлення викладача ЗВО та шляхи його вдосконалення», «Невербальна комунікація та її місце в навчально-виховному процесі», а також організація психолого-педагогічного практикуму з розвитку спостереження і спостережливості, практичних занять і тренінгів з педагогічного спілкування. Навчання за модулями «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти» і «Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти» стимулювало розвиток у слухачів експериментальної групи стійкої потреби в удосконаленні професійно-педагогічної компетентності, що зумовило підвищення показників мотиваційно-ціннісного компонента.

Реалізація наших пропозицій загалом посприяла тому, що викладачі фахових дисциплін технічних ЗВО навчилися правильно оцінювати свої професійно-особистісні якості, розуміти психологічні особливості студентів і ефективно реагувати на їхні дії, більш адекватно сприймати студентську аудиторію, встановлювати з нею контакт і налагоджувати зворотний зв'язок, обґрунтовано та методично доцільно проєктувати освітній процес у вищій технічній школі. Розроблені й апробовані інновації дали змогу пов'язати не лише етапи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, а й її компоненти, що відкриває додаткові можливості для опанування викладачами технічних ЗВО психолого-педагогічних знань і вмінь під час підвищення кваліфікації, забезпечує процес динамічного, цілеспрямованого, свідомого розвитку професійно значущих якостей викладачів, мотиваційних настанов і спонукає їх до збільшення інтенсивності та продуктивності педагогічної діяльності, а також невинного подальшого самовдосконалення.

У поданій нижче діаграмі (рис. 5.12) для завершення осмислення результатів дослідження прослідковано динаміку розвитку загального рівня розвиненості професійно-педагогічної компетентності у викладачів фахових дисциплін – учасників експериментальної та контрольної групи на початку та наприкінці експериментальної роботи.

Зазначимо, що узагальнений показник  $R_{\text{ППК}}$  обчислювався з урахуванням вагових коефіцієнтів кожного критерію тим самим способом, що й на констатувальному етапі дослідження (формула 5.4). Як видно з рис. 5.12, початкові дані учасників ЕГ і КГ (ліві стовпці) майже однакові. Цьому сприяли ретельно виконані добір і вирівнювання представників досліджуваних груп за показниками оцінювання їхньої компетентності та освітньої діяльності. В обох групах у процесі підвищення професійної кваліфікації зросла кількість викладачів з креативним рівнем професійно-педагогічної компетентності, проте внаслідок дії експериментальних чинників у ЕГ це зростання значно вище та становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ (переважання 20,15 %, тобто майже вдвічі). Натомість слухачів з адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і

продуктивним (39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі виявилося менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %).

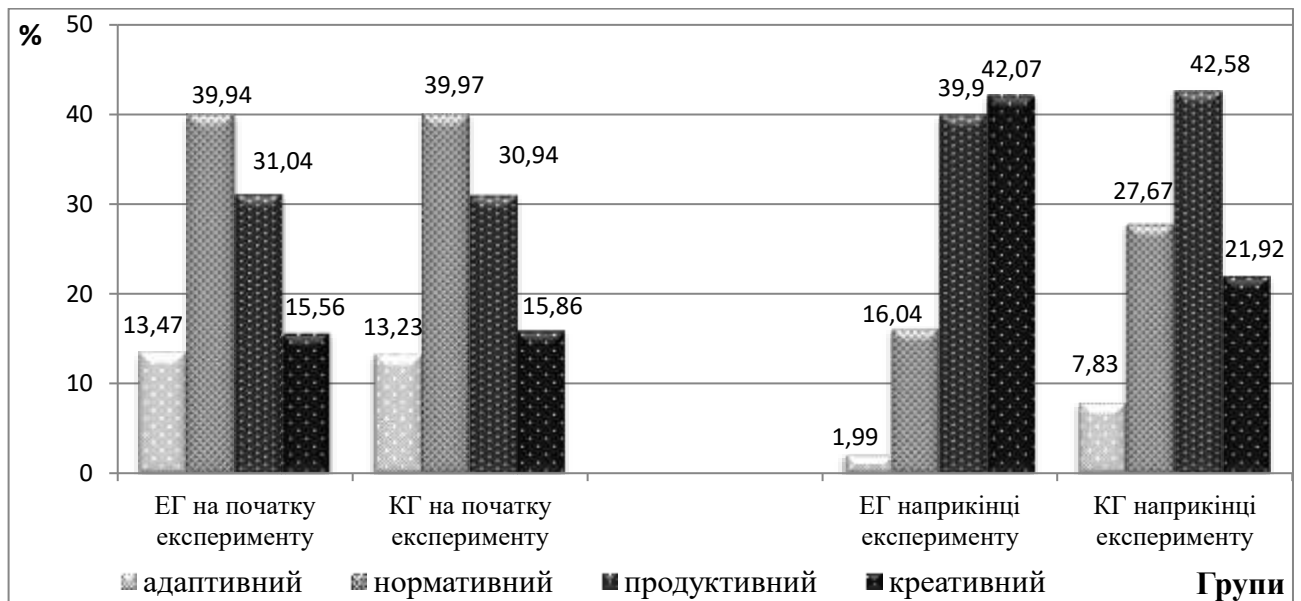


Рис. 5.12. Розподіл викладачів фахових дисциплін експериментальної та контрольної групи за рівнем розвиненості професійно-педагогічної компетентності під час формувального експерименту

У табл. 5.4 подані результати перевірки статистичної достовірності одержаних результатів, виконані за допомогою обчислення критерію  $\chi^2$  – узгодженості емпіричних розподілів учасників ЕГ і КГ за всіма досліджуваними критеріями до проведення та після завершення формувального експерименту.

Усі емпіричні значення статистики  $\chi_e^2$  для порівняння розподілу викладачів фахових дисциплін – учасників ЕГ і КГ на першому замірі менші від критичного значення  $\chi_{0,05}^2$ . Отже, усі характеристики професійно-педагогічної компетентності порівнюваних вибірок на початку нашого експерименту збігаються на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ . Наприкінці проведеного експерименту розбіжності в розподілі всіх показників компетентності досліджуваних учасників ЕГ і КГ мають закономірний характер на рівні значущості  $\alpha = 0,01 (\chi_e^2 > \chi_{0,01}^2)$  і не можуть бути пояснені побічними, випадковими впливами. Тобто, початкові дані досліджуваних груп збігаються з достовірністю 95 %, а всі їхні підсумкові показники відрізняються зі статистичною достовірністю 99 %. Це дає необхідні підстави для обґрунтованого

твердження про те, що виявлені відмінності пов'язані із застосуванням у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників сукупності запропонованих нами інновацій.

Таблиця 5.4

**Значення  $\chi^2$  порівняння викладачів фахових дисциплін експериментальної та контрольної груп за критеріями розвиненості професійно-педагогічної компетентності**

| № з/п | Критерії професійно-педагогічної компетентності | Значення $\chi^2$    |                      |                      |                 |
|-------|-------------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------|
|       |                                                 | Емпіричні            |                      | критичні ( $\nu=3$ ) |                 |
|       |                                                 | на початку експерим. | наприкінці експерим. | $\chi^2_{0,05}$      | $\chi^2_{0,01}$ |
| 1     | ціннісно-мотиваційний                           | 0,11                 | 23,26                | 7,815                | 11,345          |
| 2     | інтегративно-знаннєвий                          | 0,19                 | 17,68                |                      |                 |
| 3     | організаційно-методичний                        | 0,34                 | 60,65                |                      |                 |
| 4     | діяльнісно-операційний                          | 0,20                 | 30,78                |                      |                 |
| 5     | особистісно-комунікативний                      | 0,27                 | 40,78                |                      |                 |
| 6     | науково-дослідницький                           | 0,75                 | 21,68                |                      |                 |
| 7     | оцінно-рефлексивний                             | 0,20                 | 52,53                |                      |                 |

Після узагальнення результатів виконаної перевірки робимо висновок про суттєве переважання наприкінці дослідження показників професійно-педагогічної компетентності в учасників експериментальної групи, що пояснюємо впливом розробленої концепції, побудованої та впровадженої моделі, обґрунтованих і реалізованих педагогічних умов і виконаних нами методичних розробок, спрямованих на оптимізацію та вдосконалення процесу підвищення професійної кваліфікації у ЗВО. Таким чином, статистично достовірні дані формувального етапу педагогічного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу дослідження та доцільність наших рекомендацій щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін вищої технічної школи.

Аналіз результатів опитування, проведеного наприкінці формувального етапу експерименту показав, що практично всі викладачі фахових дисциплін орієнтовані на подальший розвиток своєї професійно-педагогічної компетентності. При цьому в переважної більшості респондентів – 91,4 % від загальної кількості учасників (220 осіб) – розуміння та усвідомлення проблем розвитку професійно-педагогічної



компетентності «значно змінилося», а в решти – «частково змінилося». Слід також відзначити, що 72,7 % слухачів позитивно оцінили діяльність адміністрації ЗВО щодо підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, незадоволеними залишились 11,4 % респондентів і 15,9 % викладачів утрималися або не визначилися з відповіддю.

Під час експерименту виявлено, що найбільший ефект від реалізації професійної програми підвищення кваліфікації може бути отриманий за умови визначення та реалізації заходів з розвитку професійно-педагогічної компетентності щодо кожного викладача, що можливо в разі формування індивідуальних траєкторій їхнього професійно-педагогічного самовдосконалення. Оскільки реалізувати повністю індивідуальний підхід неможливо, ми вважаємо, що доцільно виділяти цільові групи викладачів за різним профілем кафедр і стажем освітньої діяльності. Лише адресне проєктування та реалізація підвищення кваліфікації, а також підтримка неперервного психолого-педагогічного самовдосконалення викладачів технічних ЗВО гарантує ефективний розвиток професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, зростання якості їхньої освітньої діяльності та взаємодії зі студентами.

#### **5.4. Прогностичне обґрунтування перспективних напрямів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти**

У ХХІ ст. перетворення, що відбуваються в царині вищої технічної освіти, динамічні зміни суспільства загалом, зумовлені бурхливим розвитком і широким упровадженням у всі сфери життєдіяльності людини нових технологій, закономірно вимагають переосмислення функцій, характеру та змісту професійно-педагогічної діяльності викладачів ЗВО. Новації, спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців, рівня їхньої конкурентоздатності та мобільності у професійній діяльності, значною мірою ускладнюють професійно-педагогічні завдання, які повсякденно доводиться розв'язувати викладачам вищої школи.

Для переходу ЗВО в новий якісний стан, адекватний рівневі суспільного розвитку та сучасної соціокультурної ситуації, заклади освіти потрібно забезпечити педагогічними кадрами, яким властивий відповідний педагогічний менталітет, здатними ухвалювати інноваційні організаційно-управлінські рішення та будувати освітній процес на нових соціокультурних засадах. Це зумовлює необхідність прогностичного обґрунтування розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, від яких значною мірою залежать результати навчання, виховання та підготовленість випускників до ефективної практичної діяльності в різних сферах народного господарства.

Численні педагогічні дослідження дають підстави для висновку про те, що ключовою характеристикою викладача сучасного технічного ЗВО є його професійно-педагогічна компетентність. Обґрунтування в підрозділі 1.3 структури професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО довело значущість мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інтелектуального, функціонально-технологічного, соціально-комунікативного та рефлексивно-регулятивного компонентів, належний рівень розвиненості яких забезпечує успішне виконання основних професійних функцій – навчальної, виховної та організаційно-технологічної. Крім того, нові ролі та функції викладачів ЗВО підсилюють цінність їхніх особистісних якостей, що забезпечують ефективне педагогічне спілкування, конструктивну взаємодію, належну підтримку суб'єктів учіння, сприяють зростанню мотивації щодо успішної професійно-педагогічної діяльності. Рольовий репертуар викладача значно розширюється: перестаючи бути лише джерелом інформації, він виконує ролі консультанта, тьютора, фасилітатора, організатора ефективної самоосвітньої діяльності студентів і створює підґрунтя для подальшої траєкторії їхнього безперервного особистісного саморозвитку в майбутній професійній діяльності.

Проте в умовах відсутності системної психолого-педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, коли формування та розвиток окремих компонентів професійно-педагогічної компетентності відбувається спонтанно, фрагментарно, емпірично, завдання модернізації вищої освіти значно

ускладнюються. Тому, закономірно, вирішення проблеми забезпечення технічних ЗВО науково-педагогічними кадрами, здатними ефективно виконувати професійно-педагогічну діяльність в умовах модернізації вищої школи покладається на систему підвищення кваліфікації. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [614] одним з головних завдань професійно-педагогічної освіти проголошено створення «ефективної системи підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогічних кадрів, здатних до ефективної професійної діяльності та постійного вдосконалення в ній» [614]. Це означає, що система підвищення кваліфікації викладачів технічних ЗВО має створювати оптимальні умови для самореалізації особистості, максимального розкриття її професійного потенціалу, розвитку здатності до педагогічної творчості, ухвалення нестандартних і оперативних рішень тощо [590].

Викладене окреслює об'єктивні передумови та цільові орієнтири для проєктування змісту навчання викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО на курсах підвищення кваліфікації, адекватні змісту та характеру сучасної професійно-педагогічної діяльності, вимогам до їхньої професійно-педагогічної компетентності. Успішна реалізація цих завдань актуалізує потребу вдосконалення освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації викладачів ЗВО шляхом використання в ньому андрагогічних технологій навчання, методів активізації пізнавальної та практичної професійно-педагогічної діяльності, рефлексивного аналізу саморозвитку всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності.

Система післядипломної освіти та підвищення кваліфікації завжди була експериментальним майданчиком, де відпрацьовувалися інновації, які потім поширювалися на різні рівні освітньої системи. Враховуючи, що післядипломна освіта є менш стандартизованою та має більше ступенів свободи, саме в її межах потрібно відпрацьовувати найсміливіші, найбільш оригінальні шляхи та способи підготовки слухачів до ефективної професійно-педагогічної діяльності. Тобто, розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності на курсах підвищення кваліфікації має спрямовуватися на те, щоби: допомогти викладачам фахових

дисциплін технічних ЗВО знайти нові критерії оцінювання своєї діяльності відповідно до нової парадигми освіти; навчити їх доцільно використовувати сучасні педагогічні технології, що сприятиме подоланню їхньої функціональної неграмотності. Крім цього, у системі підвищення кваліфікації потрібно створити банк технологій інтенсивного навчання, на основі яких має будуватися освітній процес [89; 135]. Отже, необхідно переосмислити підходи до змісту та процесу післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації викладачів ЗВО. При цьому відзначимо, що кардинальні зміни в організації освітнього процесу не приносять користі самі по собі. Більше того, вони можуть принести шкоду, оскільки порушують усталений хід подій [710]. Як свідчить практика, постійні зміни концептуальних підходів до оновлення змісту освіти не сприяють стійкості та фундаменталізації структури, змісту і методів навчання в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів для ЗВО.

Таким чином, післядипломна освіта покликана забезпечити максимальне задоволення запитів особистості (щодо самовдосконалення, адаптації до мінливих соціально-економічних, політичних, морально-психологічних умов життєдіяльності), суспільства (щодо формування соціально активних і адаптованих до життєвих реалій, законослухняних та ініціативних громадян, членів суспільства, орієнтованих на загальнолюдські цінності) та держави (відносно підготовки компетентних, ефективних фахівців, здатних вивести країну на високий рівень соціально-економічного та культурного розвитку) [340] та орієнтуватися на формування суспільно корисної компетентної особистості. Це зумовлює потребу значної трансформації системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО як складової їхньої післядипломної освіти.

Інтеграція науки, освіти та виробництва суттєво впливає на функції підвищення кваліфікації, до яких зараховують: компенсаторну, адаптаційну, коригувальну, розвивальну, інноваційну, інтегративну [464]. Проте, як свідчать дослідження, чинна система підвищення кваліфікації переважно зорієнтована на перші три, і меншою мірою – на розвивальну, інноваційну й інтегративну, які, на нашу думку, найбільше відповідають меті безперервного професійного та загальнокультурного зростання

особистості викладача ЗВО. Вважаємо, що сучасна система підвищення кваліфікації педагогів має бути гнучкою, динамічною, адекватно відображати вимоги конкретних закладів освіти і враховувати наявний рівень професійно-педагогічної компетентності слухачів.

Зважаючи на викладене, можемо розглядати модернізацію системи підвищення кваліфікації як важливу складову сучасної системи освіти, що узгоджується з її новітніми цілями та цінностями. Як відомо, у систему освіти неможливо внести зміни, пов'язані з формуванням креативності та інноваційної діяльності педагогів, якщо вони самі не беруть участі в сучасних освітніх програмах. Також неможливо сформувати креативну та інноваційну особистість здобувача освіти, якщо викладач сам не має досвіду такої діяльності [315]. Подолання цієї суперечності можливе шляхом реалізації компетентнісного підходу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка, у свою чергу, має продуктивно будувати експериментальні моделі компетентнісно орієнтованої післядипломної педагогічної освіти.

Для системи підвищення кваліфікації, орієнтованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, визначальною є ціннісно-сміслова спрямованість освітнього процесу. Практично це має реалізуватися через використання в роботі зі слухачами педагогічних технологій, які опираються на стратегію випереджальної підготовки. Зміст навчання на курсах підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має ґрунтуватися на ідеї інтегрування наукових знань з різних галузей, які входять у поле їхньої професійно-педагогічної діяльності. Це забезпечить міждисциплінарний характер освітнього процесу, сприятиме розвитку системного мислення, а також економії часу на підготовку слухачів. Стрижневою проблемою формування змісту психолого-педагогічної підготовки викладачів ЗВО є його цілісність.

Опираючись на викладене, вважаємо правомірним виділити фундаментальний методологічний принцип функціонування системи підвищення кваліфікації та професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО – принцип відповідності системи змін, які відбуваються в науці, техніці, технологіях і, відповідно, у професійно-педагогічної діяльності [490, с. 103].

Таким чином, сутність інноваційного підходу до підвищення кваліфікації викладачів ЗВО полягає у сприянні їхньому особистісному розвитку та духовному збагаченню, прояву самобутності, актуалізації внутрішнього потенціалу. Відповідно до цього, центральною фігурою освітньої діяльності стає сам слухач. При цьому він має можливість самостійно контролювати ефективність розвитку власної професійно-педагогічної компетентності. Ступінь і значущість навчання оцінюється самими його суб'єктами, хоча самооцінка може формуватися або уточнюватися завдяки ефективному зворотному зв'язку від членів групи або осіб, що допомагають у навчанні, а також від об'єктивно засвідчених досягнень. У такому разі зовнішні контролювальні форми поступаються особистій зацікавленості в навчанні, рефлексії, самодисципліні та відповідальності слухачів.

Визнання особистості слухача домінантою освітнього процесу є системотвірною основою особистісно орієнтованого підходу в педагогіці. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті переосмислення всього процесу післядипломної освіти та підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. У свою чергу, це пов'язано з пошуком шляхів і розробленням засобів реалізації якісно нової системи цінностей у сфері післядипломної педагогічної освіти, зорієнтованих на розвиток професійно важливих якостей викладача нового типу – яскравої нестандартної особистості з чітко вираженою професійною ментальністю, прагненням до творчого саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності, спрямованої на гуманізацію мотиваційно-ціннісних відносин у педагогічному процесі.

Відповідно, важливими напрямками реформування та розвитку системи післядипломної освіти викладачів ЗВО є: якісні зміни змісту й організаційних форм процесу підвищення кваліфікації; стратегія управління розвитком системи, визначення та наукове обґрунтування її прогностичної моделі [234, с. 98]. Це веде до зміщення акцентів у освітньому процесі: раніше викладач системи підвищення кваліфікації виконував функцію режисера, натомість тепер «сценарій» закладено в структурі навчального матеріалу; якщо раніше відповідальність за результати навчання покладалася на викладача-андрагога, то тепер, усе більшою мірою, – на

слухачів; уміння слухачів працювати під керівництвом викладача системи підвищення кваліфікації мають поступитися вмінням працювати самостійно.

Таким чином, інноваційний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має здійснюватися на основі прогнозування розвитку суспільства, системи вищої освіти, умов педагогічної праці, зорієнтованості отриманих знань і вмінь на вимоги посадових інструкцій викладача фахових дисциплін технічного ЗВО і водночас розвитку його здатності протягом усього життя адаптуватися до швидко змінюваних умов професійної діяльності, освіти загалом.

У зв'язку із цим виділяють низку визначальних стадій розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО [234, с. 115-117]:

1. Перебудова стереотипу мислення і дій особистості, усвідомлення своєї активної ролі у виборі стратегій і методів роботи, досягненні прогнозованого результату професійно-педагогічної діяльності.

2. Зближення цілей системи організації та учасників освітнього процесу на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей. Як уже зазначалося, метою підвищення кваліфікації викладачів ЗВО є допомога у вирішенні практичних професійно-педагогічних завдань. Її досягнення вимагає змін організаційного характеру: спільного зі слухачами обговорення цілей навчання; ліквідації розриву між очікуваннями слухачів і можливостями викладачів системи підвищення кваліфікації.

3. Відбір функціонально орієнтованого навчального матеріалу, навчальних планів і програм, розвиток нових моделей інтегративного навчання. Відповідно до цього, дієвим засобом досягнення освітньої мети є гнучка й неперервна адаптація програм до постійно мінливих умов професійно-педагогічної діяльності при невизначеності та нестабільності ситуації. Обов'язковий елемент навчання – конфронтація з проблемами, для розв'язання яких потрібно зменшувати частку застарілих методів навчання. Навчання має завершуватися виробленням пропозицій щодо вдосконалення конкретного напрямку професійно-педагогічної діяльності слухачів (на основі обміну досвідом роботи). Узагальнені матеріали

використовуються в освітньому процесі та доводяться до відповідних підрозділів ЗВО.

4. Проєктування технологій, прийомів і методів різнорівневого та диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять (лекцій, консультацій), технологічна адаптація засобів особистісно орієнтованого управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти (система самодіагностики, самоконтролю, самокорекції власної освітньої діяльності).

Слід наголосити, що сенс підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО полягає не в наданні певного обсягу інформації, а в розвитку в них професійно-педагогічної компетентності, що виявляється у здатності оперувати предметним змістом знань, проєктувати та моделювати свою професійно-педагогічну діяльність.

До механізмів керування розвитком професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО зараховуємо: різнорівневу науково-методичну роботу, що спрямована на спонукання викладачів до використання різних форм і методів педагогічної, науково-дослідницької діяльності з урахуванням їхніх наукових інтересів, ціннісних і морально-етичних настанов; постійне поглиблення психолого-педагогічної підготовки викладачів; стимулювання науково-пошукової діяльності викладачів у ЗВО; систематичне підвищення кваліфікації викладачів.

Наукову основу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО технічного профілю має представляти актуальна інформація про психологічні явища, процеси та закономірності засвоєння студентами змісту вищої освіти. За результатами експертного опитування науково-педагогічних працівників ЗВО технічного профілю запропоновані рекомендації щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін, які передбачають: здійснення систематичного контролю за якістю підвищення кваліфікації з боку завідувачів кафедр; організацію курсів педагогічної майстерності для викладачів фахових дисциплін; стажування викладачів на підприємствах регіону та у провідних ЗВО за профілем дисциплін, що викладаються; обмін досвідом з колегами, у тому



числі з інших ЗВО; використання розробок з педагогічної майстерності під час самоосвітньої діяльності в напрямі неперервного професійно-педагогічного самовдосконалення; запрошення вітчизняних та іноземних фахівців для проведення навчальних і методичних семінарів для викладачів.

Аналіз і узагальнення рекомендацій експертів і власного досвіду щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дав змогу згрупувати їх у контексті підвищення кваліфікації за такими напрямками:

1. Піднесення мотиваційної спрямованості слухачів:

- розвиток професійно-педагогічної компетентності доцільно розпочинати, використовуючи можливості групи, при цьому оцінюючи учасників за їхнім особистісним потенціалом і схильністю до творчості у професійно-педагогічній і науково-дослідницькій діяльності;
- стимулювання прагнення до розвитку всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності під час різних видів навчальної діяльності, зокрема – залучення слухачів до науково-дослідної роботи та інноваційних розробок.

2. Підвищення педагогічної кваліфікації викладачів:

- організація стажувань викладачів фахових дисциплін у провідних профільних ЗВО країни;
- неформальне тривале (3–5 місяців) навчання на курсах підвищення кваліфікації або інститутах (факультетах) підвищення кваліфікації провідних ЗВО;
- проведення науково-педагогічних семінарів з проблем викладання фахових дисциплін у технічних ЗВО відповідно до нових вимог освітніх стандартів, а також вимог стейкхолдерів і відповідних галузевих організацій;
- розроблення програм підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО з орієнтацією на отримання знань про сучасні технології виробництва, будівництва, управління тощо, а також поглиблення психолого-педагогічних і методичних знань;
- організація мережових модульних курсів психолого-педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

3. Реалізація внутрішніх можливостей технічних ЗВО щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін:

- організація у ЗВО постійного семінару за основними видами професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін: навчальної, методичної, наукової, виховної;
- активізація роботи методичної секції у складі науково-методичної ради ЗВО;
- створення у закладах вищої освіти постійних Шкіл педагогічної майстерності;
- залучення викладачів фахових дисциплін до активної участі у професійних співтовариствах різного рівня;
- мотивування викладачів щодо підвищення результативності праці;
- створення сприятливих умов для творчої інноваційної роботи викладачів, їхнього особистісного та професійного саморозвитку.

4. Нормалізація навчального та наукового навантаження викладача:

- оптимальний розподіл навчального навантаження на кафедрах;
- продумане планування науково-дослідницької та іншої роботи викладачів;
- зниження рівня бюрократизації освітнього процесу та звітності викладачів.

5. Розвиток соціально та професійно важливих якостей викладача:

- виховання відповідальності за якість і результативність професійно-педагогічної діяльності;
- розширення кола професійних і наукових інтересів викладачів;
- опанування сучасними комп'ютерно орієнтованими технологіями та методами дистанційного навчання;
- удосконалення володіння іноземними мовами.

Ефективність розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО у межах курсів підвищення кваліфікації значною мірою залежить від дотримання розробниками освітніх програм таких вимог [471, с. 18-20]:

1. Найменування програми та її побудова має відповідати затребуваним суспільством напрямом підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: *актуальні питання впровадження державних стандартів освіти* (запровадження багаторівневої вищої професійної освіти, основні підходи до розроблення та

реалізації робочих програм і технологій навчання під час викладання фахових дисциплін у технічному ЗВО, розроблення модульних технологій побудови освітніх програм, інструментарію для діагностики й оцінювання професійно-педагогічної компетентності); *сучасні освітні технології* (реалізації модульних програм, міждисциплінарних курсів у межах підвищення кваліфікації, інноваційні форми і методи навчання, новітні підходи до організації та проектування самоосвітньої та науково-дослідної роботи слухачів); *інформатизація освіти* (інформаційна компетентність щодо професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічного ЗВО, розвиток інформаційно-освітнього середовища закладу післядипломної освіти); *інноваційна діяльність у освіті* (основні напрями розвитку інноваційної педагогічної діяльності у сфері андрагогіки, розвиток соціального партнерства з галузевими підприємствами – замовниками кадрів, а також стратегічного партнерства з підприємствами – замовниками науково-технічної продукції); *питання підготовки педагогічних кадрів з пріоритетних напрямів науки, техніки, критичних технологій*, у тому числі енергозберігальних та енергоефективних, ядерних та інформаційних, нанотехнологій, біоінформаційних і біотехнологій, сучасних виробничих технологій сервісу (в тому числі пов'язаного з організацією сервісу з надання освітніх, медичних та інших послуг особам з особливими потребами) та інших сфер, що належать до національних інтересів; досвід інноваційних ЗВО з реалізації програм підвищення кваліфікації; удосконалення системи підготовки науково-педагогічних і педагогічних кадрів у галузі правових аспектів професійної діяльності, зокрема питань інтелектуальної власності, профілактики здорового способу життя, екології та природокористування, теології, протидії тероризму, а також питань організації та проведення підвищення кваліфікації та перепідготовки дорослого населення.

2. Програма має передбачати вимоги до категорії слухачів, на яких вона розрахована та сферу застосування слухачами отриманих професійних компетентностей, знань і вмінь.

3. Програма має визначати: нормативний термін опанування програми; режим навчання (не більше 36 год. на тиждень); форми навчання (з повним відривом від роботи, з частковим відривом від роботи, без відриву від роботи).

4. Окремий розділ програми має висвітлювати вимоги до професійно-педагогічної компетентності слухача за результатами навчання, сформульовані на основі чинних професійних стандартів (за їх наявності) або кваліфікаційних характеристик. Програмні результати навчання формуються у вигляді загальних і фахових компетентностей.

5. У розділі, де подана структура програми, потрібно розмістити її навчальний план у вигляді модулів із зазначенням обсягу часу, відведеного на освоєння програми загалом і кожного модуля окремо, у тому числі – на лекції, практичні заняття (семінари) і лабораторні роботи, а також на самостійну роботу слухачів. Відповідно до професійно-педагогічного фаху слухачів, програма може містити практичний модуль, присвячений сучасним виробничим (науковим) технологіям у цій галузі. Навчальний план також має містити вимоги до обсягу часу, відведеного на підсумкову атестацію.

6. У навчально-тематичному плані програми зазначаються теми занять кожного модуля з обсягом часу на їх вивчення відповідно до кожної форми організації освітнього процесу.

7. Програмою підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має передбачатися тематика самостійної роботи слухачів за кожним модулем і зазначений відведений на неї обсяг часу, який не входить у загальний обсяг часу освоєння програми.

8. За кожним модулем програми підвищення кваліфікації потрібно подати: зміст навчання у розрізі розділів і тем; тематику практичних занять (семінарів) і назви лабораторних робіт; теми для самостійного опрацювання навчального матеріалу; посилання на використовувані освітні технології; перелік рекомендованої літератури (основної та додаткової), інтернет-ресурсів.

9. Зміст навчального матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і виїзних занять має забезпечувати розвиток у слухачів усіх компонентів професійно-педагогічної компетентності.

10. У програмі потрібно викласти чіткі вимоги до форм і методів контролю і критерії оцінювання результатів навчання, а також види підсумкової атестації.

Відповідно до цих вимог ми розробили професійну програму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» (Додаток С) і робочу програму інтегрованої дисципліни «Семінар педагогічних знань» (Додаток М), які пройшли успішну апробацію в Національному університеті «Львівська політехніка» протягом 2017-2020 рр.

Аналіз наукових досліджень, практики системи післядипломної освіти, власний досвід педагогічної діяльності на курсах підвищення кваліфікації викладачів ЗВО в контексті подальшого розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дає підстави для розгляду цієї проблеми на різних рівнях. Зокрема, на загальнодержавному рівні це дає змогу:

- з'ясувати вимоги до рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін з урахуванням потреб вищої технічної освіти;
- підвищити наявний рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом удосконалення освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації та його спрямування на поглиблення психолого-педагогічної підготовки викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО;
- забезпечити технічні ЗВО педагогічними кадрами, здатними виконувати професійно-педагогічну діяльність на високому рівні не лише в сучасних, а й прогнозованих умовах розвитку освіти, з випередженням на 10-15 років.

Процес забезпечення технічних ЗВО молодими викладачами вимагає комплексного підходу, оскільки вони потребують фахівців нової генерації, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями і спроможні працювати творчо й самостійно, здатні до неперервного саморозвитку та самовдосконалення у професії, прогресивних перетворень у організації освітнього

процесу у ЗВО, швидко адаптуватися до будь-якої педагогічної ситуації та самостійно ухвалювати обґрунтовані рішення [279].

На рівні закладу вищої освіти для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО потрібно: забезпечити належні умови для професійного та особистісного розвитку викладачів, оскільки від цього значною мірою залежить якість освітнього процесу у ЗВО; надати можливість викладачам фахових дисциплін систематично і неперервно самовдосконалюватися, підвищувати рівень кваліфікації в закладах освіти, наукових установах та через інформальну освіту; збільшити частку інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі технічного ЗВО.

У прогностичному аспекті вирішення проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО вважаємо стратегічним завданням освітньої галузі, яке передбачає подальше підвищення якості освітнього процесу шляхом підсилення професорсько-викладацького складу через магістратуру, аспірантуру та докторантуру в галузі загальної та професійної педагогіки, створення для викладачів пріоритетних умов для наукового та кар'єрного зростання. При цьому важливо використовувати ротацію педагогічного персоналу, послідовно переводити молодих викладачів на вищі посади, де вони будуть виконувати дедалі складнішу й відповідальнішу роботу. Ротацію вважаємо важливим інструментом розвитку професійно-педагогічної компетентності молодих викладачів, який сприяє ефективному плануванню професійної кар'єри, підвищенню рівня кваліфікації чи зміні посади відповідно до стратегії розвитку педагогічного колективу ЗВО.

Розглянуте дає підстави виокремити одну зі значущих і перспективних тенденцій у вищій освіті технічного профілю – створення інноваційної освітньої моделі, у межах якої актуальне сьогодні поняття «професійно-педагогічна компетентність», що опирається на компетентнісний підхід у кваліфікаційній характеристиці викладача фахових дисциплін, передбачає не лише транслявання студентам готових знань, а, значною мірою, розвиток варіативних способів креативного, гнучкого, гуманістично орієнтованого мислення здобувачів вищої

освіти. Професійно-педагогічна діяльність викладачів ЗВО набуває особливої ваги в контексті реалізації іншої значущої тенденції освітньої системи, що полягає в її зорієнтованості на інтернаціоналізацію вищої освіти та її інтеграцію у світовий освітній простір [328]. Перехід до інноваційної професійно-педагогічної діяльності в технічних ЗВО можливий лише за умови досягнення викладачами високого рівня професійно-педагогічної компетентності, усвідомлення цілей, смислів і цінностей педагогічної праці, перспектив розвитку освіти не лише як економічного, а й соціально-культурного феномена.

На підставі результатів нашого дослідження вважаємо, що неупинний розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має забезпечуватися на загальнодержавному рівні, спрямовуватися на рівні кожного закладу вищої освіти та його структурних підрозділів.

### **Висновки до п'ятого розділу**

Узагальнення результатів здійсненої дослідно-експериментальної перевірки ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дає підстави зробити основні висновки до розділу.

У процесі дослідження було розроблено діагностичний апарат оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що охоплює критерії (ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знаннєвий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний), а також відповідні показники. Рівні розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів визначено як адаптивний, нормативний, продуктивний і креативний. Кожен з них оцінювався за допомогою методичного апарата, що охоплює п'ятнадцять методик діагностування кількісних і якісних характеристик викладачів фахових дисциплін. Для виявлення загального рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів застосовувався узагальнений показник  $R_{\text{ППК}}$  з урахуванням вагових коефіцієнтів.

Констатувальний етап експерименту виявив проблеми, пов'язані з недосконалістю традиційної системи підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників фахових дисциплін технічних ЗВО. За даними комплексного вимірювання встановлено реальний стан професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Креативного рівня професійно-педагогічної компетентності досягли 14,57 % викладачів фахових дисциплін, продуктивного рівня – 31,42 %, нормативного – 40,02 % і адаптивного – 13,99 %. Це не повною мірою відповідає потребам освітнього процесу, не забезпечує здатність науково-педагогічних працівників ефективно будувати педагогічну взаємодію, розв'язувати складні освітні завдання, забезпечувати якісну підготовку фахівців для різних галузей промисловості та сфери послуг. Загалом сучасний стан вищої технічної освіти актуалізує потребу переосмислення мети, умов, змісту, засобів, форм, методів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Формувальний етап нашого дослідження мав на меті засвідчити ефективність впровадження авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищої школи технічного профілю. Їх ефективність перевірялася через порівняння динаміки розвитку компонентів професійно-педагогічної компетентності за кожним з критеріїв із залученням експертів, вивченням результатів самооцінювання, з урахуванням думок студентів, адміністрації тощо. Одержані результати засвідчили, що наприкінці дослідження в ЕГ, у порівнянні з КГ, виявлено значно більше досліджуваних з продуктивним і креативним рівнем за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності. Загалом у ЕГ це зростання становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ. Натомість слухачів з адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і продуктивним (39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі виявилось менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %). На підставі експериментальних даних, з урахуванням їх статистичної перевірки за критерієм  $\chi^2$ , робимо висновок про суттєве переважання



показників розвиненості професійно-педагогічної компетентності в науково-педагогічних працівників, що навчалися за нашою методикою. Отже, результати впровадження інновацій, спрямованих на модернізацію та оптимізацію процесу підвищення професійної кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, переконливо свідчать про їхню ефективність і доцільність.

В умовах модернізації вищої освіти та її переходу до світових стандартів оновлення та проектування змісту та технологій підвищення кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО мають відбуватися на засадах неперервної співпраці зі стейкхолдерами, врахування новітніх наукових розробок і перспективних тенденцій відповідно до характеру професійно-педагогічної діяльності та вимог до їхньої компетентності. Практично це має реалізуватися через використання в роботі зі слухачами педагогічних технологій, які опираються на стратегію неперервної, рефлексивної, випереджальної післядипломної педагогічної освіти викладачів вищої школи за низкою напрямів (поглиблення мотиваційної спрямованості; підвищення педагогічної майстерності; реалізація внутрішніх можливостей закладів вищої освіти; нормалізація навчального та наукового навантаження; розвиток соціально та професійно важливих якостей). Невпинне зростання професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО має забезпечуватися на загальнодержавному рівні та на рівні кожного закладу вищої освіти й усіх його структурних підрозділів.

Основні результати, викладені в п'ятому розділі, розкриті в авторських публікаціях: [161; 204; 208; 211].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів педагогічного дослідження теоретичних і методичних засад розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО дало підстави для таких висновків:

1. Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з проблем професійного становлення особистості дали змогу визначити професійно-педагогічну компетентність викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, що забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку.

З'ясовано, що професійно-педагогічна компетентність є складовою професійної компетентності, становить гармонійний сплав загальнокультурної, психолого-педагогічної, предметної і методичної підготовки, практичного досвіду, професійно-важливих особистісних якостей і цінностей, що забезпечують успішність професійно-педагогічної діяльності. Як складне особистісно-професійне явище, професійно-педагогічна компетентність викладачів фахових дисциплін визначається сукупністю її структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний).

2. Теоретико-методологічну основу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО становлять підходи: системний, що забезпечує вивчення професійно-педагогічної компетентності як складного, інтегративного утворення; андрагогічний підхід дозволяє розглядати досліджувану компетентність з урахуванням закономірностей природного розвитку дорослого учня, його відмінних ознак; компетентнісний розглядається у аспекті підсилення практичної орієнтованості процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін в умовах підвищення кваліфікації;

діяльнісний, що забезпечує здійснення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності з позиції викладача – активного суб'єкта пізнання, залученого до сучасних форм діяльності з оволодіння знаннями, уміннями, необхідними професійними якостями для вдосконалення професійного розвитку; особистісно-орієнтований, що забезпечує спрямованість на особистість кожного викладача, урахування особистісної позиції кожного учасника підвищення кваліфікації, співробітництво суб'єктів освітнього процесу; акмеологічний, що передбачає спрямованість викладачів технічних ЗВО на найвищі досягнення у професії; функціональний – забезпечує супровід на всіх етапах розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів; інтегративний, що полягає у площині створення цілісного змісту освітнього процесу з інтеграцією різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності; інноваційний, що передбачає таку організацію навчання, за якої відбувається збагачення інноваційного поля процесу розвитку досліджуваної компетентності новими способами організації занять, інноваційними педагогічними технологіями, ефективним досвідом викладацької діяльності; креативний підхід дозволяє організувати процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін з опорою на реалізацію творчого потенціалу у професійно-педагогічній діяльності.

Аргументовано принципи, на яких ґрунтується процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: загальнодидактичні (науковості, послідовності, свідомості й активності); професійної освіти (фундаментальності, професійної спрямованості, інтегративності, проблемності, індивідуалізації, наступності, неперервності); педагогічної освіти (суб'єктності, варіативності, прогностичності, демократизації); андрагогічні (опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб); специфічні (професійно-педагогічного самовдосконалення; системного підвищення педагогічної кваліфікації; цілепокладального залучення викладача в інноваційну

діяльність; діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; рефлексивної спрямованості розвитку професійно-педагогічної компетентності).

Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ґрунтується на таких положеннях: особистість викладача технічного ЗВО розглядаємо як суб'єкт власного професійного розвитку, що реалізується з урахуванням його інтересів і здібностей; розвиток професійно-педагогічної компетентності – процес інтеграції складників досліджуваного феномену в особистості викладача від адаптивного чи нормативного рівня розвитку до продуктивного і креативного рівня, що забезпечує повне розкриття всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного ЗВО; позитивна динаміка розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін відбувається в разі забезпечення педагогічних умов та запровадження розробленої моделі, а також ґрунтується на прагненні кожної особистості до неперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності.

3. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови, реалізація яких сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО: забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі підвищення кваліфікації; наповнення змісту післядипломної професійно-педагогічної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі підвищення кваліфікації; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку.

4. Визначено структурно-функціональну модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, яку розглядаємо як систему змісту, принципів, форм, методів, обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечує реалізацію авторської концепції і гарантує

досягнення запланованого результату – позитивну динаміку розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Модель є сукупністю взаємопов'язаних, взаємозумовлених компонентів (блоків): програмно-цільовий (мета і завдання), теоретико-методологічний (методологічні підходи, принципи та функції, що виступають підґрунтям розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів), діяльнісно-технологічний (педагогічні умови, професійна програма, традиційні та інноваційні форми навчання, педагогічні технології, інноваційні методи навчання, засоби, етапи технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний); контрольно-результативний (система оцінювання рівня розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО – критерії, показники, рівні).

Розроблена структурно-функціональна модель з достатньою точністю віддзеркалює властивості та динаміку феномену професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Її реалізація сприяє підвищенню рівня спрямованості на професійний розвиток, ефективності вдосконалення професійних якостей, поглиблення професійно-педагогічних знань, розвитку умінь і навичок, розширення можливостей для самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

5. У процесі дослідження розроблено діагностичний інструментарій оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, що представлений критеріями і відповідними показниками (ціннісно-мотиваційний – вмотивованість, педагогічно-аксіологічна спрямованість, виробленість педагогічних якостей; інтегративно-знаннєвий – психолого-педагогічна ерудованість, предметна обізнаність, системність мислення; організаційно-методичний – планувально-проектувальна здатність, організаційно-управлінські якості, методична підготовленість; діяльнісно-операційний – цілеспрямованість, функціональність, студентоцентризм; особистісно-

комунікативний – діалогічність, емпатійність, мовленнєво-риторична підготовленість; науково-дослідницький – науково-методологічна ерудованість, дослідницька спрямованість, інноваційність; оцінно-рефлексивний – рефлексивність, прогностичність, спрямованість на самовдосконалення), а також рівнями розвиненості компонентів професійно-педагогічної компетентності: адаптивний (базовий), нормативний (репродуктивний), продуктивний (оптимальний) і креативний (самоорганізований).

Кожен із рівнів оцінювався за допомогою розробленого методичного апарата, що охоплює п'ятнадцять надійних і валідних методик діагностування кількісних та якісних характеристик професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

За даними комплексного вимірювання встановлено реальний стан розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, який виявив проблеми, пов'язані з недосконалістю традиційної системи підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників технічних ЗВО. За узагальненими результатами креативного рівня професійно-педагогічної компетентності досягли 14,57 % викладачів фахових дисциплін, продуктивного рівня – 31,42 %, нормативного – 40,02 % і адаптивного – 13,99 %. Це, певним чином, актуалізувало потребу у переосмисленні мети, умов, змісту, засобів, форм, методів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

6. Експериментально перевірено ефективність упроваджених в освітній процес підвищення кваліфікації авторської концепції, побудованої моделі, обґрунтованих педагогічних умов і методики, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Кількісний аналіз результату експерименту засвідчив, що наприкінці дослідження в ЕГ, у порівнянні з КГ, виявлено значно більше досліджуваних із продуктивним і креативним рівнем за кожним критерієм професійно-педагогічної компетентності. Загалом у ЕГ це зростання становить 42,07 % за креативним критерієм проти 21,92 % у КГ. Натомість слухачів із адаптивним (1,99 %), нормативним (16,04 %) і продуктивним

(39,9 %) рівнями професійно-педагогічної компетентності в експериментальній групі виявилось менше, ніж у контрольній (відповідно 7,83 %, 27,67 % і 42,58 %).

На підставі експериментальних даних, з урахуванням їх статистичної перевірки за критерієм  $\chi^2$ , робимо висновок про суттєве переважання показників розвиненості професійно-педагогічної компетентності в науково-педагогічних працівників, що навчалися за нашою методикою. Отже, результати впровадження інновацій, спрямованих на модернізацію й оптимізацію процесу підвищення професійної кваліфікації викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, переконливо свідчать про їх ефективність і доцільність.

7. Підготовлене і впроваджене в освітню практику курсів підвищення кваліфікації науково-методичне забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО ґрунтується на психолого-педагогічних підходах і концепціях, закономірностях, загальнодидактичних, андрагогічних, специфічних принципах, принципах професійної і педагогічної освіти. Воно містить навчально-методичний посібник, методичні рекомендації, професійну програму «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти», робочу програму курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти «Семінар педагогічних знань».

У навчально-методичному посібнику «Методичні засади розвитку професійно-педагогічної-компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» представлено інноваційні педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток досліджуваної компетентності в системі підвищення кваліфікації, висвітлено діагностичний апарат оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО.

У методичних рекомендаціях «Семінар педагогічних знань: методичні рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ» містяться вказівки щодо особливостей написання курсової роботи – результату самостійної навчальної

діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації, орієнтовна тематика робіт, джерельна база.

Професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» складена для науково-педагогічних працівників, що підвищують свою кваліфікацію, і, зокрема, містить групи компонентів та циклів підготовки, особливості викладання і оцінювання, очікувані результати навчання. Робоча програма «Семінар педагогічних знань» складена на основі вищезначеної програми і визначає зміст курсів підвищення кваліфікації, організаційні форми, обсяг різних видів навчального навантаження, форми та засоби контролю, інформаційно-методичне забезпечення.

Упровадження навчально-методичного забезпечення в освітній процес підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників довело його доцільність щодо розвитку у викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО професійно-педагогічної компетентності.

Здійснене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. Перспективними напрямками для подальших наукових пошуків є організація процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів з використанням інтернет-сервісів в умовах дистанційного навчання; вдосконалення навчально-методичного забезпечення оптимального професійного розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти; активізація професійно-педагогічного потенціалу викладачів із низьким рівнем самоактуалізації; визначення педагогічних умов подолання деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів в процесі підвищення кваліфікації.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдалина Л., Бережная И. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки. *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 146–148.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 139 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности. *Проблемы психологии личности : советско-финский симпозиум* / под ред. Е. Шороховой. Москва : Наука, 1982. С. 92–98.
4. Авраменко О. Системний підхід як необхідна умова якості технологічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2012. Ч. 2. С. 9–18.
5. Агаркова Е. И. Моделирование системы повышения профессионально-педагогической компетентности специалиста в условиях ИПКРО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Тамбов, 2004. 238 с.
6. Агибова И. М. Концепция формирования профессиональных компетентностей преподавателя физики в университете. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2009. № 63. С. 178–185.
7. Адаптивне управління розвитком професійної освіти: колективна монографія / Г. В. Єльнікова та ін. Павлоград : ІМА-прес, 2016. 248 с.
8. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монографія. Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. 310 с.
9. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 10.08.2019).
10. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 41 с.
11. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2009. 161 с.

12. Акофф Р. Общая теория систем и исследование систем как противоположные концепции науки о системах. *Общая теория систем*: монография / пер. с англ. Москва, 1966. С. 66–80.
13. Алексашина И. Ю. Системно-целостный подход в стратегии постдипломного университетского образования учителя. *Вестник СЗО РАО, Образование и культура Северо-Запада России*. Санкт-Петербург, 1999. Вып. 4. С. 192–197.
14. Алексашина И. Ю. Теоретико-методологические основы освоения учителями идей гуманизации образования в процессе повышения его квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 1996. 45 с.
15. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень : ТГУ, 1997. 240 с.
16. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н. С. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы. *Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования*. Москва : НИИВО, 2003. Вып. 10. 52 с.
17. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
18. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 168 с.
19. Амбросимов В. Н. Профессиональные качества преподавателя. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2001. № 6. С. 61–64.
20. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
21. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. 238 с.

