

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

О. М. Третяк

Професійна компетентність викладача вищої школи

Навчальний посібник

Рівне - 2021

УДК 378.016:373.5.011.3-051-047.22

Рецензент:

Шурин О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій РДГУ

Автор-укладач:

Третяк О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Професійна компетентність викладача вищої школи: навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / авт.-укл. О.М.Третяк. Рівне: РДГУ, 2021 р. 98 с.

Навчальний посібник з дисципліни «Професійна компетентність викладача вищої школи» укладений з огляду на освітньо-професійну програму підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Посібник розкриває програму навчальної дисципліни, лекційний матеріал, питання підсумкового контролю та перелік рекомендованої літератури.

Рекомендовано кафедрою педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 8 від 23.06.2021 р.).

© О.М.Третяк, 2021

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2021

ВСТУП

Навчальна дисципліна «Професійна компетентність викладача вищої школи» є обов'язковим компонентом у процесі фахової підготовки магістра з освітніх, педагогічних наук, викладача вищої школи.

Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна компетентність викладача вищої школи» є формування теоретичних знань та практичних навичок з організації вищої освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу; розвиток у майбутніх фахівців професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Завдання вивчення дисципліни «Професійна компетентність викладача вищої школи»:

- виявити основні закономірності, періоди та тенденції розвитку компетентнісного підходу;

- засвоїти систему знань про сутність професійної компетентності викладача вищої школи;

- формувати професійну компетентність та педагогічну майстерність особистості викладача, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності

- вбачати перспективи особистісно-професійного вдосконалення;

- набути практичних умінь та навичок для ефективної професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

«Професійна компетентність викладача вищої школи» спрямована на формування:

- загальних компетентностей:

ЗК-2. Здатність до абстрактного та критичного мислення, аналізу та синтезу, до розуміння причинно-наслідкових зв'язків у предметній галузі.

зк-3. Здатність до розуміння предметної області та професійної діяльності, застосування знань та кращих практик.

ЗК-5. Здатність до рефлексії власного освітнього та професійного досвіду; до самоосвіти та особистісно-професійного самовдосконалення.

- спеціальних компетентностей:

ФК-1. Здатність до здійснення професійної діяльності за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» відповідно до нормативно-правових документів в галузі освіти, до участі у роботі кафедри та інших професійних об'єднань; здатність формувати професійно важливі якості та компетентності майбутніх фахівців.

ФК-2. Здатність до оволодіння інформацією та до аналізу, порівняння, практичного впровадження й популяризації кращого досвіду вітчизняної та зарубіжної освіти і педагогіки.

ФК-15. Здатність до рефлексії та самовдосконалення, автономії та відповідальності за підвищення рівня власної педагогічної майстерності й культури, розширення меж професійної компетентності та спрямованості; здатність приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів.

Очікувані результати навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

ПРН 1: Критично осмислювати історичні й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні та світі; теоретичні завдання і практичні проблеми у професійній педагогічній діяльності з метою організації освітнього простору, розвитку особистого досвіду та майстерності.

ПРН 3: Володіти спеціалізованими концептуальними знаннями у сфері освітніх наук, педагогіки та психології вищої школи, інклюзивної педагогіки, комп'ютерно-інформаційних технологій та інтернет-ресурсів у професійному саморозвитку; аналізувати

передовий педагогічний досвід та впроваджувати кращі практики у своїй професійній діяльності.

ПРН 14: Вміти здійснювати професійну діяльність, що потребує оновлення та інтеграцію знань; узагальнювати і генерувати нові ідеї, проявляти творчість в освітній діяльності; самостійно приймати рішення та організувати інноваційну діяльність на належному професійному рівні, брати участь у роботі кафедри та інших професійних об'єднань; нести відповідальність за виконувану роботу з дотриманням вимог педагогічної етики.

ПРН 15: Усвідомлювати власні індивідуальні особливості, здійснювати психологічну саморегуляцію; вбачати перспективи особистісно-професійного самовдосконалення, самостійно організувати процес навчання впродовж життя, вдосконалювати професійні компетентності з високим рівнем автономності.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. *Теоретичні засади компетентнісного підходу у вищій освіті*

Тема 1. Компетентнісний підхід у вищій освіті

Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Чинники реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті. Концептуальні засади компетентнісного підходу. Ключові, загальногалузеві та предметні компетентності. Особливості компетентнісного підходу у вищій освіті.

Тема 2. Сутність професійної компетентності педагога

Поняття «компетенція», «компетентність». Кононативні ознаки поняття «компетентність». Підходи щодо визначення понять. Європейський вимір визначення компетентності. Ключові компетенції, визначені Радою Європи. Проєкт Тюнінг: інструментальні, особистісні та системні компетентності. Основні характеристики професійної компетентності педагога.

Тема 3. Професійна компетентність викладача вищої школи

Професіограма викладача закладу вищої освіти. Підходи в обґрунтуванні сучасної професіограми викладача вищої школи. Етапи професіографії викладача: професійна компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність. Структура професійної компетентності викладача вищої школи: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий.

Тема 4. Акмеологічний підхід у вищій освіті.

Акмеологія як наука. Об'єкт і предмет акмеології. Принципи акмеології. Акмеологічний підхід в теорії і практиці вищої освіти. Акмеологічний підхід в контексті парадигми «освіта протягом життя». Акмеологічні рівні професіоналізму викладача вищої школи.

Змістовий модуль 2. Професійна компетентність та професійна діяльність викладача вищої школи

Тема 5. Професійна діяльність викладача вищої школи

Особливості професійної діяльності викладача вищої школи. Стадії професійного становлення особистості. Компоненти діяльності викладача вищої школи. Функції викладача ЗВО. Професійні завдання викладача. Види діяльності викладача вищої школи. Самоосвіта. Інноваційна діяльність викладача вищої школи.

Тема 6: Педагогічна майстерність викладача вищої школи

Зміст та складові педагогічної майстерності викладача. Елементи педагогічної майстерності. Педагогічна техніка викладача. Поняття педагогічної техніки. Внутрішня та зовнішня техніка викладача. Педагогічні здібності. Педагогічна культура. Педагогічний такт викладача вищої школи.

Тема 7: Професійне вигорання викладача закладу вищої освіти

Поняття професійного вигорання. Причини професійного вигорання викладача ЗВО. Симптоми синдрому емоційного

вигорання. Групи працівників, які найбільш піддаються професійному вигоранню. Стадії професійного вигорання. Чинники професійного вигорання викладача вищої школи (об'єктивні, суб'єктивні; рольові, організаційні, особистісні). Ознаки. Шляхи подолання професійного вигорання.

Тема 8: Саморганізація у професійній діяльності викладача вищої школи

Саморганізація діяльності як складова професійної ефективності педагога. Організаційні принципи діяльності. Функції самоорганізації. Ключові вміння та якості ефективної самоорганізації. Види самоорганізації викладача у професійній діяльності. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності. Прийоми та рекомендації ефективної організації праці.

Тема: Компетентнісний підхід у вищій освіті

План:

1. Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті
2. Чинники реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті
3. Концептуальні засади компетентнісного підходу
4. Особливості компетентнісного підходу у вищій освіті

1. Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті

Пріоритетне завдання освіти XXI століття передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку; створення передумов посилення творчих здібностей людей; формування здатності адаптуватися до змін, що відбуваються в суспільстві, перехід на нові імперативи мислення і нові способи перетворення дійсності.

Про підготовку педагога нової генерації в рамках компетентнісного підходу йдеться в основних документах про освіту. Зокрема, вихідні концептуальні положення та шляхи модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців визначено Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Національною доктриною розвитку освіти, нормативними документами Міністерства освіти і науки України, програмою «Освіта і професійна підготовка 2010» та ін. відповідно до прогресивних рішень Болонської конвенції та сучасних потреб особистості і суспільства.

Парадигмальна зміна цілей освіти, викликана запитамі Болонського процесу, змушує по новому підійти до особистості сучасного педагога, зокрема викладача вищої школи, його функцій, здібностей, професійної компетентності. У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження у процес освіти нових, альтернативних шляхів його професійної підготовки. Пошук технологій

удосконалення підготовки фахівця в галузі вищої освіти, їх поширення, практичне використання та збереження у швидкозмінному середовищі є важливою умовою забезпечення потреби України у висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних фахівцях.

В наш час, в умовах євроінтеграції до єдиного освітянського простору, якість освіченості викладача вищої школи визначається рівнем його професійної компетентності. А відтак, новим концептуальним орієнтиром розвитку сучасної освіти в рамках Болонського процесу стало запровадження компетентнісного підходу, що визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості.

Вагомим внеском в дослідження проблеми компетентнісного підходу стали праці зарубіжних дослідників, зокрема Н.Хомського, Р.Уайта, Дж.Равена, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Байденка, А.Хугорського, В.Адольфа, В.Болотова, В.Серікова, І.Зимньої та ін. Серед українських науковців проблемою компетентнісного підходу в освіті займаються О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, Н.Бібік, Л.Ващенко та ін., дослідження яких становлять методологічну основу нашого дослідження.

Компетентнісний підхід в освіті зароджується як спеціальний напрямок у кінці 1960-х – початку 1970-х рр. Термін «компетенція» було введено у 1965 році американським мовознавцем Н.Хомським в понятійний апарат лінгвістики з проблем генеративної граматики.

Етапи становлення і розвитку компетентнісного підходу в освіті:

✓ перший етап (1960-1970 рр.) характеризується впровадженням до наукового апарату категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція / компетентність. Розпочинається дослідження різних видів мовленнєвої компетенції в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання іноземним мовам, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс);

✓ другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорії компетенція / компетентність в теорії професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню. Зокрема, велика увага формуванню компетентності в освіті приділялася за кордоном;

✓ третій період (з 1990 р. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) характеризується появою робіт А.К.Маркової, О.І.Пометун, де в загальному контексті психології і педагогіки праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного аналізу; відбувається дослідження компетентності як наукової категорії в освіті;

✓ четвертий період (з початку ХХІ ст.) знаменується визначенням компетентності як особистісних результатів опанування студентом (особою, що навчається) програми на певному рівні вищої освіти.

2. Чинники реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті

Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті зумовлена такими чинниками:

По-перше, глобалізацією усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу. За таких обставин заклади вищої освіти як соціальні інститути формальної освіти мають надати молодій людині можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці. *Компетентнісний підхід* у професійній підготовці спрямований на формування особистості, здатної до здобуття подальшої професійної (вищої) освіти, соціальної та професійної мобільності.

По-друге, необхідністю *опанувати мистецтвом швидких трансформаційних змін* в освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі; підготовку високоосвічених, життєво компетентних

випускників, здатних і готових самостійно, свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя.

По-третє, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; держава і провайдери освіти за таких обставин передусім змушені скерувати свої зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян.

По-четверте, філософією постіндустріального суспільства, в якому визначальними цінностями є рівень вищої освіти, професіоналізм, здатність людини до навчання протягом життя. Саме тому у моделі компетентного випускника ВНЗ можна врахувати та адекватно відобразити вимоги ХХІ століття до особистості.

По-п'яте, упровадженням моделі особистісно орієнтованого (студентоцентрованого) навчання, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу; формування та розвиток здатності до конструктивної соціальної активності, цілеспрямованої участі у соціальному, суспільно-політичному та культурному житті громади та держави.

3. Концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу

Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства із збереженням досягнень та традицій національної вищої освіти закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львівського комюніке, Хартії Кельнського самміту «Групи восьми» – «Цілі і задачі навчання протягом всього життя», Санкт-Петербурзького самміту «Групи восьми» – «Освіта для інноваційних суспільств у ХХІ столітті»,

рішеннях третьої-п'ятої сесій Світового громадського форуму «Діалог цивілізацій» (2004-2007 рр.), резолюції Всесвітньої конференції з вищої освіти-2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» (ЮНЕСКО, м. Париж, 5-8 липня 2009 р.) тощо.

Природним генетичним прообразом компетентнісного підходу вважаються ідеї загального й особистісного розвитку, сформульовані у контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної й особистісно орієнтованої освіти.

Сучасний етап розвитку компетентнісного підходу в освіті характеризується розробкою його концептуальних засад як вітчизняними так і зарубіжними дослідниками, зокрема, визначення переліку і сутності ключових компетентностей та втілення їх у відповідних освітніх документах.

Так, в документах, матеріалах ЮНЕСКО даного періоду окреслюється певне коло компетенцій, які повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. Ще в 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано принципи, на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, що по суті і є глобальними компетентностями [4].

Рада Європи в 1997 році визначила п'ять ключових компетентностей, які необхідні кожному освіченому європейцю:

1) політичні і соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, сприяти вирішенню конфліктів ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів;

2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві – поважне ставлення один до одного, розуміння, здатність жити в мирі з людьми інших національностей, культур, мов і релігій. Вони визначають соціальну зрілість людини;

3) компетентності, які пов'язані з володінням усним та письмовим спілкуванням;

4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективне їх застосування тощо;

5) компетентності, що стосуються здатності і бажання вчитися протягом життя.

Дані групи компетентностей повинні стати певним орієнтиром для складання навчальних програм з метою прозорості у системі освіти та єдиних вимог до випускників різних навчальних закладів європейського освітянського простору.

Важливим етапом становлення компетентнісного підходу в європейській освіті можна зазначити робочу програму «Освіта й підготовка в Європі: різні системи, спільна мета до 2010 р.», яка містить перелік базових компетентностей, а саме: грамотність (читання, письмо) та навички рахування (фундаментальні навички), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, використання ІКТ, вміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальну культуру.

У 2005 році Європейська комісія затвердила Європейську довідкову систему, яка містить ключові компетентності для навчання упродовж життя і має служити довідковим інструментом для розвитку компетентностей в національних системах освіти. Дана система нараховує **вісім найважливіших компетентностей**: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність.

В контексті компетентнісного підходу в освіті зарубіжні дослідники акцентують свою увагу на результаті навчальної діяльності, тому важливим постає питання не тільки чому вчити, але й відбору ефективних шляхів, методів та форм навчання, що

сприятимуть формуванню та набуттю кожною особистістю ключових компетентностей.

Здійснюючи системно-структурний аналіз освітніх та наукових ідей вітчизняних дослідників у процесі розвитку компетентнісного підходу, заслуговують на увагу праці І.Зимньої. Вона вперше теоретично обґрунтувала засади групування ключових компетенцій, структурувала їх та визначила види компетентностей. Ми виявили, що теоретичною основою виділення трьох груп ключових компетенцій для І.Зимньої стали сформульовані у вітчизняній психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Ананьєв), що людина реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М'ясищев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.Кузьміна, А.Деркач); що професіоналізм включає компетентності (А.Маркова).

Виходячи з даних позицій, І.Зимня виділяє три основні групи компетентностей:

- компетентності, які відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (компетенції здоров'язбереження, ціннісно-сислової орієнтації у світі, інтеграції знань, громадянськості, самовдосконалення);

- компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми (компетенції соціальної взаємодії, компетенції у спілкуванні);

- компетентності, які відносяться до діяльності людини і проявляються у всіх її типах і формах (компетенції пізнавальної діяльності; діяльності: гра, навчання, праця; інформаційних технологій).

Вартими уваги є погляди академіка А.Хуторського. Дослідник вважає компетентнісний підхід одним із способів реалізації концепцій розвивальної та особистісно орієнтованої освіти. На думку вченого, формування компетенцій відбувається засобами змісту освіти, який базується на компонентах: знання, уміння,

досвід творчої діяльності, досвід реалізації емоційно-ціннісних відношень.

Слід відзначити, що А.Хуторський ввів у науковий обіг поняття «освітньої компетенції», під яким розуміє сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для виконання особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності. Він виділяє трирівневу ієрархію компетенцій: ключові, загальнопредметні та предметні компетенції.

Найбільшу увагу дослідник зосередив на проблемі ключових освітніх компетенцій, які визначаються ним на основі провідних цілей загальної освіти, на структурній уяві соціального досвіду і досвіду особистості, а також на основних видах діяльності суб'єкта навчання. Враховуючи ці позиції А.Хуторський виділяє такі ключові освітні компетенції: ціннісно-змістові; загальнокультурні; навчально-пізнавальні; інформаційні; комунікативні; соціально-трудова; компетенції особистісного самовдосконалення.

Отже, ідеї вченого з формування компетентності є досить цікавими і змістовними. Не дивлячись на те, що А.Хуторський розглядає компетенції загальної освіти, вони є невід'ємними при формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя, оскільки саме майбутній вчитель покликаний формувати компетентності школярів.

У своїх дослідженнях вчені В.Болотов та В.Серіков дійшли висновків, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, які виникають в наступних ситуаціях: пізнанні і поясненні явищ дійсності; при засвоєнні сучасних технік і технологій; у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; в практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача; в правових нормах і адміністративних структурах; при виборі професії і оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; при необхідності

вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, шляхів вирішення конфліктів.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з формування в учнів знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння ними системою компетентностей, що виявляється в здатності людини до виживання та успішної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційно насиченого простору .

Тему концепту компетентнісної освіти в Україні ініціюють такі науковці, як Н.Бібік, І.Єрмаков, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, О.Локшина та ін.

О.Пометун під компетентнісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, як зазначає науковець, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

На думку провідного вченого, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості суб'єкта навчання. Компетентнісний підхід потребує трансформації змісту освіти, що насамперед визначається принципово іншим підходом до її відбору і структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу: набуття студентом компетентностей. А це, як наголошує О.Пометун, потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти, а саме:

- визначення переліку ключових компетентностей;
- визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;

- ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей);
- відбору змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;
- встановлення рівня сформованості та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожному році навчання;
- розробки системи контролю та корекції процесу формування компетентностей.

При цьому, автор зазначає, що «*ключова компетентність*» є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини; це – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, стосунків щодо міждисциплінарного кола проблем.

Науковець виділяє основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей: поліфункціональність (вирішення різноманітних проблем в різних сферах особистого й суспільного життя); надпредметність і міждисциплінарність; багатомірність (включає знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); забезпечують широку сферу розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання та ін.).

Сучасні науковці зазначають, що на сьогоднішній день важливим є вміння не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб

ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

З цих позицій, перехід до компетентнісного підходу в усіх ланках освітнього процесу означає його переорієнтацію на результат у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, у соціальній структурі.

Основою для практичного запровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах є визначення певної ієрархії компетентностей. За розвідкою О.Пометун, для розгляду такої ієрархії скористаємось узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які були представлені в рамках науково-практичного семінару проекту ПРООН, МОН України та АПН “Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія” (16 червня 2004 р.) у доповіді міжнародного експерта проф. О.Крисана [3]. Так, науковець зазначив, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності. До того ж експерт зауважив, що систему компетентностей в освіті складають:

- надпредметні (ключові, базові),
- загальногалузеві,
- предметні компетентності.

Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей суб'єктів навчання насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня.

Вчені Академії педагогічних наук України (Н.Бібік, О.Овчарук, О.Руденко, О.Савченко та ін.) в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний - рівному» (2004 р.) відібрали й

визначили найважливіші компетентності для нашої держави. Відтак, науковці виокремлюють наступні ключові компетентності:

- уміння вчитися,
- загальнокультурна компетентність,
- громадянська,
- соціальна,
- здоров'язберігаюча,
- компетентності з інформаційних і комунікативних технологій,
- підприємницька компетентність.

Таким чином, компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним і характеризується особистісними та діяльними аспектами. Він має практичну (для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити), прагматичну (полягає у виключній ролі досвіду, умінь практично реалізувати знання і на цій основі вирішувати завдання) й гуманістичну (будь-які компетентності є соціальними, оскільки за своїм змістом вони формуються і функціонують у соціумі, забезпечуючи життєдіяльність особистості в ньому, а також характер взаємодії людини із суспільством, з колективом, з сім'єю, з окремими індивідами) спрямованість.

4. Особливості компетентнісного підходу у вищій освіті

Особливостями компетентнісного підходу у вищій освіті є:

- визнання компетенцій в якості результату навчання на кожному етапі безперервного циклу;
- перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем;
- студентоцентрована спрямованість навчання;
- спрямованість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників і задоволення потреб ринку праці і вимог працедавців;

➤ у зверненні в освітньому процесі до людини, з опорою на антропологічні та аксіологічні засади її розвитку (світогляд, критичність мислення, відношення до праці, професії, до себе і партнерів, здатність до самооцінки свого внутрішнього світу). Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

Вищим проявом професійної компетентності фахівця впливати на ринок праці, зокрема, аналізувати й узагальнювати суспільні потреби в якісних характеристиках продукції професійної сфери, а також спроможність створювати (організовувати) виробництво цієї продукції (наприклад, організація власного бізнесу), у тому числі за рахунок компетентностей, поєднуючи їх з виконанням конкретних робіт і плануванням роботи залучених працівників (команди).

Запитання для самоконтролю:

- 1. Що розуміють під компетентнісним підходом в освіті?*
- 2. Які чинники спонукали реалізувати компетентнісний підхід у вищій освіті?*
- 3. Проаналізуйте закордонні дослідження з питань компетентнісного підходу в освіті.*
- 4. Які висновки щодо компетентнісного підходу роблять українські вчені*
- 5. Назвіть ключові компетентності, визнані на рівні України.*

Тема: Сутність професійної компетентності педагога

План:

1. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти
2. Європейський вимір визначення компетентності
3. Сутність професійної компетентності педагога

1. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти

На різних етапах розвитку педагогічного знання вчені розмірковували про професійно значущі якості викладача, різні здібності, уміння, визначали суть здійснюваних нею видів діяльності.

Аналіз різних підходів до визначення понять «компетенція» та «компетентність» дає підстави стверджувати, що означені поняття мають різношарову багатокomпонентну структуру та полісемантичне значення.

Компетенція (від лат. *competentia* – здібний, “*competens* (*competentis*)”здатний, досвідчений у певній галузі) :

✓ сукупність встановлених в офіційній формі прав і обов’язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, що визначають можливість приймати обов’язкові до виконання рішення, організувати та контролювати їх виконання, вживати в необхідних випадках заходи відповідальності;

✓ поінформований, авторитетний у будь-якій сфері; коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід; спеціальна сфера знань, вміння для виконання певних професійних обов’язків, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам.

Відтак компетентною вважається та особа, яка має достатні знання в якій-небудь галузі, є з чим-небудь добре обізнаною, тямущою, кваліфікованою; має певні повноваження, є повноправною, повновладною.