22. Андрощук І. М. Управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польщі: системний підхід : монографія. Луцьк : АКВА ПРИНТ, 2018. 332 с.
23. Антіпова Н. Теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату компетентнісного підходу в професійній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2005. № 2 (82). С. 28–31.
24. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. Вид. 2-ге, допов. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
25. Аргунова Т. Г., Пастухова І. П., Скамницкая Г. П. Управление методической работой в профессиональном образовательном учреждении: методическое пособие / под общ. ред. Г. П. Скамницкой. Москва : Библиотека журнала «СПО», 2006. 89 с.
26. Артюх С. Ф., Ашерев А. Т., Лобунец В. И. Концепция инженерно-педагогического образования в Украине. *Регіональні перспективи*. 1998. № 2. С. 21–25.
27. Архіпова С. Основы андрагогіки: навч. посіб. Черкаси : Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, Ужгородський нац. ун-т, 2002. 183 с.
28. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : Издательство Московского университета, 1984. 104 с.
29. Астафьева Н. Е. Дидактическая система информатизации педагогической деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений и научно-методические подходы к ее реализации / под общ. ред. А. П. Беляевой. Санкт-Петербург; Тамбов : Изд-во ИПКРО, 1997. 180 с.
30. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 85–94.
31. Афанасьев В. Г. О целостных системах. *Вопросы философии*. 1980. № 6. С. 62–78.
32. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.

33. Базелюк Н. Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх вчителів в університетах Фінляндії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 229–235.
34. Базиль Л. О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури : навч. програма курсу для студ. вищих пед. навч. закл. Луганськ : Ноулідж, 2011. 150 с.
35. Базова В. І. Підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині в умовах Болонського процесу. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 12–17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo\\_2011\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_4) (дата звернення: 10.10.2018).
36. Бакштановский В. И., Согомов Ю. В. Профессиональная этика. *Ведомости*. Тюмень : НИИПЭ, 1999. Вып. 14. С. 151–158.
37. Банашко Л. В., Севастьянова О. М., Крищук Б. С., Тафінцева С. І. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: [www.kgpa.km.ua/?q=node/233](http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233) (дата звернення: 17.06.2019).
38. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. (К вопросу о сущности педагогической культуры). *Советская педагогика*. 1981. № 1. С. 71–77.
39. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Киев : Вища школа, 1997. 153 с.
40. Басай Н. П. Особливості формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 20–24.
41. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
42. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Москва : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

43. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 107 с.
44. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
45. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки: методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 152 с.
46. Беляева А. П. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах. Москва : Высшая школа, 1991. 159 с.
47. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности : учеб. пособ. к спецкурсу. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993. 110 с.
48. Беляева С. А. Теоретические основы построения учебной дисциплины в ВУЗе : монография. Москва : Прометей, 1997. 138 с.
49. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : научная монография. Москва : «Канон+», РО-ОИ «Реабилитация», 2008. 384 с.
50. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; общ. ред. В. Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1986. 424 с.
51. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем. *Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник*. Москва : Наука, 1973. С. 20–37.
52. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. 304 с.
53. Бех І. Виховання як духовно-моральне удосконалення особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4/5. С. 21–26.
54. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С. 30–37.

55. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
56. Беляєва О. М. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7. С. 23–27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2017\\_7\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_7_8) (дата звернення: 16.12.2018).
57. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
58. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атика, 2008. 684 с.
59. Биков В. Ю., Мушка І. В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення: 23.06.2019).
60. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя / НАПН України. Вид. 3-тє. Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 342 с.
61. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця : Планер, 2010. Вип. 25. С. 219–225.
62. Білоусова Л. І., Житньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, вип. 1. С. 38–49. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2017\\_57\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_57_1_6) (дата звернення: 22.02.2020).
63. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода : монография. Москва : Наука, 1973. 271 с.
64. Блинова О. И. Термин и его мотивированность. *Терминология и культура речи*. Санкт-Петербург; Москва : Наука, 1981. С. 28–37.
65. Боголюбов Л. Н. Базовые социальные компетентности в курсе обществоведения. *Преподавание истории и обществоведения в школе*. 2002. № 9. С. 22–33.

66. Бодруг Н. А. Компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства будущих учителей. *SCIARTICLE.RU*. 2014. № 12. С. 173–180. URL: [http://sci-article.ru/number/08\\_2014.pdf](http://sci-article.ru/number/08_2014.pdf) (дата звернения: 25.04.2017).
67. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
68. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования) : глоссарий / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. 148 с.
69. Болотов В. А., Исаев Е. Н., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 66–72.
70. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
71. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 37–43.
72. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Ростовский пед. университет, 2000. 35 с.
73. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. №4. С. 29–36.
74. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
75. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.

76. Борисова О. М. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості. *Психологічне формування і розвиток особистості* / під ред. Л. І. Анциферової. Львів : Освіта, 2002. 146 с.
77. Бородин Е. М., Крупнова А. В., Бородина К. Н. Критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства. *Концепт*. 2015. Т. 13. С. 1316–1320. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85264.htm> (дата звернення: 24.09.2019).
78. Боса В. П. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (92). С. 48–53.
79. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 67–74.
80. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя. *Советская педагогика*. 1989. № 8. С. 89–94.
81. Бронник Л. В. Самоорганизация концепта в дискурсе : кейс-стади. *Теория и практика общественного развития*. 2011. № 1. С. 293–296. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kontsepta-v-diskurse-keys-stadi/viewer> (дата звернення: 11.06.2019).
82. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 6. С. 5–11.
83. Брюховецька Є. В. Сутність і структура професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 3 (56). С. 12–19.
84. Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 74–78.
85. Брюэр Ф., Джонг А. Процессуальная модель профессиональной мобильности (социальный конфликт). Калуга, 1994. С. 59–69.
86. Будник О. Б. Структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх



учителів початкових класів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. 2 (9), iss. 19. P. 30–34.

87. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

88. Буланова Т. И. Социально-экономическое регулирование и оценка трудовой деятельности преподавателей вузов : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. Санкт-Петербург, 2012. 23 с.

89. Бутакова О. А. Структура инновационного образовательного процесса. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 4. С. 18–21.

90. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25, ч. 1. С. 31–39.

91. Бухальська С. Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.

92. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. Москва : Государственный университет печати, 2002. 145 с.

93. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.

94. Василишина Н. М. Структурно-функціональна модель викладача вищої школи в Україні. *Інженерні та освітні технології*. 2016. № 2 (14). С.16–22.

95. Васильева Е. Ю. Методика системного анализа работы преподавателя института повышения квалификации. *Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования*. Москва : МАДПО–ИПК госслужбы, 2002. Вып. 1.

96. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.

97. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
98. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 59–65.
99. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2005. 1728 с.
100. Велитченко Л. К.. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 508 с.
101. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
102. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход. URL: [http://www.jornal.znание.org/n1\\_01/psih\\_ped\\_osn.html](http://www.jornal.znание.org/n1_01/psih_ped_osn.html) (дата звернення: 25.08.2019).
103. Веригина Н. А. Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2006. 242 с.
104. Вершловский С. Г. Вызовы научно-технической революции и образование. *Новые знания*. 2008. № 4. С. 23–28.
105. Вершловский С. Г. Концепция развития системы повышения квалификации работников образования Российской Федерации: материалы ВТК / под общ. ред. Э. М. Никитина. Москва, 1993. 127 с.
106. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. Москва : Высшая школа, 1987. 254 с.
107. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Издательство Московского университета, 1990. 288 с.
108. Вихрущ А. В., Вихрущ В. О., Романишина Л. М. Загальні основи андрагогіки : підручник. Тернопіль : Крок, 2018. 351 с.
109. Вихрущ В. О. Андрагогічна парадигма: загальнонауковий контекст : монографія. Тернопіль : Крок, 2019. 417 с.

110. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : Основа, 2007. 176 с.
111. Вільчковський Е. С., Вільчковська А. Е., Пасічник В. Р. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу. URL: <http://vuzlib.com/content/view/263/84/> (дата звернення: 13.09.2018).
112. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 351–355.
113. Віртуальне навчальне-середовище. *Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка»* : веб-сайт. URL: <https://lpnu.ua/> (дата звернення: 20.04.2020).
114. Вознюк О. В. Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
115. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.
116. Волобуева Т. Б. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2016. Вып. 3 (28). С. 61–72.
117. Волченко Л. Модель професійного успіху: (управління розвитком професійної компетентності педагога). *Управління освітою*. 2013. № 7. С. 18–21.
118. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки*. 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.
119. Воробьев Н. Е., Суханцева А. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя. *Педагогика*. 1992. № 1/2. С. 66–70.
120. Воровщиков С. Г. Компетентностный подход в образовании: итоги осмысления и векторы реализации. *Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса: сборник статей*. Москва : Прометей, 2008. С. 25–36.

121. Воронка Г. Додипломна і післядипломна освіта в Канаді та Великій Британії: плюралізм навчально-освітнього процесу. *Вища школа*. 2005. № 4. С. 56–60.
122. Воронова О. Ю. Рефлексія педагога-вихователя: принципи та особливості дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 168–179.
123. Воронцова В. Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 1997. 36 с.
124. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. *Вестник высшей школы*. 1999. № 3. С. 29–35.
125. Вульфов Б. З, Харькин В. П. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : Просвещение, 1995. 111 с.
126. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1996. 640 с.
127. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2 : Проблемы общей психологии. 504 с.
128. Вяликова Г. С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя : монография. Москва : МГОУ, 2006. 165 с.
129. Габрусевич С. А. От деловой игры к профессиональному творчеству. Минск : Университетское, 1998. 197 с.
130. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. С. 168–185.
131. Галатюк Ю. М. Технологія формування творчого компонента професійної компетентності майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2014. Вип. 20. С. 190–193.
132. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.

133. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки*. 2010. № 54. С. 13–17.
134. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения. *Педагогика*. 2004. № 2. С. 72–79.
135. Гафурова Н. В., Осипова С. И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 6. С. 72–75.
136. Герасименко Е. Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 219 с.
137. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.
138. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
139. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. Санкт-Петербург : Изд-во гос. ун-та, 1992. 365 с.
140. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи. *Актуальні питання колекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 46–55.
141. Глазова О. П. Інформаційно-методичне професійно-орієнтоване середовище як чинник саморозвитку педагогічних працівників у міжкурсний період. *Освітологічний дискурс*. 2010. № 2. С. 26–36.
142. Глазунов А. Т. Педагогические исследования: содержание, организация, обработка результатов. Москва : Издательский центр АПО, 2003. 41 с.
143. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / упор. Т. М. Десятов; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2009. 192 с.

144. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования, 1997. 160 с.

145. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 51–60.

146. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. *Вища школа в умовах глобалізації та інтеграції* : зб. матеріалів Всеукр.наук.-практ.конф. (27–28 березня 2008 р.). Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. С. 150–152.

147. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. Донецьк : Ноулідж, 2010. 242 с.

148. Голубенко О., Морозова О. Європейська мета структури кваліфікацій для сфери освіти. *Вища школа*. 2007. № 2. С. 35–39.

149. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2012. 595 с.

150. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : монографія / Хмельниц. нац. ун-т. Вінниця : Планер, 2011. 399 с.

151. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.

152. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 40 с.

153. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.

154. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

155. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

156. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
157. Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 4 (8). С. 15–22.
158. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2–10.
159. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ : Контекст, 2012. С. 44–47.
160. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
161. **Горохівська Т. М.** Визначення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: conference proceedings*, October 23, 2020. Leipzig : Baltija Publishing, 2020. P. 68–71.
162. **Горохівська Т. М.** Відбір і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін в системі підвищення кваліфікації. *Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті* : зб. тез виступів учасників міжнар.наук.-практ. конф. (15–26 жовтня 2020 року). Рівне : РВЦ МEGY ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. С. 64–67.
163. **Горохівська Т. М.** До змісту структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Матеріали III Графічно-інформаційного форуму присвяченого пам'яті професора Маргарити Федорівни Юсупової*/ за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2017. С. 105–108.
164. **Горохівська Т. М.** До питання методичного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 жовтня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 61–65.

165. **Горохівська Т. М.** До питання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Японії. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук. конф. 29–30 березня 2019 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 237–238.

166. **Горохівська Т. М.** До питання співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійна готовність» викладача. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 6–7 грудня 2019 р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 58–61.

167. **Горохівська Т. М.** До проблеми визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 січня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 110–112.

168. **Горохівська Т. М.** До проблеми моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 128–135.

169. **Горохівська Т. М.** До проблеми співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійно-педагогічна культура» викладача закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66, т. 1. С. 150–155.

170. **Горохівська Т. М.** Закономірності і принципи концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries* : proceedings International scientific and practical conference, September 25-26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. Р. 2. Р. 19–23.

171. **Горохівська Т. М.** Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи як форми розвитку їх професійно-педагогічної



компетентності. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 276–280.

172. **Горохівська Т. М.** Інноваційні форми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 2–3 жовтня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 78–81.

173. **Горохівська Т. М.** Компетентнісний підхід як стратегічний орієнтир розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 85–87.

174. **Горохівська Т. М.** Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 75. С. 52–57.

175. **Горохівська Т. М.** Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2020. 164 с.

176. **Горохівська Т. М.** Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 53. С. 151–155.

177. **Горохівська Т. М.** Особливості використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 9–15.

178. **Горохівська Т. М.** Особливості методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності.

*Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Вип. 70, т. 1. С. 181–185.

179. **Горохівська Т. М.** Особливості рефлексивно-регулятивного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність* : матеріали II Міжнар. наук. конф. 26–27 червня 2020 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2020. С. 311–313.

180. **Горохівська Т. М.** Особливості розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Канади. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 30 листопада – 1 грудня 2018 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 86–88.

181. **Горохівська Т. М.** Педагогічна майстерність і професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи: проблема співвідношення понять. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 18, т. 1. С. 116–120.

182. **Горохівська Т. М.** Педагогічні здібності як складова особистісно-мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 серпня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 42–45.

183. **Горохівська Т. М.** Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 55. С. 227–235.

184. **Горохівська Т. М.** Підвищення кваліфікації як чинник розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 2–3 жовтня 2020 р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 32–35.

185. **Горохівська Т. М.** Пізнавально-інтелектуальний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, Україна, 12–13 червня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 67–71.

186. **Горохівська Т. М.** Принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. С. 46–51.

187. **Горохівська Т. М.** Проблема визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 62, т. 2. С. 44–49.

188. **Горохівська Т. М.** Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищого технічного навчального закладу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 517–520.

189. **Горохівська Т. М.** Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 18–23.

190. **Горохівська Т. М.** Професійно значущі якості особистості як складова професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 245–249.

191. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи як чинник професійного розвитку. *Науково-педагогічний журнал «Обрій»*. 2016. № 2 (43). С. 64–69.

192. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як детермінанта професійної успішності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*: зб. наук. пр. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 149–157.

193. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як умова становлення молодого педагога. *Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика*: матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. (Львів, 25 листопада 2016 року) / Національний університет «Львівська політехніка». Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2016. С. 93–95.

194. **Горохівська Т. М.** Професіоналізм і професійно-педагогічна компетентність викладача: проблема співвідношення понять. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 70. С. 72–76.

195. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.

196. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності як складова системи підвищення кваліфікації викладачів. *Управління в освіті*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2017 р. Львів. Львів : Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. С. 166–168.

197. **Горохівська Т. М.** Системний підхід до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави*: зб. тез VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. С. 198–199.

198. **Горохівська Т. М.** Соціально-комунікативний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 червня 2020 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 94–97.

199. **Горохівська Т. М.** Співвідношення понять кваліфікація та професійно-педагогічна компетентність викладача в контексті педагогічного дискурсу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Київ : Університет «Україна», 2019. № 18. С. 171–174.
200. **Горохівська Т. М.** Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіст. ун-ту / Рівнен. держ. гуманіст. ун-т. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 17 (60). С. 284–288.
201. **Горохівська Т. М.** Функціонально-технологічний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.(Київ, Україна, 5–6 червня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 95–98.
202. **Горохівська Т. М., Гуревич Р. С.** Визначення сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 68–73.
203. **Горохівська Т.** Визначення феномена професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: тези доп. IX міжнар. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 9–10 листоп. 2017 р.).Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 39–40.
204. **Горохівська Т.** До питання діагностичного апарату дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. № 62. Р. 26–32.
205. **Горохівська Т.** До питання класифікації професійно значущих якостей особистості викладача. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави*: зб. тез VII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. С. 197–198.

206. **Горохівська Т.** До питання розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладачів в країнах Європейського Союзу. *Управління в освіті: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (Львів, 4–5 квітня 2019 р.) Львів : Левада, 2019. С. 70–73.

207. **Горохівська Т.** До проблеми умов розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* (Львів, 16–17 листопада 2017 р.). Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2017. С. 88–90.

208. **Горохівська Т.** Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 3 (22). С. 37–47.

209. **Горохівська Т.** Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 5/6 (99/100). С. 37–48.

210. **Горохівська Т.** Неперервність як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2020. Вип. 32, т. 1. С. 171–176.

211. **Горохівська Т.** Особливості організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 76. С. 48–52.

212. **Горохівська Т.** Особливості професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових*

праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Вип. 28, т. 1. С. 221–227.

213. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи у контексті досвіду США. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 7–12.

214. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 3/4 (182/183). С. 98–103.

215. Горчинський С. В. Місце методичної діяльності у структурі педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199 (1). С. 92–97.

216. Гребенев И. В., Лебедева О. В. Теоретические основания развития методической компетентности учителя. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2007. № 4. С. 21–25.

217. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2000. 38 с.

218. Гребенкина Л. К., Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогическая технология. Москва : ЛОР, 2000. 256 с.

219. Григор'єва Н. В. Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності вчителя географії. *Педагогічний пошук*. 2018. № 3 (99). С. 56–58.

220. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.

221. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

222. Гудалина Т. А. Содержательная характеристика социально-профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 46–49.

223. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.04. Київ, 2007. 475 с.
224. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
225. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 553 с.
226. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
227. Гуревич Р. Вища освіта в Канаді: проблеми та реалії. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 87–91.
228. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с.
229. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2006. Вип. 9. С. 34–38.
230. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч.посіб. Вінниця : Планер, 2005. 366 с.
231. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 9–14.
232. Гуренко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект : монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. 240 с.
233. Гурье Л. И. Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза. *Слагаемые профессиональной компетентности преподавателей* / под ред. В. Г. Тимиряева. Казань : Таглитмат, 2001. С. 5–23.



234. Гурье Л. И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза : монография. Казань : РИЦ «Школа», 2010. 255 с.
235. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика : учебник. Москва : Гардарики, 2002. 472 с.
236. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности : пособие для преподавателей. Москва : Интерпракс, 1994. 134 с.
237. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
238. Давыдов В. В. Виды обобщения. Москва : Педагогика, 1972. 423 с.
239. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. Доклад на методическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997 года. URL: [www.experiment.lv/rus/biblio/davidov\\_last/noviy\\_podhod.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/davidov_last/noviy_podhod.htm) (дата звернення: 9.06.2018).
240. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
241. Давыдов В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-метод. пособ. Москва : Академия ФСБ, 1997. 147 с.
242. Данилевич Л. А. Психологічні аспекти розвитку соціально-психологічної компетентності студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. Вип. 2, т. 1. С. 89–93.
243. Данилова Т. Н. Повышение профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2010. 233 с.
244. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. *Педагогические технологии*. 2007. № 4. С. 10–24.
245. Дем'яненко Н. Освіта дорослих: світові тенденції другої половини ХХ-початку ХХІ ст. *Педагогічні науки*. 2011. № 2. С. 39–44.

246. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : дис...канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2005. 227 с.
247. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ ст. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
248. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : монография. Москва : Изд-во РАГС, 1999. 391 с.
249. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 286 с.
250. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2005. 472 с.
251. Дирда І. А. Полікультурна компетентність як складник мовної підготовки іноземних студентів у процесі вивчення української мови. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1 (48). С. 113–116.
252. Дмитриева В. Ф., Ившина Г. В., Матушанский Г. У. Модель преподавателя вуза технического профиля. *Специалист*. 1997. № 8. С. 12–25.
253. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара : СамГПУ, 1999. 340 с.
254. Докторович М. О. Компетенція та компетентність особистості: аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2006. №4. С. 21–26.
255. Дольнікова Л. В. Структурування змісту навчальних дисциплін як важлива передумова підвищення якості підготовки фахівців. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2013. № 767 : Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. С. 379–382.
256. Дорошенко Ю. Компетентність та профільне навчання за Захаренком. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 10–14.

257. Драгієва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (1). С. 55–64.

258. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2013. 456 с.

259. Дружилов С. А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход. *Вестник Балтийской педагогической академии*. 2003. Вып. 2. С. 40–46.

260. Дружинин В. В., Конторов Д. С. Проблемы системологии. Москва : Сов. радио, 1976. 296 с.

261. ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT) Системи управління якістю. Вимоги / Нац. стандарт України. Вид. офіц. Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. 30 с.

262. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 25–30.

263. Дубасенюк О. А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб.наук.пр. у 2-х ч. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. Ч. 2. С. 207–218.

264. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: зб. наук.-метод.пр. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

265. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя : зб. наук. пр. молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.

266. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–28.

267. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир : Житомир. держ. пед. ін.-т, 1995. 260 с.

268. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.

269. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

270. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.

271. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

272. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

273. Дунченко Н. И., Калинина Л. В., Ионов А. В. Инновационные подходы к формированию образовательной программы. *Компетентность*. 2009. № 5. С. 17–22.

274. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 32 с.

275. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 45–50.

276. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

277. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.

278. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 20 с.

279. Дяченко Н. О. Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. Vol. 59 (134). P. 16–20.

280. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2003. 185 с.

281. Елагина В. С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 10. С. 113–116.

282. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

283. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : ЛГУ, 1974. 112 с.

284. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. Київ : Наук.думка, 1985. Т. 2: Д-Копці / уклад.: Н. С. Родзікевич та ін. 579 с.

285. Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании. Ростов-на-Дону : Издательский центр ДГТУ, 2001. 187 с.

286. Єгорова В. В. Аналіз, сучасний стан та перспективи розвитку системи методичної роботи ВНЗ як осередку підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2014. № 1 (9). С. 34–40.

287. Єрмак Ю. Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1 (20). С. 218–223.

288. Жалдак М. І. Основи інформаційної культури вчителя. *Використання інформаційних технологій в навчальному процесі*. Київ : РНМК, КДПІ, 1990. С. 3–17.

289. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2003*: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 371–383.
290. Журавлева Т. А. Особенности терминологической номинации. Донецк : Донбасс, 1998. 252 с.
291. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений 2-е изд. Москва : Академия, 2004. 188 с.
292. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд. Москва : Академия, 2010. 208 с.
293. Загірняк М. Формування основних принципів сучасної вищої технічної освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 2. С. 74–82.
294. Закаулова Ю. В. Особливості функціонування та розвитку системи вищої професійної освіти франкомовної спільноти Бельгії. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка та психологія* : зб. статей. Ялта: РВВКГУ, 2008. Вип. 19, ч. 2. С. 14–18.
295. Закір'янова І. А. Педагогічна спрямованість особистості як компонент соціокультурної компетентності. *Постметодика*. 2002. № 2/3. С. 69–72.
296. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 288 с.
297. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
298. Запесоцкий А. С. Образование: Философия, культурология, политика. Москва : Наука, 2003. 456 с.
299. Зарицький М. С. Проблема теорії і практики сучасного українського термінознавства. *Вісник Книжкової палати*. 1998. № 1. С. 20–23.
300. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун, М. М. Марусинець, О. І. Огієнко, О. В. Сулима, Н. О. Постригач. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

301. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти) : навч.-метод. посіб. / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.
302. Захарова Л. Н. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки специалистов в системе повышения квалификации. Администратор в системе образования. Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1998. 216 с.
303. Зварич І. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 112–118.
304. Зварич І. М. Теоретичні й практичні дослідження проблеми педагогічної компетентності викладачів у науково-педагогічній літературі США. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2011. № 2 (71). С. 40–46.
305. Зверева Н. Н. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность. *Вестник Томского государственного университета*. 2008. № 310. С. 163–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-modernizatsii-yaponskoy-sistemy-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost> (дата звернення: 28.10.2018).
306. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Москва : Издательский центр АПО, 2002. 43 с.
307. Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования. *Образование и наука: известия Урал. науч.-образоват. центра РАО*. 1999. № 1. С. 112–122.
308. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
309. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
310. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 22 с.

311. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
312. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
313. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва : PerSe, 2009. 438 с.
314. Знаков В. В., Павлюченко Е. А. Самопознание субъекта. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23, № 1. С. 31–41.
315. Зоткин А. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности. *Народное образование*. 2009. № 4. С. 59–64.
316. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 124 с.
317. Зубчевська С. Проблема формування загальнокультурної компетентності у студентів аграрного коледжу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 158–163.
318. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
319. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Т. 6. С. 209–221.
320. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр НТУ «ХП», 2001. Ч. 1. С. 15–23.
321. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність. *Витоки педагогічної майстерності*:зб. наук. пр. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 21–31.
322. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
323. Иванов Д. А. Компетенции и компетентный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2007. № 6. С. 77–87.



324. Игнатьева Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография. Нижний Новгород : НГЦ, 2005. 344 с.
325. Измайлова М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов : метод.пособ. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К'», 2009. 64 с.
326. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
327. Ильязова М. Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов. *Вестник АГТУ*. 2008. № 4 (45). С. 227–232.
328. Инновации в высшей технической школе России. *Состояние и проблемы модернизации инженерного образования* : сб. статей / МАДИ (ГТУ). Москва : МАДИ, 2002. Вып. 1. 496 с.
329. Исаев А. П., Кашперский В. И., Мартынова Е. В. Современные технологии обучения в подготовке и повышении квалификации преподавателей УГТУ–УПИ. *Инновации в высшей профессиональной школе России*: сб. статей. 2002. Вып. 1. С. 370–377.
330. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. Москва : Академия, 2002. 208 с.
331. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва; Белгород : МПГУ, 1993. 219 с.
332. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55–60.
333. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб.заведений / под. ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. Москва : Сфера, 2001. 512 с.
334. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

335. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / худож.-оформлювач І. В. Осипов. Харків : Фоліо, 2005. 540 с.
336. Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа : зб. наук. пр. / уклад.: Б. Т. Камінський, І. Я. Пастирська. Львів : Сполом, 2010. 268 с.
337. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : монография. Київ : МЗУУП, 1993. 384 с.
338. Кайдалова Л. Г. Теоретичні засади компетентнісного підходу до професійного навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2006. № 3. С. 21–25.
339. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
340. Каменева Н. Г., Коренева Л. Б. Инновационная модель организации повышения квалификации педагогов. *Человек и образование*. 2005. № 3. С. 46–47.
341. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
342. Каньковський І. Принципи професійного навчання фахівців у сучасній вищій школі. *Молодь і ринок*. 2015. № 12 (131). С.15–22.
343. Каньковський І. Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 44 с.
344. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2014. 562 с.
345. Каплунович Т. А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Великий Новгород, 2002. 384 с.
346. Каплунович Т. А., Каплунович С. И. Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 5. С. 87–90.

347. Капосльоз Г. В., Невмержицкий В. М., Рибчук О. О., Розумний О. Д. Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти. *Військова освіта*. 2016. № 2 (34). С. 93–103.

348. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.

349. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологический тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.

350. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.

351. Катунская С. Ф. Тенденции последипломной подготовки педагогических кадров в развитых странах Запада. *Последипломное образование, потребности, проблемы, тенденции*: сб. науч. тр. Москва, 1992. С. 154–174.

352. Кирда А. Г. Особливості розвитку цілей в системі освіти Японії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2009. № 1. С. 30–35.

353. Кирсанов А. А., Кондратьев В. В. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов. *Высшее образование в России*. 2009. №2. С. 83–86.

354. Кислий В. М. Організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2011. 224 с.

355. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.

356. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

357. Клименко Н. Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 22–28.

358. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 53–61.

359. Ключевые компетенции для Европы: материалы Совета Европы, Док. DECS /SC/ Sec/ (96) 43. Берн, 1996.

360. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187–190. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_56) (дата звернення: 19.11.2018).

361. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 113–117. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6\\_2011/33.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf) (дата звернення: 18.02.2019).

362. Кобилянський О. В., Дембіцька С. В. Структура педагогічної культури фахівців машинобудівних спеціальностей. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 73–77.

363. Кобилянський О., Кобилянська І. Практичні аспекти формування компетентності фахівців. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Вип. 6 (2). С. 120–124.

364. Ковалёв Б. П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности. *Психология учителя*. Москва, 1989. С. 6–9.

365. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва : Наука, 1988. 193 с.

366. Ковалева О. А. Состояние проблемы определения, оценки и становления социально-коммуникативной компетентности личности. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2017. № 2. URL: [bulletinpp.esrae.ru/220-1138](http://bulletinpp.esrae.ru/220-1138) (дата звернення: 22.06.2020).

367. Коваленко Л. В. Розвиток професійної компетентності вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти : метод. посіб. Суми : Ніко, 2017. 116 с.

368. Коваленко О. Є. Проблеми методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С.84–97.

369. Коваль В. О. Терміни «компетенція» і «компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. *Вісник Житомирського держ. університету імені Івана Франка*. 2014. № 74. С. 9–14.

370. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської*. Київ : Логос. 2002. Т. 18. С.70–76.

371. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. 608 с.

372. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 176 с.

373. Кожухова Т. В. Основи психолого-педагогічного дослідження. Харків : Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. 240 с.

374. Козловська О. В., Уруський В. І. Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників. *Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти / уклад.: Ю. В. Буган, Г. Г. Свінних, В. І. Уруський*. Тернопіль : Астон, 2003. Вип. 2. С. 194–229.

375. Козловський Ю. М. Розвиток особистості викладача вищої школи у контексті його професійної діяльності. *Kierunki badań naukowych*. 2016. S. 374–388.

376. Козловський Ю. М. Формування педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти непедагогічного профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 66. С. 99–103.

377. Коломієць А. А. Інтегративний підхід в процесі формування змісту фундаментальної підготовки з математики майбутніх інженерів. *Наукові записки*.

*Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2016. Т. 3, вип. 10. С. 13–17.

378. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.

379. Комісарова Л. О. Принципи професійної освіти. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: матеріали звітної наук.-практ. конф. (Київ, 29 березня 2012 р.). Київ : ІПТО НАПН України, 2012. Т. 1. 164 с.

380. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. Київ : Плеяди, 2005. 120 с.

381. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

382. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

383. Комплект тестов для исследования мотивации педагогических работников и студентов в рамках работы республиканской сетевой экспериментальной площадки. Саранск : ГБОУ РМ СПО «Саранский государственный промышленно-экономический колледж». 2014. 63 с. URL: [http://sgpek.ru/files/lsep/Komplekt\\_Test.doc](http://sgpek.ru/files/lsep/Komplekt_Test.doc) (дата звернення: 14.03.2019).

384. Конасова Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 42 с.

385. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении. Гродно : Изд-во ГрГУ, 2003. 330 с.

386. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 474 с.

387. Кондрашова Л. В. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы. *Професійне становлення особистості: проблеми і*

*перспективи*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2009. С. 101–105.

388. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 20 с.

389. Конох А. П. Сутність та структура професійно-педагогічної компетентності як найвищого рівня педагогічної майстерності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2004. № 12. С. 20–28.

390. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОН України від 31.12. 2004 р. № 988. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text> (дата звернення: 19.05.2019).

391. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Л. Б. Лук'янова. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. 24 с.

392. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL: [http://www.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/36816](http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816) (дата звернення: 25.05.2019).

393. Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. 2002. №1. С. 18–22.

394. Корсак К. В., Гранюк Л. О. Франція: післядипломна освіта та її досягнення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. №1. С.28–31.

395. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

396. Костылева Н. Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1997. 252 с.

397. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1997. 144 с.
398. Кочетов Г. М. Механизмы процесса профессионализации. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1975. 235 с.
399. Кошманова Т. Кейс-метод в педагогічній освіті США. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 22–24.
400. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів* : зб. наук. пр. Житомир : ФОП Левковець, 2016. С. 30–37.
401. Кравцов В. О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 1 (42). С. 21–32.
402. Кравченко В. М. Інноваційний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий огляд*. 2016. № 10 (31). С. 88–96.
403. Кравченко Л. Людинознавча компетентність менеджера освіти: психологічні управлінські знання. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 10. С. 53–54.
404. Кравченко-Дзондза О. Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 8 (163). С. 90–94.
405. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001. 244 с.
406. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 256 с.
407. Краевский В. В., Кутьев В. О. Методология педагогики: о чем спорим? *Методология педагогики*: сб. статей. Москва: Педагогика, 1997. Ч. 1, вып. 4. С. 5–20.
408. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
409. Красинская Л. Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы : учеб. пособ. Самара : СамГУПС, 2010. 14 с.



410. Красношлыкова О. Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования. *Педагогика*. 2006. № 1. С. 60–66.
411. Креденець Н. Д. Формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості: теоретичні та методичні засади : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 384 с.
412. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Харків. 2007. С. 3–8.
413. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. 2000. Ч. 2. С. 11-30.
414. Крижановський А. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 261 с.
415. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта за кордоном*. 2013. Ч. 5. С. 127–134.
416. Кристопчук Т. Є. Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. *Достижения науки за последние годы. Новые наработки / Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań*: матеріали науч.конф. 2012. Т. 28. URL:[www.com.ua/files/image/ konf 2012](http://www.com.ua/files/image/konf_2012) (дата звернення: 26.08.2018).
417. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.
418. Кудзоева В. И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2006. 164 с.
419. Кудіна В. В., Соловей М. І., Спіцин Є. С. Педагогіка вищої школи. Київ : Ленвіт, 2007. 194 с.
420. Кузнецов Г., Калюжна Т. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2006. № 1 (19). С. 75–79.

421. Кузнецова И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2011. 24 с.
422. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Советская педагогика*. 1984. № 1. С. 20–26.
423. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
424. Кузьмина Н. В. Способности, одаренности, талант учителя. Ленинград : Знание, 1985. 32 с.
425. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 63–66.
426. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : методич. пособ. / Межд. акад. акмел. наук. Санкт-Петербург; Рыбинск : Науч.-иссл. центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.
427. Кукуев А. И. Андрагогика: этимология и употребление термина *Проблемы современного образования*. 2010. № 5. С. 30–35.
428. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов-на-Дону : Булат, 2008. 176 с.
429. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 2001. 160 с.
430. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания : монография. Воронеж : ВГПУ, 1997. 230 с.
431. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2001. 84 с.

432. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
433. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
434. Кязимов К. Г. Проблемы и пути совершенствования воспроизводства квалифицированных рабочих : монография. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2016. 224 с.
435. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність як домінантний складник педагогічної дії. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 102–106.
436. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 274 с.
437. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
438. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 28–32.
439. Левитес Д. Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва; Воронеж : МПСИ, Изд-во «МОДЭК», 2003. 320 с.
440. Леднев В. Содержание образования : учеб. пособ. Москва : Высшая школа, 1989. 360 с.
441. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. для студ. Москва : Академия, 2004. 346 с.
442. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития : монография. Москва : Когито-Центр, 2010. 255 с.
443. Линник Е. Педагогическое взаимодействие: субъект-субъектный подход. Saarbücken :Lambert Academic Publishing, 2015. 185 s.

444. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.

445. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 20–26.

446. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб.пособ. для пед. вузов: рекомендовано УМО вузов РФ / под ред. Л. М. Митиной. Москва : Академия, 2005. 336 с.

447. Лісіна Л. О., Барліт О. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. 212 с.

448. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 210 с.

449. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності : Постанова Кабінету Міністрів від 10.05.2018 р. № 347. URL: <https://cdn.fbsbx.com> (дата звернення: 8.02.2020).

450. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.

451. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.

452. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ : Ін-т вищої освіти АПН України, 2009. С. 8–14.

453. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. 147 с.

454. Лук'янова Л. Б. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців туризму. *Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і*

туризму : навч.-метод. посіб. / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак, Л. В. Грибова, Н. С. Мартинова та ін. Київ : Пед. думка, 2010. С. 87–127.

455. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

456. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 56–61.

457. Луначек В. Е. Деякі практичні питання управління освітою в США. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16–20.

458. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Магістр, 1996. 256 с.

459. Лымарь А. Н. Профессиональная культура в системе культуры. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки»*. 2006. № 17 (72). С. 251–251.

460. Львов Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) : монография. Челябинск : ЧГАУ, 2007. 152 с.

461. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.

462. Мазур Н. П. Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 283–287.

463. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография: в 2 ч. Москва ; Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. Ч. 2. 144 с.

464. Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей. *Педагогика*. 2004. № 3. С. 60–68.

465. Максименко С. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : наукове вид.* / В. П.

Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ : Наукова думка, 2003. С. 691–796.

466. Малафіїк І. В. Дидактика. Київ : Рідна школа, 2004. 350 с.

467. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2001. 384 с.

468. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : монографія. Київ : Видавництво ТОВ, 2015. 492 с.

469. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога. *Школьные технологии*. 2002. № 5. С. 34–41.

470. Марико В. В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2009. 20 с.

471. Марико В. В. Условия для развития профессиональной компетентности педагога вуза в рамках курсов повышения квалификации : электрон. метод. пособ. Нижний Новгород, 2011. 50 с. URL: [http://www.unn.ru/books/met\\_files/marico\\_prof-comp-pk.pdf](http://www.unn.ru/books/met_files/marico_prof-comp-pk.pdf) (дата звернення: 24.12.2019).

472. Марико В. В., Швец И. М. Развитие профессиональных компетенций педагогов: система курсовой подготовки на основе компетентностного подхода. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. 207 с.

473. Маринич Е. Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущего учителя-логопеда в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2013. 24 с.

474. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

475. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.

476. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.

477. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
478. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 191 с.
479. Марцева Л. А. Професійна підготовка молодших спеціалістів радіотехнічного профілю в технічних коледжах : монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : Тезис, 2015. 436 с.
480. Маслов В. І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 2. С. 3–10.
481. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів. *Новий колегіум*. 2004. № 5/6. С. 59–63.
482. Матвійчук Т. Ф. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 272 с.
483. Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 3. С. 44–53.
484. Матушанский Г. Система повышения квалификации преподавателей высшей школы. *Высшее образование в России*. 2001. № 2. С. 116–118.
485. Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы на современном этапе. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 26–31.
486. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брянск, 1994. 16 с.
487. Махмутов И. М. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
488. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

489. Медведовська Д. О. Основні критерії якості вищої освіти: досвід Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 48–55.

490. Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога : монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. 158 с.

491. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія і методика управління освітою*. 2009. № 2. URL : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/e-journals/ttmuo/2009\\_2/09melcsd.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/ttmuo/2009_2/09melcsd.pdf) (дата звернення: 22.06.2019).

492. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : автореф. дис... д-ра. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 45 с.

493. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : теорія і методика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 44 с.

494. Мижерикова В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 268 с.

495. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. Москва; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. 456 с.

496. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 368 с.

497. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во ИНО «Модэк», 2002. 400 с.

498. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособности личности. Москва : Московский психолого-социальный ин-т, 2002. 362 с

499. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы. Москва : Дело, 1994. 216 с.



500. Михайличенко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2004. 231 с.
501. Михайличенко О. В. Освіта й виховання в Японії та Китаї: історико-теоретичний аспект. Суми : Наука, 1997. 122 с.
502. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.
503. Михеев В., Потапова А. Методи виміру в педагогічних дослідженнях. Москва : АГТО, 2002. 48 с.
504. Михнюк М. І. Педагогічні умови розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2014. Вип. 7. С. 96–101.
505. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1992. 31 с.
506. Міжурядова програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх». URL: [http://www.dlab.irtc.org.ua/unescochair/intallprog\\_ukr.html](http://www.dlab.irtc.org.ua/unescochair/intallprog_ukr.html) (дата звернення: 5.03.2019).
507. Модель И. М., Модель Б. С. Профессиональная культура учителя. Социологический очерк. Екатеринбург : ИФИПР, 1992. 81 с.
508. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий. *Педагогика*. 1997. № 6. С. 26–31.
509. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: Психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. академіка О. Г.Мороза. Київ : НПУ, 2006. 208 с.
510. Моросанова В. И. Стилиевые особенности саморегулирования личности. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 121–127.
511. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизме : учеб.-метод. пособ. Набережные Челны : Изд-во института управления, 2001. 118 с.

512. Москаленко А. М. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (2). С. 31–37.

513. Мудрик А. Б. Професійна компетентність: теоретичні аспекти дослідження. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 18. С. 185–195.

514. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 227–231.

515. Муқан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.

516. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.

517. Набока Л. Я. Науково-методична робота у вищому навчальному закладі освіти І–ІІ рівня акредитації : метод. реком. Київ : Міленіум, 2003. 52 с.

518. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1/2 (11/12). С. 266–268.

519. Назарук Н. Життєва компетентність особистості в ретроспективі психологічного аналізу. *Обрії*. 2004. № 2. С. 8–11.

520. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.

521. Національна доктрина розвитку освіти : затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002. *Освіта*. 2002. № 26. С. 2–4.

522. Національний освітній глосарій: вища освіта. Вид. 2-е, перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

523. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3. 640 с.

524. Несвірська Т. В. Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Нові технології навчання*. 2010. Ч. 2 (66). С. 120–124.
525. Нечепоренко Л. С., Подоляк Я. В., Пасынок В. Г. Классическая педагогика. Харьков : Основа, 1998. 420 с.
526. Никандров Н. Д., Кан-Калик В. А. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству. *Советская педагогика*. 1987. № 6. С. 105–106.
527. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования. История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование, развитие : учеб. пособ. Москва : МО РФ, РИПКРО, 1995. 194 с.
528. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухова М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва : Мастерство, 2002. 288 с.
529. Никулина И. В. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. *Вестник СамГУ*. 2008. № 7 (66). С. 303–311.
530. Ничкало Н., Говорун Т. Психологія для всіх і для кожного. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 6. С. 197–202.
531. Ніколаї Г. Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень. Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. 106 с.
532. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
533. Новейший философский словарь. Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. 896 с.
534. Новий словник української мови / укл. : Василь Яременко, Оксана Сліпушко. Видання друге, виправлене. Київ : Аконіт, 2004. 1 том : А-К. 927 с.
535. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
536. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва : Либроком, 2010. 280 с.

537. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
538. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами. 2-е изд. Москва : Физматлит, 2007. 584 с.
539. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 20 с.
540. Образование в Японии. URL: [www.paneuro.ru/main/ext/educ/7.html](http://www.paneuro.ru/main/ext/educ/7.html) (дата звернення: 27.11.2018).
541. Образовательные системы и образовательное законодательство государств Востока / под ред. А. М. Козырина. Москва : Готика, 2005. 137 с.
542. Оверко Н. Я. Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 258 с.
543. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 17–21.
544. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. Санкт-Петербург : Изд. РАО ИОВ, 1995. 170 с.
545. Озерська О. Ю. Післядипломна підготовка вчителів у Японії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2002. № 4. С. 59–63.
546. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
547. Олійник В., Синенко С. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 17–20.
548. Омаров С. К. Системный подход как методологическая основа исследования проблемы качества образования. URL: [www.rusnauka.com/10\\_2008/Pedagogica/29791.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_2008/Pedagogica/29791.doc.htm) (дата звернення: 19.12.2018).

549. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 22 с.
550. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых : междисциплинарный словарь. Санкт-Петербург; Воронеж : ИОВ РАО, 1995. 232 с.
551. Организационная психология / под. ред. Г. В. Суходольского. Харьков : Гуманитарный центр, 2004. 256 с.
552. Організація методичної роботи в школі / автор-упоряд. І. П. Жерносек. Київ : ІСДО, 1995. 108 с.
553. Орлов В. Ф., Фурса О. О., Баніт О. В. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. Київ : Едельвейс, 2012. 308 с.
554. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
555. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории. Москва : Норма ; ИНФРА-М, 2003. 912 с.
556. Осипова Т. Ю. Оцінка якості навчання на основі інформаційно-методичного забезпечення. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 5. С. 114–119.
557. Основы психологии : підручник для студ. вищих навч. закл. / заг. ред. О. В. Киричук, В. А. Роменець. 6-е вид., стер. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
558. Отич О. Основы педагогической мастерности викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
559. Павленко В. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя в Республіці Польща в контексті полікультурного підходу. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 82. С. 196–203.
560. Павленко Е. А. Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. Кривой Рог, 1997. 194 с.
561. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя. *Педагогика*. 1990. № 11. С. 64–69.

562. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Харків : Основа, 2005. 80 с.

563. Пак М. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ : дис.... докт. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 1991. 308 с.

564. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. 152 с.

565. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Каравела, 2007. 576 с.

566. Пальчук М. Модель професійної освіти і навчання у Польщі – четвертий етап європейської інтеграції. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 101–111.

567. Панасюк Н. Структура моделі системи формування економічних знань майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*. 2013. № 6 (101). С. 54–58.

568. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство. Львів : Світ, 1994. 216 с.

569. Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.

570. Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография. Санкт-Петербург : Евразийский открытый институт, 2008. 376 с.

571. Пащенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 2. С. 112–118.

572. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

573. Педагогика профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2004. 368 с.

574. Педагогика: Большая современная энциклопедия /сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Соврем. слово, 2005. 720 с.

575. Педагогіка розуміння як перспективний напрям розвитку вищої освіти : навч. посіб. / О. Г. Романовський та ін.; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2014. 259 с.

576. Педагогічна конституція в Європі. 2013. URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/pedagogichna-konstituciya-ievropi> (дата звернення: 12.07.2019).

577. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : СПД Богданова А. М., 1997. 376 с.

578. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.

579. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

580. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігасєва, Я. В. Цехмістер та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

581. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

582. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1993. 67 с.

583. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Видавництво НУ «Львівська політехніка», 2009. 264 с.

584. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2011. 233 с.

585. Пехота О. М. Педагогіка саморозвитку у вузі. *Актуальні проблеми вдосконалення сучасної вузівської освіти* : наук.-метод. зб. за матер. семінару «Дні слов'янської писемності, освіти та культури». Миколаїв, 2000. С. 52–54.

586. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза. Москва : Академия естествознания, 2011. 128 с.

587. Пискунов А. И. Профессиональная подготовка будущего учителя. *Советская педагогика*. 1985. № 12. С. 44–50.

588. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будах, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

589. Пікельна В. С. Про сучасні технології підготовки майбутніх педагогів. *Трудова та професійна підготовка молоді в сучасних закладах освіти*. 2007. Вип. 8. С. 6–13.

590. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2005. 230 с.

591. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.

592. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для вузов в 2-х кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 571 с.

593. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособ. для вузов. Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

594. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. Москва : Академия, 2002. 272 с.

595. Положення про оцінювання роботи науково-педагогічних працівників кафедри та визначення їхніх рейтингів / В. А. Павлиш, О. Р. Давидчак, Л. В. Жук, А. Г. Загородній, Г. М. Лисяк, О. Ю. Лозинський, Л. М. Пилипенко, В. М. Свірідов,



Д. В. Федасюк. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2015.  
URL: [http://test2016.lp.edu.ua/sites/default/files/attach/2016/1676/-pro\\_ocinyuvannya\\_roboty\\_naukovo-pedagogichnyh\\_pracivnykiv\\_kafedry\\_ta\\_vyznachennya\\_yihnih\\_reytyngiv\\_2015.pdf](http://test2016.lp.edu.ua/sites/default/files/attach/2016/1676/-pro_ocinyuvannya_roboty_naukovo-pedagogichnyh_pracivnykiv_kafedry_ta_vyznachennya_yihnih_reytyngiv_2015.pdf) (дата звернення: 18.01.2020).

596. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.

597. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 65–69.

598. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.

599. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. №3. 2002. С. 157–158.

600. Попова Е. В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема. *Известия Южного отделения Российской академии образования*. 1999. Вып. 1. С. 127–136.

601. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів від 2.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n10> (дата звернення: 12.02.2020).

602. Практическая андрагогика : монография. Кн. 2. Опережающее образование взрослых / под ред. д. пед. н., проф. В. И. Подобеда, д. пед. н., проф. А. Е. Марона. Санкт-Петербург : ГНУ ИОВ РАО, 2007. 376 с.

603. Приходькіна Н. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи США у системі підвищення кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 115–118.

604. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.

605. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (із змінами і доповненнями). *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 18.03.2018).

606. Про законодавче забезпечення розвитку вищої освіти в Україні : матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти, 27 лют. 2013 р. / Верховна Рада України, Ком. з питань науки і освіти; упоряд. О. І. Козієвська. Київ : Парламентське вид-во, 2013. С. 108–111.

607. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 / Міністерство освіти і науки України. *Вища школа*. 2013. № 9. С. 103–113.

608. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302> (дата звернення: 20.04.2018).

609. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 р. № 1187 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.11.2019).

610. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. URL: [www.zakon2.rada.gov.ua/laws](http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws) (дата звернення: 28.06.2019).

611. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 3.09.2019).

612. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів № 261 від 23 березня 2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.10.2019).

613. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2016 р. № 848-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2016. № 3. ст. 25. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 19.07.2019).

614. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 11.03.2018).

615. Про освіту : Закон України від 19.01.2017 р. № 2145- VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.01.2018).

616. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика : монографія / за ред. І. Козловської та Я. Кміта. Львів : Сполом, 2004. 244 с.

617. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2008. 24 с.

618. Професійна культура педагога : навч.-метод. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов та ін.; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2011. 197 с.

619. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

620. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

621. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

622. Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения: материалы II Всерос.науч. семинара (Белгород, 23–24 марта 2007 г.) / отв. ред. И. Ф. Исаев. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 336 с.

623. Психология. Словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

624. Психолого-педагогическая диагностика : учеб.-метод. пособ. / сост. : А. И. Артюхина, В. И. Чумаков. Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2014. 115 с.

625. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого, автор-сост. В. А. Мижериков. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.

626. Пуховська Л. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*. 2000. Вип. 6. С. 2–5.

627. Пушкар Т. М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 262 с.

628. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. Москва : Кочино-Центр, 2002. 394 с.

629. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.

630. Рагулина М. И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления : монография. 2-е изд., стереотип. Москва : ФЛИНТА, 2011. 118 с.

631. Радионова Р. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. *Человек и образование*. 2006. № 4/5. С. 7–14.

632. Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы : материалы юбил.науч.-практ. конф. (январь, 1998). Москва : АПКИПРО, 1998. Ч. 3. 288 с.

633. Райт Г. Государственное управление / пер. с англ. А. Дукенбелева, В. Тыкалевой. Бишкек : Эдпек, 1997. 272 с.

634. Раченко И. П. НОТ учителя. Москва : Просвещение, 1982. 208 с.

635. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

636. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 416 с.
637. Редлих С. М. Модель личностного и профессионального развития учителя. *Подготовка учителей в условиях непрерывного образования* / под ред. С. М. Редлих. Москва : ИОСО РАО, 1999. С. 50–55.
638. Резван О. Шляхи вдосконалення професійної рефлексії вчителів проектних класів «Інтелект України». *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 65–69.
639. Резник С. Д. Управление кафедрой : учеб. для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2005. 635 с.
640. Резник С. Д., Вдовина О. А. Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций. Москва : ИНФРА-М, 2006. 139 с.
641. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений : Рекомендация МОТ и ЮНЕСКО (Париж, 21.10.1997 г.). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата звернення: 10.12.2018).
642. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 45 с.
643. Ризз Г. И. Размышление о педагогической деятельности, культуре, мастерстве. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 114–116.
644. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.
645. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
646. Роляк А. О. Підготовка вчителя в Данії. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В. 2010. 48 с.
647. Росина Я. Организация СРС в контексте инновационного обучения. *Высшее образование в России*. 2006. № 7. С. 109–115.
648. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.

649. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам советской педагогики. *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 3–11.
650. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
651. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 40–43.
652. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
653. Рябцев В. П. Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 1998. 164 с.
654. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография. Воскресенск : Позитив, 2012. 220 с.
655. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. № 5. С. 57–58.
656. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
657. Селезнева Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 35–44.
658. Семенова В. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности учителя в системе непрерывного образования (на примере Республики Саха (Якутия)) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2004. 180 с.
659. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
660. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. Київ : Магістр-S, 1997. 124 с.
661. Семінар педагогічних знань : метод. рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних

працівників ВНЗ / уклад. **Т. М. Горохівська**. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 36 с.

662. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособ. Москва : Мастерство, 2001. 272 с.

663. Сенашенко В., Желнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы. *Высшее образование в России*. № 7. 2006. С. 103–109.

664. Сенчина Н. Г. Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 309 с.

665. Серебровская Т. Б. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2006. 194 с.

666. Сибирская М. П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 1998. 257 с.

667. Сидоренко В. Науково-методичний супровід професіогенезу педагогічних працівників: інноваційні напрями, функції, акметехнології. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 2. С. 39–46.

668. Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах. *Педагогика*. 2001. № 7. С. 47–53.

669. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 192 с.

670. Синенко В. Я. Профессионализм учителя. *Педагогика*. 1999. № 5. С. 45–51.

671. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.

672. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти. *Педагог професійної школи*: зб. наук. пр. / упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. Київ : Науковий світ, 2003. Вип. 5. С. 20–24.
673. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
674. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
675. Сисоєва С. О. Освіта як відображення сутності та соціально-економічного розвитку суспільства. *Освітологія: хрестоматія*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / уклад.: Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
676. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
677. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 407 с.
678. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2009. 460 с.
679. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Академия, 2002. 576 с.
680. Слостенин В. А. О проектировании содержания высшего педагогического образования. *Преподаватель*. 1999. № 5. С. 3–9.
681. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 79–84.
682. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
683. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособ. для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : ПСТГУ, 2013. 360 с.



684. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Вид. 2-ге, доп. і перероб. / уклад. О. Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
685. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука, друге видання, випр. і доп. Київ : Українська радянська енциклопедія, 1985. 966 с.
686. Словник української мови: в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 11: Х – Я / ред. П. Й. Горещкий, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, Н. І. Швидка. 700 с.
687. Смагулова Н. О. Сутність понять «фахова та професійна компетентність»: їх тлумачення, різниця та взаємодія. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2016. Вип.1. С. 228–231.
688. Смолянинова О. Г. Кейс-метод обучения студентов. URL: <http://ipps2.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/57.pdf> (дата звернення: 16.11.19)
689. Сокол М. Проблема модернізації системи понять у педагогічній науці. *Молодь і ринок*. 2017. № 9 (152 ). С. 124–129.
690. Соловйов В. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці викладачів фізичного виховання. *Психологічні виміри культури, економіки, управління* : зб. статей / упор. О. М. Лозинський. Львів : Ліга-Прес, 2013. Вип. № 1. С. 135–141.
691. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк : Лебідь, 1996. 175 с.
692. Сорочан Т. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2 (14). С. 7–12.
693. Соснин Н. В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели. *Высшее образование в России*. 2013. № 1. С. 20–23.
694. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

695. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
696. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособ. для вузов. Москва : Политиздат, 1988. 592 с.
697. Стайнов Г. Н. Педагогическая система преподавания общетехнических дисциплин. Москва : Педагогика-Пресс, 2002. 36 с.
698. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
699. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ : Ленвіт, 2006. 35 с.
700. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання : монографія. Львів : Піраміда, 2016. 652 с.
701. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2016. 290 с.
702. Стигов А., Куренков В., Мосичева И., Шестак В. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. *Высшее образование в России*. 2006. № 8. С. 4–8.
703. Стойка О. Я. Деякі особливості розвитку системи вищої освіти в США і професійної підготовки фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 199–201.
704. Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р. / Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/місія-та-стратегія-агентства> (дата звернення: 12.02.2020).
705. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта. Саратов : Прогресс, 1972. 226 с.
706. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (1). С. 278–285.

707. Стрельніков В. Ю. Концепція проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки фахівців на засадах Болонського процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 18–30.

708. Стрельніков В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. 2012. Вип. 2. 180 с.

709. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

710. Сухомлин В. А. Полная победа инноваций над российским образованием: (размышления российского профессора о реформах высшего образования). *Вестник Московского ун-та. Серия 20: Педагогическое образование*. 2009. № 1. С. 16–40.

711. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ВІПОЛ, 1999. 442 с.

712. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа, 2006. 832 с.

713. Сущенко Т. И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2002. № 2. С. 62–67.

714. Сыч В. М. Психологические проблемы развития мотивации профессионального совершенствования специалистов (инспекторов) отделов образования. *Материалы международной научно-практической конференции*, 19–20 апреля 2002 г. : в 2 ч. Минск, БГПУ. Ч. 1. С. 161–162.

715. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. Москва : Знание, 1986. 164 с.

716. Тарасевич Н. Н. Педагогическое мастерство и педагогическая деятельность. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1989. С. 6–17.

717. Тархан Л. З. К концепции инженерно-педагогического образования. *Таврійський вісник освіти*. 2005. № 1. С. 102–108.

718. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.

719. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності. *Світло (науково-методичний, інформаційно-пізнавальний освітній часопис)*. 1996. № 1. С. 19–26.

720. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

721. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6. С. 181–190.

722. Ткаченко С. В. Критерії оцінки етичної компетентності майбутніх учителів соціально-гуманітарних дисциплін. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 181–186.

723. Травников Г. Н. Функциональный подход к педагогической деятельности: противоречие и перспектива. *Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право*. 2012. № 8 (127), вып. 20. С. 321–328.

724. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2000. 37 с.

725. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

726. Тубельский А. Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 131–132.

727. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

728. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. Херсон : Олді-Плюс, 2013. 466 с.

729. Турчанинова Ю. И. Интенсивное обучение: постановка проблемы (на примере анализа психолого-педагогической подготовки учителей). Москва : МОИУУ, 1990. 55 с.

730. Турчина І. С., Вахрушева Н. М. Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1 (54.1). С. 13–16.

731. Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА). URL: <http://www.uipa.edu.ua/ua/applicant/154-2011-12-09-21-57-12/igip> (дата звернення: 27.04.2019).

732. Упатова І. П. Науково-методична робота як чинник професійного становлення учителя в умовах модернізації освіти. *Наукові записки кафедрипедагогіки.Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2012. № 30. С. 171–179.

733. Управління якістю освіти: досвід та інновації : колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. 462 с.

734. Федорова Н. Ф. Про педагогічну експертизу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 4. С. 14–22.

735. Федюк Г. З. Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 280 с.

736. Филатов С. В. Концепция формирования профессиональной компетентности бакалавра в техническом университете. *Транспортное дело России*. 2012. URL: [www.cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-professionalnoy-v-tehnicheskom-universitete](http://www.cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-professionalnoy-v-tehnicheskom-universitete) (дата звернення: 26.11.2019).

737. Философская энциклопедия : в 5 т. / глав. ред. Ф. В. Константинов. Москва : Советская энциклопедия, 1960-1970. URL: <http://klassikaknigi.info/filosofskaya-entsiklopediya/> (дата звернення: 10.08.2019).

738. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
739. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва : ИНФРА-М, 2002. 576 с.
740. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Биробиджан, 2004. 453 с.
741. Фишман Л. И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы. Казань; Самара : СИПКРО, 1997. 304 с.
742. Філоненко М. М. Проектування навчальних занять у системі вищої медичної освіти на основі компетентнісного підходу. *Медична освіта*. 2016. № 1 (69). С. 47–49.
743. Філософський енциклопедичний словник / НАН України; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
744. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доповн. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
745. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
746. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 224 с.
747. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Педагогика, 1993. 178 с.
748. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу : метод. рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Собко, О. О. Стечкевич, О. М. Дубницька, Т. Д. Якимович. Львів : Сполом, 2012. 64 с.
749. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб. / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 464 с.

750. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34–41.

751. Фурман Т. Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. № 22. С. 174–177.

752. Хазова С. А. Критерии развития конкурентоспособности личности. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2011. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-razvitiya-konkurentosposobnosti-lichnosti> (дата звернення: 29.11.2018).

753. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 7/8. С. 11–15.

754. Харченко Л. Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель : монография. Москва : Директ-Медия, 2014. 217 с.

755. Харченко Л. Н. Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы: монография. Москва : Директ-Медиа, 2014. 256 с.

756. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

757. Хозяинов Г. И. Определение уровня профессионализма преподавателя. *Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник*. Москва, 1993. С. 149–156. URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=119> (дата звернення: 11.02.2019).

758. Хозяинов Г. И. Педагогическое майстерство преподавателя. Москва : Высшая школа, 1988. 167 с.

759. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1972. 259 с.

760. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : Преса України, 2003. 320 с.

761. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.
762. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2007. № 7. 202 с.
763. Хорунжа Л. Л. Етика вчителя як детермінанта соціально-психологічного розвитку молодшого школяра. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/4/visnuk\\_5.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_5.pdf) (дата звернення: 10.07.2019).
764. Хридина Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой / науч. ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург : Уральское изд-во, 2003. 384 с.
765. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
766. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
767. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эй-дос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 13.09.2017).
768. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / Материалы проекта «Стандарт общего образования». Москва, 2002.
769. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Вестник Института образования человека*. 2011. № 1. URL: <http://eidos-institute.ru/journal> (дата звернення: 07.10.2018).
770. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
771. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття. *Кроки до творчості*. Київ : Контекст, 2011. 209 с.



772. Цырикова Н. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 223 с.

773. Чегодаев Н. М. Теоретические и организационно-педагогические основы последипломного образования педагогических кадров : монография. Санкт-Петербург, 1997. 393 с.

774. Чепель Т. Д. Методика преподавания психологии: технологии интенсивного образования : учеб. пособ. Новосибирск : Изд. НГПУ, 2006. 425 с.

775. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Москва : Педагогика, 1989. 152 с.

776. Чернуха Н. М., Саврасова-В'юн Т. О. Діагностика рівнів сформованості професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 29–33.

777. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в современной школе / отв. ред. М. А. Ушакова. Москва : «Сентябрь», 1998. 144 с.

778. Чжань С. Перспективи становлення нової моделі вищої освіти в сучасній Україні. *Гілея: науковий вісник*. 2017. Вип. 122. С. 339–343.

779. Чорна О. Сучасні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ (на прикладі відповідного досвіду Великої Британії). *Наукові записки Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 88. С. 273–276.

780. Чулкова Л. О. Проблемы работы преподавателя в ВНЗ Германии : монография. Бердянск : Модем, 2006. 192 с.

781. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.

782. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ., 2-е изд, перераб. и доп. Москва : Логос, 1996. 320 с.

783. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В. Экспертная оценка педагогической деятельности учителя. *Справочник заместителя директора школы*. 2012. № 11. С. 70–92.

784. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 43 с.

785. Шевцова Г. В. Деятельность преподавателя высшей школы по реализации идей гуманизации инженерного образования в России, Европе и США. *Преподаватель высшей школы XXI века: материалы 8-й Междунар. науч.-практ. интернет-конф.* Ростов-на-Дону : Ростовский гос. ун-т путей сообщения, 2010. Сб. 8, ч. 1. С. 37–45. URL: [http://www.t21.rgups.ru/upload/files/Sbornik\\_Chast\\_1\\_2010.pdf](http://www.t21.rgups.ru/upload/files/Sbornik_Chast_1_2010.pdf) (дата звернення: 11.09.2018).

786. Шевченко Е. Б. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010. Т. 12, № 3. С. 748–750.

787. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів технології до інноваційної діяльності в галузі використання ІКТ. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2011. Ч. 2. С. 139–145.

788. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 4-те вид. Київ : Знання, 2004. 307 с.

789. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / пер. с нем. Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.

790. Шидей Н. В. Комунікативна компетентність як складова журналістської майстерності. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 94–97.

791. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8–19.

792. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1991. 33 с.

793. Штейнер Р. Вальдорфская школа / пер. с нем. Д. Виноградова. Москва : Парсифаль, 1994. 80 с.

794. Штофф В. А. Моделирование и философия : монография. Москва; Ленинград : Наука, 1966. 303 с.
795. Шувалова В., Шиняева О. От неуверенности – к профессионализму. *Народное образование*. 1995. № 1. С. 121–123.
796. Шумилова Е. А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов. Москва : Palmarium Academic Publishing, 2013. 262 с.
797. Щербак О. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 18–22.
798. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя. *Вопросы психологии*. 1981. № 5. С. 13–21.
799. Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07. Москва, 2011. 34 с.
800. Щербакова Т. Н. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. *Психология личности: теория и эксперимент*. Москва : Сфера, 1992. С. 100-108.
801. Щербина С. Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1997. 178 с.
802. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» : Лист МОН від 31.07.2008. № 1/9-484. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM035117> (дата звернення: 19.05.2017).
803. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
804. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Рос. акад. образования ; Проф. образование, 1999. Т. 2: М-П. 440 с.
805. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Рос. акад. образования ; Проф. образование, 1999. Т. 3: Р-Я. 486 с.

806. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Рос. акад. образования ; Проф. образование, 1998. Т. 1: А-Л. 566 с.
807. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения. Екатеринбург : РГППУ, 2004. 150 с.
808. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
809. Юзефовичус Т. А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения : учеб. пособ. для препод. и студ. / Московский пед. ун-т. Москва : Изд-во МПУ, 1998. 63 с.
810. Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности метода кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. 88 с.
811. Юр'єва К. Деякі аспекти формування полікультурної компетентності педагогів. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 10. С. 55–57.
812. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 271 с.
813. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Casestudy) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. *Педагогіка*. 2008. URL: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm) (дата звернення 24.01.2018 р.).
814. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 1. С. 28–37.
815. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
816. Якиманская И. С. О модели личностно-ориентированного обучения. *Тезисы докладов республиканской научно-практической конференции*. Тула : ТГПИ, 1994. Ч. 1. С. 82.
817. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

818. Яковлєва Г. О. Правовий статус учасників освітнього процесу у вищих навчальних закладах у світлі нового Закону України «Про вищу освіту». *Право та інновації*. 2016. № 1. С. 115–121.

819. Якса Н. В. Андрагогічна модель навчання. *Андрагогічний вісник*. 2014. Вип. 5. С. 47–52. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 11.08.2019).

820. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства. Москва : Академия, 2008. 256 с.

821. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 18 с.

822. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European communities. URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (дата звернення: 16.03.2018).

823. Bauer K.-O., Kopka A., Brindt S. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Weinheim und München, 2006. 134 s.

824. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain. New York : Longman, 1956. 207 p.

825. Bugaj J. M., Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce. Wydanie I. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. 184 s.

826. Buitink J. Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher training. *European Journal of Teacher Education*. 1992. Vol. 16, № 3. P. 195–203.

827. Callister P. D. Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Hierarchy and Means for Teaching Legal Research Skills. *Law library journal*. 2010. Vol. 102:2 (2010-12). P. 191–219.

828. Carnevale A. P. The Learning Enterprise. *Training and Development Journal*. 1989. February. P. 26–33.

829. CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: final report. Belém do Pará, Brazil, 1-4 December, 2009. URL: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/confintea-vi-final-report> (дата звернення: 22.07.2018).

830. Coombs S. J., Smith I. D. Designing a Self-Organized Conversational Learning Environment. *Educational Technology*. May-June 1998. Vol. 38, № 3. P. 17–29.

831. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. OECD. P.8.

832. Definition and Selection of Competencies: Summary and Country Report / UriPeterTrier. University of Neuchatel, October 2001. 279 p.

833. Denek K. O nowy ksztalt edukacji. Torun , 1998. 177 s.

834. Die besten Hochschulen in Deutschland. *Stern*. 2001. Heft 17. S. 57–68.

835. EbleK. E., McKeachieW. J. Improving Undergraduate Education Through Faculty Development. San Francisco : Jossey-Bass, 1986. 248 p.

836. ErautA. M. Developing professional knowledge. New paradigms and practices in Professional development. NewYork : Teachers College Press, 1995. P. 227–252.

837. Eraut M. Development Professional Knowledge and Competence. London : FalmerPress, 1994. 164 p.

838. Ethical Principles in University Teaching / H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. Society for Teaching and Learning in Higher Education, Centre for the Support of Teachin. York University. North York, Ontario. 1996. 13 p.

839. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p.

840. Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du des  
conseillers principaux d'éducation. URL:  
<http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF03.htm> (дата звернення: 17.09.2018).

841. Hickey A. The Virtual Teacher Centre: An Online Learning Community. URL: [http://www.ctffce.ca/publications/pd\\_newsletter/PD2003\\_Volume34English\\_Article4.pdf](http://www.ctffce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume34English_Article4.pdf) (дата звернення: 24.09.2018).

842. Holmes L. Understanding Professional Competence : Beyond The Limits of Functional Analysys. *Relational Skill & Learning*. 1992. URL: <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm> (дата звернення: 19.10.2018).

843. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Oxford : Oxford University Press; Moscow : Prosveshcheniye Publishers, 1984. 769 p.

844. **Horokhivska T. M.** The personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 90. С. 86–92.

845. **Horokhivska T.** Developing professional pedagogical competency of lecturers in the leading EU countries. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2018. № 4, т. 8. С. 7–13.

846. **Horokhivska T.** Foreign experience in developing professional pedagogical competency in lecturers. *Modern higher education in the context of European integration challenges* : monograph. Chelm : Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie, 2019. P. 47–64.

847. **Horokhivska T.** Characteristics of developing professional-pedagogical competency in university teachers in the context of Polish experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2019. № 3, т. 9. С. 43–49.

848. Hutmacher Walo. Que tiene de mas el sistema educativo finlandes? *Blog de Jose Moraga Campos, Asesor del Centro de Profesorado de Cordova*. 29 noviembre. 2008. URL: <https://socialescepcor.wordpress.com/2008/11/29/walo-hutmacher-%C2%BFque-tiene-de-mas-el-sistema-educativo-finlandes/> (дата звернення: 9.10.2018).

849. International Standard Classification of Education 1997 (Reedition). URL: [www.uis.unesco.org/Library/Pages/DocumentMorePage.aspx?docIdValue](http://www.uis.unesco.org/Library/Pages/DocumentMorePage.aspx?docIdValue) (дата звернення: 18.02.2019).

850. Karweti E. Influence managerial ability of principals and factors affecting the motivation work on the performance of special-ed teacher. *Journal Educational Research*. 2014. Vol. 11, № 2. P. 21–31.

851. Key competencies for Europe : Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). A Secondary Education for Europe Project. URL:<https://eric.ed.gov/?id=ED407717> (дата звернення: 03.08.2018).

852. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. New York, 2002. 28 p.

853. Knowles Malcolm S., Hoton Elwood F., Swanson Richard A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (Managing Cultural Differences). 5<sup>th</sup> ed., Houston, TX : Gulf Publishing Company, 1998. P. 113–122.

854. Kolb A. Y., Kolb D. A. The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1. Technical Specifications. Haygroup: Experience Based Learning Systems Inc., 2005. 72 p.

855. Kupisiewicz Cz. Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP; Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. S. 47–71.

856. Kuzma J. Nauczyciele przyszłej szkoły. Kraków : AP, 2000. 197 s.

857. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. *Pedagogika, podręcznik akademicki*. Warszawa, 2007. T. 2 / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. 301 s.

858. Kwiatkowski Stefan M. Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy. Warszawa : IBE, 2006. 88 s.

859. Kwolik P. Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny). *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole* / pod red. Michalewskiej. Katowice, 2003. S. 25.

860. Licínio C. Lima Paula Guimarães European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction /edited by Regina Egetenmeyer. Barbara Budrich Publishers. Opladen & Farmington Hills, MI 2011. 166 p. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Licinio\\_Lima/publication/318456141\\_European\\_Strategies\\_in\\_Lifelong\\_Learning\\_A\\_Critical\\_Introduction/links/596b8061aca2728ca68617b8/](https://www.researchgate.net/profile/Licinio_Lima/publication/318456141_European_Strategies_in_Lifelong_Learning_A_Critical_Introduction/links/596b8061aca2728ca68617b8/)



European-Strategies-in-Lifelong-Learning-A-Critical-Introduction.pdf (дата звернення: 27.09.2018).

861. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата звернення: 13.12.2019).

862. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia*. Redakcja naukowa Czesław Prewka. PIB, Radom, 2009. Tom 2. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. S. 15–21.

863. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. *American Psychologist*. 1973. № 1. P. 1–14.

864. Mulder M., Weigel T., Collins K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Jornal of Vocational Education*. 2007. Vol. 59, iss. 1. P. 67–88.

865. Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela / red. A. Kotusiewicz. Białystok, 2000. T. 2. S. 337–347.

866. New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English language. Lexicon Publication, 1993. 1150 p.

867. Oja S. N. Perspectives on Teacher Professional Development. London, 2009. S. 119–154.

868. Outline of Education in Japan. Tokyo :Ministry of Education, 1989. 78 p.

869. Pachocinski R. Współczesne systemy edukacyjne. Warszawa : Instytut Badan Edukacyjnych, 2000. 293 s.

870. Posner J. George. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. White Plains, New York : Longman, 1985. 265 p.

871. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: Lessons from around the World / Edited by Andreas Schleicher. OECD Publishing. 108 p. URL: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (дата звернення: 7.08.2018).

872. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Oxford, England : Oxford Psychologists Press, 1984. 420 p.

873. Recent Finnish VET Reforms and Innovations: Tackling The Current Challenges. URL: <http://nord-vet.dk/indhold/uploads/Innovations-in-VET-in-Finland-2015.pdf> (дата звернення: 14.09.2018).

874. Sajdak A. Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich. *Edukacja jutra od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*. Sosnowiec. 2014. S. 47–58.

875. Schelten A. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung. *Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern - VBB – aktuell*. 1985. № 37 (5). S. 1–11.

876. School Evaluation in the Flemish Community of Belgium. 2011, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116726-en> (дата звернення: 28.06.2018).

877. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : John Wiley & Sons, NY. 1993. 385 p.

878. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Luty 2010. URL: [http://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020\\_strategia.pdf](http://cpp.amu.edu.pl/pdf/SSW2020_strategia.pdf) (дата звернення: 15.08.2018).

879. Szadzińska E. Nabuwanie kompetencji pedagogicznych na zaocznych studiach zawodowych. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Т. 6. С. 37–44.

880. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. 200 p.

881. The Concise Oxford English-Russian Dictionary / Edited by Paul Falla. Oxford : Oxford University Press, 2001. 1007 p.

882. The Development of education in Canada. Report of Canada. The Council of Ministers of Education: Geneva. 2001. 5–8 Sept. 101 p.

883. The International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI). URL: <http://www.larreamendy->

[joerns.com/downloads/Competencias%20del%20gerente%20de%20capacitaci%3Fn.pdf](http://joerns.com/downloads/Competencias%20del%20gerente%20de%20capacitaci%3Fn.pdf)  
(дата звернення: 17.07.2018).

884. Tissot P. Terminology of vocational training policy (A multilingual glossary for an enlarged Europe), European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2004. 59 p.

885. Tuning Educational Structures in Europe – tuning project. URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> (дата звернення: 21.11.2018).

886. Weinstein C. E., Mayer R. E. The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching* / edited by M. C. Wittrock. New York : Macmillan, 1996. P. 315–327.

887. White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society. URL: [https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_6\\_raporlar/1\\_1\\_white\\_papers/com1995\\_white\\_paper\\_on\\_education\\_and\\_training.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_6_raporlar/1_1_white_papers/com1995_white_paper_on_education_and_training.pdf) (дата звернення: 13.02.2019).

888. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 1959. P. 297–333.

889. Winterton J., Delamare-Le Deist F., Stringfellow E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop, 2006. 131 p.

890. Woodruffe C. Competent by any other name. *Presental Management*. 1991. September. P. 30–33.

891. Wootten R. 7 Characteristics of an Innovative Educator / Blog Post. May 28, 2014. URL: <http://teachamazing.com/7-characteristics-of-an-innovative-educator/> (дата звернення: 10.08.2019).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Теоретичні погляди навизначення сутності поняття «компетентність»

| Автор                                                                                                                           | Визначення поняття                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Дж. Равен<br>[628, с. 253]                                                                                                      | Багатокомпонентне явище, що складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного, деякі компоненти відносяться ймовірніше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти, як складники компетентності, містять індивідуально-психологічні особливості (наполегливість, самоконтроль тощо), якості психічних пізнавальних процесів (схильність до абстрагування, оригінальність тощо), елементи загальної освіченості особистості і можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки. |
| В. Хутмахер<br>[851]                                                                                                            | Загальні здібності, що ґрунтуються на цінностях, знаннях, досвіді, здобутих у процесі навчання.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Експерти програми<br>«Визначення та відбір<br>компетентностей: теоретичні й<br>концептуальні засади»<br>«DeSeCo»<br>[831, с. 8] | Здатність успішно задовольняти соціальні та індивідуальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Експерти Міжнародної комісії<br>Ради Європи [839]                                                                               | Сукупність умінь (загальних, ключових, базових) особистості, пов'язаних із використанням знань у практичній діяльності, стратегій реалізації творчого потенціалу особистості, фундаментальних шляхів навчання, кваліфікацій, кроснавчальних навичок, уявлень і опорних знань.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| К. Кязімов<br>[434]                                                                                                             | Специфічна здатність до виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі (сфері).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| М. Рагуліна<br>[630, с. 17]                                                                                                     | Діяльнісний характер узагальнених умінь в поєднанні з предметними уміньми і знаннями в конкретних галузях, що проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе у конкретній ситуації.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| А. Хуторський<br>[766]                                                                                                          | Володіння особистістю належними компетенціями, враховуючи власне ставлення до них і предмета діяльності.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| О. Пометун<br>[598, с. 19]      | Спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання й дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. |
| І. Єрмаков, О. Овчарук<br>[380] | Сформовані конкретні якості особистості, що виявляються як результат якісно виконаної роботи; загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.                                                                                   |
| Н. Бібік<br>[382, с. 46]        | Освітні результати, що здобуваються засобами змісту освіти і соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і інституційному культурному контексті; компетентність відносно структури змісту освіти виводить універсальний мета рівень.                                                 |
| І. Бех<br>[55]                  | Досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері.                                                                                                                                                                                                                                          |
| О. Глузман<br>[145, с. 53]      | Ключове поняття, яке поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти, охоплює не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички тощо.                   |
| Л. Лук'янова<br>[454, с. 100]   | Міра включення в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності.                                                                                                               |
| Ю. Рашкевич<br>[635, с. 151]    | Динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей.                                                                                                                                                                                                                      |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

## Додаток Б

**Підходи до означення змісту поняття «компетентність» у психолого-педагогічних дослідженнях**

| <b>Автори</b>                                                                                             | <b>Сутність підходу</b>                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| С. Вершловський, О. Дубасенюк,<br>Н. Мойсеюк, А. Новиков,<br>Г. Селевко, Ю. Татур,<br>Ф. Шаріпов, Е. Шорт | характеристика особистості (властивостей,<br>здатностей, якостей тощо)                                                                          |
| Н. Бібік, О. Локшина,<br>О. Овчарук, О. Пометун,<br>О. Савченко                                           | комплекс знань, умінь, ставлень, які<br>набуваються під час навчання; освітні<br>результати                                                     |
| І. Єрмаков, Г. Красильнікова,<br>Г. Несен                                                                 | процедура розв'язання конкретної ситуації,<br>кваліфікованого виконання певних видів<br>робіт                                                   |
| Т. Волобуєва, А. Маркова,<br>Л. Мітіна, В. Нестеренко                                                     | якість педагога, необхідна для ефективної<br>професійної діяльності                                                                             |
| В. Адольф, Н. Кузьміна                                                                                    | система знань, умінь й навичок, без<br>врахування мотиваційної сфери особистості                                                                |
| М. Головань, Л. Дяченко,<br>Л. Пуховська, В. Раєвський,<br>А. Хуторський                                  | результат набуття відповідних компетенцій;<br>володіння компетенцією                                                                            |
| О. Антонова, С. Бондар,<br>І. Зязюн, В. Кальней,<br>Л. Лук'янова, Л. Маслак,<br>Т. Маслова, С. Шишов      | здатність до дії відповідно до набутих<br>цінностей, знань і досвіду; готовність<br>(здатність) особистості до вирішення<br>професійних завдань |
| Н. Авшенюк, А. Михайличенко                                                                               | професійна підготовка на основі стандарту<br>компетентності                                                                                     |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Теоретичні погляди на визначення поняття «компетенція» в  
енциклопедичних та психолого-педагогічних дослідженнях**

| <b>Автори</b>                                                             | <b>Визначення поняття</b>                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Енциклопедичні дослідження</b></i>                                  |                                                                                                                                                                                                                               |
| Тлумачні словники української мови<br>[99, с 560; 335, с. 188]            | Добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.                                                                                                                                |
| «Енциклопедія освіти»<br>[282, с. 409]                                    | Наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки фахівця, котра необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері та є соціально закріпленим результатом.                                      |
| Словник іншомовних слів<br>[685, с. 247]                                  | Коло повноважень посадової особи; коло питань, в яких дана особа володіє пізнаннями і досвідом, володіє знаннями, що дозволяють судити про що-небудь.                                                                         |
| Етимологічний словник української мови<br>[284, с. 541-542]               | Термін «компетенція», «компетентність» (competentia – «відповідність», «узгодженість») у значенні пов'язане з лат. competere – «разом домагатися, прагнути; відповідати, узгоджуватися».                                      |
| Глосарій основних термінів професійної освіти та навчання<br>[143, с. 53] | Здатність (у розумінні «бути готовим») використовувати знання, ноу-хау й уміння в стандартній ситуації чи ситуації, що змінюється, тобто встановлювати і реалізовувати зв'язок між «знанням-умінням» і ситуацією, що виникла. |
| Британський енциклопедичний словник [861]                                 | Здатність робити щось добре.                                                                                                                                                                                                  |
| <i><b>Психолого-педагогічні дослідження</b></i>                           |                                                                                                                                                                                                                               |
| О. Овчарук, Н. Бібік<br>[382, с. 92]                                      | Об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; соціально закріплений освітній результат.                                        |
| К. Баханов<br>[43, с. 38]                                                 | Загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, цінностях, досвіді, здібностях, набутих завдяки навчанню.                                                                                                            |
| В. Шадріков<br>[781, с. 30]                                               | Інтегрована характеристика якості підготовки випускника, категорія результату освіти.                                                                                                                                         |

|                                                              |                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В. Байденко, Н. Селезньова<br>[68]                           | Характеристика здібностей індивіда до реалізації набутих знань та досвіду в успішній професійній діяльності; метою освітніх програм виступає розвиток компетенцій.                         |
| Л. Мітіна<br>[498]                                           | Якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує (разом або окремо) його відповідність вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній посаді. |
| М. Докторович, В. Коваль,<br>М. Філоненко<br>[254; 369; 742] | Сукупність знань, умінь, навичок, відносин і способів дій, зумовлених посадовими вимогами, конкретною професійною ситуацією та цілями організації навчання.                                |
| Е. Зеєр, Е. Симанюк<br>[309, с. 26]                          | Інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність.                                     |
| І. Зверева<br>[694, с. 108]                                  | Область відповідальності та визначених повноважень, в рамках якої індивід виявляє певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості.                        |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*



**Наукові підходи до визначення поняття «професійна компетентність»  
педагога**

| <b>Під-хід</b>                 | <b>Автор</b>                     | <b>Визначення поняття</b>                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Особистісно-діяльнісний</b> | В. Введенський (2006)            | - професійно значуща, інтегративна якість особистості;                                                                                                                                          |
|                                | А. Маркова (1990)                | - психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають в результатах праці людини;                |
|                                | С. Іванова (2008)                | - здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості; |
|                                | Н. Кузьміна (1990)               | - властивість особистості, яка дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини;                                                   |
|                                | М. Лук'янова (2001)              | - сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовленості до професійної діяльності та ефективної взаємодії у освітньому процесі;                                    |
|                                | Л. Заніна<br>Н. Меншикова (2003) | - сукупність індивідуальних властивостей особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкту, засобів, умов педагогічної праці;                                                       |
|                                | Н. Смагулова (2016)              | - забезпечує активну діяльність спеціаліста, його готовність до професійного зростання, уміння раціонально організувати свою працю;                                                             |
|                                | Є. Рогов (1988)                  | - сукупність психофізіологічних, психологічних і особистісних змін, які відбуваються з педагогом у процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності.                                         |
| <b>Освітньо-занеєвий</b>       | Б. Гершунський (1998)            | - рівень освіченості спеціаліста;                                                                                                                                                               |
|                                | В. Болотов (2003)                | - освіченість, спосіб реалізації знань, умінь, які сприяють особистій самореалізації;                                                                                                           |
|                                | Н. Гузій (2004)                  | - академічна зрілість педагога, що характеризується багатством його професійного тезаурусу;                                                                                                     |
|                                | Є. Павлутенков (1990)            | - форма виконання педагогічних дій, обумовлена глибоким знанням властивостей предметів цієї діяльності (людина, група, колектив), вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю      |

|                      |                       |                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                       | характеру виконуваних робіт суб'єктивним, професійно-важливим якість педагога, його самооцінці, працьовитості;                                                                                                                     |
|                      | В. Стрельников (2013) | - знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також вміння застосовувати ці знання в повсякденній практичній роботі.                                                     |
| Системно-структурний | Т. Браже (1993)       | - система, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного і особистісного порядку;                                                                                                            |
|                      | Л. Мітіна (1994а)     | - система знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їхньої реалізації у професійній діяльності, спілкуванні, саморозвитку;                                                                                               |
|                      | Н. Ничкало (2000)     | - сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію;                                                                    |
|                      | В. Сластьонін (1999)  | - єдність теоретичної і практичної готовності до реалізації педагогічної діяльності;                                                                                                                                               |
|                      | Л. Хоружа (2003)      | - єдність теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду, дидактична, взаємодія, що забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії;                                       |
|                      | О. Солодухова (1996)  | - система професійних знань, професійного мислення, умінь та якостей педагога, інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів педагогічної діяльності;                                                                    |
|                      | В. Адольф (1998)      | - складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу» розглядає професійну компетентність. |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

# Аналіз педагогічного досвіду структурування професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти

## Підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності за допомогою різновидів або елементів компетентностей

| Автори                      | Структурні складові компетентності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| В. Кремень<br>[282, с. 22]  | <p>Структура професійної компетентності викладача містить такі важливі елементи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальна компетентність, яка визначає здатність викладача самостійно здобувати нові галузеві знання та уміння, готовність до самостійної реалізації певних видів професійної діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї діяльності;</li> <li>- персональна компетентність, що передбачає спрямованість викладача на ефективну реалізацію себе у педагогічній діяльності, здатність до системного професійного зростання й підвищення кваліфікації;</li> <li>- соціально-правова компетентність, пов'язана з наявністю у викладача знань і умінь для професійного спілкування та взаємодії зі студентами;</li> <li>- екстремальна компетентність, яка забезпечує здатність викладача ефективно діяти у проблемних умовах освітнього процесу.</li> </ul>                      |
| В. Сластьонін<br>[573]      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальна компетентність (високий рівень знань, техніки, технологій, які використовуються у професійній діяльності та забезпечують можливість професійного зростання фахівця, результативності творчої діяльності);</li> <li>- соціальна компетентність (здатність брати на себе відповідальність у прийнятті спільних та індивідуальних професійних рішень);</li> <li>- психологічна компетентність (розуміння важливості умінь і навичок рефлексії та самореалізації для підвищення професіоналізму);</li> <li>- інформаційна компетентність (володіння інформаційними комунікативними технологіями);</li> <li>- комунікативна компетентність (високий рівень культури мовлення, знання іноземних мов);</li> <li>- валеологічна компетентність (знання та уміння в сфері збереження здоров'я);</li> <li>- екологічна компетентність (знання загальних законів розвитку суспільства та природи).</li> </ul> |
| Н. Кузьміна<br>[423, с. 90] | Структура професійно-педагогічної компетентності педагога містить п'ять видів або елементів компетентності, серед яких:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальна і професійна компетентність в сфері дисципліни, що викладається (містить ґрунтовні знання, досвід діяльності, кваліфікацію в галузі дисципліни, яка викладається; знання способів вирішення творчих та технічних завдань);</li> <li>- методична компетентність (передбачає знання і практичне застосування у процесі навчання дидактичних методів та прийомів, психологічних механізмів засвоєння студентами знань, умінь);</li> <li>- соціально-психологічна компетентність (базується на знанні психології педагогічного, міжособистісного спілкування, що дозволяє будувати педагогічно доцільні відносини у студентському середовищі);</li> <li>- диференційно-психологічна компетентність (спрямована на формування умінь щодо визначення провідних мотивів діяльності студентів, їх спрямованості та особистісних установок);</li> <li>- аутопсихологічна компетентність (враховує можливість усвідомлення викладачем рівня власної педагогічної діяльності і причин виникнення у ній певних недоліків, спрямованість на самовдосконалення).</li> </ul> |
| Е. Зеєр<br>[307]          | <p>Компоненти професійної компетентності спеціаліста в галузі освіти, які забезпечують необхідні для виконання професійної діяльності знання і уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- персональна компетентність;</li> <li>- соціально-правова компетентність;</li> <li>- спеціальна компетентність;</li> <li>- аутокомпетентність.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| О. Дубасенюк<br>[620]     | <p>Основні складові структури професійно-педагогічної компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- соціально-педагогічна компетентність;</li> <li>- диференціально-психологічна компетентність;</li> <li>- аутопсихологічна компетентність;</li> <li>- компетентність у галузі фахових дисциплін;</li> <li>- компетентність у галузі теорії та методики навчання.</li> </ul> <p>На думку дослідниці, існує залежність елементів структури професійно-педагогічної компетентності педагога від його умінь ефективно структурувати теоретичні та практичні знання задля вирішення поставлених професійних завдань.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Л. Тархан<br>[718, с. 17] | <p>Структура професійної компетентності інженерів-педагогів має складатися з таких компетентностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- загальнокультурна;</li> <li>- соціально-педагогічна;</li> <li>- спеціальна;</li> <li>- комунікативна;</li> <li>- науково-дослідницька;</li> <li>- дидактична;</li> <li>- методично-інформаційна;</li> <li>- рефлексивна.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Є. Брюховецька<br>[83, с. 16]    | <p>Враховуючи важливість виділення у професійній компетентності викладача педагогічної компоненти, до її структури зараховує компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальна компетентність – у галузі дисципліни, яка викладається;</li> <li>- методична – у галузі засобів формування знань, умінь, навичок;</li> <li>- психолого-педагогічна – у сфері навчання;</li> <li>- диференційовано-педагогічна – у сфері мотивів, спрямованостей, здібностей тих, хто навчається;</li> <li>- аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності; загальнокультурна; компетенція у сфері інформаційних технологій; комунікативна; особистісна; діагностична.</li> </ul> |
| А. Крижановський<br>[414, с. 21] | <p>Структура професійної компетентності майбутніх учителів представляє собою сукупність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ключових (<i>англ.</i> <i>keyskills</i>) універсальних компетентностей (комунікативна, кооперативна, інформаційно-комунікаційна, соціальна та інші компетентності);</li> <li>- базових (<i>англ.</i> <i>baseskills</i>) професійних компетентностей (нормативно-правова, психологічна, рефлексивна, педагогічна компетентності);</li> <li>- спеціальних (<i>coreskills</i>) компетентностей, які представляють собою сукупність характеристик професійної педагогічної діяльності.</li> </ul>                                                          |
| Л. Зеленська<br>[310]            | <p>Складові професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціально-фахова компетентність (теоретична підготовка і застосування в практичній діяльності знань, умінь, навичок);</li> <li>- загальнокультурна компетентність;</li> <li>- психолого-педагогічна компетентність (педагогічне керівництво діяльністю студентів, педагогічне мислення, дослідницькі уміння);</li> <li>- аутопсихологічна компетентність (оцінка власної професійної діяльності).</li> </ul>                                                                                                                                              |
| Л. Карпова<br>[350]              | <p>Структура професійної компетентності вчителів представляє три основні її сфери, спираючись на види компетентностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметно-практична сфера спрямована на розвиток таких компетентностей, як комунікативна, методологічна, інформаційна, дидактико-методична, управлінська тощо;</li> <li>- сфера саморегуляції передбачає вдосконалення аутокомпетентності та психологічної компетентності;</li> <li>- мотиваційна сфера сприяє формуванню таких компетентностей, як соціальна, загальнокультурна, особистісно-мотиваційна.</li> </ul>                                                                                                    |
| Г. Кошонько<br>[400, с. 36]      | <p>Змістовну характеристику структури професійної компетентності педагога становлять компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- громадянська компетентність (активна громадянська позиція,</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | <p>розуміння суспільно-політичного устрою держави, знання і використання законодавчих актів та нормативно-правових процедур у професійній діяльності й особистому житті);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- загальнокультурна компетентність (усвідомлення важливості навчання впродовж життя, розвитку інноваційного мислення, толерантності, використання методів самовиховання та саморозвитку, формування етичних і моральних принципів, духовно-ціннісних орієнтирів особистості);</li> <li>- соціальна компетентність (спроможність педагога, керуючись правилами та нормами соціальної взаємодії, розробляти стратегії власного життя, врегульовувати міжособистісні конфлікти, проявляти ініціативу у корегуванні групових відносин);</li> <li>- науково-методична компетентність (розуміння перспективності використання освітніх інновацій, використання інтерактивних, інформаційних освітніх технологій);</li> <li>- технологічна компетентність (здатність викладача, відповідно до професійних завдань, застосовувати технічні засоби навчання і виховання, орієнтуватись у сучасних дослідженнях інформаційних технологій);</li> <li>- прогностична компетентність (передбачення результатів професійної діяльності, ділового співробітництва, аналіз змісту та шляхів впровадження освітніх проектів);</li> <li>- комунікативна компетентність (формування власного стилю спілкування з партнерами по професійній взаємодії, який передбачає володіння засобами комунікації (комп'ютерними, вербальними, невербальними), уміння слухати);</li> <li>- підприємницька компетентність (уміння адекватно оцінювати свої професійні можливості, організовувати трудову діяльність, створювати та презентувати інформацію з науково-педагогічних результатів професійної діяльності);</li> <li>- рефлексивна компетентність (аналіз, осмислення сенсу та можливостей професійної педагогічної діяльності з метою корекції особистісного розвитку та саморозвитку, формування творчого, результативного підходу до діяльності в освітній сфері).</li> </ul> |
| І. Левинська<br>[438, с. 31] | <p>До структури професійної компетентності відносяться фактори, які становлять підґрунтя особистісно-професійного зростання і професійного успіху – професійні якості та органічно поєднані види компетентності.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

### **Підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності за допомогою різновидів або елементів компетенцій**

Подібну позицію можна пояснити розумінням деякими авторами феномену компетенції як набору характеристик і якостей спеціаліста, що дозволяють зрозуміти сутність його компетентності, а також його вмотивованої здатності застосовувати знання, навички, уміння та особистісні якості для ефективної діяльності у окремій галузі.