Кононативні ознаки поняття «компетентність»:

- ✓ достатній рівень професійних знань, умінь та навичок, що використовуються фахівцем;
- ✓ досвід діяльності, підготовленість до використання знань;
- ✓ якісний і результативний показник сформованості професійних знань та вмінь щодо реалізації їх в діяльності;
- ✓ здатність до актуального виконання видів діяльності;
- ✓ складне новоутворення, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» поняття «компетентність» розглядається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Більшість учених і практиків розглядають поняття «компетентність» і «компетенції» у контексті гуманістичної парадигми та особистісно орієнтованого підходу до навчання. Так, компетенції визначають як комплекс станів та властивостей особистості, що дозволяють їй успішно вирішувати професійні завдання щодо навчання та виховання; як сукупність індивідуальних якостей особистості, що визначають успішність діяльності викладача й студентів; складне інтегроване індивідуально-психологічне новоутворення; лабільний параметр професіоналізму і творчої активності, когнітивна складова психологічної готовності суб'єкта до виконання професійних і соціальних функцій.

Компетентна поведінка, на думку Р.Джонсона, є взаємодією трьох змінних складових: здібностей, мотивів людини і вимог ситуації. З такої позиції Дж. Равен визначає систему критеріїв, за допомогою яких можна визначити компетентність випускника закладу освіти: значущість або важливість для людини професійної ситуації, задоволеність професійною ситуацією, передбачення наслідків професійної ситуації.

Педагогічний дискурс проблеми доволив визначити різні підходи до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність» у теорії вищої освіти і формування компетенцій і компетентностей у вищій школі.

Перший підхід пов'язаний з їх роллю в забезпеченні зв'язку теоретичних і практичних складових вищої освіти.

Компетенція актуалізує прагматичну спрямованість процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, тоді як компетентність доповнюється особистими якостями індивіда (мотиваційними, вольовими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками тощо). При цьому діалектика їх взаємодії полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції.

Згідно із другим підходом – знанневим – основним родовим компонентом визначено професійні знання, які формалізовано у змістовних модулях дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалавра або магістра.

Відповідно до третього підходу поняття «компетенція» і «компетентність» визначаються через категорії «здатність», «готовність», «здібність». Відтак, компетентна особистість – це особистість із сформованими компетенціями.

Прихильники *четвертого підходу* розглядають компетентність як *оцінну категорію*, а компетенції сприймаються ними як похідні, вужчі від компетентності. Компетенції виступають у якості *реальних вимог* до засвоєння людиною сукупності знань з певної галузі, способів діяльності, досвіду, якостей особистості, яка діє в соціумі. У свою чергу, компетентність є ступенем, або рівнем здатності особистості ефективно діяти.

П'ятий підхід – системно-структурний – основними родовими ознаками якого визначено єдність та системність теоретичної і практичної готовності викладача до професійної діяльності і *базується на визнанні поняття «компетентність» багатограним системним утворенням*. Компетенція виступає як наперед задана вимога (норма), а компетентність – як вже сформована особистісна

якість (сукупність якостей) людини та мінімальний досвід діяльності у заданій сфері професійної діяльності.

Шостий – особистісно-діяльнісний – розкриває сутність професійної компетентності через компоненти, які характеризують педагога як особистість, суб'єкта професійної діяльності компетентність – міра включеності особистості у діяльність.

Відтак, компетенції включають здатність, готовність до пізнання та ставлення, які необхідні для виконання різних видів діяльності, і у першу чергу – професійної. У теорії вищої освіти охарактеризовано різні види компетенцій або компетентностей: ключові (у складі ціннісно-сміслових, соціально-трудова і особистісного удосконалення), загальнопредметні та предметні (А.Хуторської), психологічні (Н.Чепелева), індивідуальні (Я.Цехмістер), інтелектуальні (І.Зязюн), інформаційно-комунікативні (А.Проворов, І.Соколова, О.Смолянинова, С.Сисоєва, М.Назаренко, А.Оробинський, А.Івонін), вищі (С.Сисоєва), спеціально-педагогічні, науково-педагогічні, методичні (Н.Кузьміна), управлінські, дидактичну компетентність у вищій школі (В.Сластьонін), дослідницьку (В.Загвязінський), творчу (В.Кан-Калик, В.Краєвський, Н.Нікандров), етичну (Л.Хоружа), культурну (І.Юліанова), міжкультурну (К.Кричевська) або полікультурну (А.Белогуров, І.Соколова, Л.Супрунова), білінгвальну (Н.Соколова).

Отже, під компетентністю розуміють інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

2. Європейський вимір визначення компетентності

Проблематика компетентісно орієнтованої освіти є у наш час дуже актуальною; її розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація

європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів.

У Європі використовується низка термінів на позначення «результатів навчання» і «компетенцій» (competence). Вони мають різні відтінки значення і дещо різні сфери референції. Однак у будь-якому випадку вони всі відносяться до того, що той, хто навчається, буде знати, розуміти та здатним виконувати наприкінці процесу навчання. Їхнє широке використання є частиною зміни парадигми, відповідно до якої особа, що навчається, поміщена у центрі навчального процесу у вищій освіті. Ця зміна є основою для Європейського простору вищої освіти, Болонського процесу і ЄКТС.

У межах програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («DeSeCo», 1997 р.), європейські експерти визначають зміст поняття «компетентність» як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність містить комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень індивіда та його практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. З цих позицій експерти програми («DeSeCo», 2002) пропонують внутрішню структуру компетентності, яка включає: знання; пізнавальні, практичні навички; ставлення; емоції; цінності та етику; мотивацію. Крім того, учасники даного проекту визначили ключові компетентності для кожної країни-учасниці, зокрема: Австрії, Бельгії, Фінляндії, Німеччини, Нідерландів тощо.

Міжнародна комісія Ради Європи оперує такими поняттями як «ключові вміння», «базові вміння», «фундаментальні шляхи навчання», «ключові кваліфікації», «опорні знання». Компетентності при цьому передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок.

Фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPS – international Board of Standards for Training, Performance and instruction) уточнюють поняття «компетентність» і визначають його як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Структура компетентності, на їх думку, містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення відповідних стандартів у галузі певної професії або конкретній діяльності.

Методологію проекту Тюнінг визначено основним академічним інструментом розробки, впровадження, оцінювання програм вищої освіти всіх трьох її циклів у країнах, що входять до Європейського простору вищої освіти. Підхід проекту Тюнінг дозволяє за відмінностями між результатами навчання та компетентностями визначити різницю між ролями безпосередніх учасників процесу: викладацького складу та студентів / осіб, що навчаються. Бажані результати навчання формулюються викладачами, краще з залученням представників студентів, на основі вхідних даних, отриманих від внутрішніх та зовнішніх зацікавлених сторін. Компетентності набуваються або розвиваються в процесі навчання студентами/особами, що навчаються. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми. Деякі компетентності відносяться до предметної області (є специфічними для області, в якій проводиться навчання), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми). Зазвичай розвиток компетентності відбувається комплексно і циклічно впродовж всієї програми.

У проекті розрізняються три типи загальних компетентностей:

- інструментальні компетентності: когнітивні (пізнавальні) здатності, методологічні здатності, технологічні здатності та лінгвістичні здатності;

- міжособистісні компетентності: індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця);

- системні компетентності: здатності, уміння та навички, що стосуються систем в цілому (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; потрібні попередньо надбані інструментальні та міжособистісні компетенції).

В рамках проекту Тьюнінг були визначені спеціальні предметні компетенції для 42 предметних областей, таких як ділове адміністрування, хімія, педагогіка, Європейські студії, історія, науки про Землю, математика, сестринська справа і фізика тощо, а також для кількох тематичних мереж, що діють в межах окремої предметної галузі.

В проекті Тьюнінг компетентності описуються як точки прив'язки для розробки та оцінювання навчального плану, а не як система обмежень. Вони залишають можливість для гнучкості та автономності при розробці навчального плану. У той же час, вони забезпечують спільну мову для описування цілей, на які спрямований навчальний план.

3.Сутність професійної компетентності педагога

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці.

Дослідження професійної компетентності майбутнього педагога представлено у науковому доробку В. Бондаря, С. Вітвицької, Т. Довгої, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Митника, Є. Павлютенкова, В. Семиченко, Е. Соф'янца, С. Якименко та інших українських науковців.

Низка науковців, зокрема І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, розглядаючи питання теоретичної підготовки майбутніх педагогів, акцентують увагу на

розвитку творчого потенціалу особистості педагога, формуванні практичної готовності до керівництва освітньо-виховним процесом.

Набувати професіоналізму сучасні педагоги повинні не після закінчення вузу, а саме в студентські роки. В процесі професійної підготовки потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням ціннісних орієнтацій, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання.

Зміст професійної компетентності, як зауважує І. Зязюн, це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Варто зазначити, що розв'язання будь якої педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Питання професійної компетентності вчителя мають місце у дослідженнях І. Беха. Так, у праці «Виховання особистості» І. Бех, професійну компетентність вчителя поряд з майстерністю та морально-духовною зрілістю відносить до тих складників, які перетворюють працю педагога на місію його життя. Висуваючи вимоги до професійної діяльності педагога, І. Бех зазначає, що педагог не тільки має володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності.

О. Олексюк розглядає професійну компетентність педагога як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм. Звідси випливає, що професійна компетентність педагога розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту його діяльності.

Заслуговує на увагу дослідження Є. Павлютенкова, який стверджує, що професійна майстерність (компетентність) педагога є формою виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими

знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно-важливим якостям учителя, його самооцінці, ставленню до праці.

Варто зазначити думку Н. Ничкало, яка під професійною компетентністю педагога розуміє «гармонійне поєднання знань навчальної дисципліни, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування». Учена виділяє дві підструктури в системі професійної компетентності вчителя: діяльнісну (знання, уміння, навички, здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички необхідні особистості для здійснення педагогічного спілкування).

На думку С. Іванової, *професійна компетентність* – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації.

Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;

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

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості.

Н. Іванцова під формуванням професійної компетентності майбутнього педагога розуміє процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології та методики викладання, вміннями застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях, розвиток особистісних якостей і властивостей, що забезпечить особистості здатність до продуктивної професійної діяльності. Професійна компетентність, на думку науковця, це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра і основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

На думку В. Сластьоніна, педагогічна компетентність визначається як єдність його теоретичної та практичної готовності

до реалізації навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань. За твердженням Н. Разіної, професійно-педагогічна компетентність – це здібність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, в якій він здійснюється. У дослідженнях Т. Сорокіної, професійна компетенція майбутнього педагога трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійної підготовки, характеристика професійного росту, мотиваційних та діяльнісних професійних змін.

Загальновизнаними є підходи щодо професійної компетентності з таких позицій: розуміння суті завдань, що виконуються; знання досвіду в цій сфері і активне його впровадження; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх.

Професійна компетентність – це результат професійної освіти. Тому на виході із ЗВО ми повинні представити замовнику сформованого компетентного фахівця, який володіє цілим багажем знань, умінь та навичок, необхідних сучасному вчителю, сформованою системою цінностей, мотивів, професійно значущих особистісних якостей фахівця, готового до творчої, ефективної педагогічної діяльності.

Запитання для самоконтролю:

- 1. Дайте визначення понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність».*
- 2. Назвіть провідних фахівців, які досліджували професійну компетентність педагога.*
- 3. Охарактеризуйте сутність професійної компетентності педагога.*
- 4. Охарактеризуйте ключові компетентності, визначені Радою Європи.*
- 5. У чому відмінність ключових компетентностей від галузевих та предметних? Відповідь обґрунтуйте.*

Тема: Професійна компетентність викладача вищої школи

План:

1. Професіограма викладача закладу вищої освіти.
2. Структурні компоненти професійної компетентності викладача ЗВО:
 - мотиваційний;
 - когнітивний;
 - діяльнісний;
 - ціннісно-рефлексивний;
 - емоційно-вольовий.