| <b>Автори</b>                   | <b>Структурні складові компетентності</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| І. Каньковський<br>[343, с. 18] | Структуру професійної компетентності педагогів представляє сукупність компетенцій викладача, ієрархія яких складається з трьох рівнів: <ul style="list-style-type: none"> <li>- базисний, перший рівень – компетенції, що становлять основу для інших компетенцій;</li> <li>- другий рівень є основним, бо притаманний тим компетенціям, які відіграють визначальну роль у формуванні професійної компетентності педагога;</li> <li>- третій рівень, акумулятивний – компетенції, що завершують формування готовності педагога до виконання професійної діяльності. Подібна ієрархія проглядається у процесі підготовки фахівців за трьома освітніми програмами (актуальними на час написання автором наукової праці, 2014 р.): базисний рівень здобувають бакалаври, основний – спеціалісти, а акумулятивний – магістри.</li> </ul> |
| В. Білик<br>[61, с. 221]        | Сутність професійної компетентності розглядає шляхом об'єднання компетенцій інженерів-педагогів у чотири групи: <ul style="list-style-type: none"> <li>- перша група (ключові компетенції, які на є універсальними для фахівців різних спеціальностей);</li> <li>- друга група (професійні компетенції, спільні для фахівців окремої, конкретної галузі знань);</li> <li>- третя група (педагогічні компетенції, які стосуються теорії і методики професійної освіти);</li> <li>- четверта група (спеціально-предметні компетенції, що розкривають зміст професійної підготовки педагога, перелік фахових дисциплін, необхідних для забезпечення його професійної педагогічної діяльності).</li> </ul>                                                                                                                               |
| О. Герасименко<br>[136]         | Представляє сукупність компетенцій – універсальних (загальних, ключових), загальнопрофесійних (базових) та спеціальних: <ul style="list-style-type: none"> <li>- загальні компетенції (комунікативна, інформаційна, соціальна та інші компетенції);</li> <li>- базові компетенції (комплекс психологічних та педагогічних здібностей, який формує психолого-педагогічну компетенцією, а також нормативно-правову та рефлексивну компетенції);</li> <li>- спеціальні компетенції виступають як сукупність характеристик певної професійної діяльності спеціаліста і передбачають предметну та методичну компетенції.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності за  
допомогою виокремлення компонентів**

| Автори                                      | Структурні складові компетентності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| І. Бех<br>[53]                              | Структуру професійної компетентності представляють компоненти:<br>- мотиваційний,<br>- аксіологічний,<br>- гностичний,<br>- практичний,<br>- особистісний,<br>- творчий.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| В. Адольф<br>[8]                            | Структуру професійної компетентності педагога становлять компоненти:<br>- психолого-педагогічний,<br>- теоретико-методологічний,<br>- технологічний,<br>- предметний,<br>- культурологічний.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| О. Абдулліна<br>[2]                         | Структура професійної компетентності вчителя становить поєднання трьох компонентів:<br>- загальний (ядро),<br>- індивідуальний (індивідуальний стиль педагогічної діяльності, здібності),<br>- специфічний (професійні особливості діяльності).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Л. Базиль, О. Овчарук<br>[382]              | Структура професійно-педагогічної компетентності сучасного вчителя:<br>- сутність освітньо-змістовного компоненту формують фактичні педагогічні знання, які охоплюють дві підсистеми (знання, засвоєні на рівні бакалаврату і магістратури із загальнопедагогічних та фахових дисциплін, а також власне нові знання з методики педагогічної діяльності в закладах освіти) та методична ерудиція;<br>- мотиваційний компонент покликаний пробудити й закріпити стійке позитивне ставлення викладача до обраної педагогічної професії; усвідомити важливість використання у освітньому процесі нових підходів, методів, прийомів та принципів; відчувати внутрішню потребу у самовдосконаленні;<br>- діяльнісно-практичний компонент забезпечує адекватне здійснення викладачем аналізу подій і фактів педагогічного середовища, ефективне виконання професійної практичної діяльності різних рівнів складності у різноманітних навчальних ситуаціях. |
| С. Якименко,<br>П. Якименко<br>[749, с. 29] | До компонентів професійної компетентності педагога пропонують визначати:<br>- змістовний компонент, що містить теоретичні і методологічні знання з певної галузі освіти, психолого-педагогічні основи освітньої діяльності;<br>- технологічний компонент, спрямований на формування необхідних інформаційних, методичних, комунікативних, оцінних та ін. умінь;<br>- особистий компонент, який передбачає готовність педагога до проявів ініціативи у професії, подальшого особистісного зростання.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |



|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| О. Піскунов<br>[587]          | <p>До структури професійної компетентності педагога зараховує дві компоненти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- інваріантне ядро, що включає фундаментальні знання особистості;</li> <li>- варіативна частина, яка, будучи змінною, передбачає інтереси та схильності викладача відповідно до особливостей галузі наукової підготовки.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Л. Драгієва<br>[257]          | <p>Компонентами структури професійної компетентності майбутніх викладачів є:</p> <p>1. Гносеологічний компонент, що представляє собою взаємопов'язану систему знань, для якої характерні певні якості (цілісність, гнучкість, прогностичність, динамічність, адаптивність, варіативність та ін.). Проявляється у процесі вивчення дисциплін фахової підготовки.</p> <p>2. Праксеологічний компонент, який передбачає наявність професійних умінь, формування яких відбувається за дотримання певних принципів (творча активність, доступність, взаємозв'язок, системність та ін.).</p>                                                                                       |
| Є. Огарьов<br>[544]           | <p>Структурується професійно-педагогічна компетентність за допомогою наступних компонентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення сутності професійних завдань і проблем;</li> <li>- оволодіння досвідом і визначними досягненнями у певній галузі;</li> <li>- вибір адекватних педагогічним обставинам (час, місце та ін.) засобів і способів дій;</li> <li>- відчуття професійної відповідальності за виконану діяльність;</li> <li>- спроможність враховувати помилки і корективи у побудові освітнього процесу.</li> </ul>                                                                                                                           |
| Г. Прокоф'єва<br>[617, с. 12] | <p>Компонентами професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи визначено:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- когнітивний, що містить сукупність науково-теоретичних знань з проблем професійної педагогічної діяльності;</li> <li>- мотиваційно-ціннісний, як відображення мотивів самовдосконалення особистості;</li> <li>- рефлексивно-проектувальний, який демонструє рівень розвитку відповідальності, самооцінки та спрямованості на професійну самореалізацію.</li> </ul>                                                                                                                                                                     |
| О. Онаць<br>[549, с. 21]      | <p>Структура професійної компетентності молодого вчителя представляє систему трьох взаємопов'язаних компонентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- когнітивного (змістового) – утворює взаємозалежність, в якій знання безпосередньо впливають на результативність професійної педагогічної діяльності;</li> <li>- процесуально-операційного – відповідає за перетворення набутих знань у результативні педагогічні дії;</li> <li>- особистісно-рефлексивного – впливає на утворення у вчителя особистісних характеристик, які відіграють важливе значення у подальшому розвитку його свідомості, формуванні професійно-значущих особистісних якостей.</li> </ul> |
| Ю. Татур<br>[720, с. 21]      | <p>Структура професійної компетентності фахівця-професіонала обумовлюється визначенням його компетентності, яке представлено наступними компонентами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- когнітивний компонент представляють розвинені до певного рівня знання, сформовані у процесі здобуття професійної освіти та самоосвіти;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиваційно-ціннісний компонент характеризує вибіркову спрямованість фахівця на виконання професійної діяльності;</li> <li>- операційно-діяльнісний компонент містить окрім адекватної професійної самооцінки, комунікативної компетентності, ще й професійну творчість, саморегуляцію, антиципацію і уміння приймати самостійні професійно виважені рішення;</li> <li>- соціально-психологічний компонент представляє собою процес і результат засвоєння й відтворення особистістю накопиченого соціального досвіду; зумовлює соціалізацію індивіда під впливом факторів суспільного буття і виховання; складається із спілкування, емпатії, розуміння, рефлексії тощо.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                        |
| В. Єлагіна<br>[281]                                      | <p>У професійно-педагогічній компетентності педагога виокремлюються наступні компоненти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- когнітивний,</li> <li>- проектувально-конструктивний,</li> <li>- організаційний,</li> <li>- інформаційно-технологічний,</li> <li>- дидактичний,</li> <li>- дослідницький,</li> <li>- комунікативний.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| К. Віаніс-Трофименко,<br>Г. Лісовенко<br>[210, с. 26-29] | <p>У контексті професійно-педагогічної діяльності викладача важливу роль відіграє така професійна компетентність, до складу якої відносяться компоненти, як-от:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні);</li> <li>- соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю);</li> <li>- особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);</li> <li>- індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ю. Фокін<br>[746]                                        | <p>До обов'язкових компонентів професійної компетентності викладача закладу вищої освіти зараховуються такі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- позитивна мотивація до прояву професійної компетентності як комплексу позитивної внутрішньої мотивації до реалізації професійно-педагогічної і наукової діяльності в умовах вищої школи;</li> <li>- ціннісно-сміслові ставлення до сутності та результату професійно-педагогічної діяльності, які передбачають такі елементи професійної спрямованості, як толерантність, урівноваженість, гуманістична спрямованість, доброзичливість та ін.;</li> <li>- спеціалізовані знання (психолого-педагогічні знання побудови освітнього процесу і фахові знання), які становлять основу для відбору способів виконання професійно-педагогічної діяльності;</li> <li>- уміння і досвід продуктивного здійснення необхідних професійних дій на базі сформованих знань.</li> </ul> |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності через  
перелік певних видів педагогічних умінь**

| Автори                                         | Структурні складові компетентності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| І. Ісаєв, В. Сластьонін,<br>Є. Шиянов<br>[679] | <p>Структура професійної компетентності викладача розкривається безпосередньо через педагогічні уміння, об'єднані у наступні групи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння перетворювати зміст освітнього процесу у конкретизовані, визначені педагогічні завдання;</li> <li>- уміння організовувати і впроваджувати прогнозовану, структуровану і динамічну педагогічну систему: цілепокладання і комплексна постановка освітньо-виховних завдань; визначення обґрунтованого змісту освітнього процесу; адекватний відбір методів, прийомів, засобів та форм організації освітнього процесу;</li> <li>- уміння визначати, стимулювати інтенсивність зворотних зв'язків між компонентами, етапами та факторами освітнього процесу;</li> <li>- уміння оцінювати отримані результати професійної педагогічної діяльності: аналіз та самоаналіз досягнутих зрушень відносно поставлених завдань, здобутих результатів педагогічної діяльності викладача; визначення нового комплексу педагогічних завдань в системі здійснення освітнього процесу.</li> </ul> |
| О. Антонова,<br>Л. Маслак<br>[620, с. 81-109]  | <p>Структуру професійної компетентності педагога представляють уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналітичні,</li> <li>- гностичні,</li> <li>- мобілізаційні,</li> <li>- інформаційні,</li> <li>- орієнтацій,</li> <li>- комунікативні.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Т. Добудько<br>[253, с. 200]                   | <p>Структура професійної компетентності викладача передбачає перелік певних видів умінь, серед яких:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналітичні уміння;</li> <li>- проєктивні та прогностичні уміння;</li> <li>- рефлексивні (професіографічний підхід) уміння. При цьому особливу увагу авторка приділяє педагогічній ерудиції, педагогічному мисленню, педагогічному передбаченню, прогнозуванню та педагогічній рефлексії.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Л. Гур'є<br>[233, с. 5]                        | <p>Структура професійної компетентності викладача ЗВО об'єднує уміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- застосовувати широкий спектр навчальних технологій;</li> <li>- проєктувати результати педагогічного процесу;</li> <li>- впроваджувати інноваційні системи виховання і навчання;</li> <li>- проводити педагогічну рефлексію, спрямовану на розв'язування проблемних, творчих завдань педагогічної діяльності.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Підхід до структурування професійно-педагогічної компетентності за  
допомогою виокремлення підструктур, елементів, блоків, сфер**

| Автори                                | Структурні складові компетентності                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Н. Ничкало<br>[711, с. 3-11]          | <p>У структурі професійно-педагогічної компетентності визначаються дві підструктури:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- діяльнісна, куди увійшли необхідні для виконання педагогічної діяльності здібності, знання, уміння, навички особистості;</li> <li>- комунікативна, що враховує необхідні для здійснення педагогічного спілкування знання, уміння, навички особистості.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Л. Мітіна<br>[496, с. 72]             | <p>Складовою професійної компетентності обґрунтовує характеристику, яка відображає особистісні та ділові якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети у професійній педагогічній діяльності. Такий підхід зумовив поділ структури професійно-педагогічної компетентності на три підструктури – особистісну, діяльнісну та комунікативну.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| А. Маркова<br>[476]                   | <p>Професійна компетентність розподіляється на блоки, домінуючим блоком є особистість педагога, у структурі якої визначаються:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивація особистості (спрямованість особистості та її види);</li> <li>- властивості (педагогічні здібності, характер та його риси, психологічні процеси і стани особистості);</li> <li>- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал);</li> <li>- професійні (об'єктивно-необхідні) знання (гностичний компонент);</li> <li>- професійні педагогічні позиції, установки (ціннісно-смісловий компонент);</li> <li>- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння (діяльнісний компонент);</li> <li>- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння педагогом професійними знаннями та уміннями (особистісний компонент).</li> </ul>                                                                |
| С. Демченко<br>[246, с. 64-73]        | <p>У структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін виділяє декілька блоків:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Інтелектуальний блок поєднує в собі набутий досвід і можливість його подальшого самостійного набуття і творчого застосування, здібності і обдарованості викладача, розумову працездатність та інтелектуальні уміння тощо.</li> <li>- Особистісний блок складається з базових властивостей особистості, що ініціюють розвиток викладача; рис особистості, які обумовлюють його стійкі особливості поведінки; якостей, покликаних визначати основу для обмежень у діяльності.</li> <li>- Адаптивний блок, спрямований на формування індивідуального стилю та функціональної системи педагогічної діяльності.</li> <li>- Функціонально-предметний блок, що містить здібності викладача, необхідні для безпосереднього виконання педагогічної дії (організаторські, діагностичні, проектувальні та ін.).</li> </ul> |
| Є. Павлютенков,<br>В. Крижко<br>[562] | <p>Структуру професійної компетентності педагога становлять сфери:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- операційно-технологічна (професійні якості, знання, уміння, навички),</li> <li>- мотиваційна (сформованість духовного світу педагога),</li> <li>- рефлексивна (особисті якості, самооцінка, уявлення про себе).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| А. Деркач,<br>В. Зазикін [249]               | <p>Структуру професійно-педагогічної компетентності викладача визначають у складі п'яти основних елементів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гностичний (когнітивний) елемент, який визначає сукупність необхідних професійних знань;</li> <li>- нормативний елемент, що окреслює сферу професійної діяльності викладача і коло його повноважень;</li> <li>- регулятивний елемент, покликаний забезпечити викладачеві використання накопичених професійних знань у розв'язанні освітніх завдань;</li> <li>- рефлексивно-статусний елемент, що надає право визнання авторитарності;</li> <li>- комунікативний елемент, наявність якого у структурі професійно-педагогічної компетентності, зумовлена тим, що саме в умовах взаємодії і спілкування відбуваються основні види професійної педагогічної діяльності.</li> </ul> |
| В. Введенський<br>[97, с. 53]                | <p>До складових професійної компетентності педагога зараховано наступні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- комунікативна;</li> <li>- інформаційна;</li> <li>- регулятивна;</li> <li>- інтелектуально-педагогічна;</li> <li>- операційна.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| І. Гребеньов,<br>О. Лебедева<br>[216, с. 24] | <p>У структурі професійної компетентності вчителя виокремлюють складові:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- науково-теоретичну;</li> <li>- методичну;</li> <li>- психолого-педагогічну.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Т. Ісаєва<br>[332, с. 56]                    | <p>Зміст професійної компетентності викладача вбачає у сукупності певних складових:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- предметно-методичної,</li> <li>- ціннісно-змістовної,</li> <li>- комунікативної,</li> <li>- адаптаційно-цивілізаційної,</li> <li>- соціальної,</li> <li>- соціально-організаційної.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| С. Щербина<br>[801]                          | <p>Як складові професійно-педагогічної компетентності аргументуються світоглядні позиції особистості викладача та його професійні якості (знання та уміння).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| О. Борисова<br>[76]                          | <p>Складові професійної компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- професійна кваліфікація,</li> <li>- соціально-професійний статус,</li> <li>- професійно значущі особистісні якості.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Р. Гуревич,<br>М. Кадемія<br>[231, с. 11]    | <p>У професійній компетентності педагога мають бути обов'язково представлені наступні елементи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- компетентність у сфері професійно-трудової діяльності;</li> <li>- компетентність у сфері пізнавальної діяльності;</li> <li>- компетентність у сфері соціально-громадської діяльності;</li> <li>- компетентність у побутовій та культурній сферах.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| С. Іванова<br>[334, с. 110]                  | <p>До структури професійної компетентності вчителя відносить здатність відповідати вимогам, які ставить суспільство перед представниками освітньої галузі, проявляючи при цьому відповідні особисті якості на рівні стандарту, визначеного державою.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Порядок відповідності педагогічних здібностей і професійно-особистісних  
якостей викладача технічного закладу вищої освіти**

| <b>Педагогічні здібності викладача, що забезпечують ефективність розвитку його професійно-педагогічної компетентності</b>                                                                       | <b>Професійно-особистісні якості викладача, що забезпечують ефективність розвитку його професійно-педагогічної компетентності</b>                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Індивідуально-особистісні</b>                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                  |
| - емоційно-вольові (здатність до свідомого управління, саморегуляції педагогом власної поведінки, її влади на собою);                                                                           | Самовладання; терплячість; рішучість; наполегливість; ініціативність; сміливість; регулювання власних емоційних станів; культура темпераменту; самовідновлення адаптивних ресурсів.                              |
| - внутрішньо-особистісні (здатність до рефлексії, самоусвідомлення, смислоусвідомлення, самопізнання).                                                                                          | Професійна рефлексія; професійне самовизначення; критичне оцінювання; самовдосконалення; саморозвиток; самокритичність.                                                                                          |
| - атенційні (концентрація, швидкість переключення уваги, сталість, широта розподілу уваги декільком об'єктам, зосередженість);                                                                  | Витриманість; винахідливість; енергійність; швидкість реакції на учасників педагогічної взаємодії; педагогічна спостережливість.                                                                                 |
| <b>Інтелектуально-когнітивні</b>                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                  |
| - мисленнєві (гнучкість, швидкість мисленнєвих процесів; оперативність, глибина, економічність, практичність, послідовність мислення);                                                          | Широка ерудованість; широкий кругозір; спостережливість; самостійність; високий інтелект; інноваційний стиль педагогічного мислення.                                                                             |
| - мнемонічні (об'єм, продуктивність пам'яті; швидкість і міцність запам'ятовування; точність і швидкість упізнавання, відтворення, пригадування збереження інформації);                         | Дотепність; адекватність сприйняття; педагогічна спостережливість; уважність; оперативне формулювання думок.                                                                                                     |
| - імажинітивні (творче мислення, продуктивність уяви, оперування образами відтворюючої уяви);                                                                                                   | Педагогічна уява; педагогічна творчість (в умовах нестандартних педагогічних ситуацій прийняття педагогічно доцільних рішень); педагогічна інтуїція; передбачення можливих результатів; педагогічна вираженість. |
| <b>Професійно-педагогічні</b>                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                  |
| - організаторсько-педагогічні (здатність до планування і організування навчально-пізнавальної і власної діяльності; організації навчальних занять відповідно до специфіки їхньої форми; відбору | Спритність; переважання довільної уваги, яка характеризується високою концентрацією і стійкістю; послідовність; мобілізаційні якості (формування мотивації до освітнього процесу,                                |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| завдань, стратегії реалізації педагогічної взаємодії; раціонального розподілу часу);                                                                                                                                                                                                                            | творчості, самореалізації); орієнтаційні якості (формування ціннісних установок, підтримка стійкого інтересу до майбутньої діяльності); розвивальні якості (організування інтеракції суб'єктів освітнього процесу для всебічного розвитку особистості).                                                                                                                                |
| - гносеологічні (здатність до оволодіння науковими знаннями, змістом навчальних дисциплін, способами впливу на студентів; усвідомлення взаємозв'язків між науками; до постійного оновлення і розширення професійних знань);                                                                                     | Активність в освітньому процесі; дослідницька культура; виражені пізнавальні мотиви; аналітичні якості (діагностика педагогічних явищ та їх складових – мотивів, форм, методів, засобів, причин та ін.); культура відбору, зберігання, відтворення, інтерпретації навчально-наукової інформації.                                                                                       |
| - дидактичні (здатності до відбору на науковій основі змісту освіти відповідно до напрямку підготовки, формулювання цілей навчання, відбору засобів навчання, методичної та навчальної літератури; відбору оптимальних методів, прийомів викладання навчальної дисципліни, адекватних форм і методів контролю); | Педагогічна виразність; методична культура; висока зацікавленість; уважність; доступність, переконливість при поясненні матеріалу; володіння навичками здійснення мотиваційної діяльності; педагогічна техніка.                                                                                                                                                                        |
| - прогностичні (здатність до педагогічного передбачення; прогнозування наслідків педагогічної взаємодії);                                                                                                                                                                                                       | Педагогічна спрямованість; володіння навичками реального оцінювання ресурсів; моделювання можливих змін з внесенням своєчасних коректив; з'ясування причинно-наслідкових зв'язків педагогічних явищ; прогнозування подальшого розвитку особистості; проєктивні якості (конкретизація педагогічного прогнозування, обґрунтування способів реалізації, змісту, видів діяльності та ін.). |
| - дослідницькі (здатність до творчого пошуку; самостійне одержання нових наукових знань через здатності до усвідомлення проблеми, вироблення гіпотези, спостереження, проведення експерименту, формулювання висновків, оформлення результатів).                                                                 | Працьовитість; об'єктивність; орієнтація на науково-педагогічну діяльність; стійкий мотив досягнення; адекватна самооцінка, науковий аналіз власного професійно-педагогічного досвіду та досвіду колег; володіння методиками психолого-педагогічних досліджень.                                                                                                                        |
| <b>Перцептивно-комунікативні</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| - комунікативні (здатність до ефективної реалізації елементів педагогічного спілкування);<br><i>перцептивний</i> (адекватність інтерпретації інформації від партнерів по                                                                                                                                        | <i>Загальногромадянські якості</i> (громадська активність, розвинені патріотичні почуття, гуманізм, високий рівень свідомості і національної ідентифікації);<br><i>моральні якості</i> (моральна зрілість,                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>педагогічному спілкуванню, продуктивне оцінювання емоційних станів, характеру переживань);</p> <p><i>фатичний</i> (розуміння власної ролі у системі ділових, міжособистісних стосунків);</p> <p><i>презентативний</i> (презентація навчального матеріалу, обмін особистісними смислами, трансляція професійного досвіду);</p> <p><i>апелятивний</i> (вирізнєння партнера по спілкуванню шляхом використання вербальних/невербальних знаків);</p> <p><i>координувальний</i> (здатність до продуктивного узгодження дій під час різноманітних видів діяльності);</p> <p><i>сугестивний</i> (здатність до зміни поведінки, стану, рішень, дій, потреб учасників педагогічного спілкування);</p> <p><i>волюнтативний</i> (доречне спонування партнера по педагогічному спілкуванню до активності у виконанні певних дій);</p> <p><i>фасилітаційний</i> (організування доброзичливої атмосфери, «ситуації успіху» для студентів з метою активізації педагогічної взаємодії, саморозвитку учасників педагогічного спілкування у навчанні).</p> | <p>справедливість, чесність); <i>перцептивні якості</i> (загальне розуміння суб'єктів педагогічного спілкування, протистояння стереотипам сприйняття партнерів по взаємодії), соціальна перцепція; <i>сугестивні якості</i> (володіння прийомами емоційно-вольового впливу на учасників педагогічної взаємодії; високий рівень психологічної культури (спрямованість мислення, психологічна проникливість; високий рівень терпимості до партнерів по педагогічній взаємодії) та ін.); наявність <i>просоціальних</i> (готовність до безкорисливої допомоги партнерам по педагогічній взаємодії) та <i>афілітаційних</i> (готовність до налагодження емоційно-позитивних стосунків) мотивів; <i>комунікативні якості</i> (володіння комунікативною культурою, технікою мовлення, соціальним інтелектом, стилями спілкування; прийомами встановлення психологічного контакту, керування і корекції процесу педагогічної взаємодії на особистісному/міжособистісному рівні; емпатія; вироблення індивідуального стилю педагогічного спілкування).</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Додаток розроблений автором.*



**Складові соціально-комунікативного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача фахових дисциплін технічного закладу вищої освіти**

| Складові                              | Індикатори для викладача фахових дисциплін технічного закладу вищої освіти                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Соціально-комунікативні знання</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- знання мети, сутності, структури, видів, фаз, закономірностей процесу педагогічного спілкування; культури зовнішнього вигляду;</li> <li>- знання комунікативних методів, прийомів і засобів, особливостей, можливостей та обмежень їхнього застосування;</li> <li>- знання власного стилю соціально-комунікативної діяльності;</li> <li>- знання ефективних, відповідних способів спілкування і особливостей їхньої реалізації в межах міжособистісної педагогічної взаємодії;</li> <li>- знання етичних засад, прийомів педагогічної взаємодії; норм педагогічного етикету, морального змісту педагогічної професії, типових помилок етико-педагогічної поведінки;</li> <li>- знання цінностей соціальної дійсності, особистісної та педагогічної зрілості, широкого світогляду;</li> <li>- знання психологічних особливостей міжособистісної педагогічної взаємодії;</li> <li>- знання механізмів, технологій оптимізації педагогічного спілкування, прийомів організації міжособистісної та групової взаємодії на основі взаємної поваги і справедливості;</li> <li>- знання, навички формулювання навчальної, виховної проблеми шляхом використання різноманітних інформаційно-комунікативних способів.</li> </ul>                                                                          |
| <b>Соціально-комунікативні уміння</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння відбору, аналізу, узагальнення, збереження і передавання інформації в умовах міжособистісної та групової педагогічної взаємодії;</li> <li>- уміння розробляти ефективні форми і види педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння встановлювати, підтримувати комунікативні контакти, педагогічно доцільні відносини зі студентами, колегами, іншими учасниками освітнього процесу;</li> <li>- уміння реалізації стратегії і тактики етичної адекватної поведінки у професійних взаєминах, позитивного емоційного фону;</li> <li>- уміння з розвитку самоконтролю, способів регулювання власної поведінки та емоцій, ініціативності, встановлення зворотного зв'язку під час педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння запобігання і вирішення складних педагогічних ситуацій і конфліктів;</li> <li>- уміння організовувати спільну діяльність учасників освітнього процесу, аналізувати і вирішувати суперечності, які перешкоджають продуктивності професійного педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння прогнозувати й обґрунтовувати результат ефективності педагогічної взаємодії;</li> <li>- уміння оцінювати емоційний стан і особливості особистості учасників педагогічного спілкування;</li> <li>- уміння виявляти сутність моральних дилем у різноманітних</li> </ul> |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | <p>педагогічних ситуаціях, розв'язувати педагогічні конфлікти, застосовувати технології етичного захисту;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння застосовувати навчально-виховні мовні стимули для активізації мовної діяльності студентів;</li> <li>- уміння визначати оптимальний темп вивчення навчального матеріалу відповідно до можливостей студентів;</li> <li>- володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усної та писемної мови, публічною демонстрацією результатів власної діяльності, відбором ефективних форм і методів самопрезентації;</li> <li>- володіння психологічними механізмами педагогічного впливу (задоволення потреб; оцінювання та самооцінювання; психічне зараження; наслідування; емпатія; ідентифікація; раціональне усвідомлення (соціальна пам'ять); саморегулювання мотивації; механізм осмислення та переосмислення тощо).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Соціально-комунікативні здібності</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- здібність усвідомлювати, визначати основні напрями соціально-комунікативної діяльності в умовах освітнього процесу вищої школи;</li> <li>- здібність адекватного співвідношення результатів власної соціально-комунікативної діяльності з результатами професійно-педагогічної діяльності;</li> <li>- здібність до співвідношення власної мовної поведінки відносно рівня сформованості комунікативних умінь студентів та інших учасників освітнього процесу, враховуючи необхідність постійного ускладнення ступеня соціально-комунікативних завдань;</li> <li>- здібність до усвідомлення власних почуттів, блокування невпевненості і неприємних переживань, контролю власних реакцій та емоцій;</li> <li>- здібність до здійснення етичної рефлексії власних вчинків в умовах групової та міжособистісної педагогічної взаємодії, брати на себе відповідальність за досягнення та невдачі у педагогічному спілкуванні;</li> <li>- здібність до виявлення високої внутрішньої культури, гнучкості, професійно-педагогічної етики в ситуаціях морального вибору;</li> <li>- здібність до правильного розуміння очікувань, вимог, мотивів поведінки та бажань учасників педагогічного спілкування, беручи до уваги власні інтереси та вимоги;</li> <li>- здібність до визначення «образу» студентської групи і особливостей особистостей кожного студента, створення ситуацій для виявлення ними моральних якостей; ефективного співробітництва в процесі наукової діяльності;</li> <li>- здібність до емпатії, неперервного професійного саморозвитку;</li> <li>- здібність до постійного вдосконалення соціально-комунікативної діяльності, творчого вирішення завдань педагогічного спілкування.</li> </ul> |

*Додаток розроблений автором.*

### Етапи становлення сучасних концепцій неперервної освіти

| Часові межі етапу                                                               | Зміст етапу                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| к. 50-х - поч. 60-х рр.<br>констатувальний (за<br>Г. Осиповим)<br>[555, с. 354] | - передбачав розгляд неперервної освіти як проблеми освіти дорослих, компенсацію недоліків набутої професійної підготовки, поповнення знань у зв'язку із новими вимогами професії                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| к. 60-х - поч. 80-х рр.                                                         | - перехід до другого етапу пов'язаний з усвідомленням обмеженості попереднього підходу і представляв собою орієнтацію на «пристосування» до професії, створення підґрунтя для успішної адаптації до життя у суспільстві, що постійно змінюється;<br>- Концепція LLL ( <i>англ. lifelong learning</i> ) представила новий погляд на етапи життя людини через відміну традиційного поділу життя на періоди навчання, праці та професійної дезактуалізації, а також розуміння неперервної освіти як процесу, в якому важливу роль відіграє інтеграція індивідуальних і соціальних аспектів людської особистості та її діяльності (ЮНЕСКО, 1965);<br>- наближенням до гуманістичного розуміння неперервності в освіті стало усвідомлення дослідниками необхідності у створенні оптимальних умов для розвитку здібностей людини протягом усього її життя, а також прийняте рішення ЮНЕСКО (1972) щодо визнання неперервної освіти основним принципом для реформ і нововведень у освітніх системах країн світу.                                                            |
| к. 80-х - поч. 90-х рр.<br>[18, с. 102-104; 85, с. 60]                          | - обґрунтування основних понять, шляхів, факторів, цілей, умов неперервної освіти стало предметом розгляду третьої стадії її становлення;<br>- дослідження Ж. Аллака, Ф. Брюера, в яких авторами визначаються ознаки неперервної освіти, важливі для аналізу і проектування розвитку освітньої практики: охоплення освітою всього життя особистості; вертикальна (наступність окремих етапів, рівнів освіти) і горизонтальна (освітній вплив сім'ї, закладів освіти, неформального оточення, ЗМІ тощо) інтеграція; включення у цілісну систему позаінституціональних і неформальних форм освіти; поєднання загальної і професійної освіти; відкритість, гнучкість; різноманіття змісту, методик, засобів і місць освіти та можливостей їх вільного вибору; рівноправна оцінка і визнання освіти не за способами її отримання, а за фактичним результатом; наявність механізмів стимулювання мотивації особистості до навчання шляхом матеріальних умов життя суспільства і за допомогою впливів культури, духовно-моральних цінностей, що переважають у суспільстві. |
| к. 90-х - до сьогодні                                                           | - метою цього етапу становлення концепції неперервної освіти можна означити розробку теоретичних і практичних аспектів неперервної освіти.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Авторські наукові підходи до трактування терміну  
«педагогічна технологія»**

| <b>Науковий підхід</b>                                                                                                         | <b>Автори</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>«Педагогічна технологія» як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Б. Ліхачов (сукупність психолого-педагогічних установок, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу);</li> <li>- І. Волков (опис процесу досягнення планових результатів навчання);</li> <li>- П. Сікорський (цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь, навичок);</li> <li>- М. Вулман (цілеспрямоване використання предметів, прийомів, засобів для підвищення ефективності навчального процесу).</li> </ul> |
| <i>«Педагогічна технологія» як наука</i>                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Н. Тализіна (наука про майстерність у навчанні);</li> <li>- Г. Селевко (наука, яка досліджує найбільш раціональні шляхи навчання).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <i>«Педагогічна технологія» як педагогічна система</i>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- В. Безпалько (проект педагогічної системи, яка реалізується практично);</li> <li>- Д. Чернилевський (комплексна інтегративна система, яка включає множину операцій і дій);</li> <li>- І. Прокопенко, В. Євдокимов (системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки).</li> </ul>                                                                                                             |
| <i>«Педагогічна технологія» як педагогічна діяльність</i>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак (технологія, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання і розвитку особистості, науково обґрунтований проект дидактичного процесу).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>«Педагогічна технологія» як реалізація системно-діяльнісного або інтегративного підходів до освітнього процесу</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- С. Змєєв (система науково обґрунтованих дій активних елементів процесу навчання);</li> <li>- Н. Кузьміна (системне планування, організація виконання і оцінка процесу навчання);</li> <li>- П. Самойленко (системний спосіб організації навчання, заснований на діяльнісному підході);</li> <li>- Д. Левітес (впорядкована система дій, виконання яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей).</li> </ul>                            |
| <i>«Педагогічна технологія» як система знань</i>                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- В. Генецинський (знання про педагогічну діяльність);</li> <li>- Т. Назарова (галузь знань, що включає методи, засоби навчання і теорію їх використання).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <i>«Педагогічна технологія» як</i>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- В. Шепель (мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану);</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                                                         |                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>мистецтво педагога</i>                                                               | - І. Прокопенко, В. Євдокимов (мистецтво педагога у створенні, використанні і визначенні процесу викладання і засвоєння знань).                                   |
| <i>«Педагогічна технологія» як модель</i>                                               | - В. Ченців (продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності).                                                                                   |
| <i>«Педагогічна технологія» як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу</i> | - М. Кларин (встановлення принципів і способів оптимізації освітнього простору);<br>- Ф. Янушкевич (модернізація дидактичної системи).                            |
| <i>«Педагогічна технологія» як процесуальний компонент освітнього процесу</i>           | - О. Коваленко (процес взаємодії учня і викладача, що складається з викладання і навчання);<br>- М. Чошанов (складова процесуальної частини дидактичної системи). |

*Додаток підготовлений на основі опрацювання джерельної бази дослідження [580, с. 21-27; 674, с. 76-80; 439, с. 65].*

**Анкета викладача технічного закладу вищої освіти**

Просимо Вас взяти участь у проведенні дослідження з вивчення ефективності діяльності та розвиненості професійно-педагогічної компетентності викладача технічного закладу вищої освіти.

Будь ласка, уважно прочитайте питання і можливі відповіді на них. Обрані відповіді підкресліть або запропонуйте свій варіант.

**I. Мотиви вибору науково-педагогічної діяльності.**

1. Чи планували Ви під час навчання у закладі вищої освіти, що будете займатися педагогічною діяльністю?

- а) так;
- б) ні;
- в) складно відповісти.

2. Ваше місце роботи до вступу у заклад вищої освіти на викладацьку роботу?

- а) це перше місце роботи;
- б) інший навчальний заклад вищої освіти;
- в) промислове підприємство/установа;
- г) свій варіант \_\_\_\_\_

3. Чи є у Вас особистий план розвитку науково-педагогічної кар'єри?

- а) так, у мене є такий план;
- б) хіба можна мати такий план, адже життя таке мінливе;
- в) свій варіант \_\_\_\_\_

4. Які мотиви змусили Вас обрати науково-педагогічну діяльність?

- а) бажання займатися науковою роботою;
- б) можливість викладати;
- в) турбота про виховання майбутнього покоління;
- г) свій варіант \_\_\_\_\_

5. Чи відчуваєте Ви здатність до творчої педагогічної діяльності?

- а) так;
- б) ні;
- в) не можу сказати точно.

6. Чим Вас приваблює робота у закладі вищої освіти?

- а) є можливості для творчої самореалізації;
- б) високий інтелектуальний потенціал колективу;
- в) доброзичлива, сприятлива морально-психологічна атмосфера;
- г) працювати в закладі вищої освіти цікаво.

## П. Моделювання компетентності викладача закладу вищої освіти.

7. Розташуйте напрями діяльності викладача ЗВО за ступенем значущості (1 – найбільш значущий, 6 – найменш значущий)

| Напрями діяльності                                       | Ранг (1-6) |
|----------------------------------------------------------|------------|
| Організація та проведення освітнього процесу             |            |
| Методична робота та підвищення власної кваліфікації      |            |
| Виховна робота                                           |            |
| Наукова робота                                           |            |
| Управління кафедрою, ЗВО й інша організаційна діяльність |            |
| Особиста життєдіяльність                                 |            |

8. Розташуйте складові професійно-педагогічної підготовленості викладача за значенням? (1 – найбільш значуща, 6 – найменш значуща)

| Складові професійно-педагогічної підготовленості | Ранг (1-6) |
|--------------------------------------------------|------------|
| Глибоке знання предмета навчання                 |            |
| Педагогічна майстерність                         |            |
| Широкий науковий кругозір                        |            |
| Тяга до інновацій і наукової творчості           |            |
| Володіння методиками наукового пошуку            |            |
| Інноваційна мобільність                          |            |

9. Проранжуйте компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача (1 – найбільш значущий, 6 – найменш значущий)

| Компоненти компетентності   | Ранг (1-6) |
|-----------------------------|------------|
| мотиваційно-ціннісний       |            |
| пізнавально-інтелектуальний |            |
| функціонально-технологічний |            |
| соціально-комунікативний    |            |
| рефлексивно-регулятивний    |            |
| Ваш варіант _____           |            |

## III. Рівень сформованості професійно-педагогічних компетентностей

10. Ви вважаєте себе вільним у виборі методів педагогічної діяльності?

- а) завжди;                      б) часто;  
в) іноді;                        г) ніколи.

11. Обирати ефективні засоби навчання Вам:

- а) ніколи не складно;  
б) іноді складно;  
в) завжди складно.

12. Чи відчуваєте Ви труднощі у визначенні перспективних і поточних цілей і завдань освітнього процесу?

- а) ні, ніколи не важко;
- б) іноді важко;
- в) відчуваю значні труднощі.

13. У Вашій професійній діяльності зі студентами переважає:

- а) спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю;
- б) спілкування на основі дружнього ставлення;
- в) «спілкування-дистанція»;
- г) «спілкування-загравання»;
- д) «спілкування-залякування».

14. Оцініть рівень сформованості Ваших педагогічних умінь (1 – високий; 2 – середній, 3 – низький):

| Уміння                                                           | оцінка |
|------------------------------------------------------------------|--------|
| конструювати (моделювати) освітній процес                        |        |
| організувати педагогічний процес                                 |        |
| провести лекцію                                                  |        |
| провести практичне заняття                                       |        |
| здійснювати виховний вплив                                       |        |
| забезпечити професійну спрямованість та міждисциплінарні зв'язки |        |
| організувати наукову роботу студентів                            |        |
| провести консультацію для студентів                              |        |
| організувати позанавчальну (самостійну) діяльність               |        |
| організувати позааудиторну виховну діяльність                    |        |
| налагоджувати взаємодію зі студентами                            |        |
| підтримувати ділову атмосферу на заняттях                        |        |
| аналізувати результати власної педагогічної діяльності           |        |

15. Рівень власної професійної (предметної) підготовленості Ви оцінюєте як:

- а) дуже високий;
- б) високий;
- в) вище середнього;
- г) середній;
- д) нижче середнього;
- е) низький.

16. Рівень власної методичної підготовленості, володіння педагогічними технологіями і частковими методиками Ви оцінюєте як:

- а) високий;
- б) середній;
- в) низький.



17. Чи вважаєте Ви, що успіх Вашої професійної діяльності залежить від рівня професійно-педагогічної компетентності?

- а) так, безпосередньо залежить;
- б) залежить незначно;
- в) ніяк не залежить.

#### **IV. Розвиток професійно-педагогічної майстерності**

18. Яку реакцію викликає у Вас нова науково-педагогічна інформація?

- а) інтерес;
- б) практичність, необхідність у роботі;
- в) критичне ставлення;
- г) нову науково-педагогічну інформацію не сприймаю;
- д) до нового в сучасній педагогічній науці ставлюся різко негативно.

19. Чи виконуєте Ви науково-педагогічні дослідження?

- а) так;                      б) ні;
- в) іноді (епізодично).

20. На якому рівні Ви володієте методами керування науково-дослідницькою роботою студентів?

- а) на високому рівні;
- б) на досить доброму рівні;
- в) володію недостатньо;
- г) не володію зовсім.

21. Чи берете Ви активну участь у роботі науково-практичних конференцій і семінарів, що проводяться у Вашому закладі?

- а) так, постійно;
- б) іноді;
- в) не беру участі.

22. Які форми підвищення кваліфікації Ви вважаєте для себе найбільш ефективними?

- а) науково-практичні конференції та семінари;
- б) заняття на факультетах і в інститутах підвищення кваліфікації;
- в) стажування в інших ЗВО;
- г) стажування на профільних підприємствах, в установах, організаціях;
- д) семінари з окремих психолого-педагогічних проблем;
- е) самоосвіта;
- ж) аспірантура, науково-дослідна робота.

23. Як Ви підвищували свою кваліфікацію останній раз?

- а) участь у науковій роботі ЗВО;

- б) курси підвищення кваліфікації;
- в) стажування в інших українських закладах вищої освіти;
- г) стажування у закладах вищої освіти зарубіжжя;
- д) стажування на виробництві;
- е) свій варіант \_\_\_\_\_

24. Коли Ви останній раз підвищували кваліфікацію в організованій формі (ФПК, ІПК)?

- а) півроку тому;
- б) 1 рік тому;
- в) 2-3 роки тому;
- г) 4-5 років тому;
- д) більше 5 років тому;
- е) ніколи.

25. Як Ви вважаєте яким педагогічним аспектам слід більше приділяти уваги в системі підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти?

- а) проблем історії та теорії педагогіки;
- б) проблемам дидактики (теорії навчання);
- в) проблем психології навчання і виховання;
- г) кращому педагогічному досвіду;
- д) новітнім педагогічним технологіям у професійній освіті;
- е) продуктивним зарубіжним методикам і технологіям.

26. Тривалість типового підвищення Вашої кваліфікації?

- а) від 5 до 7 днів;
- б) 8-10 днів;
- в) 11-14 днів;
- г) 15-20 днів;
- д) 21-30 днів;
- е) інший варіант \_\_\_\_\_

27. Що, в основному, спонукає Вас займатися підвищенням кваліфікації?

- а) потреба в нових знаннях, уміннях;
- б) наявність прогалин у знаннях;
- в) внутрішня потреба вдосконалюватися, розвиватися;
- г) бажання не відставати від колег;
- д) бажання краще виконувати свою роботу;
- е) потреба розширити кругозір, підвищити освітній і культурний рівень;
- ж) підвищення на посаді;
- з) перспектива пошуку нової роботи;
- і) свій варіант \_\_\_\_\_

28. Що заважає Вам займатися підвищенням кваліфікації?

- а) стан здоров'я;
- б) перевантаженість роботою;
- в) керівництво не підтримує прагнення підвищувати кваліфікацію;
- г) матеріальні обставини;
- д) незадоволеність чинними формами підвищення кваліфікації та організації освітнього процесу;

е) свій варіант \_\_\_\_\_

29. Проранжуйте Ваші очікування від підвищення кваліфікації – які психолого-педагогічні знання й уміння Ви хотіли б покращити:

| Напрями підвищення кваліфікації                                    | Ранг (1-9) |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| володіння методикою викладання своїх навчальних дисциплін          |            |
| володіння інноваційними методами навчання й освітніми технологіями |            |
| знання методів управління в освіті                                 |            |
| знання з риторики і ділового спілкування                           |            |
| володіння комп'ютерно орієнтованими освітніми технологіями         |            |
| організаційні педагогічні вміння                                   |            |
| знання кращого зарубіжного досвіду викладання                      |            |
| знання педагогічної психології                                     |            |
| знання стратегічних питань державної політики у сфері вищої освіти |            |
| уміння самоорганізації                                             |            |

#### V. Самооцінка діяльності викладача

30. Чи задоволені Ви своєю викладацькою роботою?

- а) так, моя робота мене повністю задовольняє;
- б) приймаю свою роботу як належне;
- в) більше приваблює наукова робота;
- г) більше приваблює робота на виробництві.

31. Як Ви оцінюєте морально-психологічний клімат у Вашому закладі освіти?

- а) сприятливий, комфортний;
- б) складний, напружений;
- в) несприятливий, важкий.

32. Чи знаходить визнання Ваша робота в закладі вищої освіти?

- а) так, завжди;
- б) так, часто;
- в) іноді;
- г) майже ніколи.

33. Як часто Ви відчуваєте стресові ситуації у професійній діяльності?

- а) дуже часто;
- б) часто;
- в) іноді;
- г) рідко.

34. З чим пов'язані стресові ситуації у Вашій роботі?

- а) з несприятливим морально-психологічним кліматом у колективі;
- б) з низькою заробітною платою;
- в) з незадоволеністю власною педагогічною діяльністю;
- г) з неможливістю реалізувати себе в педагогічній діяльності;
- д) з недостатньо відповідальним ставленням студентів до навчання.

35. Наскільки повно можна оцінити діяльність викладача за допомогою рейтингу?

- а) не вважаю цю систему найоптимальнішою;
- б) не зовсім розумію, як працює рейтингова система;
- г) за допомогою рейтингу можна на 100% оцінити роботу викладача.

## **VI. Особисті дані:**

36. Вкажіть Вашу стать:

- а) чоловіча;
- б) жіноча.

37. Ваш вік:

- а) 20-25 років;
- б) 26-30 років;
- в) 31-35 років;
- г) 36-40 років;
- д) 41-45 років;
- е) 46-50 років;
- ж) 50-55 років;
- з) 56-60 років;
- і) 60-70 років;
- к) старше 70 років.

38. Навчальні дисципліни, які Ви викладаєте належать до:

- а) гуманітарних і соціально-економічних;
- б) загальнопрофесійних;
- в) фахових (спеціально професійних).

39. Ваша посада у професорсько-викладацькому колективі закладу вищої освіти:

- а) асистент;
- б) старший викладач кафедри;
- в) доцент кафедри;
- г) професор кафедри.

40. Чи займаєте ви управлінську посаду?

- а) заст. завідувача структурного підрозділу;
- б) завідувач кафедри;
- в) заст. декана;
- г) декан;
- д) проректор;
- е) інше \_\_\_\_\_

41. Ваш науковий ступінь:

- а) немає ступеня;
- б) кандидат наук;
- в) доктор наук.

42. Ваше вчене звання:

- а) немає звання;

- б) доцент;
- в) старший науковий співробітник;
- г) професор.

43. Ваша спеціальність за освітою:

- а) інженер;
- б) економіст;
- в) менеджер;
- г) педагог;
- д) інше \_\_\_\_\_

44. Ваш загальний трудовий стаж:

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| а) до 3-х років; | д) 16-20 років;     |
| б) 3-5 років;    | е) 21-25 років;     |
| в) 6-10 років;   | ж) 26-30 років;     |
| г) 11-15 років;  | з) 31 рік і більше. |

45. Ваш науково-педагогічний стаж роботи:

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| а) до 3-х років; | д) 16-20 років;     |
| б) 3-5 років;    | е) 21-25 років;     |
| в) 6-10 років;   | ж) 26-30 років;     |
| г) 11-15 років;  | з) 31 рік і більше. |

## **VII. Ваші рекомендації щодо формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічного закладу вищої освіти**

46. Викладачам

---



---

47. Адміністрації закладу

---



---

48. Працівникам курсів підвищення кваліфікації

---



---

**Дякуємо за участь!**

*Додаток розроблений автором на основі джерела [640, с. 121-138].*

## Додаток К

## Професійно важливі якості сучасного викладача закладу вищої освіти

| № з/п | Групи якостей              | Ознаки                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Професійна підготовленість | розуміння концептуальних основ предмета, його новітніх досягнень, місця в загальній системі знань і в навчальному плані підготовки фахівця                                                                                                  |
| 2     | Педагогічна майстерність   | наявність глибоких психологічних і педагогічних знань і вмінь, розуміння завдань викладача, володіння педагогічною технікою, способами організації навчальної діяльності, знання принципів розроблення планів і програм, методична культура |
| 3     | Моральні якості            | любов і повага до молоді, ставлення до моралі, етичні знання та настанови, культура повсякденної поведінки, тактовність, активна соціальна позиція, соціальна, національна та конфесійна толерантність                                      |
| 4     | Організаторські здатності  | уміння стратегічно мислити, будувати стосунки, бути лідером, зразком, виховувати, вести за собою, динамічність, уміння змінювати стиль керівництва                                                                                          |
| 5     | Особистісно-ділові якості  | почуття обов'язку, відповідальне ставлення до справи, діловитість, ініціативність, наполегливість, надійність, самокритичність, терплячість, цілеспрямованість                                                                              |
| 6     | Уміння керувати собою      | вміння управляти своїм життям, цінувати й економити час, знання правил і прийомів власної діяльності, оперативність, самодисципліна, самоконтроль                                                                                           |
| 7     | Емоційно-вольовій сфера    | психологічна стійкість, врівноваженість, наполегливість, здатність переборювати внутрішні та зовнішні перешкоди, рішучість, вміння ухвалювати рішення, керувати своїми емоціями, життєрадісність, оптимізм                                  |
| 8     | Широкий науковий кругозір  | висока ерудиція, володіння методологією, науковими даними, методиками наукового пошуку                                                                                                                                                      |
| 9     | Інноваційна мобільність    | прагнення до інновацій і творчості, вміння генерувати ідеї, бачити і враховувати перспективу, здатність гнучко адаптуватися до умов професійно-педагогічної діяльності та проектувати освітнє середовище нового типу                        |

*Додаток розроблено автором на основі опрацювання джерела [640, с. 58-66].*

**Комплекс методів діагностики рівня розвиненості професійно-педагогічної  
компетентності викладачів фахових дисциплін  
технічних закладів вищої школи**

## Додаток Л.1

**Тест «Схильність до педагогічної роботи»****Інструкція зі складання тесту**

Дайте відповідь на запропоновані твердження таким чином: а) так; б) скоріше так; в) скоріше ні; г) ні.

**Текст опитувальника**

1. Мені цікаво дізнаватися щось нове з освітньої галузі та багатьох інших царин.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

2. Я отримую задоволення, коли навчу когось тому, що сам знаю та вмію.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

3. Мене цікавлять мої навчальні дисципліни та обрана спеціальність.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

4. Я можу вислухати, зрозуміти співрозмовника й оцінити ситуацію з його погляду.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

5. Я відчуваю себе досить впевненим(ою) в різних освітніх ситуаціях, мене влаштовує моя діяльність, мій рівень підготовленості.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

6. Мені подобається спілкуватися та взаємодіяти з молоддю та стейкхолдерами.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

7. Я здатний(на) проявити терплячість у спілкуванні та під час навчальних занять.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

8. Я вмію розповісти та пояснити навчальну інформацію правильно, точно, коротко, зрозуміло.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

9. Я вмію ставитися до себе критично, з гумором, подивитися на себе з боку, очима студентів.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

10. Я вмію організувати роботу студентів в усіх справах, пов'язаних з освітньою діяльністю мого профілю.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

11. Я володію інформаційно-комунікаційними технологіями, застосовую їх в освітньому процесі.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

12. Я неперервно вдосконалююсь як викладач і фахівець, прагну до саморозвитку.

а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

### **Оброблення та інтерпретація результатів:**

Відповіді оцінюються такими балами: «так» – 3; «скоріше так» – 2; «скоріше ні» – 1; «ні» – 0. Підраховується загальна сума балів.

Таким чином, внаслідок оцінювання схильності викладачів до педагогічної професії: 0–12 балів – низький; 13–18 – нижче середнього; 19–24 балів – середній; 25–30 балів – вище середнього; 31–36 балів – високий рівень науково-педагогічних працівників.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [624, с. 25-26].*



## Додаток Л.2

## Оцінювання та самооцінювання педагогічних якостей

**Інструкція.** Заповніть карту, оцініть (відзначте у відповідній графі) особистісно-професійні якості: балом «5» якщо якість виражена максимально, «4» – якість виражено достатньо, «3» – якість знаходиться на задовільному рівні, «2» – якість представлено слабо, «1» – якщо якість відсутня.

Таблиця Л.2

## Діагностична карта «Педагогічні якості»

| Властивості особистості викладача                                                                 | Шкала оцінок |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1. Професійно-педагогічна спрямованість особистості</b>                                        |              |
| 1.1. Інтерес до професії викладача, потреба в роботі зі студентами                                | 5 4 3 2 1    |
| 1.2. Переконаність у потребі передавання студентам свого досвіду                                  | 5 4 3 2 1    |
| 1.3. Ставлення до студента як до головної цінності, студентоцентризм                              | 5 4 3 2 1    |
| 1.4. Потреба в досягненні виховних цілей освіти                                                   | 5 4 3 2 1    |
| 1.5. Прагнення бути еталоном культурної, вихованої людини                                         | 5 4 3 2 1    |
| 1.6. Потреба в доброті, гуманність                                                                | 5 4 3 2 1    |
| 1.7. Соціальна активність, громадянська позиція                                                   | 5 4 3 2 1    |
| <b>2. Ставлення до педагогічної праці</b>                                                         |              |
| 2.1. Ставлення до педагогічної праці як до головного сенсу життя                                  | 5 4 3 2 1    |
| 2.2. Сумлінність освітній діяльності                                                              | 5 4 3 2 1    |
| 2.3. Здатність до самовідданості в педагогічній роботі                                            | 5 4 3 2 1    |
| 2.4. Захопленість і задоволеність власною педагогічною діяльністю                                 | 5 4 3 2 1    |
| <b>3. Інтереси і духовні потреби</b>                                                              |              |
| 3.1. Пізнавальна активність                                                                       | 5 4 3 2 1    |
| 3.2. Різнобічність інтересів і духовних потреб (до музики, мистецтва, літератури, історії і т.д.) | 5 4 3 2 1    |
| 3.3. Потреба в постійному спілкуванні зі студентами                                               |              |
| 3.4. Прагнення до естетичності, потреба в красі                                                   | 5 4 3 2 1    |
| 3.5. Наявність улюбленої творчої справи                                                           | 5 4 3 2 1    |
| 3.6. Автономія внутрішнього світу, цілісність                                                     | 5 4 3 2 1    |
| <b>4. Професійно-етичні якості</b>                                                                |              |
| 4.1. Милосердя, доброта у ставленні до студентів                                                  | 5 4 3 2 1    |
| 4.2. Здатність до співчуття, емпатії                                                              | 5 4 3 2 1    |

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.3. Готовність надавати допомогу                              | 5 4 3 2 1 |
| 4.4. Прагнення захищати й охороняти людську гідність           | 5 4 3 2 1 |
| 4.5. Розуміння цілісності людського життя                      | 5 4 3 2 1 |
| 4.6. Товарииськість                                            | 5 4 3 2 1 |
| 4.7. Справедливість                                            | 5 4 3 2 1 |
| 4.8. Вимогливість                                              | 5 4 3 2 1 |
| 4.9. Принциповість                                             | 5 4 3 2 1 |
| 4.10. Об'єктивність                                            | 5 4 3 2 1 |
| <b>5. Особистісно-педагогічна регуляція</b>                    |           |
| 5.1. Самоконтроль, самодисципліна                              | 5 4 3 2 1 |
| 5.2. Самокритичність                                           | 5 4 3 2 1 |
| 5.3. Самообмеження                                             | 5 4 3 2 1 |
| 5.4. Оптимізм, почуття гумору, гарний настрій                  | 5 4 3 2 1 |
| 5.5. Педагогічний такт, витримка, терплячість                  | 5 4 3 2 1 |
| 5.6. Культура зовнішнього вигляду                              | 5 4 3 2 1 |
| 5.7. Професійно-педагогічне самовдосконалення та самовиховання | 5 4 3 2 1 |
| 5.8. Культура поведінки                                        | 5 4 3 2 1 |

### **Оброблення та інтерпретація результатів:**

Підрахуйте загальну суму балів з усіх аспектів педагогічних якостей.

За результатами оцінювання педагогічні якості викладачів розвинені на таких рівнях: до 35 балів – низький; 35–70 – нижче середнього; 71–105 балів – середній; 106–140 балів – вище середнього; 141–175 балів – високий.

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [624, с. 33-38].*

## Додаток Л.3

## Методики «Аналіз мотивів діяльності науково-педагогічних працівників»

**Інструкція.** Методика призначена для аналізу мотиваційної структури педагогічної діяльності.

Цей опитувальник бажано використовувати не частіше одного разу на рік. Важливо, щоб опитування не викликало напруженості в педагогічному колективі.

Оцінювання відбувається шляхом проставлення балів: «5» – мотив яскраво виражений, «4» – мотив виражений достатньо сильно, «3» – мотив виражений посередньо, «2» – мотив виражений слабо, «0» мотив відсутній.

Під час оцінювання мотивів також проводиться їх ранжування від найбільш до найменш значущого – виділяються три найбільш важливих (за порядком значущості від 1 до 3).

Таблиця Л.3

## Оцінювання та ранжування мотивів діяльності педагогічних працівників

| № з/п | Мотиви діяльності                                                                          | Кількість балів | Ранги                     |                          |                               |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|
|       |                                                                                            |                 | найбільш значимі для мене | провідні в колективі ЗВО | на які орієнтована адмін. ЗВО |
| 1.    | Прагнення досягнення професійних успіхів                                                   | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |
| 2.    | Усвідомлення соціальної значимості педагогічної праці, корисності своєї діяльності         | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |
| 3.    | Інтерес до педагогічної діяльності. Можливість застосувати свої знання в освітній практиці | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |
| 4.    | Прагнення проявити і утвердити себе в професії                                             | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |
| 5.    | Добрі відносини, професійне взаєморозуміння колег                                          | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |
| 6.    | Можливість працювати в сучасному інформаційно-                                             | 0 2 3 4 5       |                           |                          |                               |

|     |                                                                               |           |  |  |  |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|--|--|--|
|     | освітньому середовищі                                                         |           |  |  |  |
| 7.  | Прагнення до самовираження. Бажання виявити творчість у повсякденній роботі   | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 8.  | Бажання перебувати в середовищі інтелектуалів, освічених людей.               | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 9.  | Можливість самостійно планувати свою діяльність і саморозвиток                | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 10. | Заняття цікавою науково-дослідною роботою, вплив на науково-технічний прогрес | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 11. | Повага та підтримка з боку адміністрації                                      | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 12. | Можливість підвищити свій рівень, одержати науковий ступінь, вчене звання.    | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 13. | Прагнення отримувати матеріальну винагороду                                   | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 14. | Прагнення до влади, статусу, самоствердження                                  | 0 2 3 4 5 |  |  |  |
| 15. | Тривала відпустка. Ненормований робочий день                                  | 0 2 3 4 5 |  |  |  |

### Оброблення та інтерпретація результатів:

Підрахуйте загальну кількість балів у пп. 1–12.

За результатами оцінювання мотивів діяльності: 0–20 балів – низький; 21–30 – нижче середнього; 31–40 балів – середній; 41–50 балів – вище середнього; 51–60 балів – високий рівень вмотивованості науково-педагогічних працівників

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [326, с. 463; 383].*

## Додаток Л.4

## Методика «Діагностика професійної підготовленості педагога»

Ця методика дозволяє оцінити основні знання педагога, які він застосовує у процесі навчання та виховання. Основні компоненти діагностики – це науково-теоретична, психолого-педагогічна та методична підготовленість викладача. Діагностичні параметри – показники оцінки підготовленості – оцінюються у трьохбальній шкалі (1, 2, 3). Методика може бути використана в повному обсязі чи частинами, тобто окремими блоками.

Отримання об'єктивних даних діагностування вимагає достатньо тривалого процесу спостереження за педагогом і накопичення діагностичних даних.

Таблиця Л.4

## Діагностика підготовленості до педагогічної діяльності

| Діагностичні блоки                                            | Діагностичні параметри                                                                                                                                                                                                                                      | Бали |   |   |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---|---|
|                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                             | 1    | 2 | 3 |
| Науково-теоретична підготовленість                            |                                                                                                                                                                                                                                                             |      |   |   |
| I. Знання теоретичних основ науки з предмета, що викладається | 1. Орієнтація в меті та завданнях науки.<br>2. Знання основних закономірностей науки.<br>3. Оперування науковою термінологією.<br>4. Орієнтація у виборі змісту навчання на підставі наукових даних, фактів, понять, законів.<br>5. Розуміння логіки науки. |      |   |   |
| II. Знання методів науки з предмета, що викладається          | 1. Орієнтація в різноманітності методів наукового пізнання.<br>2. Розуміння суті методів, використовуваних у науці.<br>3. Уявлення про можливість використання методів науки у процесі викладання предмета.                                                 |      |   |   |
| III. Знання історії розвитку науки та її сучасних досягнень   | 1. Орієнтація в історії наукових винаходів.<br>2. Розуміння необхідності використання цієї історії в процесі викладання предмета.<br>3. Знання про сучасні досягнення науки.<br>4. Уявлення про роль і місце використання цих знань у процесі навчання.     |      |   |   |
| Всього:                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                             |      |   |   |
| Психолого-педагогічна підготовка                              |                                                                                                                                                                                                                                                             |      |   |   |

|                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |  |  |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>I. Знання психологічних особливостей особистості</b>                         | 1. Орієнтація в психологічних особливостях особистості та необхідності їх урахування під час добору змісту, форм і методів навчання.<br>2. Розуміння ролі психодіагностики в розвитку особистості.<br>3. Орієнтація в діагностичних методах оцінки розвитку різних сторін психіки особистості.                                                                       |  |  |  |
| <b>II. Знання психологічних закономірностей навчання, виховання та розвитку</b> | 1. Розуміння закономірностей пізнання.<br>2. Орієнтація в компонентах навчання, їхній суті й логічному взаємозв'язку.<br>3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання, розвитку особистості різних вікових груп.                                                                                                                                             |  |  |  |
| <b>III. Знання теоретичних основ педагогіки</b>                                 | 1. Розуміння мети і завдань педагогічної взаємодії.<br>2. Орієнтація в методах педагогічної діагностики рівня знань і вихованості.<br>3. Уявлення про типологію занять і характеристика занять різного типу.<br>4. Орієнтація в класифікації методів навчання та характеристики кожного із них.                                                                      |  |  |  |
| <b>IV. Знання педагогічних технологій</b>                                       | 1. Розуміння необхідності управління навчально-пізнавальною діяльністю і місця педагога в цьому процесі.<br>2. Володіння прийомами планування й організації особистої праці та праці здобувача освіти.<br>3. Орієнтація в змісті контрольної-аналітичної діяльності педагога в освітньому процесі<br>4. Володіння прийомами педагогічної техніки.                    |  |  |  |
| <b>Всього:</b>                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |  |  |
| <i>Методична підготовка</i>                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |  |  |
| <b>I. Знання змісту освіти з навчального предмета</b>                           | 1. Усвідомлення ролі навчального предмета в системі навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти.<br>2. Розуміння мети і завдань навчання з певного предмета.<br>3. Орієнтація у навчальних планах і програмах предмета, що викладається.<br>4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати у процесі викладання навчального предмета. |  |  |  |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>II. Знання форм організації, методів і прийомів навчання з навчального предмета</b> | 1. Розуміння взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання з предмета.<br>2. Знання різноманітності та специфіки різних форм організації навчання з предмета.<br>3. Орієнтація в нових форм організації навчання, їх суті та умовах успішного використання у викладанні.<br>4. Знання різноманітності та цільового спрямування різних методів і прийомів навчання з предмета.<br>5. Розуміння суті інноваційних методів навчання і специфіки їх використання в процесі викладання навчального предмета. |  |  |  |
| <b>III. Знання засобів навчання з навчального предмета</b>                             | 1. Орієнтація в різноманітності, специфіці та умовах використання різних засобів навчання з предмета.<br>2. Розуміння ролі та функцій засобів навчання в активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти і розвитку їхнього інтересу до навчального предмета, в розв'язанні інших педагогічних завдань.                                                                                                                                                                                 |  |  |  |
| <b>Всього:</b>                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |

### Оброблення й інтерпретація результатів:

Підрахуйте кількість одержаних балів з усіх діагностичних параметрів.

За результатами оцінювання (самооцінювання) науково-теоретичних (предметних), психолого-педагогічних і методичних знань: 0–50 балів – низький; 50–65 – нижче середнього; 66–80 балів – середній; 81–95 балів – вище середнього; 96–110 балів – високий рівень підготовленості викладача. Якщо кількість балів менше 50, то педагог перебуває на критичному рівні готовності до професійної діяльності.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [374, с. 215-219].*

**Комплексний тестовий контроль**  
**Курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників**  
**Національного університету «Львівська політехніка»**  
**(приклади запитань)**

Тестовий контроль проводиться за матеріалами Семінару педагогічних знань, викладеними у Віртуальному навчальному середовищі (Віртуальне навчальне-середовище. Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка». Взято з: <http://vns.lp.edu.ua>).

Порядок тестового контролю:

- 10 хв. – підготовка до складання тесту (інструктаж, отримання та оформлення бланку тестового контролю);
- 10 хв. – надання тестових відповідей на питання;
- 5 хв. – доповнення (виправлення) тестових відповідей на питання (за бажанням);
- 5 хв. – повернення бланків із відповідями.

Система оцінювання: 5 тестових питань по 1 балу за правильну відповідь.

**Тестовий контроль слухачів СПЗ 2019-2020 н.р. (частина І)**

**1. Наукометрична база даних – це:**

- А) пошукова система, яка формує статистику, що характеризує стан і динаміку показників затребуваності, активності та індексів впливу діяльності окремих учених і дослідницьких організацій;
- В) показник кількості праць науковця у реферованих наукових періодичних виданнях;
- С) оцінка наукової продуктивності дослідника, ніж можуть дати такі прості характеристики, як загальна кількість публікацій або загальне число цитувань;
- Д) показник цитованості наукових праць.

**2. Індекс Хірша – це:**

- А) показник кількості цитат, використаних ученим у власних публікаціях;
- В) формальний чисельний показник інформаційної значимості наукового журналу;
- С) оцінка наукової продуктивності дослідника, в основу якої покладено кількість публікацій вченого і кількість цитувань цих публікацій, що розраховується за спеціальною формулою;
- Д) формальний чисельний показник інформаційної значимості наукового журналу.



**3. Списки Джеффрі Білла – це:**

- A) списки хижих видавництв;
- B) списки хижих журналів;
- C) списки викрадених назв журналів;
- D) списки хижих видавництв, журналів, викрадених назв журналів, організацій, що публікують фальшиві імпаکت-фактори.

**4. Головна суперечність в освіті:**

- A) між освітнім і розвивальним компонентами змісту;
- B) між встановленими загальноосвітніми стандартами і вимогами вищих навчальних закладів;
- C) між рівнем інтелектуального розвитку студентів і когнітивною складовою;
- D) між суспільними вимогами і потребами індивідуумів з врахуванням їх фізичних та інтелектуальних можливостей.

**5. Когнітивна складова вищої освіти породжує таку суперечність:**

- A) між трудністю і складністю навчального матеріалу у вищих навчальних закладах (ВНЗ) і рівнем загальноосвітньої підготовки випускників шкіл до навчання у ВНЗ;
- B) між методиками інформаційно-пошукового і пояснювально-ілюстративного типів навчальних систем;
- C) між процесами навчання і розвитку;
- D) між переважаючими груповими формами навчання та індивідуальним характером засвоєння знань.

**6. Зовнішнє незалежне оцінювання знань випускників шкіл породжує таку суперечність:**

- A) між освітнім та розвивальним компонентами змістових одиниць;
- B) між кількістю державних балів під час ЗНО і вимогами вищих навчальних закладів (ВНЗ) до загальноосвітньої підготовки студентів;
- C) між прохідними балами ЗНО до ВНЗ і вимогами ВНЗ до загальноосвітньої підготовки студентів;
- D) між професійними намірами школярів та їх інтелектуальними здатностями.

**7. Який із ресурсів дозволяє зробити на скріншоті автоматичну нумерацію?**

- A) LightShot;
- B) Скриншотер;
- C) Pastenow;
- D) Icecream Screen Recorder.

**8. Який із ресурсів не потрібно інсталиувати на свій ПК?**

- A) LightShot;
- B) Скриншотер;
- C) Pastenow;
- D) Icescream Screen Recorder.

**9. Яку з клавіш слід утримувати, щоб викликати під час копіювання екрану редактор Скриншотера?**

- A) Ctrl;
- B) Shift;
- C) Alt;
- D) Ctrl+Alt.

**10. Для якої концепції навчання у вищій школі характерними є суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем та студентом?**

- A) концепція навчання як викладання;
- B) концепція навчання як стимуляція;
- C) концепція спрямування пізнавальної активності;
- D) правильної відповіді немає.

**Тестовий контроль слухачів СПЗ 2018-2019 н.р. (частина II)**

**1. Знайдіть зайве. Ознаки ситуаційної задачі, що відрізняє її від конкретної ситуації:**

- A) більш чітка постановка задачі як з якісної, так і з кількісної точки зору, аналіз реальних даних конкретної організації при нестачі вихідної інформації для імітації ймовірного характеру діяльності;
- B) багатоваріантність можливих рішень;
- C) будь-яка навчальна ситуація, метою створення якої є її розв'язання;
- D) представлення результату рішення у вигляді кількісних показників, графіків, формул, графічно зображених структур.

**2. Для якого методу навчання у вищій школі характерною є така система завдань, пропонується студентам: «...групам студентів пропонується: 1) пакет документів / текст із докладним описом ситуації або завдання, що вимагає вирішення, іноді в тексті описуються здійснені менеджером дії і потрібно проаналізувати їх правомірність; 2) необхідно здійснити певні процедури, пов'язані із аналітичною діяльністю: систематизувати проблеми, ранжувати їх, провести розрахунки, здійснити порівняльні дії і т.д.; 3) прийняти рішення»?**

- A) метод ситуаційного навчання (Case study method);

- В) метод аналізу кейсів;
- С) метод аналізу критичних інцидентів;
- Д) метод «інциденту».

**3. Про яку групу методів навчання, у основі яких лежить навчальний діалог, йдеться:** «...В процесі дискусії заохочуються будь-які ініціативи, фантазії (парадоксальні, нереальні і незвичайні), доосмислення чужих висловлювань, плекання «паростків» нової думки або ідеї. ...Відсутність критики, як правило, знімає психологічні бар'єри, а можливість «розкручувати» чужі ідеї дозволяє довести їх до рівня пропозиції»?

- А) навчальна дискусія;
- В) брейнстормінг;
- С) ігрове проектування;
- Д) баскетметод.

**4. У зоні «підпорогового» впливу функції відгуку розглядаються питання:**

- А) ситуативне управління людиною (дія позитивних і негативних, моральних і матеріальних стимулів), її самореалізації тощо;
- В) «несвідомого» управління людиною, дія: 25-ого кадру, невербальної комунікації («мови тіла»), механізмів запуску стереотипної поведінки, пікапу тощо;
- С) оптимального управління, працездатності фізично та (або) психічного виснаженої (втомленої) людини;
- Д) всі варіанти є вірними.

**5. Приписування партнеру по спілкуванню психологічних характеристик за певними ознаками (зовнішнім виглядом, професією, національністю тощо):**

- А) стереотипізація;
- В) атракція;
- С) емпатія;
- Д) соціальна фасилітація.

**6. Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є:**

- А) підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;
- В) забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її потребами на основі навчання;
- С) створення сучасної моделі європейської освіти;
- Д) усі відповіді є вірними.

**7. Ефект новизни полягає в тому, що при сприйнятті людини людиною по відношенню до знайомої особи найбільш значущою і такою, що запам'ятовується виявляється:**

- A) інформація, що вперше з'явилася;
- B) остання інформація про неї;
- C) нова інформація про неї;
- D) всі відповіді є вірними.

**8. За ступенем усвідомлення поведінки людини поділяється на:**

- A) стереотипізовані реакції;
- B) стереотипізовані поведінкові схеми;
- C) нестандартна (унікальна) поведінка;
- D) всі варіанти є вірними.

**9. В гетерогенній групі найбільш ефективними є технології:**

- A) проблемного навчання;
- B) студенто-центрованого навчання;
- C) диференційованого та індивідуального підходу;
- D) модульного навчання.

**10. Диференційоване навчання відноситься до:**

- A) системи організації навчального процесу;
- B) технології навчання;
- C) принципу навчання;
- D) закономірності навчання.

*Додаток розроблено автором, розміщено у Віртуальному навчальному середовищі. (Офіційний веб-сайт Національного університету «Львівська політехніка» [113]).*

## Додаток Л.6

**Експертне оцінювання якості організаційно-методичної діяльності викладача**

**Інструкція.** Під час оцінювання якості викладання вкажіть прізвище, ім'я та по батькові викладача (або назви навчальних дисциплін, які він веде) у відповідному рядку оціночної карти. За кожним показником і для кожного викладача дається оцінка (з урахуванням думок студентів) відповідно до обраного варіанта і в таблиці зазначається певне число балів.

На кожне питання щодо викладача пропонується обрати одну з таких можливих відповідей:

«не згоден, це далеко не так» – 0 балів;

«погоджуюсь, хоч твердження справедливе не завжди» – 1 бал;

«як правило, це так» – 2 бали;

«твердження правильне» – 3 бали;

«твердження правильне повністю і завжди» – 4 бали.

Таблиця Л.6

**Оцінювальна карта «Якість організаційно-методичної діяльності викладача»**

ПІБ викладача

Назви навчальних дисциплін

| Організаційно-методичні показники діяльності викладача                                                                                                                                                                                                                     | Бали |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---|---|---|---|
|                                                                                                                                                                                                                                                                            | 0    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Спроектowana викладачем організація занять оптимальна, дидактично доцільна та відповідає завданням підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, формування особистості фахівця                                                                            |      |   |   |   |   |
| 2. Навчальні заняття у викладача цікаві та насичені новою, сучасною науковою та практичною інформацією. Мета, завдання та структура занять відповідають індивідуальним особливостям студентів, потребам формування мислення та поведінки гармонійно розвиненої особистості |      |   |   |   |   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 3. Викладач володіє стратегією професійної підготовки, чітко та правильно формулює цілі та план навчальної роботи у відповідності з програмою курсу та освітнього процесу в цілому, ролі навчального матеріалу та зв'язку з іншими дисциплінами                                                            |  |  |  |  |  |
| 4. Викладач логічно та чітко викладає матеріал, подає достатньо аргументів і фактів для достовірного та доказового висловлювання думок і тверджень, вдало моделює рівень засвоєння з кожної теми, проектує діяльність і поведінку студентів у конкретних ситуаціях                                         |  |  |  |  |  |
| 5. Вибір і застосування форм, методів, прийомів і засобів навчально-виховної роботи, зокрема комп'ютерно орієнтованих, у викладача доцільні й ефективні з огляду на завдання навчальної дисципліни, переважають методи, що відповідають потребам активізації діяльності студентів, їх мотивам та інтересам |  |  |  |  |  |
| 6. Викладач пропонує студентам чітку систему вимог і критеріїв оцінювання результатів освітньої діяльності, послідовно керується ними, виявляючи об'єктивність у процесі оцінювання, контролю та моніторингу навчальних досягнень студентів                                                                |  |  |  |  |  |
| 7. Викладач налагоджує необхідний тісний контакт зі студентами, обирає адекватні способи спілкування та прийоми навчального та виховного впливу, педагогічної взаємодії, використовує диференційований підхід                                                                                              |  |  |  |  |  |
| 8. Викладач виявляє тактовність у взаємодії зі студентами під час складних ситуацій освітньої діяльності, виникненні несприятливих обставин та в процесі підтримки належного порядку, необхідного для конкретного виду навчального заняття                                                                 |  |  |  |  |  |
| 9. Для викладача характерна професійна лексика, свобода та майстерність у регулюванні темпу і сили голосу, що забезпечує легкість і доступність розуміння навчальної інформації, можливість робити необхідні записи                                                                                        |  |  |  |  |  |
| 10. Викладач орієнтує студентів на успішне навчання та особистісно-професійний розвиток, налагоджує міждисциплінарні зв'язки, сприяє зростанню освітніх досягнень, реалізації алгоритмічного та творчого рівня засвоєння знань                                                                             |  |  |  |  |  |
| 11. Викладач відповідально та креативно ставиться до організації самостійної діяльності з опанування навчальної дисципліни, науково-дослідницької та інших видів роботи студентів                                                                                                                          |  |  |  |  |  |

|                                                                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12. Викладач має індивідуальний стиль та власну систему, методика (технологію) викладання, спрямовану на підвищення або закріплення інтересу студентів до навчальної дисципліни, майбутньої професійної діяльності |  |  |  |  |  |
| 13. Студенти задоволені якістю підготовки навчального матеріалу, його презентації та організації педагогічної взаємодії з викладачем                                                                               |  |  |  |  |  |
| 14. Викладач планує та проводить заняття із використанням інформаційно-освітнього простору ЗВО, застосовуючи можливості ІКТ, сучасних технічних засобів і новітніх педагогічних технологій                         |  |  |  |  |  |
| 15. Якість методичної діяльності, підготовки й організації навчальних занять викладача в цілому відповідає потребам навчальної дисципліни, професійної підготовки, загальної стратегії конкретного ЗВО             |  |  |  |  |  |

### Оброблення та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальну кількість балів у таблиці.

За результатами оцінювання (самооцінювання) науково-педагогічних працівників: до 8 балів – низький; 0–15 балів – нижче середнього; 16–30 балів – середній; 31–45 балів – вище середнього; 46–60 балів – високий рівень організаційно-методичної підготовленості викладача.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [624, с. 102-103].*

**Методика «Педагогічні ситуації» (Р. Немов)**

**Порядок виконання та інструкція.** Вам пропонується низка складних педагогічних ситуацій, призначених для діагностики педагогічних здібностей особистості. Познайомившись із кожною з них, необхідно вибрати із запропонованих варіантів реагування на певну ситуацію той, який на Вашу думку є найбільш правильним (доцільним) із педагогічної точки зору. Якщо жоден із варіантів Вас не влаштовує, можна дати свій у двох нижніх рядках після всіх запропонованих для вибору альтернатив.

**Педагогічні ситуації**

**Ситуація 1.** Ви почали проводити заняття, всі студенти заспокоїлися, настала тиша. і раптом в аудиторії хтось голосно засміявся. Коли Ви, не встигнувши нічого сказати, запитально та здивовано подивилися на студента, який розсміявся, він, дивлячись Вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно на Вас дивитися, і хочеться сміятися, коли Ви розпочинаєте заняття».

Як Ви відреагуєте на це? Виберіть і відзначте відповідний варіант словесної реакції із запропонованих нижче.

1. «Ось тобі й на!»
2. «А що саме Вас здається смішним?»
3. «Ну і заради Бога!»
4. «Ви що, дурник?»
5. «Люблю веселих людей»
6. «Я радий (а), що викликаю у Вас веселий настрій».
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 2.** На початку занять або вже після того, як Ви провели кілька занять, студент заявляє Вам: «Я не думаю, що Ви, як педагог, зможете нас чогось навчити».

Ваша реакція:

1. «Ваша справа – вчитися, а не вчити викладача».
2. «Таких, як Ви, я, звичайно, нічого не зможу навчити».
3. «Можливо, Вам краще перейти в іншу групу або вчитися в іншого викладача?»
4. «Ви просто не хочете вчитися».
5. «Мені цікаво, чому Ви так думаєте».
6. «Давайте поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наштовхує Вас на подібну думку».
7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 3.** Викладач дає студенту завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє : «Я не хочу це робити».

Якою має бути реакція викладача?

1. «Не хочеш – примусимо!»

2. «Для чого ж Ви прийшли вчитися?»

3. «Тим гірше для Вас, залишайтеся неуком. Ваше поведінка нагадує поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла б відрізати собі ніс»

4. «Ви усвідомлюєте, які наслідки це може для Вас мати?»

5. «Не могли б Ви пояснити, чому?»

6. «Давайте сядемо й обговоримо – можливо Ви маєте рацію».

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 4.** Студент не задоволений своїми успіхами в навчанні, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться добре зрозуміти і засвоїти матеріал, говорить викладачеві: «Як Ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на відмінно і не відставати від інших студентів у групі?».

Що має відповісти викладач:

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюся».

2. «О, так. звичайно, в цьому Ви можете не сумніватися».

3. «У Вас прекрасні здібності, і я покладаю на Вас великі надії».

4. «Чому Ви сумніваєтеся в собі?»

5. «Давайте поговоримо і з'ясуємо проблеми».

6. «Значною мірою це залежить від того, як ми з Вами будемо працювати».

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 5.** Студент говорить викладачеві «На наступне заняття, яке Ви проводите, я не прийду, бо в цей час хочу піти на концерт молодіжного ансамблю (варіанти : погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях в якості глядача)».

Як потрібно йому відповісти?

1. «Спробуй тільки!»

2. «Наступного разу Вам доведеться прийти до мене на заняття з допуском із деканату».

3. «Це Ваша справа, Вам же здавати іспит (залік). Доведеться все одно відпрацьовувати пропущене заняття, я Вас обов'язково опитаю по всій програмі».

4. «Ви, мені здається, дуже несерйозно ставитеся до занять».

5. «Можливо, Вам взагалі краще залишити ЗВО?»

7. «А що Ви збираєтесь робити далі?»

8. «Я розумію – відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж вчитися. Однак, хочеться знати, чому це так саме для Вас?»

**Ситуація 6.** Студент, побачивши викладача, коли той увійшов в аудиторію, каже йому : «Ви виглядаєте дуже втомленим».

Якою має бути реакція викладача?

1. «Я думаю, що Вам не дуже пристойно робити мені такі зауваження».
2. «Так, я погано себе почуваю».
3. «Не хвилюйтеся за мене, краще подивіться на себе».
4. «Я сьогодні погано спав, має багато роботи».
5. «Не турбуйтеся, це не завадить нашим заняттям».
6. «Ви дуже уважні, дякую за турботу!»
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 7.** «На заняттях, які Ви проводите, я відчуваю себе дуже некомфортно, мені незрозумілі Ваші пояснення досліджуваного матеріалу – говорить студент викладачеві і додає : – Я взагалі думаю покинути заняття».

Як на це має відреагувати викладач?

1. «Перестаньте говорити дурниці».
2. «Нічого собі, додумався!»
3. «Можливо, Вам знайти іншого викладача?!»
4. «Я хотів би докладніше знати, чому у Вас виникло таке бажання?»
5. «Може нам варто попрацювати разом над вирішенням Вашої проблеми?»
6. «Можливо, Вашу проблему можна вирішити якимось інакше?»
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 8.** Студент говорить викладачеві, демонструючи зайву самовпевненість: «Немає нічого такого, що я не зміг би зробити, якщо б захотів, у тому числі мені нічого не варто засвоїти навчальну дисципліну, яку Ви викладаєте».

Якою має бути реакція на цю репліку?

1. «Ви занадто добре думаєте про себе».
2. «Із Вашими здібностями? – сумніваюся».
3. «Ви, напевно, відчуваєте себе досить впевнено, якщо заявляєте так?» .
4. «Не сумніваюся в цьому, оскільки знаю, що якщо Ви захочете, то у Вас вийде».
5. «Це, напевно, потребуватиме від Вас великої напруги».
6. «Зайва самовпевненість шкодить справі».
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 9.** У відповідь на зауваження викладача студент говорить, що для того, щоб засвоїти цю дисципліну, йому не потрібно багато працювати: «Мене вважають досить здібною людиною».

Що має відповісти йому на це викладач?

1. «Це навряд чи про Вас».
2. «Ті труднощі, які Ви до сих пір відчуваєте, і Ваші знання аж ніяк не свідчать про це».
3. «Багато людей вважають досить здібними, але далеко не всі насправді такими є».
4. «Я радий (а), що Ви такої високої думки про себе».
5. «Це тим більше має спонукати Вас докладати більше зусиль у навчанні».
6. «Це звучить так, ніби Ви самі не дуже вірите у свої здібності» .
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 10.** Студент говорить викладачеві : «Я знову забув принести конспект (робочий зошит, картки, матеріали тощо)».

Як доцільно на це відреагувати викладачеві?

1. «Ну ось знову!»
2. «Чи не здається Вам це проявом безвідповідальності?»
3. «Думаю, що Вам час почати ставитися до справи серйозніше».
4. «Я хотів (а) б знати, чому?»
5. «У Вас, ймовірно, не було для цього можливості?»
6. «Як Ви гадаєте, чому я кожен раз нагадую про це?»
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 11.** Студент у розмові з викладачем говорить: «Я хотів би, щоб Ви ставилися до мене краще, ніж до інших студентів».

Як має відповісти викладач на таке прохання студента?

1. «Чому це я маю ставитися до Вас краще, ніж до всіх інших?»
2. «Я зовсім не збираюся грати в улюбленців і фаворитів!»
3. «Мені не подобаються люди, які заявляють так, як Ви».
4. «Я хотів (а) б знати, чому я маю особливо виділяти Вас серед інших студентів?»
5. «Якщо б я Вам сказав (а), що люблю Вас більше, ніж інших студентів, то Ви б почувалися від цього краще?»
6. «Як Ви думаєте, як насправді я до Вас ставлюся?»
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 12.** Студент, висловлюючи викладачеві свої сумніви з приводу можливості успішного засвоєння його дисципліни, говорить: «Я сказав Вам про те, що мене турбує. Тепер Ви поясніть, у чому причина цього, і як мені бути далі?»

Що має на це відповісти викладач?

1. «У Вас, мені здається, комплекс неповноцінності».
2. «У Вас немає ніяких підстав для занепокоєння».
3. «Перш ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені потрібно краще зрозуміти суть проблеми».
4. «Давайте почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що нам вдасться її вирішити».
5. «Я не готовий (а) зараз дати Вам точну відповідь, мені треба подумати».
6. «Не хвилюйтеся, і в мене у свій час нічого не виходило».
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 13.** Студент говорить викладачеві : «Мені не подобається те, що Ви повідомляєте та відстоюєте на заняттях».

Якою має бути відповідь викладача?

1. «Це погано».
2. «Ви, напевно, в цьому не орієнтуєтесь».
3. Я сподіваюся, що в подальшому, в процесі наших занять Ваша думка зміниться».
4. «Чому?»
5. «А що Ви самі любите та готові захищати?»
6. «На колір і смак товариш не всяк».
7. «Як Ви думаєте, чому я це стверджую і відстоюю?»
8. \_\_\_\_\_

**Ситуація 14.** Студент, явно демонструючи погане ставлення до когось із групи, каже: «Я не хочу вчитися разом із ним».

Як на це має відреагувати викладач?

1. «Ну то й що?»
2. «Нікуди не дінешся, все одно доведеться».
3. «Це нерозумно з Вашого боку».
4. «Але він теж не захоче після цього вчитися з Вами».
5. «Чому?»
6. «Я думаю, що Ви не маєте рації».
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

### Оцінювання результатів і висновки

Відповіді респондентів оцінюються в балах відповідно до ключів (таблиця).

Ліворуч по вертикалі в таблиці вказані порядкові номери педагогічних ситуацій, а праворуч угорі також за їх порядком слідування подані альтернативні відповіді на ситуації. У самій же таблиці подано бали, за якими оцінюються різні варіанти відповідей щодо вирішення педагогічних ситуацій.

#### Ключ до методики «Педагогічні ситуації»

| № з/п   | Оцінка обраного варіанту*, балів |   |   |   |   |   |   |   |
|---------|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Варіант | 1                                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1       | 4                                | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | - | - |
| 2       | 2                                | 2 | 3 | 3 | 5 | 5 | - | - |
| 3       | 2                                | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 4       | 2                                | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 5       | 2                                | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| 6       | 2                                | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 7       | 2                                | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 8       | 2                                | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | - | - |
| 9       | 2                                | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | - | - |
| 10      | 2                                | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 11      | 2                                | 2 | 3 | 4 | 5 | 5 | - | - |
| 12      | 2                                | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | - | - |
| 13      | 3                                | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | - |
| 14      | 2                                | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | - |   |

\*Примітка. Вільні відповіді оцінюються окремо, оцінки додаються до загальної суми балів.

Здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми визначається за середнім значенням суми балів, одержаної респондентом з усіх 14 педагогічних ситуацій. Загалом педагогічні здібності: до 2,5 балів – не розвинені; 2,6–3,0 балів – слабо розвинені; 3,0–3,5 балів – нижче середнього; 3,6–4,5 балів – середньо розвинені; більше 4,5 балів – високорозвинені.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [523].*

**Методика «Комунікативні та організаторські здібності» (КОЗ-2)****(В. Синявський і Б. Федоришин)**

Ця методика виявляє комунікативні та організаторські схильності особистості (вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання проявляти ініціативу та ін.).

**Інструкція**

Перед вами 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь «так» або «ні». Час виконання – 10–15 хв.

1. Чи є у Вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше та простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж із людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?

14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи виникає у Вас бажання побути на одинці?
20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається Вам брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які зачіпають інтереси Ваших друзів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви не прагнете до того, щоб довести правильність своїх дій чи слів?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у незнайоме товариство?
30. Чи брали Ви участь у громадському житті школи (ЗВО, підприємства)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо його не зразу прийняли друзі?
33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?
34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви губитеся, коли треба говорити перед великою кількістю людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. У Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви буваєте в центрі уваги своїх друзів?
39. Ви відчуваєте дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

### **Оброблення результатів**

Комунікативні схильності:

Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37;

Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські схильності:

Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей  $K$  – це відношення кількості відповідей, що співпадають з ключем, до числа 20 :  $K = x/20$ .

Показники, отримані за цією методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей, близькі до 0 – про низький рівень. Оціночний коефіцієнт ( $K$ ) – це первинна кількісна характеристика матеріалів випробування. Для якісної стандартизації результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону кількісних показників  $K$  відповідає визначена оцінка. Наприклад, якщо кількість відповідей, що співпали, виявилася рівною 19 за шкалою комунікативних схильностей і 16 за шкалою організаторських схильностей. Користуючись формулою, вираховуємо:  $K_{\text{ком}} = 19/20 = 0,95$ , а  $K_{\text{орг}} = 16/20 = 0,8$ .

Записуємо отримані результати в бланк відповідей і порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських схильностей.



## Шкала оцінок комунікативних схильностей

|                                       |           |                 |           |           |                 |
|---------------------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|
| <b>Коефіцієнт<br/>K<sub>ком</sub></b> | 0,10-0,45 | 0,46-0,55       | 0,56-0,65 | 0,66-0,75 | 0,76-1,00       |
| <b>Оцінка</b>                         | 1         | 2               | 3         | 4         | 5               |
| <b>Рівень</b>                         | Низький   | Нижче<br>серед. | Середній  | Високий   | Дуже<br>високий |

## Шкала оцінок організаторських схильностей

|                                       |           |                 |           |           |                 |
|---------------------------------------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|
| <b>Коефіцієнт<br/>K<sub>орг</sub></b> | 0,20-0,55 | 0,56-0,65       | 0,66-0,70 | 0,71-0,80 | 0,81-1,00       |
| <b>Оцінка</b>                         | 1         | 2               | 3         | 4         | 5               |
| <b>Рівень</b>                         | Низький   | Нижче<br>серед. | Середній  | Високий   | Дуже<br>високий |

**Інтерпретація результатів**

- «1» – низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.
- «2» – розвиток комунікативних та організаторських схильностей на рівні нижче середнього.
- «3» – середній рівень комунікативних та організаторських схильностей.
- «4» – рівень комунікативних та організаторських схильностей вище середнього.
- «5» – високий рівень комунікативних та організаторських схильностей.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [349].*

## Додаток Л.9

**Тест «Визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії» (за Т. Пушкар)**

**Інструкція.** Уважно прочитайте твердження й оберіть один із варіантів відповіді: «ні», «скоріше ні, ніж так», «переважно так»; «завжди так».

**Тест**

1. Я критично аналізую власну діяльність.
2. Я постійно прагну визначати причини допущених помилок.
3. Я схильний глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію.
4. Я вмію робити висновки на майбутнє з власного досвіду.
5. Я схильний узагальнювати накопичений досвід.
6. Я постійно аналізую свою професійну поведінку.
7. Я із задоволенням запозичую кращий досвід моїх колег.
8. Я намагаюся встановлювати сутність особистісної проблеми.
9. Я адекватно оцінюю власну діяльність.
10. Я корегую власну діяльність.
11. У процесі педагогічної міжособистісної взаємодії я завжди виконую самоаналіз і самооцінювання.
12. Я розумію та виконую оцінювання якості поведінки суб'єктів міжособистісної взаємодії.
13. У процесі міжособистісної взаємодії я роблю свідомий етичний вибір на основі власних ціннісних орієнтацій.
14. Я сприймаю вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело власного розвитку.
15. Я розумію ефективність власних дій у процесі міжособистісної взаємодії.
16. Я намагаюся вирішувати деструктивні ситуації.
17. Я прагну краще розуміти інших людей.
18. Мені цікава думка інших людей про мене.
19. Я вмію коригувати власну поведінку залежно від обставин.
20. Я постійно планую характер бесід з іншими людьми.

21. Я прагну стати більш упевненим у собі.

22. Я прислуховуюся до порад інших людей.

23. Моїм вчинкам передуює розмірковування про інші дії.

24. Я постійно намагаюся відійти від стереотипних моделей поведінки у процесі міжособистісної взаємодії.

25. Я не даю однозначної інтерпретації якості моїх взаємин із партнерами по взаємодії.

26. Я намагаюся виявляти сутність особистісної проблеми, яка виникла у процесі міжособистісної взаємодії.

27. Я вмію інтерпретувати вербальну та невербальну поведінку партнера по міжособистісній взаємодії.

### **Оброблення результатів**

За кожну відповідь «ні» присвоюється 0 балів; «скоріше ні, ніж так» – 1 бал; «переважно так» – 2 бали; «завжди так» – 3 бали.

**Інтерпретація результатів.** Оцінювання рефлексії міжособистісної взаємодії викладачів відбувається за загальною сумою балів: до 27 балів – низький рівень; 28–42 балів – нижче середнього (задовільний); 43–55 балів – середній(достатній) рівень; 56–68 балів – вище середнього; 69–81 балів – високий рівень.

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [627; 664, с. 270-271].*

## Методика «Оцінювання умінь педагогічного спілкування»

(за І. Макаровською)

Ця методика розроблена з дослідницькою метою і не призначена для прийняття кадрових рішень.

**Інструкція.** Оцініть комунікативні вміння викладача за 5-бальною шкалою: 5 – уміння виявляється в 100 % випадків; 4 – уміння виявляється в більшості випадків; 3 – уміння виявляється в половині випадків; 2 – уміння виявляється недостатньо; 1 – уміння відсутнє.

### Опитувальник

1. Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма студентами.
2. Відчуває зміни в настрої групи, уміє керувати ним.
3. Володіє багатою і виразною мовою.
4. Уміє створювати умови для вільного висловлювання студентами своєї позиції, зокрема і критики на власну адресу.
5. Володіє своїм настроєм.
6. Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним студентом.
7. Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення.
8. Уміє поставити себе на місце студента, подивитися на проблему його очима.
9. Уміє захопливо та зрозуміло для студентів викладати матеріал.
10. Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, підбивати підсумки.
11. Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується самоповага студентів.
12. Визнає і бачить досягнення кожного, і насамперед слабого студента.

### Оброблення та інтерпретація результатів

Уміння 2, 5, 9 і 12 належать до рефлексивно-перцептивних. Характеризують здатність викладача до саморозкриття уміння 3, 6, 7, 11. Забезпечують діалогічний підхід до студентів уміння 1, 4, 8 і 10.

Підрахуйте загальну кількість балів.

За результатами оцінювання педагогічного спілкування викладачів: до 12 балів – низький; 12–24 балів – нижче середнього; 25–36 балів – середній; 37–48 балів – вище середнього; 49–60 балів – високий рівень сформованості комунікативних умінь.

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [160, с. 274-275].*

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

### **до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО**

Курсова робота – це результат самостійної навчальної діяльності слухача курсів підвищення кваліфікації, у процесі якої він узагальнює, оновлює та розширює набуті теоретичні знання, удосконалює свої практичні уміння з обраної теми, впроваджує інноваційні педагогічні та виробничі технології, набуває досвіду дослідницько-творчої роботи, обґрунтовує модель власної діяльності, її результативність тощо.

Науково-педагогічні працівники, які перебувають на курсах підвищення кваліфікації, самостійно обирають тематику курсової роботи відповідно до своїх нахилів та уподобань, які відповідають проблематиці Семінару педагогічних знань та вимогам до їх оформлення. Разом із тим, слухач може обрати тему курсової роботи, спираючись на власне педагогічне дослідження, керуючись професійними інтересами, актуальністю проблеми для його кафедри або навчального закладу.