1. Професіограма викладача закладу вищої освіти

Справжнім завоюванням демократичного суспільства останніх десятиліть є визнання пріоритетності індивідуальних освітніх потреб, особистісної та професійної самореалізації кожної людини. Концептуальною для сучасної вищої школи стає методологічна настанова про те, що «особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю, життєтворчістю». Саме тому особливої актуальності набувають проблеми проектування моделі сучасного викладача вищої школи, обґрунтування й розроблення професіографічних вимог до нього на засадах компетентнісного підходу.

В обґрунтуванні сучасної професіограми викладача вищої школи виходимо з філософських ідей прагматизму (Ч.С. Пірс, В. Джеймс, Дж. Дьюї) про дієвий перетворювальний дослідницький характер професійної діяльності, інтерсуб'єктність і проблемність професійного пошуку; екзистенціалізму (М. Гайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр) про свободу професійного розвитку, вільний вибір фахівця, його особистісну відповідальність за результати власної професійної діяльності; синергетики (В. Буданов, В. Ільїн, В. Кремень, М. Левківський, С. Шевелева та ін.) щодо нелінійності процесу професійного розвитку, впровадження нового типу

відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії на засадах діалогізму, взаєморозуміння, співробітництва, співтворчості; акмеології (С. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, М. Шелер та ін.) про цілеспрямоване прагнення фахівця до вершини професійного розвитку та неперервне самовдосконалення; аксіології (Б. Бім-Бад, В. Кремень, М. Никандров, В. Сластьонін та ін.) про ціннісний характер професійної діяльності.

Сучасність потребує високоосвічених і високоморальних, активних, комунікабельних, креативних педагогів-наставників, яким притаманний гуманістичний, полікультурний, нерепресивний світогляд, які володіють відповідними ціннісними орієнтаціями, демонструють високу культуру та естетику міжособистісної взаємодії, здатність досягати як особистісного, так і колективного успіху. Як слушно зазначає К. Поппер, нав'язування цінностей, в авторитарній педагогіці, є категорично неприйнятним для відкритого суспільства. «Відповідно, спроби нав'язати вищі цінності не лише зазначають невдачі, а й можна стверджувати, що вони завдають *шкоди*...», – стверджує автор праці «Відкрите суспільство та його вороги». – А принцип, згідно з яким тим, хто нам довіряє, ми передусім не повинні завдавати шкоди, слід визнати таким самим основним для освіти, як і для медицини. «Не зашкодь» (а отже, дай молодим те, в чому вони відчувають нагальну потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір») – це було б дуже корисною метою для нашої освітньої системи...».

В «Енциклопедії освіти» *професіограма* витлумачується як «зумовлена змістом праці система інформації про соціально-економічні, технологічні, санітарно-гігієнічні та педагогічні аспекти професії, її психологічні й психофізіологічні властивості та якості, що необхідні й достатні для успішного оволодіння і ефективного виконання конкретної професійної діяльності».

Отже професіограма повинна охоплювати весь комплекс проблем, пов'язаних із визначенням особливостей професійної

діяльності, умов праці, професійним відбором, а тому до її структури мають входити такі важливі елементи, як загальна характеристика професії, санітарно-гігієнічні умови та безпека праці, вимоги професії до працівника та ін. Розроблення професіограми має здійснюватись на основі принципів системності, науковості, цілеспрямованості, з урахуванням «динаміки розвитку професії, перспектив професійного зростання працівника і кар'єри». Останнє положення набуває концептуальності та пріоритетності в умовах розбудови неперервної професійної освіти, розроблення професіограми викладача вищої школи на основі європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя.

З урахуванням сучасних освітніх настанов, принципів і підходів до організації вищої педагогічної освіти під **професіограмою** розглядаємо систематизований опис ідеальної моделі викладача, що охоплює сукупність характеристик (рис, ознак, якостей) за основними напрямками професійної діяльності на певному етапі професійного розвитку (компетентність – професіоналізм – майстерність), умов їх набуття (розвитку, вдосконалення), критеріїв оцінювання. У контексті компетентнісної освітньої парадигми професіограма має бути спрямована на досягнення викладачем конкретних результатів професійної підготовки, які відображаються у термінах компетентнісного підходу.

Дублінська модель універсальних описів результатів навчання (дублінські дескриптори) може виступати певним підґрунтям для визначення базових і професійних компетентностей, але вона не дозволяє цілісно підійти до розроблення професіограми викладача вищої школи в умовах неперервної освіти, оскільки спирається на обмежене коло критеріїв: знання та розуміння; застосування знань та розуміння; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

Враховуючи напрацювання фундаторів професійної педагогіки (С.Я. Батишев, І.О. Зимня, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. М. Новиков, Ю. Г. Татур та ін.), виокремили три основних етапи професіографії викладача вищої школи, що характеризують досягнуті ним результати:

- Професійна компетентність.
- Професіоналізм.
- Педагогічна майстерність.

Професійна компетентність викладача вищої школи є особистісним новоутворенням, інтегральним показником готовності до розв'язання освітньо-виховних завдань на основі здобутих під час навчання знань, умінь, навичок, сформованої культури педагогічного спілкування, етики та естетики педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності викладача ЗВО виокремлюємо такі компетенції:

- *Теоретико-методологічна* (сформованість цілісного уявлення про філософські і загально-наукові засади вищої професійної освіти, її мету та завдання, пріоритети і цінності; здатність обґрунтовано, переконливо розкривати роль науки у системі формування особистості фахівця).

- *Предметно-діяльнісна* (здатність використовувати набуті фахові, психолого-педагогічні знання, вміння, навички з метою ефективного розв'язання освітньо-виховних завдань).

- *Інформаційно-комунікативна* (здатність застосовувати різноманітні джерела та способи отримання інформації в освітніх цілях, готовність постійно поглиблювати за їх допомогою власні знання; сформованість культури педагогічного спілкування, володіння різноманітними засобами, прийомами і формами комунікації).

- *Діагностично-прогностична* (здатність діагностувати рівень підготовки слухачів, передбачати результати власної педагогічної діяльності).

- *Управлінська* (здатності, пов'язані із самоорганізацією та управлінським забезпеченням навчального процесу: планування, організація, контроль).

- *Проектувально-корекційна* (здатність проектувати та коригувати власну професійну діяльність, постійно працювати над його вдосконаленням).

- *Технологічна* (володіння технологіями та методиками викладання, здатність добирати методи і засоби з урахуванням освітніх завдань, рівнів підготовки слухачів, перспектив їх професійного зростання).

- *Науково-дослідницька* (здатність самостійно проводити теоретичні та прикладні дослідження, використовувати їх результати в навчальному процесі; готовність керувати науково-дослідницькою діяльністю слухачів).

- *Етична* (дотримання педагогічної етики у професійній діяльності, спілкуванні, міжособистісних стосунках тощо).

- *Загальнокультурна* (повага до національної і світової культурної спадщини; здатність естетизувати власну діяльність, виявляти толерантність, тактовність, ввічливість у спілкуванні з колегами, вихованцями та батьками).

- *Творча* (здатність до творчої діяльності в її різноманітних видах і формах, готовність генерувати нові педагогічні ідеї та реалізовувати їх на практиці).

Професійна компетентність виступає тим підґрунтям, на якому за певних умов формується професіоналізм викладача.

Професіоналізм є наступним етапом становлення педагога, що передбачає вироблення протягом певної викладацької практики індивідуального стилю, поглиблення й осмислення педагогічного досвіду, відпрацювання навичок успішної реалізації освітньо-виховних завдань. Підтвердження такого розуміння сутності професіоналізму, його співвідношення з поняттями «компетентність» і «майстерність» знаходимо у працях І. Зязюна, О. Бодальова, Н. Кузьміної, А. Маркової.

Складниками професіоналізму у будь-якій професії І. А. Зязюн називає «компетентність та озброєність системою вмінь». Разом з тим професіоналізму в педагогічній діяльності неможливо досягти без сформованості таких особистісних якостей, як саморегуляція, аналітизм, критичне ставлення до себе і власних професійних здобутків, здатність до самовдосконалення. «Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття та збереження професіоналізму, – зазначають автори підручника «Педагогічна майстерність». – Це цілеспрямований процес, він є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель ...самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою».

Найвищою сходинкою у процесі професійного розвитку викладача ЗВО є педагогічна майстерність, під якою розуміють «найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності)». Педагогічну майстерність витлумачують і як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі». Концептуального значення для нашого дослідження набувають підходи до визначення педагогічної майстерності на критеріальній основі. Так, наприклад, С. У. Гончаренко серед основних критеріїв майстерності педагога виокремлює гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, оригінальність, здатність до творчості. Останній критерій є визначальним для розмежування професіоналізму та майстерності, оскільки саме у творчій діяльності проявляється неповторний образ педагога-майстра.

Успішність професійного становлення (розвитку) викладача вищої школи залежить від цілеспрямованості цього процесу, кореляції зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) його чинників, зумовлена дотриманням низки умов, серед яких

найважливішими є особистісна сприйнятливість до інновацій, сформованість потреби у самоактуалізації і саморозвитку, усвідомлення власної значущості в реалізації освітніх цілей; спрямованість на досягнення позитивних результатів у педагогічній діяльності, наявність постійного прагнення до професійного зростання та самовдосконалення; атмосфера співробітництва та співтворчості в академічному середовищі та ін.

2. Структурні компоненти професійної компетентності викладача ЗВО

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-

педагогічній науці трактують в рамках функціонального і особистісного підходів. У рамках функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У рамках особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості і її структура характеризується в термінах структури особистості.

При формуванні складу і змісту компетенцій викладача ВНЗ слід мати на увазі, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльнісну (практичне і оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) складові. Компетенції повинні бути поділені на окремі групи, за певною ознакою класифікації.

За основу розробки моделі системи компетенцій викладача ЗВО обрали бінарну класифікацію компетенцій: першу групу складають компетенції, які є загальними для всіх спеціалістів різних профілів (*загальні або ключові компетенції*); другу групу складають *професійні компетенції*, які є базовими для всіх

спеціальностей ЗВО та компетенції, що обумовлені предметною областю діяльності.

Загальні (ключові) компетенції є ядром моделі випускника будь-якого ЗВО, оскільки вони виявляються не лише у розв'язанні професійних завдань, але й завдань поза межами своєї професії. Ключові компетенції мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно обумовленими, цими компетенціями повинні володіти сучасні спеціалісти незалежно від сфери їх діяльності. З іншого – ключові компетенції є професійно значущі, оскільки вони складають основу, базу для професійних компетенцій, дозволяють їм більш повноцінно реалізовуватися.

Виділення професійних компетенцій будемо здійснювати виходячи з кола повноважень, функцій, обов'язків викладача ЗВО.

Професійні компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості спеціаліста, визначають його здатність ефективно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано і самостійно розв'язувати задачі і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Професійні компетенції поділяють на *загально-професійні* у відповідності з видами діяльності і *професійно-посадові* компетенції. *Загально-професійні* компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності. *Професійно-посадові* компетенції відбивають професійний профіль фахівця, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

Загально-професійні компетенції: методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна, інформаційна, комунікативна, управлінська, презентаційна, безпеки життєдіяльності.

Професійно-посадові компетенції: предметна, нормативно-правова, організаційна, прогностична, конструктивна, контрольно-оцінювальна.

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, пошаною до з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача.

Зокрема, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, А. В. Хуторський розглядають професійну компетентність педагога школи як єдність трьох складових: 1) когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); 2) операційно-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета); 3) особистісна складова (етичні й соціальні позиції та установки, риси особистості спеціаліста).

А. Маркова виділяє такі види професійної компетентності педагога:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною, груповою, кооперативною, професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, вміння раціонально, без перевантажень, організувати свою працю.

Н. В. Кузьміна до основних компонентів професійно педагогічної компетентності відносить: а) спеціальну компетентність, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом; б) методичну компетентність, що припускає: володіння методами навчання та уміння застосовувати їх в навчальному процесі; в) психолого-педагогічну компетентність як: знання основ педагогіка і психології, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається; г) диференціально-психологічну компетентність, що вимагає умінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами; д) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності).

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

Отже, структура професійної компетентності викладача вищої школи, як особистісного утворення, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з виділених компонентів.

Мотиваційний компонент відбиває ставлення особи до професійної діяльності, виражене в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально- методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на

цілепокладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

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

Діяльнісний компонент включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізу, синтезу, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) умінь роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні умінь.

Діяльнісний компонент являє собою взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача. Серед професійних умінь викладача вищої школи виділяють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні.

Ціннісно-рефлексивний компонент включає сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, свій рівень професійної компетентності; уміння визначати переваги і недоліки своєї власної компетентності у професійній сфері; уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; уміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Рефлексія характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку особою власної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи.

Рефлексією регулюються усі компоненти професійної компетентності. Завдяки рефлексії людиною відстежуються цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають в житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно переживати відсутність результату, невдачі в роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість в досягненні поставленої мети у професійній сфері; упевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і наукових проектів.

Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через ряд успішно переборених труднощів, створює бадьорий настрій, почуття потреби і навіть жадою до діяльності.

Таким чином, емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості особистості, як наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, відсутність остраху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності.

Отже, професійна компетентність викладача ЗВО – це складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно ситуації.

Запитання для самоконтролю:

1. Що таке професіограма?
2. Охарактеризуйте поняття «професійна компетентність», «професіоналізм», «педагогічна майстерність».
3. Проаналізуйте структуру професійної компетентності викладача вищої школи.
4. В чому цінність мотиваційного компонента.
5. Проаналізуйте когнітивний компонент професійної компетентності.
6. Що лежить в основі діяльнісного компоненту.
7. Охарактеризуйте ціннісно-рефлексивний компонент професійної компетентності.
8. Які особливості емоційно-вольового компоненту?
9. Розкрийте шляхи формування професійної компетентності викладача вищої школи.

Тема: Акмеологічний підхід у вищій освіті

План:

1. Акмеологія як наука
2. Принципи акмеології
3. Акмеологічний підхід в теорії і практиці вищої освіти
4. Акмеологічний підхід в контексті парадигми «освіта протягом життя»
5. Рівні професійної зрілості викладача вищої школи

Акмеологія – це вища математика людинознавства.

О.О.Бодальов

Акмеологія – наука про вдосконалення, корекцію й реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців.

Н.В. Кузьміна

Об'єктом акмеології є зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійній діяльності й досягає вершини у своєму розвитку.

Б.Г. Ананьєв

1. Акмеологія як наука

Сучасні знання характеризуються неперервним оновленням, постійним розширенням, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її успішній адаптації у житті і професійній діяльності.

Слово «акмеологія» походить від грецьких "акме" (вершина, гостре) і «логос» (слово, поняття, вчення); "логія" в складних словах означає: вчення, наука. Є декілька визначень акмеології як науки. За визначенням Н. Кузьміної, акмеологія - нова галузь наукових знань в системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості в людині.

Поняття "акме" – це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності.

Акмеологія – це галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах професійної самореалізації, у тому числі й в освіті.

Поняття «акмеологія» увів у науковий обіг М. Рибников. Подальшого інтенсивного розвитку акмеологія дістала, коли Б. Ананьєв відновив та розвинув її принципи, обґрунтовуючи сутність педагогічної акмеології як закономірності вищих досягнень у цілісному професійному і особистісному розвитку фахівців на кожному її віковому етапі у процесі неперервної освіти.

Об'єктом акмеології є професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людей.

Предмет акмеології - об'єктивні (якість одержаного виховання і освіти) і суб'єктивні (талант, здібності людини) фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів.

Акмеологія досліджує закономірності, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму і особистісної зрілості, що виявляється у сукупності основних компонентів: відповідальність, почуття громадянського обов'язку, мотивації досягнень, цілісну Я-концепцію, позитивне ставлення до себе, терпимість, потребу у комунікації, саморозвитку, прагнення до максимально повної самореалізації, наявність власної життєвої філософії і гуманістичних установках.

2. Принципи акмеології

Базуючись на принципах класичної акмеології (А. Деркач, В. Зазикін), сформулюємо загальнометодологічні принципи акмеології дослідження проблем вищої освіти:

○ *Соціального детермінізму*, яка пов'язана з вирішальною роллю вищої освіти у житті суспільства, системоутворювальним чинником його досконалості. Вищий ступінь розвитку суспільства зумовлений високою якістю освіти, високими технологіями і високим професіоналізмом науково-педагогічних кадрів.

○ *Особистісної детермінації*: особистість прагне використати свої внутрішні ресурси, з метою актуалізації її інтелектуальних можливостей, моделювання для особистості природних або штучних ситуацій, в яких вона підноситься на більш високий рівень своїх можливостей.

3. Акмеологічний підхід в теорії і практиці вищої освіти

Акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з позицій: системного підходу при вивченні освітніх систем, уперше застосований Н.Кузьміною; цілісного підходу до вивчення людини, обґрунтований Б.Ананьєвим; теорії функціональних систем, системо-утворювальним чинником у якій виступає шуканий кінцевий результат на виході у нове середовище, розроблений П.Анохіним.

Акмеологічний підхід скеровано на міждисциплінарні дослідження:

- цілісності суб'єкта вищої освіти, що проходить різні ступіні зрілості для досягнення вершин професійної діяльності;
- факторів, умов, критеріїв якості професійної підготовки фахівців;
- чинників, що мотивують людину на особистісне зростання, професійний розвиток та самовдосконалення після здобуття повної вищої освіти.

Акмеологічний підхід у вищій освіті має бути пріоритетним напрямком, який спонукає особистість майбутнього фахівця до прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійного самовдосконалення. Відтак, *акмеологічний підхід* у теорії вищої освіти скеровано на:

- дослідження вершинних характеристики «акме» (Н. Кузьміна, О. Бодальов, В. Бранський, Ю. Гагін, А. Деркач, С. Пожарський, П. Флоренський та інші), що проявляється у наступних властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності;

вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості у професійній діяльності і могутності.

- визначення умов і факторів, які дозволяють майбутньому фахівцеві досягти власного акме і усвідомити гуманістичний сенс поняття «акме» як вищого для кожної людини рівня розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодія яких сприяє досягненню людиною найбільшого результату;

- розробку акмеологічних технологій розвитку особистості, критеріїв та еталонів професіоналізму;

- розробку акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала;

- обґрунтування факторів, що зумовлюють саморух людини до вершин майстерності шляхом самовдосконалення: суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми);

- розробку акметехнологій, за допомогою яких організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах життєдіяльності і взаємодії.

Акмеологічний підхід у практиці вищої освіти конкретизує ідею гуманізації освіти. Особливістю акмеологічного підходу до покращення підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є його спрямованість на самовдосконалення особистості в освітньому середовищі, саморозвиток та просування майбутнього випускника від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої.

Акмеологічний підхід у практиці вищої освіти спрямовано на:

- розвиток педагога-професіонала як процес і результат системних перетворень в особистості, що розвивається; прогресивні зміни основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізму діяльності,

професіоналізму особистості, нормативності діяльності і поведінки, продуктивної Я-концепції (О.Дубасенюк);

- створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я-концепції», тобто активізація професійно-особистісних якостей, які сприяють самоствердженню, відокремлення власних поведінкових моделей, ціннісних установок; адекватне виділення себе із соціального й професійного середовища, оволодіння системою засобів, методів, механізмів саморегуляції, що сприятимуть самовдосконаленню та самореалізації людини як особистості;

- формування професійної компетентності у сукупності загальних, професійних, особистісних компетентностей;

- організація акмеологічного середовища, у якому майбутні фахівці набувають необхідних компетенцій, формують професійну компетентність, яка у подальшому у міру зростання професіоналізму приведе до вищих досягнень та досконалості. Для акмеологічного середовища характерним є: розвинена корпоративна культура, створені необхідні і достатні умови, міжособистісне співробітництво суб'єктів педагогічного процесу, орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;

- розвиток інноваційного творчого потенціалу викладача, професійний потенціал якого полягає в готовності започатковувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань, створювати авторські науково-методичні розробки, узагальнювати та розповсюджувати передовий педагогічний досвід;

- самореалізація творчого потенціалу суб'єктів професійної підготовки, яка дозволяє в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної науково-педагогічної діяльності;

- залучення до науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців з метою реалізації творчого потенціалу особистості;

- аналіз об'єктивних, об'єктивно-суб'єктивних й суб'єктивних чинників (основні причини, рушійні сили, головні детермінанти професіоналізму), які забезпечують упровадження акмеологічного підходу у вищу освіту; прагнення до самореалізації, високі особистісні й професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття й мислення, престиж професіоналізму та інші;

- впровадження акметехнологій у навчальний процес вищої школи для навчання фахівців проектувати високопродуктивні авторські моделі діяльності, спрямовані на самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення особистості педагога.

Практичне застосування акмеологічного підходу у вищій педагогічній освіті передбачає опору на ідеї *педагогічної акмеології*, як наукову дисципліну про саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу – викладачів і студентів – засобами освітньої діяльності.

4. Акмеологічний підхід в педагогічній освіті у контексті парадигми «освіта протягом життя»

Сучасний розвиток педагогічної освіти неможливий без здатності педагога, викладача вчитися протягом життя та досягати акме-вершин професійного і особистісного розвитку. Якісна освіта має формувати потребу в постійному саморозвитку особистості крізь призму формальної, неформальної та інформальної освіти.

Застосування акмеологічного підходу у єдності означених видів освіти дозволяє перевести її з режиму функціонування у режим розвитку, що досягається через трансформація розуміння освіти від народження і протягом життя. Це забезпечує зміна ролі людини в сучасному світі, бачення ідеалу освіченості людини і

висунення нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовними, суспільно-економічними і технологічними трансформаціями, а також численні виклики глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

У Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу (2000) підкреслено, що до сих пір при формуванні політики в галузі освіти враховувалося лише формальну освіту, а іншим двом категоріям не приділялося практично ніякої уваги.

Континуум безперервної освіти робить неформальне і інформального освіту рівноправними об'єктами процесу навчання. Відповідно ефективність розвитку педагогічної освіти України у контексті акмеологічного підходу стає можливим за умови взаємозв'язку і взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта (формальну освіту) забезпечує викладачам, педагогам зміну освітнього рівня і підвищення кваліфікації (стажування) в закладах вищої освіти і установах освіти відповідно до визначених вимог, що підтверджується отриманням відповідних документів про освіту.

З огляду на потребу вчителів, викладачів у навчанні протягом усього життя актуальними і визнаними стають знання, вміння і навички, отримані в системі неформальної освіти (неформальна освіта) як організованої систематичної освітньої діяльності, що проводиться за межами формальної педагогічної системи, яке забезпечує умови для самореалізації кожного фахівця, його педагогічного вдосконалення по основі надання широких можливостей у виборі напрямку і форм освітньої діяльності в професійній сфері. Досвід високорозвинених зарубіжних країн (Великобританія, Австралія) доводить, що знання, отримані на неформальних курсах, тренінгах, майстер-класах, семінарах, визнаються як частина формальної освіти і в системі вищої освіти зараховуються в кредитних модулях.