Слухачам курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників надається право написати курсову роботу з будь-якого блоку навчально-тематичного плану:

- Сучасні аспекти розвитку педагогіки ХХІ століття;
- Інформаційні комп'ютерні технології в освіті;
- Юридично-правові аспекти діяльності викладача навчального закладу;
- Психолого-педагогічні основи діяльності викладача навчального закладу;
- Педагогічна майстерність викладача навчального закладу;
- Методичні особливості викладання дисциплін у вищому навчальному закладі.

Підготовка та захист курсової роботи є необхідною умовою для отримання посвідчення про підвищення кваліфікації слухачів Семінару педагогічних знань.

## **ВИМОГИ ДО НАПИСАННЯ КУРСОВОЇ РОБОТИ**

### **Зміст**

Зміст курсової роботи охоплює: перелік скорочень, умовних позначень, символів, одиниць і термінів (за необхідності); вступ; заголовки розділів і підрозділів (якщо вони є); висновки; список використаних джерел, додатки (за необхідністю) із зазначенням номеру сторінки, з якої починається розділ чи підрозділ.

Усі прийняті у курсовій роботі малопоширені умовні позначення, символи, одиниці, скорочення і терміни пояснюють у переліку, який розміщують безпосередньо після змісту, починаючи з нової сторінки. Незалежно від цього за першої появи цих елементів у тексті курсової роботи наводять їх розшифровку.

### **Вступ**

Вступ курсової роботи містить наступні елементи:

- обґрунтування актуальності проблеми, що зумовила вибір теми дослідження;
- коротко викладена історія питання (ступінь вивчення теми, аналіз сучасного стану проблеми) за хронологічним чи концептуальним принципом;
- об'єкт дослідження;
- предмет дослідження;
- мета дослідження (Вивчити і науково обґрунтувати ...);
- гіпотеза дослідження (за необхідності);
- завдання дослідження (У відповідності з метою і гіпотезою дослідження ставляться такі завдання: 1)... 2)... 3)...);
- методи дослідження;
- наукова новизна дослідження;
- практичне значення дослідження;
- структура курсової роботи (Логіка дослідження зумовила структуру курсової роботи: вступ, ...розділи, висновки, список використаних джерел із...найменувань, ...додатків. Загальний обсяг...сторінок.).

### **Основна частина**

Текст курсової роботи – це виклад відомостей про предмет (об'єкт) дослідження, які є необхідними й достатніми для розкриття сутності означеної роботи (опис теорії, методів роботи) та її результати.

В основній частині курсової роботи слід:

- зробити аналіз наукових даних, передового досвіду з обраної проблеми;
- сформулювати основну ідею теоретичної розробки (або програму і методику експериментальної розробки);
- розробити науково обґрунтовані теоретичні і практичні положення щодо розв'язання даної проблеми;
- проілюструвати прикладами з досвіду професійної діяльності слухача;
- сформулювати результати теоретичної (або експериментальної) розробки, виконаної слухачем;
- подати узагальнення та оцінку отриманих результатів.

Текст основної частини роботи викладають, поділяючи матеріал на розділи. Розділи можуть поділятися на пункти або на підрозділи і пункти. Пункти, якщо це необхідно, поділяють на підпункти. Кожен пункт і підпункт повинен містити закінчену інформацію і висновки. Підрозділи в межах розділів з нової сторінки не

починаються.

### **Використання посилань**

Оскільки в теоретичному розділі курсової роботи автор розкриває тему, використовуючи вже створені наукові матеріали, особливу увагу варто приділити посиланням на використану літературу. Вони повинні супроводжувати усі цитати та ідеї, що автор засвоїв внаслідок знайомства з працями вчених, за винятком тих ідей і висновків, що були зроблені самостійно. Посилання ставиться в квадратних дужках відразу після прямої цитати або використаної загальної ідеї. В цілому повинно бути 2-3 посилання на сторінці (в залежності від того, скільки ідей було запозичено з інших джерел). Посилання на наукову літературу подаються за зразком [5, с. 87], де 5 – номер джерела за списком використаної літератури, 87 – сторінка. Посилання на декілька наукових видань зазначаються таким чином: [3, с. 145; 7, с. 25; 5, с. 348].

### **Висновки**

Висновки – обов'язкова частина курсової роботи слухача Семінару педагогічних знань – являють собою стисле викладення одержаних автором наукових результатів за завданнями роботи, які формулюються у вигляді окремих пунктів. Висновки формулюють безпосередньо після викладу основного тексту, починаючи з нової сторінки. Вони представляють собою синтез “наскрізних” висновків за розділами, оцінку повноти вирішення поставлених завдань і пропозиції щодо їх практичного використання. Обсяг висновків становить 3-5 сторінок.

На основі одержаних результатів автором можуть наводитись рекомендації. У курсовій роботі їх розміщують після висновків, починаючи з нової сторінки. Текст рекомендації може поділятися на пункти.

### **Список використаних джерел**

Перелік джерел, на які є посилання в основній частині курсової роботи, наводять у кінці тексту, починаючи з нової сторінки. Список використаних джерел містить всі наукові праці, що розглядались в літературному огляді за темою курсової роботи. Він містить не менш ніж 15-20 основних наукових джерел за темою. Обов'язковою є присутність усіх видів джерел: навчальної літератури вітчизняних і закордонних авторів; наукових публікацій за проблемою, ідеї яких були використані в роботі. Джерел повинно бути достатньо для розкриття теми, а інформація, що міститься в них – новою і достовірною.

Список використаних джерел формується в такий спосіб:

- у послідовності появи посилань у тексті роботи;
- у алфавітній послідовності прізвищ перших авторів або заголовків;
- у хронологічній послідовності.

Бібліографічний опис джерел складають відповідно до чинних стандартів з бібліотечної та видавничої справи, міжнародних і державного стандартів з обов'язковим наведенням назв праць.

### Додатки

Додатки містять інструментарій дослідження, а також ілюстративний матеріал за темою виконаної роботи, що не увійшов до основних розділів, але на який є посилання. У додатках (за їх необхідності) вміщують матеріал, який:

- є необхідним для повноти курсової роботи, але включення його до основної частини наукової роботи може змінити впорядковане і логічне уявлення про дослідження;

- не може бути розміщений в основній частині курсової роботи через великий обсяг або способи його відтворення.

У додатки можуть бути включені:

- додаткові ілюстрації або таблиці;
- матеріали, які через великий обсяг, специфіку викладання або форму подання не можуть бути внесені до основної частини (оригінали фотографій, малюнки, розрахунки, описи, схеми, копії необхідних документів, сценарії, дидактичні проекти, конспекти лекцій та ін.).

Кожен додаток повинен починатися з нового аркуша і мати заголовок, виконаний великими літерами. У правому верхньому кутку над заголовком великими літерами пишеться відповідно: ДОДАТОК А, ДОДАТОК Б.

Завершена курсова робота слухача Семінару педагогічних знань повинна відповідати таким вимогам:

- відповідати обраній темі, змісту, сучасному науковому рівню розроблення даної проблеми, поставленим завданням;
- мати чітко виражені: логічну послідовність викладання матеріалу; практичну спрямованість; переконливість аргументації; стислість і точність формулювань, що виключає можливість неоднозначного тлумачення; конкретність викладання результатів роботи; наукову обґрунтованість висновків, рекомендацій і пропозицій, їх відповідність поставленим завданням.

Таблиця Л.11

### Відповідність результатів захисту курсової роботи за різними шкалами і критерії оцінювання

| За 100-бальною шкалою | Оцінка в ECTS | Значення оцінки ECTS | Критерії оцінювання                                                                                                                                                       | Рівень компетентості                | За національною шкалою |
|-----------------------|---------------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| 90-100                | A             | відмінно             | Курсова робота має дослідницький, самостійний і завершений характер, оформлена за вимогами, матеріал викладено логічно та послідовно з креативними висновками. На захисті | креативний (рівень самоорганізації) | відмінно               |



|       |   |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                              |            |
|-------|---|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------|
|       |   |            | слухач показав глибокі знання з проблеми, оперує одержаними даними, вніс цінні пропозиції, вміло використав презентацію, впевнено і докладно відповів на запитання.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                              |            |
| 82-89 | В | дуже добре | Курсова робота має дослідницький характер, оформлена за вимогами, матеріал викладено логічно та послідовно з відповідними висновками. На захисті слухач показав належні знання з теми, оперує даними, під час доповіді вміло використовує презентацію, без труднощів відповідає на поставлені запитання. У змісті роботи і доповіді є лише незначні помилки.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | продуктивний (оптимальний)   | Добре      |
| 74-81 | С | добре      | Курсова робота має дослідницький характер, оформлена за вимогами, матеріал викладено логічно і послідовно з відповідними висновками. На захисті слухач показує знання з теми, оперує даними дослідження, під час доповіді використовує презентацію, відповідає на запитання. У структурі, стилі роботи і доповіді є незначні помилки.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | нормативний (репродуктивний) |            |
| 64-73 | D | задовільно | Курсова робота має дослідницький характер, оформлена за вимогами, але аналіз поверхневий, матеріал викладено непослідовно та необґрунтовано. До захисту підготовлена презентація доповіді, але наочна інформація не завжди коментується. Основні тези роботи розкриті, але недостатньо обґрунтовані, Висновки, пропозиції та рекомендації сформульовано нечітко. На захисті слухач виявляє невпевненість, показує слабкі знання питань теми; на запитання не завжди дає вичерпні аргументовані відповіді. Слухач відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання та розуміння основних положень; аналізує матеріал, однак допускає помилки, серед яких є суттєві. | адаптивний (базовий)         | задовільно |
| 60-63 | Е | достатньо  | Курсова робота має дослідницький характер, оформлена за вимогами, але аналіз недостатньо критичний, матеріал викладено непослідовно та необґрунтовано. Презентація доповіді підготовлена, але наочна інформація не                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                              |            |

|       |    |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                           |              |
|-------|----|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------|
|       |    |                                                 | коментується. Основні тези роботи розкриті недостатньо обґрунтовано; висновки, пропозиції і рекомендації сформульовано нечітко. На захисті слухач виявляє невпевненість, показує слабкі знання з питань теми, не дає вичерпні аргументовані відповіді на запитання. Слухач відтворює значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання та розуміння основних положень і лише за допомогою викладача може виправляти допущені помилки, серед яких значна кількість суттєвих. |                           |              |
| 35-59 | FX | незадовільно з можливістю повторного складання  | Курсова робота не носить дослідницького характеру, не містить аналізу і не відповідає вимогам. У роботі немає висновків або вони мають декларативний характер. Презентація доповіді не підготовлена. На захисті слухач дає переважно неправильні відповіді, допускає грубі помилки і неточності.                                                                                                                                                                                | дезадаптивний (пороговий) | незадовільно |
| 1-34  | F  | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням | Курсова робота не носить дослідницького характеру, не містить аналізу і не відповідає вимогам. У роботі немає висновків або вони мають декларативний характер. Презентація доповіді не підготовлена. На захисті слухач не може відповісти на поставлені запитання, не знає теорії та не володіє практикою.                                                                                                                                                                      |                           |              |

### Орієнтовна тематика курсових робіт

1. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні.
2. Застосування педагогіки творчості в освітньому процесі ВНЗ.
3. Розвиток креативності сучасного студента у процесі вивчення фахових дисциплін.
4. Стимулювання творчої активності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.
5. Розвиток творчої особистості викладача ВНЗ.
6. Використання методів педагогіки творчості у процесі викладання фахових дисциплін.
7. Використання інноваційних педагогічних технологій в системі вищої освіти.
8. Розробка та впровадження нових педагогічних технологій на засадах інформаційних комп'ютерних технологій.
9. Організація моніторингу якості навчального процесу у вищій школі.

10. Забезпечення моніторингу якості діяльності викладача у освітньому процесі вищої школи.
11. Забезпечення моніторингу якості діяльності студента у навчального процесу вищій школі.
12. Забезпечення методичної підготовки молодого викладача у вищому навчальному закладі.
13. Методи загальнопедагогічної підготовки молодих викладачів у вищому навчальному закладі.
14. Форми загальнопедагогічної підготовки молодих викладачів у вищому навчальному закладі.
15. Роль кафедри у загальнопедагогічній підготовці молодого викладача у вищому навчальному закладі.
16. Використання вебметодів у навчальному процесі вищого навчального закладу.
17. Реалізація ідеї суб'єктності учіння студента у навчальному процесі вищого навчального закладу.
18. Формування особистої зацікавленості студента у результатах навчальної діяльності.
19. Педагогічні умови поєднання навчання із практикою у навчальному процесі вищої школи.
20. Педагогічні умови свідомого засвоєння студентом навчального матеріалу у освітньому процесі вищої школи.
21. Педагогічні умови поєднання традиційних і сучасних методів навчання у освітньому процесі вищої школи.
22. Педагогічні умови забезпечення контролю знань і коригування навчання у освітньому процесі вищої школи.
23. Педагогічні умови наближеності теорії до реальної фахової ситуації у навчальному процесі вищої школи.
24. Педагогічні умови формування готовності до подолання студентом труднощів у навчальному процесі вищої школи.
25. Педагогічні умови формування особистої відповідальності студента за зміст професійних рішень у освітньому процесі вищої школи.
26. Педагогічні умови формування професійної гідності у освітньому процесі вищої школи.
27. Педагогічні умови забезпечення реального оцінювання студентом своєї кваліфікації у освітньому процесі вищої школи.
28. Психолого-педагогічні умови усвідомлення студентом потреб у підвищенні своєї компетентності у освітньому процесі вищої школи.
29. Педагогічні умови формування готовності студента приймати раціональні рішення у відповідальних ситуаціях у освітньому процесі вищої школи.

30. Педагогічні умови гуманістичного осмислення студентом технічних проблем у освітньому процесі вищої школи.
31. Педагогічні умови формування професійної компетентності студентів у освітньому процесі вищої школи.
32. Педагогічні умови формування комунікативної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.
33. Психолого-педагогічні умови розвитку творчості у розв'язанні професійних задач у освітньому процесі вищої школи.
34. Психолого-педагогічні умови формування позитивного ставлення до майбутньої професії.
35. Проблема педагогічної майстерності в історії світової педагогічної думки.
36. Педагогічна майстерність як основа підготовки педагога в роботах сучасних вчених (теоретиків і практиків).
37. Особливості оволодіння педагогічною технікою в системі практичної підготовки педагога.
38. Розвиток майстерності викладача до самоуправління у педагогічній взаємодії.
39. Розвиток педагогічної майстерності викладача у педагогічній взаємодії.
40. Роль педагогічної і акторської майстерності викладача у професійній педагогічній діяльності.
41. Організація педагогічного спілкування в освітньому процесі вищої школи.
42. Роль домінуючих стилів спілкування викладачів у педагогічній діяльності.
43. Вплив стилів спілкування педагогів на ставлення студентів до навчання.
44. Психолого-педагогічні умови організації педагогічного спілкування викладача сучасної вищої школи.
45. Психолого-педагогічні умови організації діалогічної взаємодії студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу.
46. Психолого-педагогічні умови подолання бар'єрів у педагогічному спілкуванні.
47. Роль педагогічного такту і маніпуляції викладача в освітньому процесі ВНЗ.
48. Педагогічні умови виникнення конструктивних і деструктивних реакцій викладача на занятті.
49. Сутність державної політики в галузі освіти.
50. Політика держави щодо кадрового забезпечення вищої освіти України.
51. Державне регулювання інноваційного розвитку освіти.
52. Історико-теоретичні аспекти розвитку державної політики України в галузі освіти.
53. Порівняльна характеристика державної політики в галузі освіти у провідних країнах світу.
54. Сучасні тенденції державного управління в галузі вищої освіти України.
55. Організація атестації вищих закладів освіти.

56. Організація атестації науково-педагогічних працівників ВНЗ.
57. Державні гарантії педагогічним, науково-педагогічним та іншим категоріям працівників закладів освіти.
58. Роль педагогічних технологій у формуванні навичок ХХІ століття.
59. Розвиток е-педагогіки в системі освіти України.
60. Педагогічні умови використання персонального інформаційного середовища студента та викладача у навчальних цілях.
61. Створення персонального навчального середовища студента (викладача) у цифровому суспільстві.
62. Використання інтернет-сервісів у навчальному процесі ВНЗ.
63. Педагогічні умови впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ВНЗ.
64. Розвиток відкритих освітніх систем в Україні і світі.
65. Організація групової діяльності студентів ВНЗ за допомогою ІКТ.
66. Організація самостійної діяльності студентів ВНЗ за допомогою ІКТ.
67. Організація взаємодії студента та викладача у віртуальному просторі ВНЗ та поза ним.
68. Формування професійної компетентності майбутніх ... (вказати спеціальність) у процесі вивчення фахових дисциплін.
69. Методика активізації пізнавальної діяльності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу.
70. Методика використання ігрових технологій навчання у процесі вивчення фахових дисциплін.
71. Формування професійної мобільності майбутніх ... (вказати спеціальність) в освітньому процесі вищого навчального закладу.
72. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін.
73. Методика використання нетрадиційних форм організації навчання у вищому навчальному закладі (на прикладі однієї дисципліни).
74. Організація адаптивного навчання у вищій школі.
75. Педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання фахових дисциплін.
76. Особливості організації неформальної освіти в Україні.
77. Організаційно-педагогічні умови використання тестів успішності у освітньому процесі ВНЗ.
78. Візуальна діагностика та використання її засобів у освітньому процесі ВНЗ.
79. Вплив навчального середовища на розвиток і формування особистості.
80. Візуальна психодіагностика та особливості її використання в навчально-виховному процесі.

81. Вплив особистості викладача ВНЗ на успішність засвоєння знань студентами.
82. Дидактично-організаційні умови до підготовки і проведення лекції у ВНЗ.
83. Диференціація змісту навчальної дисципліни у гетерогенній групі ВНЗ.
84. Особливості організації диференційованого навчання у вищій школі.
85. Елітарний та егалітарний підхід до розуміння творчості.
86. Реформування вищої школи в Україні в умовах інтеграції в європростір.
87. Особливості застосування технік мовлення у педагогічній діяльності.
88. Законодавче регулювання прав науково-педагогічного працівника.
89. Розвиток особистісно-професійної компетентності викладача.
90. Формування професійних якостей студента на засадах компетентнісного підходу.
91. Вплив соціального інтелекту на професійне мислення викладача вищої школи.
92. Методика формування змісту освіти в сучасній вищій школі.
93. Роль емоційного інтелекту у кар'єрному зростанні фахівця.
94. Формування іміджу педагога вищої школи.
95. Використання ігрових методів навчання у процесі викладання фахових дисциплін.
96. Формування системних знань студентів на засадах інтеграції змісту фундаментальних і професійних дисциплін.
97. Використання інтерактивних методів навчання у процесі викладання фахових дисциплін.
98. Організація професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ на засадах диференційованого підходу.
99. Використання індивідуального підходу у науковій підготовці аспірантів.
100. Історія виникнення і впровадження тестів успішності у навчальний процес.
101. Організація освітнього процесу у вищій школі на засадах компетентнісного підходу.
102. Організація контролю, обліку та оцінювання знань студентів у ВНЗ.
103. Методика використання засобів навчання у процесі вивчення фахових дисциплін.
104. Методика організації самостійної роботи студентів на заняттях з фахових дисциплін.
105. Педагогічні умови стимулювання творчої активності студентів на занятті.
106. Методика організації міжпредметних зв'язків у змісті навчання у вищій школі.
107. Роль мотивації у підвищенні педагогічної кваліфікації викладачів вищої школи.
108. Правове регулювання наукових відкриттів та методичних розробок викладачів вищої школи.

109. Роль невербальної і вербальної комунікації у суб'єкт-суб'єктній взаємодії в освітньому процесі ВНЗ.
110. Роль невербальної комунікації у розвитку педагогічної майстерності викладача.
111. Невербальні засоби спілкування в освітньому процесі вищої школи.
112. Використання невербальних засобів спілкування як складова комунікативної компетентності студента.
113. Вплив невербальних засобів спілкування на формування комунікативної компетентності студента.
114. Нейролінгвістичне програмування та особливості його використання у навчальному процесі.
115. Характеристика об'єктів та суб'єктів права інтелектуальної власності на винахід, корисну модель чи промисловий зразок.
116. Використання різних видів контролю в системі оцінювання фахових дисциплін.
117. Особливості гігієни розумової праці та її дотримання викладачем ВНЗ.
118. Організаційно-педагогічні умови роботи з обдарованою молоддю.
119. Педагогіка співробітництва в українській і європейській системі вищої освіти.
120. Розвиток педагогічної культури викладача ВНЗ.
121. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів.
122. Педагогічні умови використання нетрадиційних форм організації навчання у ВНЗ.
123. Організація студентського самоврядування у навчальному закладі.
124. Методика організації семінарських занять в освітньому процесі ВНЗ.
125. Педагогічні методи вирішення конфліктів в системі «викладач-студент».
126. Педагогічні умови використання комп'ютерного тестування у процесі навчання фахових дисциплін.
127. Управління системою виховної роботи зі студентами у ВНЗ.
128. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах особистісно-орієнтованого підходу.
129. Розвиток ключових компетентностей студентів засобами проектних технологій.
130. Психолого-педагогічні засади формування особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою.
131. Рейтингове оцінювання ефективності роботи ВНЗ.
132. Розвиток ключових компетентностей викладача ВНЗ.
133. Розвиток комунікативної компетентності викладача ВНЗ.
134. Розвиток методичної компетентності викладача ВНЗ.

135. Розвиток продуктивного (творчого) мислення студентів.
136. Методика організації та проведення різних типів лекцій у ВНЗ.
137. Використання ділових ігор у процесі практичної підготовки студентів на заняттях з фахових дисциплін.
138. Формування фахових компетентностей випускника (за спеціальністю \_\_\_\_\_ на вибір слухача).
139. Управління процесом соціалізації студентів у ВНЗ.
140. Формування готовності майбутнього фахівця до адаптації у професійній діяльності.
141. Використання технологій дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців.
142. Державна система правової охорони інтелектуальної власності в Україні.
143. Організаційно-педагогічні умови підвищення об'єктивності тестового контролю знань студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.
144. Впровадження колективного творчого навчання у освітній процес вищої школи.
145. Використання технологія проблемного навчання у вищій школі.
146. Впровадження технології програмованого навчання у процес вивчення фахових дисциплін.
147. Психолого-педагогічні умови профілактики девіантної поведінки у студентському середовищі.
148. Використання викладачем невербальних засобів спілкування у освітньому процесі вищої школи.
149. Роль академічної чесності в становленні молодого викладача.
150. Роль куратора академічної групи в організації виховної роботи зі студентами.
151. Організація науково-дослідної роботи студентів в освітньому процесі вищої школи.
152. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки студентів.
153. Особливості організації виробничої практики у фаховій підготовці студентів.
154. Роль активних форми та методів навчання у освітньому процесі вищого навчального закладу.
155. Організація групового навчання студентів у процесі викладання фахових дисциплін.
156. Педагогічні умови використання діагностики і контролю результатів навчання студентів у вищій школі.
157. Особливості застосування засобів навчання у освітньому процесі вищої школи.
158. Психолого-педагогічна характеристика сучасного студента вищого навчального закладу.



159. Особливості організації процесу самовиховання майбутнього фахівця у вищій школі.
160. Психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.
161. Особливості організації факультативного заняття у процесі вивчення фахових дисциплін.
162. Педагогічні умови реалізації навчальних стилів студентів у віртуальному навчальному середовищі Moodle.
163. Розвиток професійної компетентності молодого викладача в умовах вищого навчального закладу.
164. Особливості правового захисту результатів творчої діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи.
165. Характеристика психологічних основ керівництва процесом виховання у вищій школі.
166. Використання ігрових методів навчання у процесі викладання фахових дисциплін.
167. Історія оцінки та її становлення у процесі розвитку освіти.
168. Особливості врахування психологічної характеристики студента у освітньому процесі вищого навчального закладу.
169. Дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.
170. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців в освітньому процесі вищої школи.
171. Використання електронних засобів підтримки навчального процесу у процесі вивчення дисциплін професійної спрямованості.
172. Використання технології інтерактивного навчання у освітньому процесі вищого навчального закладу.
173. Формування навичок самостійної навчальної діяльності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.
174. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання.
175. Педагогічні умови формування системного мислення у студентів в процесі вивчення фахових дисциплін.
176. Використання особистісно-орієнтованих технологій у освітньому процесі вищого навчального закладу.
177. Психолого-педагогічні умови формування самооцінки у студентів як умови їх навчальної активності.
178. Використання інформаційно-комунікативних технологій у освітньому процесі вищої школи.

179. Педагогічні умови формування соціокультурного розвивального середовища у сучасному вищому навчальному закладі.

180. Педагогічні засоби стимулювання навчальної активності студентів вищих навчальних закладів.

181. Педагогічні засоби морального виховання студентів у освітньому процесі вищої школи.

182. Організація оцінювання навчальних досягнень студентів на засадах компетентнісного підходу.

183. Використання методик розвитку творчих здібностей студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу.

184. Організація форм науково-дослідної роботи студентів за межами вищого навчального закладу.

185. Використання методу створення проблемних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін.

186. Педагогічні умови впровадження рейтингової системи перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок студентів.

187. Характеристика сутності гендерного виховання у вищому навчальному закладі.

188. Використання форм і методів виховної роботи у вищому навчальному закладі.

189. Застосування методів заохочення і покарання в освітньому процесі вищого навчального закладу.

190. Організація студентського самоврядування у зарубіжній вищій школі.

191. Організаційно-педагогічні умови поширення передового педагогічного досвіду у вищому навчальному закладі.

192. Особливості організації методичної роботи у вищому навчальному закладі.

*Додаток розроблений автором [661].*

## Додаток Л.12

## Методика рейтингового оцінювання викладачів за наукову роботу

## Таблиця Л.12

## Оцінювання наукової роботи науково-педагогічних працівників

| № з/п | Вид роботи                                                                                                                                                                                                                | Нормативне значення ( <i>Ннд</i> ), бал | Примітка                                                                                       |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | 2                                                                                                                                                                                                                         | 3                                       | 4                                                                                              |
| 1     | Підготовка проектних заявок (пропозицій) для участі у конкурсах:                                                                                                                                                          |                                         | на всіх розробників.<br>У разі отримання позитивного результату <i>Ннд</i> збільшується удвічі |
|       | - на отримання міжнародних наукових та освітніх грантів;                                                                                                                                                                  | 300                                     |                                                                                                |
|       | - науково-дослідних робіт, що фінансуються з держбюджету МОН України;                                                                                                                                                     | 200                                     |                                                                                                |
|       | - науково-дослідних робіт за держзамовленням на науково-технічну продукцію;                                                                                                                                               | 200                                     |                                                                                                |
|       | - науково-дослідних робіт за державними науково-технічними програмами;                                                                                                                                                    | 200                                     |                                                                                                |
|       | - проектів фундаментальних досліджень Державного фонду фундаментальних досліджень (за винятком грантів Президента)                                                                                                        | 100                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття грантів Президента України докторам наук для здійснення наукових досліджень                                                                                                                                 | 100                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття грантів Президента України для підтримки наукових досліджень молодих вчених                                                                                                                                 | 100                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття грантів Президента України для обдарованої молоді                                                                                                                                                           | 100                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття Державної премії України в галузі науки і техніки, Державної премії України в галузі науки і техніки в галузі архітектури, Державної премії України в галузі освіти (за наукові досягнення в галузі освіти) | 400                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття премії Президента України для молодих учених                                                                                                                                                                | 200                                     |                                                                                                |
|       | - на здобуття премії Верховної Ради України найталановитішим молодим ученим в галузі фундаментальних і прикладних досліджень                                                                                              | 200                                     |                                                                                                |

|   |                                                                                                                                                   |         |                                                              |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------|
|   | науково-технічних розробок                                                                                                                        |         |                                                              |
|   | - на здобуття іменних стипендій Верховної Ради України для найталановитіших молодих учених                                                        | 200     | лише за умови отримання стипендії                            |
|   | - спільних науково-дослідних проєктів (під егідою МОН України)                                                                                    | 100     | за умови керівництва проєктом <i>Ннд</i> збільшується удвічі |
| 2 | Підготовка та укладання угоди на виконання госпдоговірної НДР                                                                                     | 100     |                                                              |
| 3 | Стажування у закордонних ВНЗ або наукових установах в межах індивідуального гранту                                                                | 8       | за один робочий день стажування                              |
| 4 | Отримання нагород за наукові досягнення:                                                                                                          |         |                                                              |
|   | – міжнародних                                                                                                                                     | 60      |                                                              |
|   | – премії Кабінету Міністрів України за особливі досягнення молоді у розбудові України (у номінації – за наукові досягнення)                       | 30      |                                                              |
|   | – стипендії Кабінету Міністрів України для молодих учених                                                                                         | 30      |                                                              |
| 5 | Керівництво науково-дослідною темою кафедри, якій присвоєно номер держреєстрації, та виконання якої здійснюється в межах 6-годинного робочого дня | 100     | на рік                                                       |
| 6 | Підготовка до захисту та захист докторської дисертації <sup>i</sup>                                                                               |         |                                                              |
|   | – дисертант                                                                                                                                       | 400     | за фактом захисту                                            |
|   | – науковий консультант                                                                                                                            | 75      |                                                              |
| 7 | Підготовка до захисту та захист докторської дисертації <sup>ii</sup>                                                                              |         |                                                              |
|   | – дисертант                                                                                                                                       | 250     | за фактом захисту                                            |
|   | – науковий керівник <sup>iii</sup>                                                                                                                | 100     |                                                              |
| 8 | Написання, оформлення, видання (перевидання)                                                                                                      |         |                                                              |
|   | – монографії, словника тощо з грифом НМР університету                                                                                             | 40 (20) | за один друкований аркуш на всіх співавторів                 |
|   | – підручника, навчального посібника, довідника з грифом НМР університету                                                                          | 30 (15) |                                                              |
| 9 | Підготовка та видання наукової статті у:                                                                                                          |         | за одну роботу на                                            |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                             |                       |                                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------|
|    | <p>– наукових виданнях, що входять до наукометричних баз даних Scopus або Web of Science</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• видані англійською мовою;</li> <li>• видані українською мовою</li> </ul>                                              | <p>250</p> <p>150</p> | всіх авторів                                |
|    | <p>- наукових виданнях, які входять до інших міжнародних наукометричних баз даних (у т.ч. галузеві наукометричні бази даних)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• закордонних наукових виданнях</li> <li>• вітчизняних наукових виданнях</li> </ul> | <p>150</p> <p>100</p> |                                             |
|    | - закордонних виданнях, які не входять до міжнародних наукометричних баз;                                                                                                                                                                                   | 80                    |                                             |
|    | - фахових виданнях України;                                                                                                                                                                                                                                 | 80                    |                                             |
|    | - нефахових виданнях України                                                                                                                                                                                                                                | 25                    |                                             |
| 10 | Доповіді на наукових заходах (конференціях, симпозіумах, семінарах) із публікацією матеріалів та тез:                                                                                                                                                       |                       | за одну доповідь на всіх авторів            |
|    | - матеріали конференції, які внесені до наукометричних баз даних Scopus чи Web of Science;                                                                                                                                                                  | 60                    |                                             |
|    | - матеріали міжнародної конференції, які не внесені до наукометричних баз даних Scopus чи Web of Science;                                                                                                                                                   | 40                    |                                             |
|    | - матеріали всеукраїнської конференції, які не внесені до наукометричних баз даних Scopus чи Web of Science;                                                                                                                                                | 30                    |                                             |
|    | - тез міжнародних конференцій                                                                                                                                                                                                                               | 20                    |                                             |
|    | - тез всеукраїнських конференцій                                                                                                                                                                                                                            | 10                    |                                             |
| 11 | Участь у роботі наукових заходів (конференцій, симпозіумів, семінарів тощо)                                                                                                                                                                                 | 6                     | за день роботи, але не більше ніж 60 на рік |
| 12 | Підготовка проекту та укладання міжнародного договору                                                                                                                                                                                                       | 80                    | на всіх авторів                             |
| 13 | Оформлення заявки на отримання патенту/корисної моделі                                                                                                                                                                                                      | 30/15                 | за останній рік                             |
|    | Отримання патенту/корисної моделі                                                                                                                                                                                                                           | 20/10                 |                                             |
| 14 | Рецензування монографії, підручника,                                                                                                                                                                                                                        | 2                     | за 1 друк. арк. праці                       |

|    |                                                                                |    |                                                                                                  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | навчального посібника (з представленням копії рецензії)                        |    |                                                                                                  |
| 15 | Рецензування статей (з поданням копії рецензії)                                | 3  | за одну рецензію                                                                                 |
| 16 | Рецензування дисертації, автореферату дисертації (за наявності підтвердження): |    | за один відгук                                                                                   |
|    | – кандидатської;                                                               | 10 |                                                                                                  |
|    | – докторської                                                                  | 15 |                                                                                                  |
| 17 | Опонування дисертацій:                                                         |    | за одну дисертацію                                                                               |
|    | – кандидатських;                                                               | 50 |                                                                                                  |
|    | – докторських                                                                  | 80 |                                                                                                  |
| 18 | Науково-виробнича перевірка та впровадження завершених наукових розробок       | 30 | на всіх авторів (за наявності акту)                                                              |
| 19 | Участь в наукових експедиціях                                                  | 6  | за один день роботи                                                                              |
| 20 | Участь у виставках наукових досягнень:                                         |    | за кожний експонат на всіх авторів (за наявності диплому або іншого документу)                   |
|    | – міжнародних;                                                                 | 50 |                                                                                                  |
|    | – всеукраїнських;                                                              | 25 |                                                                                                  |
|    | – регіональних                                                                 | 10 |                                                                                                  |
| 21 | Керівництво науково-дослідною роботою студентів:                               |    | за один документ                                                                                 |
|    | – підготовка та опублікування наукової статті;                                 | 30 |                                                                                                  |
|    | – підготовка роботи на конкурс;                                                |    |                                                                                                  |
|    | – підготовка заявки на видачу охоронних документів;                            |    |                                                                                                  |
|    | – підготовка та опублікування тез доповіді на конференції                      | 5  |                                                                                                  |
| 22 | Підготовка студентів до участі:                                                |    |                                                                                                  |
|    | у Всеукраїнських та міжнародних студентських олімпіадах                        | 20 | на кожного студента у І етапі                                                                    |
|    |                                                                                | 40 | на кожного студента у ІІ етапі. За умови здобуття призового місця <i>Ннд</i> збільшується удвічі |
|    |                                                                                | 60 | на кожного студента – учасника                                                                   |

|    |                                                                   |    |                                                                                         |
|----|-------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                   |    | міжнародної олімпіади. За умови здобуття призового місця <i>Ннд</i> збільшується удвічі |
|    | у Всеукраїнських та міжнародних конкурсах, що проходять в Україні | 15 | на кожного студента – учасника у I етапі                                                |
|    |                                                                   | 20 | на кожного студента – учасника у II етапі                                               |
|    |                                                                   | 20 | на кожного студента, якщо конкурс в один етап                                           |
|    | у Міжнародних конкурсах, що проходять за кордоном                 | 30 | на кожного студента – учасника                                                          |
| 23 | Керівництво науковою роботою студентів, які здобули перемогу у:   |    |                                                                                         |
|    | Всеукраїнському конкурсі                                          | 20 | на кожного студента – переможця                                                         |
|    | Міжнародному конкурсі, який проходив в Україні                    | 30 | на кожного студента – переможця                                                         |
|    | Міжнародному конкурсі, який проходив за кордоном                  | 40 | на кожного студента – переможця                                                         |
| 24 | Підготовка звіту про науково-дослідну роботу кафедри              | 50 | за календарний рік                                                                      |
| 25 | Погодження звіту про науково-дослідну роботу кафедри в НДЧ        | 5  | за календарний рік                                                                      |
| 26 | Захист звіту в НДЧ                                                | 3  | за календарний рік                                                                      |

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [595, с. 9-12].*

**Опитувальник «Виробленість навичок оцінно-рефлексивної діяльності»****(О. Бондаренко, А. Артюхіна)****Інструкція.** Дайте обґрунтовану відповідь на всі поставлені питання.**Текст опитувальника**

1. Закінчивши підготовку до заняття, Ви оцінюєте свій рівень знань?
  - завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
2. Самооцінка знання навчального матеріалу збігається з оцінкою, яку Вам виставляє викладач за заняття?
  - завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
3. Якщо оцінка знань навчального матеріалу не збігається з оцінкою, що виставляється викладачем, то вона виявляється завищеною?
  - завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
4. Якщо оцінка знань навчального матеріалу не збігається з оцінкою, що виставляється викладачем, то вона виявляється заниженою?
  - завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
5. Як Ви вважаєте, відповідальність за розбіжність самооцінки знань навчального матеріалу та оцінки, виставленої викладачем лежить на студентові:
  - завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках



- ніколи
6. Як Ви вважаєте, відповідальність за розбіжність самооцінки знань навчального матеріалу та оцінки, виставленої викладачем лежить на викладачі:
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
7. Ви отримали оцінку нижче, ніж очікували, тому що вивчили (підготували до заняття) мало матеріалу.
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
8. Ви отримали оцінку нижче, ніж очікували, тому що не змогли грамотно побудувати відповідь, хоча необхідні знання мали.
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
9. Ви отримали оцінку вище, ніж очікували, тому що змогли виділити суттєві риси вивченого матеріалу та вдало побудувати відповідь.
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
10. Ви отримали оцінку вище, ніж очікували, тому що Вам пощастило.
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках
  - у дуже рідкісних випадках
  - ніколи
11. Чи аналізуєте Ви причини невдалої відповіді на занятті?
- завжди
  - у більшості випадків
  - у деяких випадках

- у дуже рідкісних випадках
- ніколи

12. Ви отримали оцінку на занятті нижче, ніж очікували, тому що Вам не пощастило.

- завжди
- у більшості випадків
- у деяких випадках
- у дуже рідкісних випадках
- ніколи

13. Вкажіть три основні (або найбільш повторювані) причини слабкої підготовки до заняття та розташуйте їх за ступенем значущості для Вас:

- 1) лінощі
- 2) брак часу
- 3) нераціональна організація самопідготовки
- 4) хвороба
- 5) недосипання
- 6) відсутність підручника, методички, конспекту лекцій
- 7) недостатня відповідальність за результат навчання
- 8) недостатня мотивація до вивчення предмета

14. Чи аналізуєте Ви відмінні відповіді одногрупників і зіставляєте з тим як відповіли б Ви?

- завжди
- у більшості випадків
- у деяких випадках
- у дуже рідкісних випадках
- ніколи

15. Чи ставите Ви під час вивченні навчального матеріалу мету професійно-особистісного розвитку?

- завжди
- у більшості випадків
- у деяких випадках
- у дуже рідкісних випадках
- ніколи

### **Оброблення результатів**

Оцінки за відповідь: «завжди» – 4 бали, «у більшості випадків» – 3 бали, «у деяких випадках» – 2 бали, «у дуже рідкісних випадках» – 1 бал, «ніколи» – 0 балів. Якщо відповідаючи на 13 запитання Ви не змогли відповісти – поставте 0 балів,

якщо для відповіді Вам був потрібен час – 2 бали, якщо відповіли відразу – 3 бали. Бали підсумовуємо.

### **Інтерпретація результатів.**

У процесі освітньої діяльності респонденти демонструють:

до 6 балів – низький рівень оцінно-рефлексивної діяльності;

6–15 балів – недостатній рівень оцінно-рефлексивної діяльності;

16–30 балів – допустимий рівень оцінно-рефлексивної діяльності;

31–45 балів – оптимальний рівень оцінно-рефлексивної діяльності;

46–60 балів – креативний рівень оцінно-рефлексивної діяльності.

*Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерела [624, с. 83-85].*

### Тест «Оцінювання педагогічної рефлексії» (за Н. Веригіною)

**Інструкція.** Уважно прочитайте твердження й оберіть один із варіантів відповіді: «ні», «скоріше ні, ніж так», «переважно так», «завжди так» (а, б, в, г).

#### Тест

1. Я вважаю, що перед початком роботи слід виробити цілісне уявлення про майбутню діяльність: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

2. Створюючи цілісне уявлення про підготовлюваний виступ (лекцію, семінар, практичне заняття, виховний захід тощо), я зазвичай читаю конспект, детально розбираю структуру та зміст виступу, обдумую різні варіанти, обираючи кращий (оптимальний): а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

3. Відпрацьовуючи деталі навчального заняття або виховного заходу, я співвідношу їх з моїми уявленнями про темп, ритм, місце окремих деталей у цілому: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

4. Від самого початку я точно визначаю хід виступу, навчального заняття або виховного заходу (що і коли сказати, кого і коли запитати тощо) і намагаюся його не змінювати: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

5. Підготувавши усний виступ, я зазвичай програю його, коригую окремі деталі, виходячи з власних уявлень про особливості його проведення: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

6. У публічному виступі (на семінарі, круглому столі, конференції тощо) я намагаюся донести до слухачів зміст, регулюючи особливості власного виступу (звучання голосу, темп тощо): а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

7. Мені не важко уявити і пригадати якийсь емоційний настрій, почуття, пережите в певній ситуації, а також мої думки про зміст виконаної роботи, і її особливості: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

8. Зазвичай мені вдається осмислити і зрозуміти не лише побачений і почутий текстовий навчально-пізнавальний матеріал, а й поданий у графіках, схемах, таблицях: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

9. Як правило, я можу подумки уявити собі людей (колег, учнів та ін.), перед якими мені доведеться виступати з повідомленням: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

10. Я завжди емоційно переживаю виконувану діяльність: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

11. Здебільшого я не втомлююся фізично від навчальних занять або виховних заходів, які доводиться проводити: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

12. Під час інтенсивних занять мені вдається виявити достатню рухову спритність і швидкість виконання дій: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

13. Мені вдається при відповідній підготовці домогтися якісного виконання завдання, проведення навчального чи виховного заходу: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

14. Під час виконання завдань, підготовці занять чи виховних заходів мені дуже допомагає володіння вміннями роботи з текстом: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

15. Я можу виконувати в педагогічній діяльності завдання різного ступеня складності: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

16. Я вважаю, що успішність виконання завдання залежить від того, наскільки людина заглиблюється у зміст майбутньої діяльності: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

17. Мені здається, що я можу правильно й об'єктивно оцінювати свої реальні педагогічні можливості: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

18. Виступаючи перед аудиторією, я зазвичай можу контролювати свій виступ і робити необхідні корективи: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

19. Перед виступом, проведенням навчального заняття або участю у виховному заході мені здебільшого вдається налаштуватися на потрібний лад, увійти у відповідний емоційний стан: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

20. Виступаючи з повідомленням, проводячи заняття або захід, я можу протидіяти різним зовнішнім і внутрішнім перешкодам, виявляти емоційну стійкість і керувати своєю увагою: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

21. Зазвичай на залік, іспит, тестування тощо я приходжу досить підготовленим: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

22. Мій зовнішній вигляд у певній ситуації завжди зумовлений особливостями виконуваної діяльності: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

23. Спілкуючись з аудиторією, я зазвичай орієнтуюся на емоції та інші відповідні реакції слухачів: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

24. Моя міміка під час публічного виступу тісно пов'язана з його змістом: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

25. Під час публічного виступу я завжди контролюю свої зовнішні рухи, що забезпечує контакт з аудиторією: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

26. Під час заняття, заходу тощо я зазвичай тримаю в полі своєї уваги і зміст матеріалу, і себе, і реакції слухачів на мій виступ: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

27. У мене є свій ідеал (еталон, на який я рівняюсь) у професійно-педагогічній діяльності; я знаю, до чого мені прагнути: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

28. Зазвичай я самостійно здобуваю інформацію, що стосується як моїх занять, пов'язаних із педагогічною діяльністю, так і мене особисто, моїх професійних можливостей: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

29. Зазвичай я раціонально використовую свій час: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

30. Я завжди чітко визначаю значущі для мене цілі та план дій, обираю найоптимальніші способи досягнення мети: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

31. Коли я працюю над текстом виступу, конспектом лекції, семінару або планом виховного заходу, зазвичай мені вдається виправляти помилки і недоліки; у цьому мені допомагає вміння налаштуватися на майбутню діяльність, увійти в потрібний образ, знайти відповідний емоційний стан: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

32. Я зазвичай правильно й об'єктивно оцінюю свої реальні можливості, дії і вчинки, а також контролюю їх: а) \_\_; б) \_\_; в) \_\_; г) \_\_.

### **Оброблення результатів**

Кожній відповіді, що відповідає літері «а», присвоюється 0 балів; «б» – 1 бал; «в» – 2 бали; «г» – 3 бали.

**Інтерпретація результатів.** Підрахуйте загальну кількість одержаних балів. Оцінювання педагогічної рефлексії за результатами тестування: до 32 балів – низький (початковий) рівень; 33–48 балів – нижче середнього (задовільний); 49–64 балів – середній(достатній) рівень; 65–80 балів – вище середнього; 81–96 балів – високий (оптимальний) рівень.

*Оптимальний* рівень свідчить, що респондент виконує рефлексію педагогічної діяльності, володіє необхідними рефлексивними вміннями, прагне професійного самовдосконалення.

*Достатній* рівень свідчить, що респондент переважно вдається до рефлексії власної педагогічної діяльності, проте вона не має системного характеру, у нього не розвинені всі рефлексивні вміння, він прагне самовдосконалення, але не завжди знає, куди саме необхідно рухатися.

*Початковий* рівень свідчить, що особистість не вдається до рефлексії або вона виявляється стихійно, у неї не сформовані рефлексивні вміння, вона не приділяє належної уваги саморозвитку.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [103; 664, с. 256-258].*

## Додаток Л.15

### Діагностична карта «Оцінювання та самооцінювання готовності педагога до саморозвитку» (за Л. Коваленко)

**Інструкція.** Ця діагностична карта призначена для оцінювання та визначення рівня сформованості в педагога умінь і навичок саморозвитку.

Оцінювання відбувається шляхом виставлення балів: «5» – компонент (чинник, якість) виражений сильно; «4» – компонент виражений вище середнього, «3» – компонент виражений середньо, «2» – компонент виражений слабо, «0» – компонент не виражений (відсутній).