Інформальна освіта (неформальна освіта) здійснюється за межами стандартного освітнього середовища, є індивідуальною пізнавальною діяльністю викладача, супроводжує педагога в повсякденному житті. Прояв фахівцем власної активності в навколишньому культурно-освітньому середовищі (спілкування, читання, відвідування установ мистецтва та культури, здійснення подорожей і т.д.) забезпечує перетворення освітніх потенціалів суспільства в дієві фактори власного індивідуального і професійного розвитку. У цьому сенсі важливою є думка німецького педагога А. Дістервега про те, що «учитель лише до того часу здатний по-справжньому виховувати і утворювати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою». Одночасно інформальна освіта забезпечує умови для пошуку особистісної самоідентичності (прояв особистісного начала, визначення свого місця в навколишньому світі на основі фундаментальних моральних, духовних цінностей), професійної самоідентичності (усвідомлення «Я» - концепції, професійного становлення і розвитку) і культурної самоідентичності (усвідомлення себе як суб'єкта культури і носія культурних традицій, ототожнення себе з видатними досягненнями національної культури), що обумовлює формування стійкості фахівців в мінливому світі.

5. Рівні професійної зрілості викладача вищої школи

Педагогічна акмеологія досліджує етапи та *рівні* професіональної діяльності і зрілості особистості педагога:

- оволодіння професією (адаптація до професії, первинне засвоєння вчителем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій);
- педагогічної майстерності (використання у своїй діяльності кращих зразків передового педагогічного досвіду, володіння прийомами індивідуального підходу до учнів\студентів, здійснення особистісно- орієнтованого навчання);

- самоактуалізації педагога у професії (усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості, саморозвиток у професії);

- педагогічної творчості (внесення особистісного творчого вкладу, внесення авторських пропозицій, які стосуються як окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації процесу навчання, так і створення нових педагогічних систем навчання та виховання).

У процесі професійної підготовки викладача ЗВО закладається фундамент його професійної майстерності для реалізації гуманістичної місії – виховання творчої особистості, майбутнього громадянина світу. У цьому контексті розширення об'єктного та предметного полів акмеології сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі, де впроваджуються варіативні моделі та особистісно орієнтовані технології навчання.

Запитання для самоконтролю:

1. *Розкрийте предмет і об'єкт акмеології.*
2. *На яких принципах базується акмеологія.*
3. *На що спрямований акмеологічний підхід в теорії вищої освіти?*
4. *Які завдання акмеології у практиці вищої освіти?*
5. *Яка роль акмеологічного підходу в системі безперервної освіти?*
6. *Охарактеризуйте рівні професійної зрілості викладача вищої школи.*

Тема: Професійна діяльність викладача вищої школи

План:

1. Професійна педагогічна діяльність викладача вищої школи
2. Компоненти діяльності викладача вищої школи
3. Професійні функції та професійні завдання викладача ЗВО.
4. Види діяльності викладача вищої школи
5. Інноваційна діяльність викладача

1. Професійна педагогічна діяльність викладача вищої школи

Професію педагога називають вічною. У неї акумульований тисячолітній суспільно-історичний досвід поколінь. Саме через спеціально організовану педагогічну діяльність оволодівають всіма іншими професіями.

Необхідність передачі нагромадженого виробничого, соціального і духовного суспільного досвіду новим поколінням, підготовка цих поколінь до життя і праці привела до того, що навчання і виховання дуже рано виділились в самостійну суспільну функцію.

Педагогічна діяльність викладача вищої школи – це діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства.

Професійна діяльність – це діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець.

Професійна педагогічна діяльність викладача вищої школи є особливим видом діяльності, об'єктом якої є людина з притаманними їй якостями. Діяльність має високу соціальну значущість, спрямованість на формування національної свідомості і духовної культури українського суспільства.

Професійна діяльність викладача вищої школи має особливості. Від інших видів її відрізняє своєрідність засобів праці викладача, значна частина яких – духовні. Це – розумова, творча діяльність; вона персоніфікована й високо відповідальна, оскільки від рівня сформованості професійної компетентності фахівців залежить розвиток економіки та народного господарства держави. Педагогічна діяльність є емоційною, має велике нервово навантаження на особистість.

Стадії професійного становлення особистості

- *формування професійних намірів* – усвідомлений вибір професії;

- *професійна підготовка* – освоєння системи професійних знань, умінь, навичок, формування соціально-значущих і професійно важливих рис;

- *професіоналізація* – адаптація в професії, професійне самовизначення, набуття професійного досвіду, розвиток властивостей і здібностей особи, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності;

- *майстерність* – якісне, творче виконання професійної діяльності (Е.Ф. Зеєр).

Викладачеві доводиться розв'язувати низку стратегічних і тактичних завдань професійного навчання, виховання та розвитку, які співвідносяться між собою і розв'язуються впродовж навчальної та позанавчальної діяльності студентів. Саме тому говорять про метадіяльнісний, неалгоритмізований, поліфункціональний характер діяльності викладача. Особливістю діяльності викладача є спрямованість на реалізацію «само...»: самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації тощо.

2. Компоненти діяльності викладача вищої школи

Професійна діяльність викладача вищої школи включає цілу низку компонентів, які вимагають від нього певних визначених знань, умінь і навичок для стимулювання пізнавального інтересу студентів і лише творчий підхід дозволяє реалізувати вміння для найвищого рівня їх розвитку.

Основними компонентами діяльності викладача вищої школи є гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний, операційний, рефлексивний.

Гностичний компонент передбачає систему знань та умінь викладача, які спрямовані насамперед на пізнавальну діяльність, що є основою його професійної діяльності. Зокрема даний компонент пронизує дослідницьку діяльність викладача, оскільки спрямований на діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів.

Конструктивний компонент включає в себе: добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням студентів; проектування діяльності студентів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна; проектування власної майбутньої діяльності поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі студентами.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності викладача вищої школи забезпечує реалізацію таких важливих завдань у діяльності педагога, як: структурування змістовних модулів дисциплін освітньої програми підготовки здобувача вищої освіти; вибір методів, форм, прийомів, які є найефективнішими для конкретної ситуації; планування навчальної, виховної та дослідницької роботи.

Організаторський компонент слугує упорядкуванню, самоорганізації власної педагогічної діяльності; організації освітнього процесу на рівнях вищої освіти. Наявність організаторських здібностей дозволяє вести успішну, ініціативну,

повноцінну діяльність за основними напрямками згідно із функціями викладача вищої школи.

Комунікативний компонент є важливим при здійсненні різних видів педагогічної діяльності викладача вищої школи, адже від рівня комунікативності, стилю спілкування залежить легкість встановлення контактів з студентами, викладачами-колегами, адміністрацією. Комунікативні здібності викладача допомагають не лише у передачі навчальної інформації студентам, але й активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, налагодженні наукових контактів з іншими науковцями, а також у викладенні різних наукових положень, поглядів, думок з досліджуваної наукової проблеми у власних публікаціях.

Операційний компонент спрямований на практичне вирішення навчальних і виховних задач: встановлювати міжособистісний контакт, організувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати навчальну інформацію тощо.

Рефлексивний компонент передбачає виконання викладачем певних процесуальних дій: самопізнання, самоспостереження, аналіз, самооцінювання та самоконтроль діяльності.

3. Професійні функції і професійні завдання викладача ЗВО

На початку ХХІ століття спостерігаємо зміну функцій викладача як траслятора інформації і знань на якісно нову – менеджера, консультанта, тьютора, фасилітатора, дослідника тощо.

Така переорієнтація значною мірою детермінована змінами, що відбуваються у національних системах вищої освіти і якоюсь мірою враховують особливості університетської освіти і професійної підготовки фахівців у кожній країні.

Наука і освіта сьогодні відносяться до тих соціальних інститутів суспільства, у яких вага високопрофесійної інтелектуальної праці надзвичайно велика і де професійна якість наукових і педагогічних кадрів має вирішальне значення.

Викладачі вищів є однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає дві, надзвичайно важливі і взаємопов'язані задачі:

- збереження, примноження і трансляцію культурного і науково-технічного здобутку суспільства і цивілізації в цілому;
- соціалізацію особистості майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки.

Відповідно до нової філософії освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду, а носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Центральний тягар в діалогічній культурі припадає на індивідуальність і індивідуальну свідомість, визнанні права на власну думку та позицію іншого, незалежно від соціально-рольової позиції, яку він обіймає.

Зважаючи на перехід вищої школи від інформативної системи навчання до проблемної, змінюються акценти в діяльності викладача вищої школи: відбувається зниження його ролі як єдиного «власника» наукових знань та зростає його роль як експерта, консультанта, порадника тощо.

Радикально змінюється місія викладача вищої школи: йому відводять роль менеджера процесу формування компетентного фахівця, управлінця пізнавальної активності студента. Головне завдання викладача – організувати процес із застосуванням різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності із залученням до них кожного студента. При цьому кожному з них має бути надано змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій, особистісне бачення й вирішення професійних проблем тощо, отже, набувати власний пізнавальний досвід.

У контексті сучасних змін в освітянській галузі призначення й зміст діяльності викладача вищої школи функціонально змінюються.

Взаємодія педагога й студентів в освітньому процесі набуває різних форм вияву. Це спонукає викладача як організатора навчального процесу виконувати різні ролі, що визначається педагогічною ситуацією, конкретною освітньою метою, навчальним змістом, рівнем мотиваційної й навчальної готовності студентів до процесу. В залежності від міри втручання у процес навчання студентів і зростання їхньої самостійності, Т.Равчина виокремлює три ролі викладача: «науковий просвітитель»; наставник; фасилітатор і посередник.

У ролі наставника викладач організує оволодіння студентами науковими знаннями й уміннями за рахунок цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, при цьому поступово зростають самостійність і творчість студентів. Роль фасилітатора й посередника передбачає зниження міри втручання педагога в навчально-пізнавальну діяльність студентів. За таких умов викладач виконує функції супроводження студентів для підсилення їхньої активності й самостійності в процесі набуття власних знань і вмінь.

Викладач вищого навчального закладу виконує такі функції:

- організаторську, яка полягає в організації видів діяльності відповідно до функцій викладача вищої школи;
- інформаційну;
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регулятивну (структура знань викладача визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об'єкту виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуку, самоутвердження);
- самоосвітню, яка полягає у цілеспрямованому та систематичному поліпшенні, вдосконаленні, розвитку себе та своєї діяльності (С.С.Вітвицька);

- науково-предметну, психолого-педагогічну, культурно-просвітницьку (А.Кузьмінський).

4. Види діяльності викладача вищої школи

Педагогічна діяльність є специфічною формою професійної самореалізації викладача вищої школи, який виконує такі види діяльності: навчально-педагогічну, навчально-методичну, організаційно-методичну, наукову, виховну.

- *Навчально-педагогічна діяльність* спрямована на організацію освітнього процесу у вищій школі згідно з вимогами суспільства. У педагогічній діяльності поєднується *теоретична* складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також *практична*, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач.

В обсяг навчальної роботи викладача вищої школи входить: читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, індивідуальних занять, приймання заліків та екзаменів, керівництво виконанням індивідуальних навчально-дослідних завдань (реферати, розрахункові, графічні, курсові і дипломні проекти (роботи), навчальною і виробничою практикою студентів, рецензування курсових і дипломних проектів (робіт), керівництво кваліфікаційними роботами і дисертаціями, проведення консультацій для студентів та аспірантів, участь у державній атестації студентів, а також інші види робіт, для яких встановлені конкретні норми часу.

- З навчальною роботою тісно пов'язана *навчально-методична діяльність* щодо забезпечення навчального процесу згідно із профілем кафедри. У вищому навчальному закладі передбачається понад 30 конкретних видів навчально-методичної діяльності. В їх числі: *розробка* навчальних і робочих навчальних програм з дисциплін освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів;

підготовка до лекційних, практичних, семінарських занять, практик (навчальних, педагогічних, виробничих тощо), самостійної роботи студентів; розробка, переробка і підготовка до видання конспектів лекцій, збірників вправ і задач, лабораторних пракикумів, методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних занять, з підготовки курсових і дипломних робіт; *розробка і постановка* нових лабораторних робіт; поточна робота стосовно підвищення педагогічної кваліфікації; рецензування конспектів лекцій, збірників задач і лабораторних практикумів; підготовка інтерактивних навчально-методичних комплексів з дисциплін (модулів дисциплін); складання екзаменаційних білетів, завдань для проведення модульного, тестового і підсумкового контролю; розробка і впровадження наочних навчальних посібників, нових форм, методів і технологій навчання; вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу тощо.

● Основними видами *організаційно-методичної роботи викладача вищої школи є*: робота з профорієнтації, організації педагогічних (виробничих тощо) практик, робота у приймальній комісії ЗВО, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету або ЗВО, організація і проведення навчально-методичних (науково-методичних) семінарів, практикумів, інших комунікаційних заходів.

До організаційної роботи входить: робота в науково-методичних комісіях, наукови, експертних, фахових радах, в спеціалізованих радах по захисту дисертацій, в учених, науково-методичних, науково-технічних радах і комісіях ВНЗ, факультету; організація та проведення наукових конференцій, симпозіумів і семінарів різного рівня; редагування, рецензування наукових збірників; участь у виховній позааудиторній роботі, виконання обов'язків куратора (наставника) академічної групи; керівництво студентським науковим гуртком, проблемною групою; участь у підготовці та проведенні студентських і учнівських олімпіад, в

організації та проведенні позанавчальних культурно-спортивних заходів тощо.

- *Наукова робота* спрямована на виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях; редагування і рецензування підручників, написання відзвітів на дисертації, автореферати дисертацій; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо.

До наукової роботи входить виконання планових наукових досліджень із звітністю в таких формах: дисертація; словник, довідник, наукова стаття, заявка на винахід, тези доповіді; рецензування монографій, навчальних посібників, словників, довідників, наукових статей, наукових проектів, тематичних планів; перевидання монографій, підручників, навчальних посібників, словників, довідників тощо.

Однією з вимог до професійного становлення викладача вищої школи є всебічний розвиток його творчих здібностей, формування вмінь вирішувати складні завдання виховання нового покоління. Мистецтво аналізувати найрізноманітніші педагогічні ситуації, визначати шляхи та засоби виховання молоді в умовах постійного оновлення і розвитку суспільства повинні стати невід'ємною частиною педагогічного професіоналізму викладача вищої школи.

Самоосвіта – усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку особистісно і соціально значущих якостей («Я - концепція») викладача та кожного студента.

Надзвичайно важливим моментом стосунків між викладачем і студентом є усвідомлення унікальності і неповторності студента як індивідуальності, врахування динаміки змін, що відбуваються зі студентом, розуміння складності і неодномірності процесу

розвитку, визначення віддалених перспектив взаємодії, порівняння студента лише з ним самим для надання йому впевненості в успішному оволодінні знаннями і правильному становленні особистості.

Вищій школі на сучасному етапі її розвитку потрібен викладач який:

- бачить у кожному своєму студентові не «об'єкт педагогічного впливу», а самостійну особистість, яка знаходиться в постійному розвитку, має право на самоствердження;
- вміє жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти і працювати з ними, долаючи прагнення захватись за систему власних психологічних захистів;
- навчився орієнтуватися у будь-якій ситуації, передбачати прями й опосередковані наслідки кожного свого рішення і вчинку, об'єднувати окремі події в насичені єдиним смислом системи;
- може долати деструктивний вплив зовнішніх побічних (організаційних, бюрократичних, формальних) факторів на розвиток власної особистості і стосунки з учнями;
- бере на себе відповідальність за розвиток ситуацій, бо усвідомлює, що саме викладач має розуміти, що відбувається із студентом і як йому допомогти;
- уміє дозувати міру свого втручання в особисте життя студента, розділяти проблеми на ті, які повинен вирішувати сам студент, і ті, де необхідний його вплив;
- здатний навчатися протягом життя і залучати до безперервного процесу набуття компетенцій своїх учнів;
- може змінюватися у мінливому світі й змінювати світ на краще.

5. Інноваційна діяльність викладача

Інноваційність завжди була властива розвитку педагогічної дійсності.

Народжений ще в Давній Греції метод маевтики, сократівських бесід, що приводять до істини, був свого часу значним нововведенням і не втратив свого розвивального потенціалу до наших днів. Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури викладача вищого навчального закладу припускає його залучення в діяльність зі створення, освоєння й використання педагогічних нововведень у практиці навчання й виховання студентів, створення у вищому навчальному закладі певного інноваційного середовища.

Інноваційна діяльність пов'язана зі змінами в мотиваційній сфері особистості викладача педагогічного ВНЗ. Інноваційний підхід до професійної діяльності надає перевагу мотивам самоактуалізації, співтворчості та самопізнання.

Інноваційний потенціал педагога:

✓ сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність;

✓ наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність.

Теоретична модель інноваційної діяльності педагога, на думку В.Сластьоніна, містить такі структурно-функціональні компоненти: мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний.

Креативний компонент інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ передбачає розвиток нового бачення, готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів

поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу до організації процесу навчання студентів тощо. Креативний компонент має знаходити своє відображення в реальному процесі його взаємодії зі студентами. Технологічний компонент реалізується шляхом взаємозв'язку з усіма структурно-функціональними компонентами інноваційної діяльності викладача, а також спрямовується на оволодіння сучасними технологіями навчання студентів. Крім того, технологічний компонент інноваційної діяльності викладача передбачає формування нового типу культури спілкування та інноваційного мислення майбутніх фахівців.

Рефлексивний компонент інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ передбачає його готовність працювати в ситуаціях невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, постійну спрямованість на пошук нового, нестандартність шляхів розв'язання професійних задач, здатність переосмислювати свій професійний і особистий досвід.

Запитання для самоконтролю:

- 1. Розкрийте мету, завдання і сутність педагогічної діяльності викладача вищої школи.*
- 2. Висловіть власне бачення значущості професії викладача.*
- 3. У чому виявляється специфіка педагогічної діяльності викладача?*
- 4. Проаналізуйте основні професійні функції викладача ЗВО.*
- 5. Розкрийте сутність поняття «мотив педагогічної діяльності».*
- 6. Проаналізуйте особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації педагога.*
- 7. Охарактеризуйте складові педагогічних дій викладача.*

Тема: Професійне вигорання викладача закладу вищої освіти

План:

1. Поняття «професійного вигорання».
2. Стадії професійного вигорання
3. Особливості професійного вигорання викладача вищої школи
4. Шляхи подолання професійного вигорання

1. Поняття «професійного вигорання».

Модернізація освіти зумовлює більш високий рівень вимог до викладачів вищої школи, діяльність яких спрямована на створення оптимальних умов для розкриття й реалізації потенційних можливостей, здібностей та потреб студентів. Професійне та якісне виконання педагогічної діяльності вимагає активізації психічних процесів, концентрації уваги, соматичного і психічного здоров'я. Педагогічна діяльність, через перенасиченість її стресогенними факторами, вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому, вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. У зв'язку з цим, одним із негативних наслідків довготривалого стресу є синдром професійного вигорання.

Професійне вигорання викладачів ЗВО передбачає поступову втрату емоційної, когнітивної, фізичної активності, що проявляється відповідними симптомами виснаження і втоми, зниженням задоволення від виконання професійних обов'язків, загостренням хронічних хвороб. Професійна деструкція педагогів призводить до зменшення якісних показників підготовки майбутніх спеціалістів. Отже, специфіка педагогічної діяльності викладачів вищої школи вимагає ефективної мобілізації внутрішніх енергоресурсів фахівця, що є неможливим без своєчасного виявлення, попередження та профілактики феномену професійного вигорання.

Сучасні вчені визначають синдром «професійного вигорання», як особистісну деформацію викликану професійним стресом. Основну ж причину професійного вигорання переважна більшість дослідників убачає в так званому «синдромі хронічної втоми», що супроводжується розладами психосоматичного та соматопсихічного характеру. Ключовим компонентом синдрому «професійного вигорання» є невідповідність між особистістю і вимогами, які до неї висуваються. Сьогодні майже в усіх групах фахівців «комунікативних» професій, професій типу «людина – людина» (учителі, медичні працівники, військовослужбовці, вихователі, актори, працівники сфери обслуговування та ін.) є особи з високим та середнім рівнем «вигорання». Достатньо гострою дана проблема є для викладачів вищої школи, які зазнають інтенсивний деформуєчий вплив. Це пов'язано, перш за все, з особливостями професійної діяльності, а також відсутністю у вищій школі умов для зняття психологічної втоми, недостатньої компетентності в питаннях збереження і зміцнення професійного здоров'я. Вищезазначене вимагає більш глибокого розгляду теоретичних аспектів синдрому «вигорання», що дозволить розробити заходи і засоби захисту викладачів закладів вищої освіти від негативного впливу психогенних чинників професійної діяльності.

За висновками дослідників у галузі соціальної психології, психології професійного здоров'я, психології праці, з однієї сторони, праця сприяє особистісно-професійному розвитку фахівця, а з іншої – може негативно впливати на нього. Тому важливим завданням збереження працездатності фахівця є попередження впливу негативних чинників, пов'язаних із професійною діяльністю. З-поміж таких негативним явищем у професійній діяльності є *професійне вигорання* (емоційне виснаження). Відтак одним із завдань підготовки у вищому навчальному закладі є формування психофізичної стійкості та самоорганізаційної компетентності майбутнього фахівця, завдяки

чому він здатен обирати відповідний стиль поведінки та організації діяльності, щоб запобігти негативному впливу професії.

Синдром професійного вигорання вивчали вчені Е. Махер, Л. Карамушка, Т. Ронгинська. Особливості професійного стресу та окремі прояви синдрому професійного вигорання у працівників освітніх закладів досліджували: О. Баранов, В. Зеньковський, Л. Колеснікова, Ю. Львов, В. Никонов, А. Реан, А. Шафранова та інші. Методи діагностики синдрому професійного вигорання були запропоновані у роботах В. Бойка, Н. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, О. Старченкової та інших.

У науковій літературі вживається низка понять, які позначають явище вигорання: емоційне вигорання, емоційне виснаження, професійне вигорання, професійне виснаження. Н. Коновчук зазначає, що явище емоційного вигорання (виснаження) є ширшим і вміщує поняття “професійного вигорання“, основною причиною якого він визначає *організаційний* фактор (умови праці, робоча атмосфера, відносини з начальством і колегами тощо).