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

Навчальна дисципліна \_\_\_\_\_

Стаж викладацької діяльності \_\_\_\_\_

Таблиця Л.15

#### Оцінювання та самооцінювання готовності педагога до саморозвитку

| № з/п                            | Основні чинники                                                                               | Шкала оцінювання |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <i>I. Мотиваційний чинник</i>    |                                                                                               |                  |
| 1                                | Усвідомлення особистої та суспільної значущості безперервної освіти в педагогічній діяльності | 0 2 3 4 5        |
| 2                                | Наявність стійких пізнавальних інтересів у педагогіці та психології                           | 0 2 3 4 5        |
| 3                                | Почуття обов'язку та відповідальності                                                         | 0 2 3 4 5        |
| 4                                | Допитливість                                                                                  | 0 2 3 4 5        |
| 5                                | Прагнення отримати високу оцінку свого саморозвитку                                           | 0 2 3 4 5        |
| 6                                | Потреба у психолого-педагогічній самоосвіті                                                   | 0 2 3 4 5        |
| 7                                | Потреба в самопізнанні                                                                        | 0 2 3 4 5        |
| 9                                | Упевненість у своїх здібностях, можливостях                                                   | 0 2 3 4 5        |
| <i>II. Когнітивний компонент</i> |                                                                                               |                  |
| 1                                | Рівень загальнонаукових знань                                                                 | 0 2 3 4 5        |
| 2                                | Рівень загальнонаукових умінь                                                                 | 0 2 3 4 5        |

|                                         |                                                                                    |           |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3                                       | Рівень педагогічних знань і вмінь                                                  | 0 2 3 4 5 |
| 4                                       | Рівень психологічних знань і вмінь                                                 | 0 2 3 4 5 |
| 5                                       | Рівень методичних знань і вмінь                                                    | 0 2 3 4 5 |
| 6                                       | Рівень знань із дисциплін спеціалізації                                            | 0 2 3 4 5 |
| <i>III. Морально-вольовий компонент</i> |                                                                                    |           |
| 1                                       | Позитивне ставлення до процесу навчання та виховання                               | 0 2 3 4 5 |
| 2                                       | Критичність                                                                        | 0 2 3 4 5 |
| 3                                       | Цілеспрямованість                                                                  | 0 2 3 4 5 |
| 4                                       | Прагнення до вдосконалення                                                         | 0 2 3 4 5 |
| 5                                       | Працездатність                                                                     | 0 2 3 4 5 |
| 6                                       | Вміння доводити справи до кінця                                                    | 0 2 3 4 5 |
| 7                                       | Самостійність                                                                      | 0 2 3 4 5 |
| 8                                       | Сміливість у діях та міркуваннях                                                   | 0 2 3 4 5 |
| 9                                       | Самокритичність                                                                    | 0 2 3 4 5 |
| <i>IV. Гностичний компонент</i>         |                                                                                    |           |
| 1                                       | Вміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання                                   | 0 2 3 4 5 |
| 2                                       | Гнучкість та оперативність мислення                                                | 0 2 3 4 5 |
| 3                                       | Спостережливість                                                                   | 0 2 3 4 5 |
| 4                                       | Схильність до аналізу педагогічної діяльності                                      | 0 2 3 4 5 |
| 5                                       | Креативність у педагогічній діяльності                                             | 0 2 3 4 5 |
| 6                                       | Схильність до синтезу та узагальнення                                              | 0 2 3 4 5 |
| 7                                       | Міцність та оперативність пам'яті                                                  | 0 2 3 4 5 |
| 8                                       | Уміння слухати                                                                     | 0 2 3 4 5 |
| 9                                       | Володіти різними видами читання                                                    | 0 2 3 4 5 |
| 10                                      | Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст                                | 0 2 3 4 5 |
| 11                                      | Уміння доводити та відстоювати власні твердження                                   | 0 2 3 4 5 |
| 12                                      | Уміння, аналізувати, систематизувати, класифікувати                                | 0 2 3 4 5 |
| 13                                      | Уміння бачити проблеми і суперечності                                              | 0 2 3 4 5 |
| 14                                      | Уміння переносити знання й уміння у новій ситуації                                 | 0 2 3 4 5 |
| 15                                      | Спроможність відмовитися від усталених стереотипів                                 | 0 2 3 4 5 |
| 16                                      | Незалежність суджень                                                               | 0 2 3 4 5 |
| <i>V. Організаційний компонент</i>      |                                                                                    |           |
| 1                                       | Уміння планувати час                                                               | 0 2 3 4 5 |
| 2                                       | Уміння планувати свою роботу                                                       | 0 2 3 4 5 |
| 3                                       | Уміння перебудовувати систему діяльності                                           | 0 2 3 4 5 |
| 4                                       | Уміння працювати в бібліотеці, Інтернеті, з ІКТ, інформаційно-освітнім середовищем | 0 2 3 4 5 |



|                                                                  |                                                                                                       |           |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5                                                                | Уміння орієнтуватися в класифікації джерел                                                            | 0 2 3 4 5 |
| 6                                                                | Уміння володіти різними прийомами фіксації прочитаного                                                | 0 2 3 4 5 |
| 7                                                                | Уміння користуватися оргтехнікою, електронними базами і банками інформації                            | 0 2 3 4 5 |
| <i>VI. Здатність до самоуправління у педагогічній діяльності</i> |                                                                                                       |           |
| 1                                                                | Здатність адекватно оцінювати власну самоосвітню діяльність                                           | 0 2 3 4 5 |
| 2                                                                | Здатність до самоаналізу та рефлексії                                                                 | 0 2 3 4 5 |
| 3                                                                | Здатність до самоорганізації та мобілізації                                                           | 0 2 3 4 5 |
| 4                                                                | Самоконтроль                                                                                          | 0 2 3 4 5 |
| 5                                                                | Працьовитість і старанність                                                                           | 0 2 3 4 5 |
| <i>VII. Комунікативні здібності</i>                              |                                                                                                       |           |
| 1                                                                | Здатність акумулювати і використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег                         | 0 2 3 4 5 |
| 2                                                                | Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку                    | 0 2 3 4 5 |
| 3                                                                | Здатність організувати самоосвітню діяльність інших                                                   | 0 2 3 4 5 |
| 4                                                                | Здатність захищати власну точку зору та переконувати інших у процесі дискусії                         | 0 2 3 4 5 |
| 5                                                                | Здатність уникати неконструктивних конфліктів у процесі спільної діяльності та педагогічної взаємодії | 0 2 3 4 5 |

### Оброблення й інтерпретація результатів:

Після заповнення діагностичної карти підраховується кількість балів за кожним компонентом готовності педагога до саморозвитку та загальна кількість балів. При цьому:

0–57 балів – низький;

58–114 балів – нижче середнього;

115–171 балів – середній;

172–228 балів – вище середнього;

229–285 балів – високий рівень готовності до саморозвитку.

Зведений результат свідчить про загальний рівень готовності педагогічного працівника до саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [367, с. 79-81].*



|                                |                                                                                                |                                                                                                   |                  |                  |                  |                 |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|
| 8.                             | діалогічність,<br>емпатійність,<br>мовленнєво-<br>риторична<br>підготовленість                 | методика<br>«Комунікативні та<br>організаторські<br>здібності»                                    | 0,46-0,55        | 0,56-0,65        | 0,66-0,75        | 0,76-1,00       |
|                                |                                                                                                |                                                                                                   | 0,56-0,65        | 0,66-0,70        | 0,71-0,80        | 0,81-1,00       |
| 9.                             |                                                                                                | тест «Визначення<br>рівня рефлексії<br>міжособистісної<br>взаємодії»                              | 28-42<br>балів   | 43-55<br>балів   | 56-68<br>балів   | 69-81<br>балів  |
| 10.                            |                                                                                                | методика<br>«Оцінювання умінь<br>педагогічного<br>спілкування»                                    | 12-24<br>балів   | 25-36<br>балів   | 37-48<br>балів   | 49-60<br>балів  |
| Науково-дослідницький критерій |                                                                                                |                                                                                                   |                  |                  |                  |                 |
| 11.                            | науково-<br>методологічна<br>ерудованість,<br>дослідницька<br>спрямованість,<br>інноваційність | оцінювання курсових<br>робіт                                                                      | 60-73<br>балів   | 74-81<br>балів   | 82-89<br>балів   | 90-100<br>балів |
| 12.                            |                                                                                                | рейтингове<br>оцінювання наукової<br>роботи                                                       | 200-400<br>балів | 400-600<br>балів | 600-800<br>балів | >800<br>балів   |
| Оцінно-рефлексивний критерій   |                                                                                                |                                                                                                   |                  |                  |                  |                 |
| 13.                            | рефлексивність,<br>прогностичність,<br>спрямованість на<br>самовдосконалення                   | опитувальник<br>«Виробленість<br>навичок оцінно-<br>рефлексивної<br>діяльності»                   | 6-15<br>балів    | 16-30<br>балів   | 31-45<br>балів   | 46-60<br>балів  |
| 14.                            |                                                                                                | тест «Оцінювання<br>педагогічної<br>рефлексії»                                                    | 33-48<br>балів   | 49-64<br>балів   | 65-80<br>балів   | 81-96<br>балів  |
| 15.                            |                                                                                                | діагностична карта<br>«Оцінювання та<br>самооцінювання<br>готовності педагога до<br>саморозвитку» |                  |                  |                  |                 |

*Додаток систематизовано, узагальнено та доповнено автором на основі  
опрацювання джерельної бази дослідження.*

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

Інститут \_\_\_\_\_ права та психології \_\_\_\_\_  
/назва навчально-наукового інституту/

Кафедра \_\_\_\_\_ педагогіки та соціального управління \_\_\_\_\_  
/назва /

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»**

Голова освітньо-наукової програми  
Спеціальності 011 "Освітні педагогічні науки"  
/назва /

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
/підпис/ /ініціали та прізвище /  
«29» \_\_\_\_\_ серпня \_\_\_\_\_ 2017 року

**РОБОЧА ПРОГРАМА КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ**

Семінар педагогічних знань  
/код і назва навчальної дисципліни/  
післядипломна освіта

/рівень вищої освіти/

галузь знань \_\_\_\_\_ 01 "Освіта / Педагогіка"  
/шифр і назва/

спеціальність \_\_\_\_\_ 011 "Освітні педагогічні науки"  
/шифр і назва /

спеціалізація \_\_\_\_\_  
/шифр і назва /

вид дисципліни \_\_\_\_\_  
(обов'язкова / за вибором)

мова викладання \_\_\_\_\_ українська

Робоча програма з курсів підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників ВНЗ  
«Семінар педагогічних знань»  
 /назва /

Розробник:

доцент кафедри ПСУ, к. пед. н., доцент  
 /посада, науковий ступінь та вчене звання/

/підпис/

/Горохівська Т.М./  
 /ініціали та прізвище/

Робоча програма розглянута та схвалена на засіданні кафедри  
педагогіки та соціального управління  
 /назва/

Протокол від « 29 » серпня 2017 року № 1

Завідувач кафедри ПСУ \_\_\_\_\_  
 /назва //підпис/

/ Козловський Ю.М. /  
 /ініціали та прізвище /

## 1. Структура курсів підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників ВНЗ

| Найменування показників                               | Всього годин         |                       |
|-------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------|
|                                                       | Денна форма навчання | Заочна форма навчання |
| Кількість кредитів/год.                               | 150 (5 кр.)          | 150 (5 кр.)           |
| Усього годин аудиторної роботи, у т.ч.:               | 90                   |                       |
| • лекційні заняття, год.                              | 54                   |                       |
| • семінарські заняття, год.                           |                      |                       |
| • практичні заняття, год.                             | 28                   |                       |
| • консультації, год.                                  | 8                    |                       |
| Усього годин самостійної роботи, у т.ч.:              | 60                   |                       |
| • курсова робота, к-сть/год.                          | 1/48                 |                       |
| • підготовка до підсумкового контролю, к-сть/год.     | 1/6                  |                       |
| • індивідуальне науково-дослідне завдання, к-сть/год. |                      |                       |
| • підготовка до навчальних занять, год.               | 6                    |                       |
| Екзамен                                               |                      |                       |
| Залік                                                 | 1                    | 1                     |

Частка аудиторного навчального часу студента у відсотковому вимірі: денної форми навчання – 60 %; заочної форми навчання – \_\_\_\_.

## 2. Мета та завдання навчальної дисципліни

**2.1. Мета курсів підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників ВНЗ (Семінар педагогічних знань)** – розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом вдосконалення професійної педагогічної підготовки, поглиблення і розширення професійних педагогічних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

### 2.2. Завдання навчальної дисципліни

Навчання на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ (Семінар педагогічних знань) передбачає формування у слухачів необхідних компетентностей: **інтегральна компетентність:**

- здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми професійного розвитку під час професійно-педагогічної діяльності у галузі освіти.

**фахові компетентності:**

- розвивати здатність до навчання впродовж життя самоосвіти та самоаналізу;
- розвивати здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності у галузі освіти;
- поглибити навички використання інформаційних та комунікативних технологій, впровадження комп'ютерних програм та використання існуючих;
- розвивати вміння бути критичним та самокритичним для розуміння факторів, які мають позитивний чи негативний вплив на комунікацію, та здатність визначити та врахувати ці фактори в конкретних комунікаційних ситуаціях;

- розвивати вміння працювати в складних ситуаціях, розв'язувати поставлені задачі, приймати відповідні обґрунтовані рішення;
- поглибити здатність сприймати набуті знання в предметній області та інтегрувати їх із уже наявними, здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел;
- поглибити здатність ефективно використовувати на практиці різні теорії в області вікової психології, психопедагогіки та інших психологічних аспектів діяльності педагога;
- розвивати здатність ефективно використовувати на практиці різні теорії в області навчання та адміністрування, продукувати нові ідеї, проявляти креативність, здатність до системного мислення;
- розвивати здатність формувати нові продукти в обраній галузі, вибирати належні напрями і відповідні методи для їх реалізації, беручи до уваги наявні ресурси;
- поглибити вміння працювати самостійно і в команді, здатність комунікувати з колегами з професійних питань галузі щодо наукових досягнень, як на загальному рівні, так і на рівні спеціалістів;
- розвивати вміння думати абстрактно, здатність до аналізу та синтезу, що дозволяє формулювати висновки для різних типів складних професійних задач, здійснювати планування, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб.

### 2.3. Результати навчання

У результаті навчання на курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ (Семінар педагогічних знань) слухач повинен бути здатним продемонструвати такі

#### **результати навчання:**

##### **знати:**

- поглибити базові знання в галузі освіти, необхідні для освоєння професійно-орієнтованих дисциплін;
- поглибити базові знання основних нормативно-правових актів та довідкових матеріалів, чинних стандартів і технічних умов, інструкцій та інших нормативно-розпорядчих документів в галузі освіти;
- поглибити базові знання наукових понять, теорій і методів, необхідних для розуміння принципів педагогічної науки;
- вдосконалити здатність складати, оформлювати і оперувати навчальною документацією при формуванні та реалізації навчально-виховного процесу;
- розширити знання основ охорони праці, виробничої санітарії і пожежної безпеки при організації навчальної діяльності;
- вдосконалити здатність організовувати освітню діяльність в умовах розвитку інформаційного суспільства з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, що відповідають потребам часу;
- поглибити здатність розуміти і враховувати соціальні, суспільні, екологічні, етичні, економічні аспекти, що впливають на формування поточних та перспективних рішень;
- розвинути здатність з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати й узагальнювати зовнішню і внутрішню інформацію для здійснення навчально-виховного процесу у навчальному закладі, мотивування учнів та студентів, контролю їх навчальних досягнень;
- розвинути здатність застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички для розв'язання типових задач спеціальності;
- поглибити вміння ідентифікувати, класифікувати та описувати роботу, пов'язану з освітньою діяльністю, шляхом використання аналітичних методів;
- поглибити здатність обирати ефективні форми та методи навчання з урахуванням освітніх цілей, потреб та здатностей учнів та студентів, їхньої мотивації.

##### **вміти:**

- вдосконалити вміння проектувати навчально-виховний процес у навчальному закладі із використанням сучасних педагогічних інструментів та технологій;

- розвинути здатність ефективно поєднувати інформаційні та інноваційні педагогічні технології у практиці викладання; забезпечувати управління (спрямування) процесів навчальної або виробничої (трудової) діяльності та виховання і розвиток особистості;
- розвинути здатність використовувати і впроваджувати інноваційні педагогічні технології у реалізації навчального процесу, моделювати його варіації з метою підвищення їх ефективності;
- розвинути здатність організовувати навчально-виховну роботу, реалізуючи основні функції управління в умовах навчального класу загальноосвітнього навчального закладу, групи професійно-технічного навчального закладу або вищого навчального закладу та використовуючи фактори ефективності управління процесом теоретичного і професійно-практичного навчання;
- вдосконалити здатність обирати методи навчання відповідно до його змісту в умовах теоретичного та виробничого навчання, використовуючи існуючі форми організації навчання у навчальному закладі та враховуючи психофізіологічні основи формування умінь і навичок;
- поглибити здатність застосовувати оптимальні методи контролю знань учнів в умовах теоретичного і виробничого навчання, використовуючи методику складання завдань для перевірки різного рівня засвоєння;
- поглибити здатність обирати форми навчання з урахуванням технічних можливостей, освітніх потреб та навчальних цілей, ефективно використовувати можливості різних форм навчання та організації взаємодії учнів та студентів у реальному та віртуальному середовищі;
- вдосконалити здатність працювати самостійно та/або в групі.

### 3. Анотація навчальної програми

«Семінар педагогічних знань» є комплексною навчальною програмою курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, розробленою на основі професійної програми «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти».

Її вивчення передбачає розв'язання низки завдань професійної підготовки фахівців в галузі освіти, зокрема: розвиток професійно-педагогічних цінностей, мотивації особистості викладача, його професійно-особистісних якостей і здібностей; оновлення та розширення комплексу психолого-педагогічних і предметних знань, професійних умінь та навичок у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності; поглиблення навичок застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційних та комунікативних технологій навчання, впровадження комп'ютерних програм та використання існуючих; поглиблення навичок організування продуктивної комунікативної взаємодії зі студентами і колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) та міжособистісних відносин в умовах вищої школи; розвиток рефлексивних умінь, активного оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення і професійного самовизначення; розширення здатності сприймати набуті педагогічні знання в предметній області та інтегрувати їх із уже наявними, здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел та ін.

Навчання в рамках «Семінару педагогічних знань» повинно закласти підґрунтя для поглиблення базових знань в галузі освіти, основних нормативно-правових актів та довідкових матеріалів, чинних стандартів і технічних умов, інструкцій та інших нормативно-розпорядчих документів в галузі освіти; вдосконалення здатності організовувати освітню діяльність в умовах розвитку інформаційного суспільства з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій; поглиблення здатності обирати ефективні форми та методи навчання з урахуванням освітніх цілей, потреб та здатностей студентів, їхньої мотивації та ін.

Програма складається з п'яти блоків. Перший блок СК 1.1 «Сучасні аспекти розвитку педагогіки ХХІ століття» є обов'язковим компонентом циклу професійної підготовки (30 год.). Другий блок – ВК 1.1 «Інформаційні комп'ютерні технології в освіті» (30 год.). Третій блок – ВК 1.2 «Юридично-правові аспекти діяльності викладача закладу вищої освіти» (30 год.). Четвертий



блок – ВК 1.3 «Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти» (30 год.). П'ятий блок – ВК 1.9 «Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти» (30 год.).

Загальна кількість годин курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів «Семінар педагогічних знань» становить 150 год. (5 кредитів), з них 90 год. – аудиторна робота, 60 год. – самостійна робота. Особливістю комплексної навчальної програми є те, що специфіка послідовності лекційних занять, запропонованих слухачам СПЗ, спирається на багаторічний досвід і побажання викладачів, має внутрішню логіку викладання, сприяє ефективному засвоєнню слухачами навчального і теоретичного матеріалу та спрямована на практичне впровадження у професійно-педагогічну діяльність науково-педагогічних працівників. Навчання в рамках «Семінару педагогічних знань» завершується складанням заліку.

#### 4. Опис навчальної дисципліни

##### 4.1. Лекційні заняття

| № з/п | Назви тем                                                                                                                                          | Кількість годин |     | Компонента професійної програми |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|---------------------------------|
|       |                                                                                                                                                    | ДФН             | ЗФН |                                 |
| 1.    | Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти                                                                     | 2               |     | СК 1.1                          |
| 2.    | Інформаційні технології як інструмент навчання. Персональне навчальне середовище викладача і студента                                              | 2               |     | ВК 1.1                          |
| 3.    | Інтерактивні технології навчання                                                                                                                   | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 4.    | Суперечності української освіти і способи її вирішення                                                                                             | 2               |     | ВК 1.2                          |
| 5.    | Актуальні проблеми дидактичної комунікації у закладі вищої освіти                                                                                  | 2               |     | ВК 1.3                          |
| 6.    | Роль педагога у процесі адаптації студентів до навчання у вищій школі                                                                              | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 7.    | Суть та основні концепції дидактики. Методи навчання та формування на їх основі педагогічних і проектних технологій                                | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 8.    | Суть і зміст державного управління в галузі вищої освіти                                                                                           | 2               |     | ВК 1.2                          |
| 9.    | Наукометричні бази даних Scopus і Web of Science: вибір журналу для опублікування статті.                                                          | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 10.   | Інноваційні методи навчання у вищій школі. Частина I.                                                                                              | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 11.   | Інноваційні методи навчання у вищій школі. Частина II.                                                                                             | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 12.   | Психолого-педагогічні та кібернетичні основи кредитно-модульної технології навчання                                                                | 2               |     | ВК 1.9                          |
| 13.   | Мовлення як засіб комунікації в процесі педагогічної взаємодії. Умови ефективності професійного мовлення викладача ЗВО та шляхи його вдосконалення | 2               |     | ВК 1.3                          |
| 14.   | Закономірності поведінки людини та їх врахування у                                                                                                 | 2               |     | ВК 1.3                          |

|                     |                                                                                                              |           |  |        |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--|--------|
|                     | освітньому процесі                                                                                           |           |  |        |
| 15.                 | Академічне письмо І                                                                                          | 2         |  | БК 1.3 |
| 16.                 | Зміст та основні напрямки державної політики України в галузі освіти.                                        | 2         |  | БК 1.2 |
| 17.                 | Індивідуалізація, диференціація та навчання в умовах гетерогенної студентської групи                         | 2         |  | БК 1.3 |
| 18.                 | Сутність нормативно-правового забезпечення освітнього процесу у ЗВО                                          | 2         |  | БК 1.2 |
| 19.                 | Використання Інтернет-сервісів у роботі педагога                                                             | 2         |  | БК 1.1 |
| 20.                 | Застосування інформаційних комп'ютерних технологій в реалізації завдань педагогічного процесу у вищій школі. | 2         |  | БК 1.1 |
| 21.                 | Невербальна комунікація та її місце в навчально-виховному процесі                                            | 2         |  | БК 1.3 |
| 22.                 | Сучасна педагогіка: реалії, можливості та перспективи розвитку                                               | 2         |  | БК 1.2 |
| 23.                 | Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. Частина І.                                             | 2         |  | БК 1.9 |
| 24.                 | Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. Частина ІІ.                                            | 2         |  | БК 1.9 |
| 25.                 | Теоретичні підходи до систем оцінювання знань та умінь студентів вищих закладів освіти                       | 2         |  | БК 1.9 |
| 26.                 | АВС педагогіки творчості: теорія і практика                                                                  | 2         |  | БК 1.3 |
| 27.                 | Інтелектуальна власність у вищій школі: теоретичні аспекти та практичне використання                         | 2         |  | БК 1.2 |
| <b>Усього годин</b> |                                                                                                              | <b>54</b> |  |        |

#### 4.2. Практичні (семінарські, лабораторні ) заняття

| № з/п | Назви тем                                                                                                                                                            | Кількість годин |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|
|       |                                                                                                                                                                      | ДФН             | ЗФН |
| 1.    | Поняття педагогічної ситуації і педагогічної задачі. Розв'язання педагогічних задач.                                                                                 | 4               |     |
| 2.    | Визначення і формування педагогічної техніки.                                                                                                                        | 2               |     |
| 3.    | Дихання і голос як елементи техніки мовлення.                                                                                                                        | 2               |     |
| 4.    | Дикція як елемент педагогічної техніки.                                                                                                                              | 2               |     |
| 5.    | Майстерність педагога в організації педагогічної розповіді. Конкурс майстерності педагога в педагогічній розповіді.                                                  | 4               |     |
| 6.    | Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності.                                                                                                          | 2               |     |
| 7.    | Методика розробки дидактичних проєктів.                                                                                                                              | 4               |     |
| 8.    | Захист прав інтелектуальної власності. Відшкодування шкоди. Кримінально-правовий, адміністративно-правовий, цивільно-правовий захист прав інтелектуальної власності. | 2               |     |
| 9.    | Впровадження сучасних технологій навчання і вищому навчальному закладі.                                                                                              | 2               |     |

|                     |                                                                                   |           |  |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|--|
| 10.                 | Застосування сучасних методів і форм виховання у вищому навчальному закладі.      | 2         |  |
| 11.                 | Особливості застосування методів і засобів навчання у вищому навчальному закладі. | 2         |  |
| <b>Усього годин</b> |                                                                                   | <b>28</b> |  |

### 4.3. Самостійна робота

| № з/п               | Найменування робіт                  | Кількість годин |     |
|---------------------|-------------------------------------|-----------------|-----|
|                     |                                     | ДФН             | ЗФН |
| 1.                  | Курсова робота                      | 48              |     |
| 2.                  | Підготовка до підсумкового контролю | 6               |     |
| 3.                  | Підготовка до навчальних занять     | 6               |     |
| <b>Усього годин</b> |                                     | <b>60</b>       |     |

### 5. Методи діагностики знань

Грунтуючись на принципах професійної спрямованості «Семінару педагогічних знань», як комплексна навчальна програма курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, не передбачає поточного контролю. Підсумковий контроль у вигляді диференційованого заліку відбувається по завершенню лекційного блоку та являє собою тестову залікову контрольну роботу без усної компоненти.

### 6. Критерії оцінювання результатів навчання

| Максимальна оцінка в балах  |                 |
|-----------------------------|-----------------|
| Заліковий контрольний захід | Залікова оцінка |
| 100 б.                      | 100 б.          |

### 7. Навчально-методичне забезпечення

До складових навчально-методичного забезпечення «Семінару педагогічних знань» як комплексної навчальної програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, належать: робоча програма; конспекти лекцій; методичні рекомендації до написання курсової роботи; методичні матеріали до виконання самостійної роботи; методичні рекомендації до написання підсумкового контролю; глосарій; електронний навчально-методичний комплекс (укладач: Горохівська Т.М., доцент кафедри педагогіки та соціального управління), розміщений у віртуальному навчальному середовищі НУ «Львівська політехніка».

### 8. Рекомендована література

#### Базова

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Абрамович С.Д., Чикарькова М.Ю. Риторика: навч. посібник. Львів: Світ, 2001. 240 с.
3. Бабіч Л.В., Кондратенко Г.М. Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник для студентів педагогічних університетів. Херсон: Айлант. 2002. 81 с.
4. Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / За ред. Торійосі та М.С. Віджая Кумара; пер. з англ. А. Іщенко, А. Носика. К.: Наука, 2009. 256 с.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.

6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Академія, 2001. 576 с.
7. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: Навчальний посібник. Донецьк: вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. 242 с.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ, Академ. видав., 2015.
9. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-ХІІІ.
10. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / В.В. Лапінський, А.Ю. Пилипчук, М.П. Шишкіна та ін; за наук. ред. проф. В.Ю. Бикова. К.: Педагогічна думка, 2010. 160 с.
11. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова): Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
12. Колодій І.С. Державна освітня політика. Курс лекцій. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 156 с.
13. Кочарян І.С. Стратегія управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах. К.: Освіта України, 2011. 192 с.
14. Коржилова О.Ю. Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 3 (37). С.48-54.
15. Кривильова О.А. Підготовка майбутніх учителів до творчої діяльності: Монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. 200 с.
16. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. К.: Знання, 2005. 486 с.
17. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи. К.: Центр учбової літератури, 2011. 384 с.
18. Мигаль В.Д. Теорія і методи наукової творчості: Навчальний посібник. Харків: ХНАДУ, 2007. 200 с.
19. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: посібник /автори: Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Пінчук О.П., Манако А.Ф., Вольневич О.І., Царенко В.О., Ухань П.С., Мушка І.В. / Наук. ред. Ю.М. Богачков. – К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
20. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
21. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко та ін.; За заг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: 2003.
22. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А.Зязюна. К.: Вища школа, 2004. 422 с.
23. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч.посіб.; За ред. Зязюна І.А. К: Вища шк.; 2006. 606 с.
24. Педагогічна майстерність:Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
25. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: Монографія. За ред. О.О. Андрєєва, В.М. Кухаренка / О.О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко, О.Г. Колгатін, В.М. Кухаренко, Н.А. Люлькун, Л.Л. Ляхощка, Н.Г. Сиротенко, Н.Є. Твердохлебова. ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. 212 с.
26. Пилипчик В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання: Монографія. К., 2007. 176 с.
27. Право інтелектуальної власності: підручник / О.І. Харитонova, Є.О. Харитонов, Т.С. Ківалова, В.С. Дмитришин, О.О. Кулініч, Л.Д. Романадзе та ін.; за заг. ред. О.І. Харитонової. К.: Юрінком Інтер, 2017. 540 с.
28. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Педагогічні технології: навч. посібник. Харків: Колегіум, 2005.
29. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
30. Сушенцева Л.Л. Педагогічний довідник викладача вищого навчального закладу (форми організації навчання) : метод. рек. Кривий Ріг : КТУ, 2006. 34 с.

31. Сушенцева Л.Л. Основи професійної мобільності : навч.-метод. посіб. / Л.Л. Сушенцева. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 162 с.
32. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.
33. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2001. 528 с.
34. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 224 с.
35. Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції. К.: «Педагогічна думка», 2007. 292 с.
36. Швай Р.І. Теоретико-методичні засади розвитку креативності учнів у процесі навчання фізики: монографія. Львів: Львівська політехніка, 2012. 348 с.
37. Швай Р.І. Психологія та педагогіка творчості: навч. посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 200 с.

#### Допоміжна

1. Горальський А. Теорія творчості. Львів.: Каменяр, 2002. 144 с.
2. Горальський А. Правила тренінгу творчості: Методичний посібник. Львів.: ВНТЛ, 1998. 52 с.
3. Денисенко З.М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2006.
4. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве. Режим доступа: [www.seinst.ru/page254/](http://www.seinst.ru/page254/).
5. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» № 848-VIII від 26 листопада 2015 року.
6. Інтернет-орієнтовані автоматизовані системи збирання, накопичення і опрацювання результатів навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів: посібник / Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Вольневич О.І., Дивак В.В., Коневщинська О.Е., Красношарпа В.О., Сороко Н.В., Ухань П.С. / Наук. ред. Ю.М. Богачков. К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
7. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. М. Издательство АСВ, 2004. 256 с.
8. Матвієнко О.В. Професійне педагогічне спілкування викладача і студента у навчально-виховному процесі. *Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2006.
9. Огнев'юк В. О. Університетська освіта України в контексті перспектив Європейської інтеграції. *Віче*. 2010. № 20.
10. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: Наукова монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
11. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. К.: Знання-Прес, 2015.
12. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
13. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості монографія / наук. кер. Моляко В.О. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.
14. Семінар педагогічних знань: Методичні рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ / Укл.: Т.М. Горохівська. Львів: Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2017. 32 с.
15. Турчак О.М. Ситуації емоційної напруги у навчальній діяльності студентів. Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe)

16. Шевчук Г.Й. Інноваційні технології у вищій навчальній школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. №3. С. 36-46.

### **9. Інформаційні ресурси**

1. <http://www.mon.gov.ua/> - офіційний сайт Міністерства освіти та науки України.
2. <http://www.iteach.com.ua> – український сайт програми Intel «Навчання для майбутнього».
3. <http://www.intel.com/education/teach> - Intel® Teach to the Future
4. <http://www.edu-ua.net> - освітня українська мережа. Міністерство освіти, Інститут змісту і методів навчання, перелік серверів установ, підлеглих міністерству освіти України, і ін.
5. <http://www.ednu.kiev.ua/> - Educational Network Ukraine. На цьому сервері представлені всі українські інформаційні ресурси, пов'язані з освітніми — організаціями, вищі навчальні заклади, докладна інформація про системи освіти найбільш розвитих країн, гранти, преса, виставки, конференції, фірми й ін.
6. <http://o-svit.iatp.org.ua> - каталог освітніх ресурсів О-СВІТ - інформація для учнів, студентів, педагогів, науковців.
7. <http://www.osvita.org.ua/> - освітній портал. Події освіти, статті, каталог вищих навчальних закладів України.
8. <http://www.knigi-psychologia.com>

*Додаток розроблений автором.*

## Додаток Н

**Емпіричні дані дослідження викладачів фахових дисциплін технічних закладів  
вищої освіти підчас констатувального експерименту**

Таблиця Н.1

**Дослідження ціннісно-мотиваційного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі<br>зі стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 3                                            | 7,50  | 16          | 40,00 | 15           | 37,50 | 6          | 15,00 | 40                    |
| 10–20 років            | 2                                            | 5,00  | 9           | 22,50 | 17           | 42,50 | 12         | 30,00 | 40                    |
| понад 20 р.            | 5                                            | 12,50 | 18          | 45,00 | 13           | 32,50 | 4          | 10,00 | 40                    |
| Разом:                 | 10                                           | 8,33  | 43          | 35,83 | 45           | 37,50 | 22         | 18,33 | 120                   |

Таблиця Н.2

**Дослідження інтегративно-знанняєвого критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі<br>зі стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-<br>сть  | %     |                       |
| 3–10 років             | 5                                            | 12,50 | 17          | 42,50 | 14           | 35,00 | 4          | 10,00 | 40                    |
| 10–20 років            | 4                                            | 10,00 | 9           | 22,50 | 19           | 47,50 | 8          | 20,00 | 40                    |
| понад 20 р.            | 2                                            | 5,00  | 6           | 15,00 | 25           | 62,50 | 7          | 17,50 | 40                    |
| Разом:                 | 11                                           | 9,17  | 32          | 26,67 | 58           | 48,33 | 19         | 15,83 | 120                   |

Таблиця Н.3

**Дослідження організаційно-методичного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі зі<br>стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 11                                           | 27,50 | 23          | 57,50 | 6            | 15,00 | 0          | 0,00  | 40                    |
| 10–20 років            | 7                                            | 17,50 | 16          | 40,00 | 10           | 25,00 | 7          | 17,50 | 40                    |
| понад 20 р.            | 0                                            | 0,00  | 14          | 35,00 | 17           | 42,50 | 9          | 22,50 | 40                    |
| Разом:                 | 18                                           | 15,00 | 53          | 44,17 | 33           | 27,50 | 16         | 13,33 | 120                   |

Таблиця Н.4

**Дослідження діяльнісно-операційного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі<br>зі стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 6                                            | 15,00 | 17          | 42,50 | 10           | 25,00 | 7          | 17,50 | 40                    |
| 10–20 років            | 3                                            | 7,50  | 12          | 30,00 | 14           | 35,00 | 11         | 27,50 | 40                    |
| понад 20 р.            | 1                                            | 2,50  | 8           | 20,00 | 18           | 45,00 | 13         | 32,50 | 40                    |
| Разом:                 | 10                                           | 8,33  | 37          | 30,83 | 42           | 35,00 | 31         | 25,83 | 120                   |



Таблиця Н.5

**Дослідження особистісно-комунікативного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі зі<br>стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 8                                            | 20,00 | 16          | 40,00 | 11           | 27,50 | 5          | 12,50 | 40                    |
| 10–20 років            | 12                                           | 30,00 | 17          | 42,50 | 8            | 20,00 | 3          | 7,50  | 40                    |
| понад 20 р.            | 14                                           | 35,00 | 18          | 45,00 | 7            | 17,50 | 1          | 2,50  | 40                    |
| Разом:                 | 34                                           | 28,33 | 51          | 42,50 | 26           | 21,67 | 9          | 7,50  | 120                   |

Таблиця Н.6

**Дослідження науково-дослідницького критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі зі<br>стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 6                                            | 15,00 | 23          | 57,50 | 8            | 20,00 | 3          | 7,50  | 40                    |
| 10–20 років            | 6                                            | 15,00 | 18          | 45,00 | 10           | 25,00 | 6          | 15,00 | 40                    |
| понад 20 р.            | 5                                            | 12,50 | 26          | 65,00 | 7            | 17,50 | 2          | 5,00  | 40                    |
| Разом:                 | 17                                           | 14,17 | 67          | 55,83 | 25           | 20,83 | 11         | 9,17  | 120                   |

Таблиця Н.7

**Дослідження оцінно-рефлексивного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(констатувальний етап)**

| Викладачі зі<br>стажем | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загалом<br>викладачів |
|------------------------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------|
|                        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | креативний |       |                       |
|                        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                       |
| 3–10 років             | 8                                            | 20,00 | 21          | 52,50 | 8            | 20,00 | 3          | 7,50  | 40                    |
| 10–20 років            | 5                                            | 12,50 | 15          | 37,50 | 14           | 35,00 | 6          | 15,00 | 40                    |
| понад 20 р.            | 7                                            | 17,50 | 18          | 45,00 | 11           | 27,50 | 4          | 10,00 | 40                    |
| Разом:                 | 20                                           | 16,67 | 54          | 45,00 | 33           | 27,50 | 13         | 10,83 | 120                   |

## Додаток О

**Розрахунок узагальненого рівня розвитку професійно-педагогічної  
компетентності викладачів з урахуванням вагових коефіцієнтів**

Таблиця О.1

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів зі стажем  
більше 3 р. (дані констатувального етапу)**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 7,50                | 40,00 | 37,50 | 15,00  | 0,98                        | 5,20  | 4,88  | 1,95   |
| інтегративно-знаннявий     | 0,15 | 12,50               | 42,50 | 35,00 | 10,00  | 1,88                        | 6,38  | 5,25  | 1,50   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 27,50               | 57,50 | 15,00 | 0,00   | 4,40                        | 9,20  | 2,40  | 0,00   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 15,00               | 42,50 | 25,00 | 17,50  | 2,25                        | 6,38  | 3,75  | 2,63   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 20,00               | 40,00 | 27,50 | 12,50  | 2,40                        | 4,80  | 3,30  | 1,50   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 15,00               | 57,50 | 20,00 | 7,50   | 2,10                        | 8,05  | 2,80  | 1,05   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 20,00               | 52,50 | 20,00 | 7,50   | 3,00                        | 7,88  | 3,00  | 1,13   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 17,00                       | 47,88 | 25,38 | 9,75   |

Таблиця О.2

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів зі стажем  
більше 10 р. (дані констатувального етапу)**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 5,00                | 22,50 | 42,50 | 30,00  | 0,65                        | 2,93  | 5,53  | 3,90   |
| інтегративно-знаннявий     | 0,15 | 10,00               | 22,50 | 47,50 | 20,00  | 1,50                        | 3,38  | 7,13  | 3,00   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 17,50               | 40,00 | 25,00 | 17,50  | 2,80                        | 6,40  | 4,00  | 2,80   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 7,50                | 30,00 | 35,00 | 27,50  | 1,13                        | 4,50  | 5,25  | 4,13   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 30,00               | 42,50 | 20,00 | 7,50   | 3,60                        | 5,10  | 2,40  | 0,90   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 15,00               | 45,00 | 25,00 | 15,00  | 2,10                        | 6,30  | 3,50  | 2,10   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 12,50               | 37,50 | 35,00 | 15,00  | 1,88                        | 5,63  | 5,25  | 2,25   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 13,65                       | 34,23 | 33,05 | 19,08  |

Таблиця О.3

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів зі стажем  
більше 20 р. (дані констатувального етапу)**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 12,50               | 45,00 | 32,50 | 10,00  | 1,63                        | 5,85  | 4,23  | 1,30   |
| інтегративно-знаннєвий     | 0,15 | 5,00                | 15,00 | 62,50 | 17,50  | 0,75                        | 2,25  | 9,38  | 2,63   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 0,00                | 35,00 | 42,50 | 22,50  | 0,00                        | 5,60  | 6,80  | 3,60   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 2,50                | 20,00 | 45,00 | 32,50  | 0,38                        | 3,00  | 6,75  | 4,88   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 35,00               | 45,00 | 17,50 | 2,50   | 4,20                        | 5,40  | 2,10  | 0,30   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 12,50               | 65,00 | 17,50 | 5,00   | 1,75                        | 9,10  | 2,45  | 0,70   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 17,50               | 45,00 | 27,50 | 10,00  | 2,63                        | 6,75  | 4,13  | 1,50   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 11,33                       | 37,95 | 35,83 | 14,90  |

Таблиця О.4

**Узагальнений рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності  
викладачів (дані констатувального етапу)**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 8,33                | 35,83 | 37,50 | 18,33  | 1,08                        | 4,66  | 4,88  | 2,38   |
| інтегративно-знаннєвий     | 0,15 | 9,17                | 26,67 | 48,33 | 15,83  | 1,38                        | 4,00  | 7,25  | 2,37   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 15,00               | 44,17 | 27,50 | 13,33  | 2,40                        | 7,07  | 4,40  | 2,13   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 8,33                | 30,83 | 35,00 | 25,83  | 1,25                        | 4,62  | 5,25  | 3,87   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 28,33               | 42,50 | 21,67 | 7,50   | 3,40                        | 5,10  | 2,60  | 0,90   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 14,17               | 55,83 | 20,83 | 9,17   | 1,98                        | 7,82  | 2,92  | 1,28   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 16,67               | 45,00 | 27,50 | 10,83  | 2,50                        | 6,75  | 4,13  | 1,62   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 13,99                       | 40,02 | 31,42 | 14,57  |

Таблиця О.5

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЕГ на початку формувального етапу**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 6,36                | 34,55 | 40,00 | 19,09  | 0,83                        | 4,49  | 5,20  | 2,48   |
| інтегративно-знаннєвий     | 0,15 | 9,09                | 25,91 | 49,09 | 15,91  | 1,36                        | 3,89  | 7,36  | 2,39   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 15,91               | 43,64 | 26,82 | 13,64  | 2,55                        | 6,98  | 4,29  | 2,18   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 7,27                | 30,45 | 35,45 | 26,82  | 1,09                        | 4,57  | 5,32  | 4,02   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 25,45               | 42,27 | 22,27 | 10,00  | 3,05                        | 5,07  | 2,67  | 1,20   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 11,82               | 54,09 | 21,82 | 12,27  | 1,65                        | 7,57  | 3,05  | 1,72   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 19,54               | 49,09 | 20,91 | 10,45  | 2,93                        | 7,36  | 3,14  | 1,57   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 13,47                       | 39,94 | 31,04 | 15,56  |

Таблиця О.6

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів КГ на початку формувального етапу**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 6,82                | 34,09 | 39,09 | 20,00  | 0,89                        | 4,43  | 5,08  | 2,60   |
| інтегративно-знаннєвий     | 0,15 | 10,00               | 26,82 | 47,72 | 15,45  | 1,50                        | 4,02  | 7,16  | 2,32   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 15,00               | 41,82 | 28,64 | 14,54  | 2,40                        | 6,69  | 4,58  | 2,33   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 6,82                | 30,0  | 34,54 | 28,64  | 1,02                        | 4,50  | 5,18  | 4,30   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 24,54               | 44,54 | 21,82 | 9,09   | 2,94                        | 5,34  | 2,62  | 1,09   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 9,54                | 56,36 | 22,73 | 11,36  | 1,34                        | 7,89  | 3,18  | 1,59   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 20,91               | 47,27 | 20,91 | 10,91  | 3,14                        | 7,09  | 3,14  | 1,64   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 13,23                       | 39,97 | 30,94 | 15,86  |

Таблиця О.7

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЕГ  
наприкінці формувального етапу**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 0,00                | 14,09 | 35,45 | 50,45  | 0,00                        | 1,83  | 4,61  | 6,56   |
| інтегративно-знансвий      | 0,15 | 0,00                | 19,54 | 36,82 | 43,64  | 0,00                        | 2,93  | 5,52  | 6,55   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 0,91                | 12,27 | 42,72 | 44,09  | 0,15                        | 1,96  | 6,84  | 7,05   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 2,73                | 6,36  | 33,64 | 57,27  | 0,41                        | 0,95  | 5,05  | 8,59   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 4,54                | 17,72 | 40,00 | 37,73  | 0,54                        | 2,13  | 4,80  | 4,53   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 0,00                | 24,54 | 47,73 | 27,72  | 0,00                        | 3,44  | 6,68  | 3,88   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 5,91                | 18,64 | 42,73 | 32,73  | 0,89                        | 2,80  | 6,41  | 4,91   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 1,99                        | 16,04 | 39,90 | 42,07  |

Таблиця О.8

**Рівень розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів КГ  
наприкінці формувального етапу**

| Критерій                   | Вага | Розподіл за рівнями |       |       |        | Розподіл з урахуванням ваги |       |       |        |
|----------------------------|------|---------------------|-------|-------|--------|-----------------------------|-------|-------|--------|
|                            |      | адап.               | норм. | прод. | креат. | адап.                       | норм. | прод. | креат. |
| ціннісно-мотиваційний      | 0,13 | 3,18                | 18,18 | 48,18 | 30,45  | 0,41                        | 2,36  | 6,26  | 3,96   |
| інтегративно-знансвий      | 0,15 | 4,54                | 21,82 | 44,09 | 29,54  | 0,68                        | 3,27  | 6,61  | 4,43   |
| організаційно-методичний   | 0,16 | 7,73                | 35,91 | 37,72 | 18,64  | 1,24                        | 5,75  | 6,04  | 2,98   |
| діяльнісно-операційний     | 0,15 | 6,36                | 17,73 | 42,27 | 33,64  | 0,95                        | 2,66  | 6,34  | 5,05   |
| особистісно-комунікативний | 0,12 | 15,91               | 24,54 | 45,45 | 14,09  | 1,91                        | 2,94  | 5,45  | 1,69   |
| науково-дослідницький      | 0,14 | 2,27                | 29,54 | 54,09 | 14,09  | 0,32                        | 4,14  | 7,57  | 1,97   |
| оцінно-рефлексивний        | 0,15 | 15,45               | 43,64 | 28,64 | 12,27  | 2,32                        | 6,55  | 4,30  | 1,84   |
| Разом: 100,00              |      |                     |       |       |        | 7,83                        | 27,67 | 42,58 | 21,92  |

## Додаток П

**Емпіричні дані дослідження викладачів фахових дисциплін технічних закладів  
вищої освіти підчас формувального експерименту**

Таблиця П.1

**Рівні ціннісно-мотиваційного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |      |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |      | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %    | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 14                                           | 6,36 | 76          | 34,55 | 88           | 40,00 | 42         | 19,09 | 220                                     |
|                          | II     | 0                                            | 0,00 | 31          | 14,09 | 78           | 35,45 | 111        | 50,45 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 15                                           | 6,82 | 75          | 34,09 | 86           | 39,09 | 44         | 20,00 | 220                                     |
|                          | II     | 7                                            | 3,18 | 40          | 18,18 | 106          | 48,18 | 67         | 30,45 | 220                                     |

Таблиця П.2

**Рівні інтегративно-знанняєвого критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 20                                           | 9,09  | 57          | 25,91 | 108          | 49,09 | 35         | 15,91 | 220                                     |
|                          | II     | 0                                            | 0,00  | 43          | 19,54 | 81           | 36,82 | 96         | 43,64 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 22                                           | 10,00 | 59          | 26,82 | 105          | 47,72 | 34         | 15,45 | 220                                     |
|                          | II     | 10                                           | 4,54  | 48          | 21,82 | 97           | 44,09 | 65         | 29,54 | 220                                     |

Таблиця П.3

**Рівні організаційно-методичного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 35                                           | 15,91 | 96          | 43,64 | 59           | 26,82 | 30         | 13,64 | 220                                     |
|                          | II     | 2                                            | 0,91  | 27          | 12,27 | 94           | 42,72 | 97         | 44,09 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 33                                           | 15,00 | 92          | 41,82 | 63           | 28,64 | 32         | 14,54 | 220                                     |
|                          | II     | 17                                           | 7,73  | 79          | 35,91 | 83           | 37,72 | 41         | 18,64 | 220                                     |

Таблиця П.4

**Рівні діяльнісно-операційного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |      |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |      | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %    | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 16                                           | 7,27 | 67          | 30,45 | 78           | 35,45 | 59         | 26,82 | 220                                     |
|                          | II     | 6                                            | 2,73 | 14          | 6,36  | 74           | 33,64 | 126        | 57,27 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 15                                           | 6,82 | 66          | 30,0  | 76           | 34,54 | 63         | 28,64 | 220                                     |
|                          | II     | 14                                           | 6,36 | 39          | 17,73 | 93           | 42,27 | 74         | 33,64 | 220                                     |

Таблиця П.5

**Рівні особистісно-комунікативного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 56                                           | 25,45 | 93          | 42,27 | 49           | 22,27 | 22         | 10,00 | 220                                     |
|                          | II     | 10                                           | 4,54  | 39          | 17,72 | 88           | 40,00 | 83         | 37,73 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 54                                           | 24,54 | 98          | 44,54 | 48           | 21,82 | 20         | 9,09  | 220                                     |
|                          | II     | 35                                           | 15,91 | 54          | 24,54 | 100          | 45,45 | 31         | 14,09 | 220                                     |

Таблиця П.6

**Рівні науково-дослідницького критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загальна к-сть досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                   |
|                          |        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                   |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 26                                           | 11,82 | 119         | 54,09 | 48           | 21,82 | 27         | 12,27 | 220                               |
|                          | II     | 0                                            | 0,00  | 54          | 24,54 | 105          | 47,73 | 61         | 27,72 | 220                               |
| Контрольна               | I      | 21                                           | 9,54  | 124         | 56,36 | 50           | 22,73 | 25         | 11,36 | 220                               |
|                          | II     | 5                                            | 2,27  | 65          | 29,54 | 119          | 54,09 | 31         | 14,09 | 220                               |

Таблиця П.7

**Рівні оцінно-рефлексивного критерію  
професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін  
(формувальний експеримент)**

| Група досліджу-<br>ваних | Заміри | Розподіл досліджуваних викладачів за рівнями |       |             |       |              |       |            |       | Загальна<br>к-сть<br>досліджу-<br>ваних |
|--------------------------|--------|----------------------------------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|------------|-------|-----------------------------------------|
|                          |        | адаптивний                                   |       | нормативний |       | продуктивний |       | Креативний |       |                                         |
|                          |        | к-сть                                        | %     | к-сть       | %     | к-сть        | %     | к-сть      | %     |                                         |
| Експеримен-<br>тальна    | I      | 43                                           | 19,54 | 108         | 49,09 | 46           | 20,91 | 23         | 10,45 | 220                                     |
|                          | II     | 13                                           | 5,91  | 41          | 18,64 | 94           | 42,73 | 72         | 32,73 | 220                                     |
| Контрольна               | I      | 46                                           | 20,91 | 104         | 47,27 | 46           | 20,91 | 24         | 10,91 | 220                                     |
|                          | II     | 34                                           | 15,45 | 96          | 43,64 | 63           | 28,64 | 27         | 12,27 | 220                                     |



### Розрахунок статистики $\chi^2$ про рівність вибірок експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці формувального експерименту

Оскільки за чотирма рівнями вираженості критеріїв професійно-педагогічної компетентності перевіряються дві вибірки (контрольна та експериментальна), число ступенів свободи становить:  $\nu = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$ . Критичне значення  $\chi^2_{кр}$  знаходимо у програмі Microsoft Excel за формулою =ХИ2ОБР( $\alpha$ ;  $\nu$ ). Для трьох ступенів вільності та рівня значущості  $\alpha = 0,05$  значення  $\chi^2_{0,05} = 7,815$ , а для  $\alpha = 0,01$  –  $\chi^2_{0,01} = 11,345$ .

Обсяг контрольної та експериментальної груп однаковий – по 220 учасників.

Підрахуємо значення критерію узгодженості  $\chi^2$  за даними, одержаними згідно наших спостережень за кожним критерієм компетентності.

1) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за ціннісно-мотиваційним критерієм. На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(14 - 14,5)^2}{14,5} + \frac{(76 - 76,5)^2}{76,5} + \frac{(88 - 87)^2}{87} + \frac{(42 - 43)^2}{43} \right) \times 2 =$$

$$= (0,017 + 0,003 + 0,012 + 0,023) \times 2 = 0,110$$

Як бачимо, емпіричне значення критерію узгодженості  $\chi_e^2 = 0,11$ , що на обраному рівні значущості  $\alpha = 0,05$  менше від  $\chi^2_{0,05} = 7,815$  для  $\nu = 3$ .

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(0 - 3,5)^2}{3,5} + \frac{(31 - 35,5)^2}{35,5} + \frac{(78 - 92)^2}{92} + \frac{(11 - 89)^2}{89} \right) \times 2 =$$

$$= (3,50 + 0,57 + 2,13 + 5,43) \times 2 = 23,26$$

Отже, після завершення формувального експерименту емпіричне значення  $\chi_e^2 = 23,23$ , що більше  $\chi^2_{0,01} = 11,345$  для рівня значущості  $\alpha = 0,01$  і  $\nu = 3$ .

2) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за інтегративно-знаннєвим критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(20-21)^2}{21} + \frac{(57-58)^2}{58} + \frac{(108-106,5)^2}{106,5} + \frac{(35-34,5)^2}{34,5} \right) \times 2 =$$

$$= (0,048 + 0,017 + 0,021 + 0,007) \times 2 = 0,186$$

$$\chi_e^2 = 0,186 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(0-5)^2}{5} + \frac{(43-45,5)^2}{45,5} + \frac{(81-87)^2}{87} + \frac{(96-80,5)^2}{80,5} \right) \times 2 =$$

$$= (5,00 + 0,137 + 0,719 + 2,98) \times 2 = 17,68$$

$$\chi_e^2 = 17,68 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

3) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за організаційно-методичним критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(35-34)^2}{34} + \frac{(96-94)^2}{94} + \frac{(59-61)^2}{61} + \frac{(30-31)^2}{31} \right) \times 2 =$$

$$= (0,029 + 0,043 + 0,066 + 0,032) \times 2 = 0,342$$

$$\chi_e^2 = 0,342 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(2-9,5)^2}{9,5} + \frac{(27-53)^2}{53} + \frac{(94-88,5)^2}{88,5} + \frac{(97-69)^2}{69} \right) \times 2 =$$

$$= (5,92 + 12,70 + 0,34 + 11,36) \times 2 = 60,65$$

$$\chi_e^2 = 60,65 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

4) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за діяльнісно-операційним критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(16 - 15,5)^2}{15,5} + \frac{(67 - 66,5)^2}{66,5} + \frac{(78 - 77)^2}{77} + \frac{(59 - 61)^2}{61} \right) \times 2 =$$

$$= (0,016 + 0,004 + 0,013 + 0,066) \times 2 = 0,197$$

$$\chi_e^2 = 0,197 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(6 - 10)^2}{10} + \frac{(14 - 26,5)^2}{26,5} + \frac{(74 - 83,5)^2}{83,5} + \frac{(126 - 100)^2}{100} \right) \times 2 =$$

$$= (1,60 + 5,95 + 1,08 + 6,76) \times 2 = 30,78$$

$$\chi_e^2 = 30,78 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

5) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за особистісно-комунікативним критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(56 - 55)^2}{55} + \frac{(93 - 95,5)^2}{95,5} + \frac{(49 - 48,5)^2}{48,5} + \frac{(22 - 21)^2}{21} \right) \times 2 =$$

$$= (0,018 + 0,065 + 0,005 + 0,048) \times 2 = 0,272$$

$$\chi_e^2 = 0,272 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(10 - 22,5)^2}{22,5} + \frac{(39 - 46,5)^2}{46,5} + \frac{(88 - 94)^2}{94} + \frac{(83 - 57)^2}{57} \right) \times 2 =$$

$$= (6,94 + 1,21 + 0,38 + 11,86) \times 2 = 40,78$$

$$\chi_e^2 = 40,78 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

6) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за науково-дослідницьким критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(26 - 23,5)^2}{23,5} + \frac{(119 - 121,5)^2}{121,5} + \frac{(48 - 49)^2}{49} + \frac{(27 - 26)^2}{26} \right) \times 2 =$$

$$= (0,266 + 0,051 + 0,020 + 0,039) \times 2 = 0,751$$

$$\chi_e^2 = 0,751 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(0-5)^2}{5} + \frac{(54-59,5)^2}{59,5} + \frac{(105-112)^2}{112} + \frac{(61-46)^2}{46} \right) \times 2 =$$

$$= (5,00 + 0,51 + 0,44 + 4,89) \times 2 = 21,68$$

$$\chi_e^2 = 21,68 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

7) Для професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін за оцінно-рефлексивним критерієм.

На початку експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(43-44,5)^2}{44,5} + \frac{(108-106)^2}{106} + \frac{(46-46)^2}{46} + \frac{(23-23,5)^2}{23,5} \right) \times 2 =$$

$$= (0,051 + 0,038 + 0,0 + 0,011) \times 2 = 0,199$$

$$\chi_e^2 = 0,199 < 7,815 = \chi_{0,05}^2.$$

Наприкінці експерименту:

$$\chi_e^2 = \left( \frac{(13-23,5)^2}{23,5} + \frac{(41-68,5)^2}{68,5} + \frac{(94-78,5)^2}{78,5} + \frac{(72-49,5)^2}{49,5} \right) \times 2 =$$

$$= (4,69 + 11,04 + 3,06 + 10,23) \times 2 = 52,53$$

$$\chi_e^2 = 52,53 > 11,345 = \chi_{0,01}^2.$$

Отже, під час порівняння розподілу викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО експериментальної та контрольної груп за всіма критеріями професійно-педагогічної компетентності ми виявили, що на початку формувального експерименту значення критерію узгодженості  $\chi_e^2$  менше критичної точки на рівні значущості 0,05, а наприкінці експерименту – більше критичної на рівні значущості 0,01.

## 1. Профіль програми

| 1 – Загальна інформація                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу</b> | Національний університет «Львівська політехніка»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Офіційна назва</b>                                              | Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Тип документу та обсяг освітньої-професійної програми</b>       | Свідectvo про підвищення кваліфікації, 5 кредитів ЄКТС (150 год.);                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Передумови</b>                                                  | За професійною програмою навчатися можуть науково-педагогічні працівники вищих закладів освіти, які мають диплом магістра або спеціаліста та посідають посаду асистента, викладача, старшого викладача, доцента, професора закладу вищої освіти, а також директора інституту (декана факультету), заступників директора, діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім, науковим або виховним процесом                                                                                                                                            |
| <b>Мова(и) викладання</b>                                          | Українська мова                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Основні поняття та їх визначення</b>                            | У програмі використано основні поняття та їх визначення відповідно до Закону України «Про вищу освіту»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2 – Мета професійної програми                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                    | Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом вдосконалення професійної педагогічної підготовки, поглиблення і розширення професійних педагогічних знань, умінь і навичок на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 3 - Характеристика професійної програми                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Предметна область (галузь знань, спеціальність)</b>             | 011 Освітні педагогічні науки, підвищення кваліфікації педагога                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Орієнтація професійної програми</b>                             | Професійна програма:<br>- базується на загальновідомих положеннях та результатах сучасних наукових досліджень з педагогіки, досягненнях педагогічної та психологічної науки, вікової педагогіки, використання інформаційних технологій в освіті, дистанційної освіти тощо, в рамках яких можлива подальша професійна кар'єра;<br>- спрямована на розвиток у науково-педагогічних працівників професійно-педагогічної компетентності, достатньої для провадження викладацької діяльності у відповідності з вимогами та викликами цифрового суспільства. |
| <b>Основний фокус професійної програми</b>                         | Професійна програма передбачає надання спеціальних знань та професійну підготовку у сфері освіти, необхідних для професійної діяльності у галузі педагогіки вищої школи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Особливості програми</b>                                                                        | Професійна програма «Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти» розроблена для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти і передбачає можливість вибору слухачем чотирьох вибіркових компонентів циклу професійної підготовки з урахуванням професійної спеціалізації та посади, яку він обіймає. За умови успішного завершення навчання за програмою обов'язкової та вибіркових компонентів слухач може одержати відповідний сертифікат.<br>Навчання за професійною програмою здійснюється в очній, очно-дистанційній формі.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>4 – Придатність випускників професійної програми до працевлаштування та подальшого навчання</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Придатність до працевлаштування</b>                                                             | Випускник може працювати фахівцем в галузі освіти: асистент закладу вищої освіти, викладач закладу вищої освіти, старший викладач закладу вищої освіти, доцент закладу вищої освіти, професор закладу вищої освіти, директор інституту (декан факультету) закладу вищої освіти, заступник директора інституту закладу вищої освіти.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>5 – Викладання та оцінювання</b>                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Викладання та учіння</b>                                                                        | Поєднання лекцій, практичних занять, консультацій, самостійної роботи із розв'язування проблем очно та у віртуальному середовищі; виконання проєктів, консультації із викладачами (очно та у віртуальному середовищі), проведення тренінгів і майстер-класів, підготовка курсової роботи.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Оцінювання</b>                                                                                  | На завершення кожної компоненти підсумковий залік та/або індивідуальне творче завдання практичного характеру.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>6 – Програмні компетентності</b>                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Інтегральна компетентність (ІНТ)</b>                                                            | Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми професійного розвитку під час професійно-педагогічної діяльності у галузі освіти.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Фахові компетентності (ФК)</b>                                                                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвивати здатність до навчання впродовж життя самоосвіти та самоаналізу;</li> <li>2. Розвивати здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності у галузі освіти;</li> <li>3. Поглибити навички використання інформаційних та комунікативних технологій, впровадження комп'ютерних програм та використання існуючих</li> <li>4. Розвивати вміння бути критичним та самокритичним для розуміння факторів, які мають позитивний чи негативний вплив на комунікацію, та здатність визначити та врахувати ці фактори в конкретних комунікаційних ситуаціях;</li> <li>5. Розвивати вміння працювати в складних ситуаціях, розв'язувати поставлені задачі, приймати відповідні обґрунтовані рішення;</li> <li>6. Поглибити здатність сприймати набуті знання в предметній області та інтегрувати їх із уже наявними, здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел;</li> <li>7. Поглибити здатність ефективно використовувати на практиці різні теорії в області вікової психології, психопедагогіки та</li> </ol> |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | <p>інших психологічних аспектів діяльності педагога;</p> <p>8. Розвивати здатність ефективно використовувати на практиці різні теорії в області навчання та адміністрування, продукувати нові ідеї, проявляти креативність, здатність до системного мислення;</p> <p>9. Розвивати здатність формувати нові продукти в обраній галузі, вибирати належні напрями і відповідні методи для їх реалізації, беручи до уваги наявні ресурси;</p> <p>10. Поглибити уміння працювати самостійно і в команді, здатність комунікувати з колегами з професійних питань галузі щодо наукових досягнень, як на загальному рівні, так і на рівні спеціалістів;</p> <p>11. Розвивати уміння думати абстрактно, здатність до аналізу та синтезу, що дозволяє формулювати висновки для різних типів складних професійних задач, здійснювати планування, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>7 – Програмні результати навчання</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Знання (ЗН)</b>                       | <p>1. Поглибити базові знання в галузі освіти, необхідні для освоєння професійно-орієнтованих дисциплін;</p> <p>2. Поглибити базові знання основних нормативно-правових актів та довідкових матеріалів, чинних стандартів і технічних умов, інструкцій та інших нормативно-розпорядчих документів в галузі освіти;</p> <p>3. Поглибити базові знання наукових понять, теорій і методів, необхідних для розуміння принципів педагогічної науки;</p> <p>4. Вдосконалити здатність складати, оформлювати і оперувати навчальною документацією при формуванні та реалізації навчально-виховного процесу;</p> <p>5. Розширити знання основ охорони праці, виробничої санітарії і пожежної безпеки при організації навчальної діяльності;</p> <p>6. Вдосконалити здатність організовувати освітню діяльність в умовах розвитку інформаційного суспільства з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, що відповідають потребам часу;</p> <p>7. Поглибити здатність розуміти і враховувати соціальні, суспільні, екологічні, етичні, економічні аспекти, що впливають на формування поточних та перспективних рішень;</p> <p>8. Розвинути здатність з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати й узагальнювати зовнішню і внутрішню інформацію для здійснення навчально-виховного процесу у навчальному закладі, мотивування учнів та студентів, контролю їх навчальних досягнень;</p> <p>9. Розвинути здатність застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички для розв'язання типових задач спеціальності;</p> <p>10. Поглибити уміння ідентифікувати, класифікувати та описувати роботу, пов'язану з освітньою діяльністю, шляхом використання аналітичних методів;</p> <p>11. Поглибити здатність обирати ефективні форми та методи навчання з урахуванням освітніх цілей, потреб та здатностей учнів та студентів, їхньої мотивації.</p> |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Уміння (УМ)</b>                                                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вдосконалити уміння проектувати навчально-виховний процес у навчальному закладі із використанням сучасних педагогічних інструментів та технологій;</li> <li>2. Розвинути здатність ефективно поєднувати інформаційні та інноваційні педагогічні технології у практиці викладання; забезпечувати управління (спрямування) процесів навчальної або виробничої (трудової) діяльності та виховання і розвиток особистості;</li> <li>3. Розвинути здатність використовувати і впроваджувати інноваційні педагогічні технології у реалізації навчального процесу, моделювати його варіації з метою підвищення їх ефективності;</li> <li>4. Розвинути здатність організовувати навчально-виховну роботу, реалізуючі основні функції управління в умовах навчального класу загальноосвітнього навчального закладу, групи професійно-технічного навчального закладу або вищого навчального закладу та використовуючи фактори ефективності управління процесом теоретичного і професійно-практичного навчання;</li> <li>5. Вдосконалити здатність обирати методи навчання відповідно до його змісту в умовах теоретичного та виробничого навчання, використовуючи існуючі форми організації навчання у навчальному закладі та враховуючи психофізіологічні основи формування умінь і навичок;</li> <li>6. Поглибити здатність застосовувати оптимальні методи контролю знань учнів в умовах теоретичного і виробничого навчання, використовуючи методику складання завдань для перевірки різного рівня засвоєння;</li> <li>7. Поглибити здатність обирати форми навчання з урахуванням технічних можливостей, освітніх потреб та навчальних цілей, ефективно використовувати можливості різних форм навчання та організації взаємодії учнів та студентів у реальному та віртуальному середовищі;</li> <li>8. Вдосконалити здатність працювати самостійно та/або в групі,</li> </ol> |
| <b>8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми</b>                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Специфічні характеристики кадрового забезпечення</b>              | <p>Науково-педагогічні працівники, задіяні до викладання на курсах підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників мають:</p> <p>наукові ступені та вчені звання (100 %);</p> <p>мають досвід роботи (понад 5 років) у закладах вищої освіти;</p> <p>мають сертифікат про підвищення кваліфікації з організації дистанційного навчання.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Специфічні характеристики матеріально-технічного забезпечення</b> | <p>Навчальні аудиторії, оргтехніка, засоби аудіо- та відеозв'язку тощо.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Специфічні характеристики інформаційно-методичного</b>            | <p>Використання віртуального навчального середовища Національного університету «Львівська політехніка» та авторських розробок науково-педагогічних працівників. Використання он-лайн сервісів та технологій, зокрема хмарних сервісів. Використання програмного</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |



|              |                                          |
|--------------|------------------------------------------|
| забезпечення | забезпечення для дистанційного навчання. |
|--------------|------------------------------------------|

## 2. Розподіл змісту освітньої програми за групами компонентів та циклами підготовки

| № з/п                                 | Цикл підготовки             | Обсяг навчального навантаження здобувача вищої освіти (кредитів / годин, %) |                                              |                                     |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------|
|                                       |                             | Обов'язкові компоненти освітньої програми, год                              | Вибіркові компоненти освітньої програми, год | Всього за весь термін навчання, год |
| 1                                     | Цикл професійної підготовки | 1/30                                                                        | 4/120                                        | 5/150                               |
| <b>Всього за весь термін навчання</b> |                             | 1/30                                                                        | 4/120                                        | 5/150                               |

## 3. Перелік компонент освітньо-професійної програми

| Код н/д                                            | Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота) | Обсяг Кред./год. | Примітка |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------|
| <b>Обов'язкові компоненти професійної програми</b> |                                                                                                                 |                  |          |
| <b>1. Цикл професійної підготовки</b>              |                                                                                                                 |                  |          |
| СК1.1.                                             | Сучасні аспекти розвитку педагогіки XXI століття                                                                | 1/30             |          |
| <b>Всього за цикл:</b>                             |                                                                                                                 | <b>1/30</b>      |          |
| <b>Вибіркові компоненти професійної програми</b>   |                                                                                                                 |                  |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.1</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.1                                              | Інформаційні комп'ютерні технології в освіті                                                                    | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.2</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.2                                              | Юридично-правові аспекти діяльності викладача закладу вищої освіти                                              | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.3.</b>                   |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.3                                              | Психолого-педагогічні основи діяльності викладача закладу вищої освіти                                          | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.4</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.4                                              | Творче навчання і навчання творчості як напрям розвитку сучасної педагогіки                                     | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.5</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.5                                              | Контроль якості навчання та основи тестування                                                                   | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.6</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.6                                              | Інтерактивні методи навчання                                                                                    | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.7</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |
| ВК1.7                                              | Сучасні технології виховання                                                                                    | 1/30             |          |
| <b>Вибіркова компонента 1.8</b>                    |                                                                                                                 |                  |          |

|                                  |                                                                            |              |  |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------|--|
| ВК1.8                            | Організаційно-методичні аспекти діяльності керівника закладу освіти        | 1/30         |  |
| <b>Вибіркова компонента 1.9</b>  |                                                                            |              |  |
| ВК1.9                            | Методичні особливості викладання дисциплін у закладі вищої освіти          | 1/30         |  |
| <b>Вибіркова компонента 1.10</b> |                                                                            |              |  |
| ВК1.10                           | Діяльність тьютора та ментора у закладах вищої освіти                      | 1/30         |  |
| <b>Вибіркова компонента 1.11</b> |                                                                            |              |  |
| ВК1.11                           | Методика викладання навчального предмету (за фахом) у закладі вищої освіти | 1/30         |  |
| <b>Вибіркова компонента 1.12</b> |                                                                            |              |  |
| ВК1.12                           | Методологічні основи професійної освіти                                    | 1/30         |  |
| <b>Всього за цикл</b>            |                                                                            | <b>4/120</b> |  |

#### 4. Матриця відповідності програмних компетентностей навчальним компонентам

|      | СК1.1 | ВК1.1 | ВК1.2 | ВК1.3 | ВК1.4 | ВК1.5 | ВК1.6 | ВК1.7 | ВК1.8 | ВК1.9 | ВК1.10 | ВК1.11 | ВК1.12 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| ІНТ  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК1  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК2  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК3  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК4  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК5  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК6  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК7  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК8  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК9  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК10 | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ФК11 | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |

#### 5. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідним компонентам освітньої програми

|      | СК1.1 | БК1.1 | БК1.2 | БК1.3 | БК1.4 | БК1.5 | БК1.6 | БК1.7 | БК1.8 | БК1.9 | БК1.10 | БК1.11 | БК1.12 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| ЗН1  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН2  |       |       | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН3  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН4  |       |       | .     |       |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН5  |       |       | .     | .     | .     | .     |       |       |       |       |        |        |        |
| ЗН6  | .     |       | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН7  | .     | .     | .     |       | .     |       |       |       |       |       |        |        |        |
| ЗН8  | .     | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН9  |       | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН10 | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| ЗН11 | .     | .     | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ1  |       |       | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ2  | .     | .     | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ3  | .     |       |       | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ4  |       | .     |       |       | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ5  |       |       | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ6  |       |       | .     |       |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ7  |       | .     | .     | .     |       | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |
| УМ8  | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .     | .      | .      | .      |

*Додаток розроблений автором.*



УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80  
 ел. пошта: [coffice@lpnu.ua](mailto:coffice@lpnu.ua), інтернет: [www.lp.edu.ua](http://www.lp.edu.ua)

*24.11.2020 № 67-01-2022*

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Горохівської Тетяни Миколаївни**

на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 –  
 теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** впроваджено у навчальний процес кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Зокрема, в освітній процес курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників Національного університету «Львівська політехніка» впроваджено модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Модель характеризується цілісністю, всі визначені блоки (програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольно-результативний) є взаємопов'язаними та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку розвитку структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний). Послідовність реалізації технології розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти забезпечили п'ять етапів: мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний, спрямовані на формування у викладачів фахових дисциплін відповідно адаптивного,

нормативного, продуктивного та креативного рівнів професійно-педагогічної компетентності. Сутність підготовки викладачів фахових дисциплін полягає у врахуванні сукупності педагогічних умов, які, шляхом забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі післядипломної педагогічної освіти; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку, забезпечують розвиток професійно-педагогічної компетентності.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Горохівської Т.М. свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність подальшого використання у процесі підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах післядипломної освіти.

Результати впровадження наукового дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 2 від 17 вересня 2020 р.).

Проректор



Давидчак О.Р.





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

21021, м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 95  
Тел.: (0432) 56-08-48 Факс: (0432) 46-57-72 Ел. пошта: vntu@vntu.edu.ua

18.11.20 № 15-90

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційної роботи на тему  
«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної  
компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»  
докторанта кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету  
«Львівська політехніка» Горохівської Тетяни Миколаївни**

Результати дисертаційної роботи Горохівської Тетяни Миколаївни використовувалися в освітньому процесі Вінницького національного технічного університету для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів з інформаційних технологій і комп'ютерної інженерії впродовж 2018-2020 рр.

Викладачі та здобувачі ступеня доктора філософії факультету інформаційних технологій і комп'ютерної інженерії застосовували навчально-методичні праці здобувачки під час проведення лекційних і практичних занять: Горохівська Т. М. Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти: навчально-методичний посібник. Львів: Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2020. 132 с.; Семінар педагогічних знань: Методичні рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ / Укл.: Т.М. Горохівська. Львів: Видавництво НУ «Львівська політехніка», 2017. 32 с.

За результатами педагогічного експерименту в експериментальних групах у порівнянні з контрольними встановлено переважання за організаційно-методичним (25,45 %), діяльнісно-операційним (23,63 %), особистісно-комунікативним (23,64 %), оцінно-рефлексивним (20,46 %), ціннісно-мотиваційним (20,0 %), науково-дослідницьким (13,63 %) й інтегративно-знанняєвим (14,10 %) критеріями.

Позитивно оцінюємо розроблену Горохівською Т. М. структуру та зміст моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, її технологічно-дидактичне забезпечення та діагностичний апарат оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Все це дає підстави вважати, що результати дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни впроваджено у освітній процес ВНТУ. Одержані результати можна рекомендувати до використання й в інших закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи, проф. Д.І.П.

С.П. Павлов





**ДСНС України**  
**ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**  
**(ЛДУБЖД)**

вул.Клепарівська, 35, м.Львів, 79007

тел: (032) 233-32-40, факс (032) 233-00-88

<https://ldubgd.edu.ua>

Код ЄДРПОУ 08571340

E-mail: [ldubzh.lviv@dsns.gov.ua](mailto:ldubzh.lviv@dsns.gov.ua)

«24» 11.2020р № 9005-2684/9034

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Горохівської Тетяни Миколаївни**

на тему: «Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної  
 компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 –  
 теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційного дослідження **Горохівської Тетяни Миколаївни** на тему: «Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» здійснювалось у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності в Інституті післядипломної освіти, при розробці програм навчальних дисциплін таких як «Педагогічна психологія», «Психологія управління та конфліктологія»

Авторська концепція, модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти; загальнодидактичні, андрагогічні, специфічні принципи, принципи професійної освіти і педагогічної освіти; методологічні підходи; реалізація визначених педагогічних умов та технологічно-дидактичного забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом використання традиційних та інноваційних форм, інтерактивних технологій, інноваційних методів, засобів; наступність процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти в умовах післядипломної освіти, яка передбачає мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний етапи, отримали схвальні відгуки викладачів.

На особливу увагу заслуговує запропонована автором структура професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, яка представлена такими компонентами: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний; критеріями: ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знансвий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-



комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний та рівнями: адаптивний, нормативний, продуктивний і креативний.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Горохівської Т.М. **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** засвідчила їх практичну та науково-теоретичну цінність, доцільність використання у процесі підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах післядипломної освіти.

Результати впровадження наукового дослідження обговорено та схвалено на засіданні науково-методичних зборів Інституту післядипломної освіти Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (протокол № 2 від 28.10.2020 р.).

Проректор з науково-дослідної роботи  
доктор сільськогосподарських наук, професор

Андрій Кузик

Начальник Інституту післядипломної  
освіти, к.психол.н., доцент

Володимир Слободяник







**АКТ**  
**впровадження дисертаційного дослідження**  
**Горохівської Тетяни Миколаївни**  
на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності**  
**викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»**  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 – теорія і  
методика професійної освіти  
**у навчальний процес**

У дисертаційному дослідженні Горохівської Т.М. розроблено модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, що відображає варіативність та поетапність (мотиваційно-настановчий, прогностично-проектувальний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний) розвитку структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний); ґрунтується на педагогічних умовах (забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями), технологічно-дидактичному забезпеченні, орієнтованому на розвиток професійно-педагогічної компетентності (інноваційні педагогічні технології і методики, традиційні та інноваційні форми, засоби), діагностичному апараті оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Комісія в складі:

Голова комісії:

Директор Центру професійної та післядипломної освіти, к.е.н, доц. Старченко Л.В.

Члени комісії:

завідувач кафедри міжнародних економічних відносин, керівник Центру освіти дорослих, д.е.н., проф. Петрушенко Ю.М.;

заст. директора інституту фінансів, економіки та менеджменту імені Олега Балацького к.е.н., доц. Смоленніков Д.О.

встановила впровадження в навчальний процес результатів досліджень Горохівської Т.М. та місце їх використання:

- 1) При реалізації різних курсів професійного навчання і підвищення кваліфікації в Центрі професійної та післядипломної освіти СумДУ;
- 2) При реалізації короткострокових освітніх програм і курсів в Центрі освіти дорослих «Education for Life», що діє при СумДУ.

«19» листопада 2020 р.

Голова комісії:  Л.В. Старченко

Члени комісії:  Ю.М. Петрушенко

 Д.О. Смоленніков



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
 e-mail: dsru@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 24.11.2020 № 1644  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Горохівської Тетяни Миколаївни**

на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»**  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Теоретичні положення й окремі практичні результати дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни на тему: «Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» були впроваджені в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

В апробованих матеріалах обґрунтовано теоретичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін; визначено місце професійно-педагогічної компетентності в системі споріднених педагогічних категорій («професійно-педагогічна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна кваліфікація», «педагогічний професіоналізм», «професійна готовність»); досліджено педагогічний досвід структурування професійно-педагогічної компетентності викладача, а також запропоновано структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний); розглянуто особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів ЗВО.

Із метою реалізації моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін дисертанткою було визначено й апробовано комплекс педагогічних умов, упровадження яких сприяє позитивній динаміці розвитку визначених структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності, а саме: забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів інноваційними розвивальними технологіями; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі післядипломної педагогічної освіти; спонукування викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку. Запропоновані Горохівською Т.М. методичні матеріали, в яких представлено можливості технологічно-дидактичного забезпечення процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в системі

підвищення кваліфікації, знайшли своє відображення в організації роботи науково-методичних семінарів, а також під час проведення тренінгів.

Результати дисертаційного дослідження Горохівської Т.М. отримали позитивну оцінку, засвідчують їх теоретичну і практичну цінність та доцільність використання у освітньому процесі закладів вищої освіти. Результати впровадження наукового дослідження обговорено і схвалено на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 10 від 18 листопада 2020 р.).

Завідувач кафедри технологічної  
та професійної освіти,  
д-р пед. наук, професор

Проректор з наукової роботи,  
д-р пед. наук, професор



Оршанський Л.В.

Пантюк М.П.





ЗАТВЕРДЖУЮ:

Проректор з наукової роботи

Національного технічного університету

«Харківський політехнічний інститут»

Руслан МИГУЩЕНКО

2020 р.

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Горохівської Тетяни Миколаївни**

на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація  
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** здійснювалось у Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» на кафедрі педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І.А. Зязюна.

Розроблена Горохівською Т.М. модель репрезентує сутність удосконаленого процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, що відповідає, з одного боку, суспільному замовленню держави до науково-педагогічних працівників – конкурентоспроможні викладачі фахових дисциплін з почуттям соціальної відповідальності, здатні до неперервного навчання, критичного мислення, готові змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, та з іншого – їхнім особистісним потребам, орієнтованим на розвиток професійно-педагогічної компетентності. Цілісність моделі забезпечують взаємопов'язані блоки (програмно-цільовий, теоретико-методологічний, діяльнісно-технологічний, контрольно-результативний), спрямовані на результат – позитивну динаміку розвитку структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний) відповідно до визначених автором критеріїв (ціннісно-мотиваційний, інтегративно-знаннєвий, організаційно-методичний, діяльнісно-операційний, особистісно-

комунікативний, науково-дослідницький, оцінно-рефлексивний) та рівнів (адаптивний, нормативний, продуктивний і креативний) розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. Схвальні відгуки викладачів одержали визначені дисертанткою педагогічні умови та технологічно-дидактичне забезпечення розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів шляхом використання традиційних та інноваційних форм, інтерактивних технологій, інноваційних методів, засобів; діагностичний апарат оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** свідчать про їх теоретичну та практичну цінність і можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку науково-педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

Результати впровадження наукового дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (протокол №6 від 03 грудня 2020 р.).

Завідувач кафедри педагогіки  
та психології управління  
соціальними системами  
імені академіка І.А. Зязюна  
Національного технічного університету  
«Харківський політехнічний інститут»,  
доктор педагогічних наук,  
професор, член-кореспондент  
Національної академії  
Педагогічних наук України



Олександр РОМАНОВСЬКИЙ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЖИТОМИРСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**  
 Ministry of Education and Science of Ukraine, Zhytomyr Polytechnic State University

вул. Чуднівська, 103, м. Житомир, 10005  
 103, Chudnivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10005  
 Phone/fax: (0412) 24-14-22, 24-14-23, e-mail: rector@ztnu.edu.ua, https://ztnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 05407870

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВІДПОВІДАЄ ДСТУ ISO 9001:2015  
 QUALITY MANAGEMENT SYSTEM ISO 9001:2015

Від 27.11.2020 № 44-01.00/2325  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Горохівської Тетяни Миколаївни**  
 на тему: «Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни на тему: «Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти» впроваджено у навчальний процес Центру післядипломної освіти Державного університету «Житомирська політехніка».

Продуктивні ідеї, теоретичні і практичні обґрунтування проблем дисертаційного дослідження дозволили більш повно та системно осягнути актуальні проблеми професійного розвитку викладачів технічних закладів вищої освіти в умовах післядипломної освіти. Зокрема, заслуговують на увагу розглянуті Горохівською Т.М. особливості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників технічних ЗВО; визначені структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, функціонально-технологічний, соціально-комунікативний, рефлексивно-регулятивний); спроектована модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО, сутність якої полягає в упорядкуванні сукупності педагогічних умов, які, шляхом забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення викладачів до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у процесі післядипломної педагогічної освіти; наповнення змісту післядипломної професійної підготовки викладачів технічних закладів вищої освіти інноваційними розвивальними технологіями; активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-професійному середовищі післядипломної педагогічної освіти; спонукання викладачів фахових дисциплін до педагогічної рефлексії з метою побудови власної траєкторії професійного розвитку, забезпечують розвиток професійно-педагогічної компетентності відповідно до її адаптивного, нормативного, продуктивного та креативного рівнів. Позитивної оцінки заслуговує технологічно-дидактичне забезпечення – інноваційні педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО.

Констатуємо, що запропоновані Горохівською Т.М. теоретичні і практичні матеріали отримали схвалення та рекомендуються до подальшого використання в освітньому процесі закладів вищої освіти України, а також здійснюють підготовку науково-педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

Перший проректор



Оксана ОЛІЙНИК



ГО «ЦЕНТР ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ»

NGO "LIFELONG LEARNING CENTRE"

КОД ЄДРПОУ 41983514  
40000, Україна, м. Суми,  
вул. Покровська 9/1, 213,  
тел. +38 (050) 973-65-25  
тел. +38 (050) 260-39-95



**Lifelong  
Learning  
Centre**

Registry code is 41983514  
9/1 Pokrovska street, app.213,  
Sumy, Ukraine, 40007  
Phone: +38 (050) 973-65-25  
Phone. +38 (050) 260-39-95

від 20.11.2020 №1

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Горохівської Тетяни Миколаївни**

на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної**

**компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»**

докторанта кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка»

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни на тему: **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** здійснювалось в рамках діяльності Громадської організації «Центр освіти впродовж життя» («Lifelong Learning Centre»).

Запропоновані Горохівською Т.М. інноваційні педагогічні технології та методики, орієнтовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти, ґрунтуються на андрагогічних принципах – опори на досвід дорослого учня; коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що заважають засвоєнню нових знань; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб. Зокрема, схвальні відгуки одержали андрагогічні технології (технологія самооцінювання професійно-педагогічної діяльності (зокрема, електронний портфель викладача), контекстного навчання, проектного навчання, інформаційно-комунікаційна технологія, тренінгові технології, технологія модульного навчання), а також діагностичний апарат оцінювання ефективності розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти, що використовувались під час тренінгів, курсів та короткострокових освітніх програм, які були організовані Громадською організацією «Центр освіти впродовж життя».

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Горохівської Тетяни Миколаївни **«Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти»** свідчать про їх теоретичну та практичну цінність і можуть бути впроваджені в освітній процес, спрямований на здійснення підготовки науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.

Голова правління

ГО «Центр освіти впродовж життя», проф.



Ю.М. Петрушенко

## СПИСОК ДРУКОВАНИХ ПРАЦЬ, В ЯКИХ ОПУБЛІКОВАНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

### *Монографії*

1. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 452 с.

2. **Horokhivska T.** Foreign experience in developing professional pedagogical competency in lecturers. *Modern higher education in the context of European integration challenges* : monograph. Chelm : Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie, 2019. P. 47–64.

*Статті у наукових фахових виданнях України,  
у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних  
та в іноземних наукових періодичних виданнях*

3. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи як чинник професійного розвитку. *Науково-педагогічний журнал «Обрій»*. 2016. № 2 (43). С. 64–69.

4. **Горохівська Т. М.** Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіст. ун-ту / Рівнен. держ. гуманіст. ун-т. Рівне : РДГУ, 2017. Вип. 17 (60). С. 284–288.

5. **Горохівська Т. М.** Професійно значущі якості особистості як складова професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 245–249. (Google Scholar, Index Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community)

6. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи у контексті досвіду США. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 7–12.



7. **Горохівська Т. М.** Проблема визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 62, т.2. С. 44–49. (*Index Copernicus*)

8. **Горохівська Т. М.** Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи як форми розвитку їх професійно-педагогічної компетентності. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 276–280. (*Google Scholar*)

9. **Горохівська Т. М.** Методологічні підходи до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 53. С. 151–155. (*Google Scholar, Index Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community*)

10. **Горохівська Т. М., Гуревич Р. С.** Визначення сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 68–73. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

11. **Горохівська Т. М.** Принципи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. С. 46–51. (*Index Copernicus*)

12. **Горохівська Т. М.** Професіоналізм і професійно-педагогічна компетентність викладача: проблема співвідношення понять. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 70. С. 72–76. (*Index Copernicus*)

13. **Горохівська Т. М.** До проблеми співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійно-педагогічна культура» викладача закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66, т. 1. С. 150–155. (*Index Copernicus*)

14. **Горохівська Т. М.** Педагогічна майстерність і професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи: проблема співвідношення понять. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18, т. 1. С. 116–120. (*Index Copernicus*)

15. **Горохівська Т. М.** Співвідношення понять кваліфікація та професійно-педагогічна компетентність викладача в контексті педагогічного дискурсу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Київ : Університет «Україна», 2019. № 18. С. 171–174.

16. **Горохівська Т.** Особливості професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 28, т. 1. С. 221–227. (*Index Copernicus*)

17. **Горохівська Т. М.** Особливості методичної діяльності викладача закладу вищої освіти крізь призму його професійно-педагогічної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 70, т. 1. С. 181–185. (*Index Copernicus*)

18. **Горохівська Т.** Неперервність як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 32, т. 1. С. 171–176. (*Index Copernicus*)

19. **Горохівська Т. М.** Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 18–23. (*Index Copernicus*)

20. **Горохівська Т. М.** Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 55. С. 227–235. (*Google Scholar, Index*

*Copernicus, Academic Resource Index, Scientific Social Community)*

21. **Горохівська Т. М.** До проблеми моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 128–135. (*Index Copernicus*)

22. **Горохівська Т. М.** Особливості використання розвивальних технологій у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 64. С. 9–15. (*Google Scholar, Index Copernicus*)

23. **Горохівська Т.** Модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5/6 (99/100). С. 37–48. (*Index Copernicus, Google Scholar, Master List, GEJSH*)

24. **Горохівська Т.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 3/4 (182/183). С. 98–103. (*Index Copernicus, Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS*)

25. **Горохівська Т. М.** Концепція розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 75. С. 52–57. (*Index Copernicus*)

26. **Горохівська Т.** Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 3 (22). С. 37–47. (*Index Copernicus, Google Scholar, Research Bible, Directory of Open Access Journals, WorldCat*)

27. **Горохівська Т.** Особливості організації процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені*

М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 76. С. 48–52. (*Index Copernicus*)

28. **Горохівська Т.** До питання діагностичного апарату дослідження розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. № 62. Р. 26–32.

29. **Horokhivska T.** Developing professional pedagogical competency of lecturers in the leading EU countries. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2018. № 4, т. 8. С. 7–13. (*Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, World Cat*)

30. **Horokhivska T.** Characteristics of developing professional-pedagogical competency in university teachers in the context of Polish experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2019. № 3, т. 9. С. 43–49. (*Cabell's directory, EBSCO, Discovery Service, Google Scholar, WorldCat*)

31. **Horokhivska T. M.** The personal-motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 90. С. 86–92. (*Index Copernicus*)

*Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

32. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як умова становлення молодого педагога. *Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика: матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. (Львів, 25 листопада 2016 року) / Національний університет «Львівська політехніка»*. Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2016. С. 93–95.

33. **Горохівська Т. М.** Проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищого технічного навчального закладу. *Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р.* Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 517–520.

34. **Горохівська Т. М.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності як складова системи підвищення кваліфікації викладачів. *Управління в освіті: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2017 р.* Львів. Львів :

Інститут права та психології НУ «Львівська політехніка», 2017. С. 166–168.

35. **Горохівська Т. М.** До змісту структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Матеріали III Графічно-інформаційного форуму присвяченого пам'яті професора Маргарити Федорівни Юсупової*/ за заг. ред. Д. Е. Кільдерова. Київ, 2017. С. 105–108.

36. **Горохівська Т.** До проблеми умов розвитку професійно-педагогічної компетентності педагога. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 16–17 листопада 2017 р.). Львів : ПП «Ощипок М. М.», 2017. С. 88–90.

37. **Горохівська Т.** Визначення феномена професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: тези доп. IX міжнар. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 9–10 листоп. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 39–40.

38. **Горохівська Т.** До питання класифікації професійно значущих якостей особистості викладача. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави*: зб. тез VII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. С. 197–198.

39. **Горохівська Т. М.** Особливості розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Канади. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 30 листопада – 1 грудня 2018 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 1. С. 86–88.

40. **Горохівська Т. М.** До проблеми визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25–26 січня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 110–112.

41. **Горохівська Т. М.** До питання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої школи Японії. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук. конф. 29–30 березня

2019 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2019. Ч. 1. С. 237–238.

42. **Горохівська Т.** До питання розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності викладачів в країнах Європейського Союзу. *Управління в освіті: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (Львів, 4–5 квітня 2019 р.) Львів : Левада, 2019. С. 70–73.

43. **Горохівська Т. М.** Системний підхід до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. *Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави: зб. тез VIII Всеукр. наук.-практ. конф.* Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. С. 198–199.

44. **Горохівська Т. М.** Компетентнісний підхід як стратегічний орієнтир розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 24–25 травня 2019 р.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 85–87.

45. **Горохівська Т. М.** До питання співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійна готовність» викладача. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 6–7 грудня 2019 р.* Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2019. С. 58–61.

46. **Горохівська Т. М.** Функціонально-технологічний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, Україна, 5–6 червня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 95–98.

47. **Горохівська Т. М.** Пізнавально-інтелектуальний компонент у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, Україна, 12–13 червня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 67–71.

48. **Горохівська Т. М.** Особливості рефлексивно-регулятивного компоненту

професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність* : матеріали II Міжнар. наук. конф. 26–27 червня 2020 р., Дніпро. Дніпро : СПД «Охотнік», 2020. С. 311–313.

49. **Горохівська Т. М.** Соціально-комунікативний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології* : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 червня 2020 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 94–97.

50. **Горохівська Т. М.** Педагогічні здібності як складова особистісно-мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (7–8 серпня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 42–45.

51. **Горохівська Т. М.** Відбір і структурування змісту навчання викладачів фахових дисциплін в системі підвищення кваліфікації. *Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті* : зб. тез виступів учасників міжнар.наук.-практ. конф. (15–26 жовтня 2020 року). Рівне : РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. С. 64–67.

52. **Горохівська Т. М.** Закономірності і принципи концепції розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries* : proceedings International scientific and practical conference, September 25-26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. P. 2. P. 19–23.

53. **Горохівська Т. М.** Підвищення кваліфікації як чинник розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 2–3 жовтня 2020 р. Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. С. 32–35.

54. **Горохівська Т. М.** Інноваційні форми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Україна, 2–3 жовтня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 78–81.

55. **Горохівська Т. М.** До питання методичного супроводу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 жовтня 2020 р., Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 61–65.

56. **Горохівська Т. М.** Визначення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних ЗВО. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*: conference proceedings, October 23, 2020. Leipzig: Baltija Publishing, 2020. P. 68–71.

*Опубліковані праці, що додатково відображають  
наукові результати дисертації*

57. **Горохівська Т. М.** Професійно-педагогічна компетентність як детермінанта професійної успішності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*: зб. наук. пр. Полтава : ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 149–157.

58. **Горохівська Т. М.** Методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти: навч.-метод. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2020. 164 с.

59. Семінар педагогічних знань : метод. рекомендації до виконання курсових робіт для слухачів курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ВНЗ / уклад. **Т. М. Горохівська**. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 36 с.



### ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

| № з/п                                           | Назва конференції                                                                                                                                 | Місце та дата проведення         | Форма участі |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| <b>Міжнародні науково-практичні конференції</b> |                                                                                                                                                   |                                  |              |
| 1                                               | Управління в освіті                                                                                                                               | м. Львів,<br>26–27.04.2017       | очна         |
| 2                                               | Профі НUB: простір освітніх&виробничих технологій.<br>III Графічно-інформаційний форум присвячений пам'яті професора Маргарити Федорівни Юсупової | м. Київ,<br>8–9.06.2017          | заочна       |
| 3                                               | Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи                                                                                        | м. Хмельницький,<br>9–10.11.2017 | очна         |
| 4                                               | Наукова дискусія: питання педагогіки та психології                                                                                                | м. Київ,<br>30.11. –01.12.2018   | заочна       |
| 5                                               | Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.                                                                    | м. Львів,<br>25–26.01. 2019      | заочна       |
| 6                                               | Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку                                                                                | м. Дніпро,<br>29–30.03.2019      | заочна       |
| 7                                               | Управління в освіті                                                                                                                               | м. Львів,<br>4–5.04.2019         | очна         |
| 8                                               | Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки                                                                                | м. Запоріжжя,<br>24–25.05.2019   | заочна       |
| 9                                               | Традиції та новації у сфері педагогіки та психології                                                                                              | м. Київ,<br>6–7.12.2019          | заочна       |
| 10                                              | Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень                                                          | м. Київ,<br>5–6 червня 2020      | дистанційна  |
| 11                                              | Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті                                                                                           | м. Харків,<br>12–13.06.2020      | дистанційна  |
| 12                                              | Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність                                                                               | м. Дніпро,<br>26–27.06.2020      | дистанційна  |
| 13                                              | Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології                                                                        | м. Львів,<br>26–27.06.2020       | заочна       |
| 14                                              | Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук                                                                           | м. Одеса,<br>7–8.08.2020         | заочна       |
| 15                                              | Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті                                                                          | м. Рівне,<br>15–26.10.2020       | дистанційна  |
| 16                                              | Current trends and factors of the development of pedagogical and                                                                                  | м. Люблін,<br>Республіка         | дистанційна  |

|                                                    |                                                                                                                                              |                                                 |             |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------|
|                                                    | psychological sciences in Ukraine and EU countries                                                                                           | Польща,<br>25–26.09.2020                        |             |
| 17                                                 | Традиції та новації у сфері педагогіки та психології                                                                                         | м. Київ,<br>2–3.10.2020                         | дистанційна |
| 18                                                 | Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє                                                                      | м. Київ,<br>2–3.10.2020                         | заочна      |
| 19                                                 | Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії                                                                       | м. Одеса,<br>16–17.10.2020                      | дистанційна |
| 20                                                 | Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration: conference proceedings                              | м. Лейпциг,<br>Німеччина,<br>23.10.2020         | дистанційна |
| 21                                                 | Science, research, development # 36                                                                                                          | м. Лондон,<br>Велика Британія,<br>29–30.12.2020 | дистанційна |
| <b>Всеукраїнські науково-практичні конференції</b> |                                                                                                                                              |                                                 |             |
| 22                                                 | Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України | м. Київ,<br>28.10.2016                          | очна        |
| 23                                                 | Проблеми підготовки педагогів для професійної освіти: теорія і практика                                                                      | м. Львів,<br>25.11.2016                         | очна        |
| 24                                                 | Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір                                                                                 | м. Львів,<br>16–17.11.2017                      | очна        |
| 25                                                 | Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави                                                              | м. Львів,<br>30.05.2018                         | очна        |
| 26                                                 | Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави                                                              | м. Львів,<br>30.05.2019                         | очна        |

---