Поняття “вигорання” (“burnout”) уперше вжито у 1974 р. американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом для характеристики психологічного стану здорових людей, які, надаючи професійну допомогу, перебувають в інтенсивному й тісному спілкуванні з клієнтами в емоційно навантаженій атмосфері. У 1976 р. С. Маслач визначає вигорання як реакцію на пов'язаний із роботою стрес, що призводить до емоційного віддалення від клієнтів, негуманного, цинічного ставлення до них, зниження ефективності в роботі. Згодом 1982 р. С. Маслач разом із колегами розробила науковий підхід до вивчення проблеми професійного вигорання, у результаті чого було створено першу тестову методику для вимірювання ступеня вигорання в емпіричних дослідженнях. Сучасні дослідники (А.Ленгле, Е.Аронсон, А.Пайнз) розглядають емоційне вигорання як ознаку перевтоми, яка може з'являтися у будь-якій професії, а

також у позапрофесійній діяльності (наприклад, у виконанні хатньої роботи).

Зазначимо, що на початку ХХІ століття синдром професійного вигорання досяг статусу «хвороби цивілізації», нарівні з меланхолією в ХІХ столітті, неврастенією на початку ХХ століття, паранозєю в період між двома світовими війнами. Сьогодні «професійне вигорання» має вже діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям».

Існують такі *визначення синдрому вигорання*:

вироблений особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на деякі психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, здебільшого професійної поведінки. Вигорання – це частково функціональний стереотип, оскільки дає змогу людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси. Водночас, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно позначається на професійній діяльності (В.В. Бойко);

– процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконуваної роботи (П. Сидоров);

- відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що вміщує три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень (С. Maslach та S. Jackson);

- фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується зниженням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також уживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності. Цей синдром розцінюється як стресова реакція у відповідь на завищені виробничі та

емоційні вимоги, що характерні для людини, відданої своїй роботі (ВООЗ).

Симптомами синдрому емоційного вигорання є такі (К. Маслах):

- емоційне виснаження: у працівника з'являється хронічна втома, погіршується настрій (іноді навіть лише при згадці про роботу), порушення сну, дифузні тілесні недуги, схильність до захворювань;

- деперсоналізація/дегуманізація – цинічне ставлення до роботи та її об'єктів (суб'єктів): негативне ставлення до колег і тих, хто потребує допомоги, почуття провини, працівник часто обирає формальне функціонування й усіляко уникає навантажень;

- редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності та усвідомлення неуспішності у своїй професійній сфері; працівник страждає від недостатності визнання, успіху, втрати контролю ситуації, відчуває свою незатребуваність та надмірність вимог до себе;

- вітальна нестабільність (Г.Соннек,1994): депресія, пригнічений настрій, збудливість, відчуття утисків щодо себе, тривожність, неспокій, відчуття безнадії, роздратованість.

Умовно виділяють *чотири групи працівників*, які найбільш піддаються професійному вигоранню:

- інтроверти, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони не мають надлишку життєвої енергії, скромні, сором'язливі, схильні до замкнутості й концентрації на предметі професійної діяльності, що спричиняє емоційний дискомфорт;

- працівники, які відчувають постійний внутрішній конфлікт, пов'язаний із роботою;

- жінки, які переживають внутрішню суперечність між роботою і сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками;

▪ фахівці, професійна діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності й хронічного страху втрати робочого місця, а також працівники, які на ринку праці займають позицію зовнішніх консультантів, вимушених самостійно шукати собі клієнтів.

У психолого-педагогічній науковій літературі існує три *підходи* щодо пояснення появи *синдрому професійного вигорання*:

- індивідуально-психологічний: невідповідність між високими очікуваннями окремих осіб щодо роботи та реальної дійсності;

- соціально-психологічний: причиною вигорання вважається специфіка самої праці, яка характеризується великою кількістю контактів у сфері “людина-людина”;

- організаційно-психологічний: причина вигорання пов’язується із проблемами особистості в організаційній структурі: недостатність автономії та підтримки, рольові конфлікти, неадекватний або недостатній зворотній зв’язок із керівництвом щодо окремого працівника та інші.

Синтезуючи загальновідомі наукові підходи, вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного, розумового і фізичного виснаження через тривале емоційне навантаження. Його негативними проявами є депресивні стани, почуття втоми, спустошеність, негативна професійна установка, небажання передбачати позитивні результати у власному житті та професії.

Саме редукування персональних досягнень, на думку С. Походенко, є проявом зниження відчуття компетентності в роботі, незадоволеності собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативного самосприйняття в професійному плані.

2. Стадії професійного вигорання

М. Борисова встановила, що «професійне вигорання» як динамічний процес має ряд стадій, а саме:

на першій стадії, яка носить упереджувальний характер, професіонал демонструє надмірну активність, обмеження соціальних контактів і відмову від потреб, які не пов'язані з роботою. Усе це поступово виснажує його емоційні та енергетичні ресурси;

на другій стадії відбувається зниження рівня власного залучення до професійної діяльності. Колеги і студенти сприймаються в негативному ракурсі, превалюють стереотипні, безособові цинічні оцінки, небажання виконувати свої обов'язки і незадоволеність роботою;

третьою стадією характеризується гострими емоційними реакціями з переважанням депресивних і агресивних станів, які супроводжуються страхами, перепадами настрою, апатією, почуттям провини, зниженням самооцінки, а також відсутністю толерантності, підвищеною конфліктністю тощо;

на четвертій стадії проявляється деструктивна поведінка, що відображується в інтелектуальній, мотиваційній та емоційній сферах і виражається у зниженні концентрації уваги, ригідності мислення, нездатності виконувати складні завдання, відсутності ініціативи і зниженні ефективності діяльності, байдужості та уникненні неформальних контактів, самотності;

на п'ятій стадії виникають психосоматичні реакції, такі як безсоння, серцево-судинні розлади, головні болі, розлади травлення, залежність від психостимулювальних речовин. Заключна фаза характеризується тотальним розчаруванням і сформованістю негативної життєвої установки, що проявляється в екзистенційному відчаї, почутті безпомічності, втраті сенсу життя.

3. Чинники професійного вигорання викладача вищої школи

Професійне вигорання викладача вищої школи може бути зумовлене об'єктивними та суб'єктивними чинниками. *Об'єктивними чинниками є такі:*

соціально-економічні перетворення в Україні, які впливають на матеріальну стабільність членів суспільства, психологічний стан та професійне благополуччя;

ризик втрати місця роботи через брак коштів, пов'язаний із низьким (відсутнім) фінансуванням та недостатнім набором абітурієнтів під час вступної кампанії;

незабезпечення працівника повною робочою ставкою при його бажанні працювати повноцінно та якісно;

перенавантаження викладача робочими завданнями за відсутності заохочення та відповідної оплати праці та ін.

До суб'єктивних чинників віднесемо такі:

недостатня мотивованість чи несформованість ціннісного ставлення до професійної діяльності;

деякі особистісні характеристики: тривожність, інтровертованість, перфекціонізм, трудоголізм, презентаїзм тощо; неадекватність професійних очікувань, самооцінки та ін.

Дослідники (Б. Перлман (B. Perlman), Е. Хартман (E. Hartman) та ін.) виокремлюють три групи факторів, що здійснюють вплив на розвиток синдрому вигорання: рольовий (рольова невизначеність), організаційний (зміст діяльності, який важко вимірюється) і особистісний (незадоволеність професійним зростанням).

Рольові чинники можуть бути пов'язані із незадоволенням нереалістичних очікувань фахівців, із недостатньою адаптованістю працівника у результаті осмислення професійних можливостей і обмежень.

Професійне вигорання можуть спричинити й *особистісні характеристики* фахівця (самооцінка, витривалість, локус-контроль, сором'язливість, схильність до перфекціонізму). Не сприяють професійній успішності: емоційна нестійкість, невисока самооцінка, низькі організаторські здібності, тенденція до уникнення складних ситуацій. Натомість значення для професійної успішності мають: мотивованість щодо професійної

діяльності, самоаналіз, високий рівень рефлексивності, вміння саморегуляції, самоконтроль, прагнення до саморозвитку й професійного зростання, творче ставлення до виконання професійних завдань, високі комунікативні уміння, соціальна сміливість, радикалізм.

Організаційні фактори включають умови професійного середовища, зміст діяльності та соціально-психологічні умови роботи. Серед чинників професійного середовища, що сприяють професійному вигоранню, – надмірні навантаження в діяльності, понаднормова робота. Щодо зовнішніх чинників професійного вигорання, то можна виділити чинники ролі (відсутність чіткості в посадових обов’язках (додаткове навантаження або коло обов’язків надміру звужують); міжособистісні конфлікти та психологічна несумісність з окремими колегами; переживання внутрішнього протиріччя між бажанням бути хорошим сім’янином та успішним фахівцем (“або сім’я, або робота”)) та власне організаційні (незручне робоче місце; відсутність умов для ефективної роботи та відпочинку; авторитарний стиль керівництва; відсутність можливості проявляти ініціативу; низький соціальний статус професії, ненормований робочий день). Зменшити рівень вигорання до певної міри можуть перерви в роботі, які, однак, мають тимчасовий ефект. Щодо змісту діяльності, то до цих чинників дослідники відносять кількість суб’єктів взаємодії, частоту взаємодії з ними, глибину контактів у спілкуванні.

Діагностичний інструментарій щодо виявлення симптомів професійного вигорання широко представлений у психолого-педагогічній літературі. Назвемо деякі з методик, які можна використати для діагностування цієї проблеми: “Діагностика рівня емоційного вигорання” (В.В.Бойко), “Визначення психічного вигорання” (В.В.Рукавішніков), “Синдром вигорання в професіях системи “людина-людина”” (Г.С.Нікіфоров), “Оцінка власного потенціалу “вигорання”” (Дж. Гібсон), “Дослідження синдрому “вигорання”” (Дж. Грінберг), “Експрес-

діагностика рівня психоемоційної напруги (ПЕН) і її джерел” (О.С. Копіна, Є.С. Сулова, Є.В. Заїкін); “Тест на професійний стрес” (Т. Д. Азарних, І. М. Тиртишніков); “Оцінка рівня соціально-психологічної адаптації викладача вищої школи” (модифікований опитувальник Н.С.Нікіфорова); опитувальник самоактуалізації особистості (САМОАЛ); дослідження джерел соціально-психологічної підтримки (модифікований опитувальник В. О. Ананьєва); опитувальник “Психічне вигорання” (Н.Є.Водоп’янова, О.С.Старченкова); авторський опитувальник для виявлення чинників, які утруднюють педагогічну діяльність викладачів ВНЗ (І. А. Фоменко); анкета для з’ясування організаційних факторів педагогічної діяльності (І. А. Фоменко) та інші.

4. Шляхи подолання професійного вигорання

Нині праця викладача закладу вищої освіти знаходиться у «групі ризику», характеризується напруженістю, підвищеною відповідальністю, наявністю широкого кола обов’язків, що зумовлює її хронічну стресогенність.

Також суттєвим стресогенним фактором виступає понаднормова методична, наукова та організаційна робота, що призводить до фізичного та психічного виснаження. Зазначимо, що в кінці навчального року у викладачів збільшуються показники перенасичення діяльністю, стресу, знижуються показники гедонічних відчуттів, фізичного здоров’я та ін. Отже, безліч стресогенів, які безперервно впливають на особистість та негативно діють на професійну діяльність викладача, формують синдром професійного вигорання.

Для того щоб уникнути такої негативної динаміки і зберегти здоров’я та високий рівень працездатності, викладачу ЗВО бажано здійснювати профілактику «емоційного та професійного вигорання» застосовуючи, зокрема, комплексний підхід, який базується на теоретичних дослідженнях сучасних учених. У

комплексному підході ми вбачаємо корекцію психічного, фізичного та духовного здоров'я викладача.

I. Рекомендації для корекції фізичної складової.

▪ Найпростіший універсальний спосіб відновлення особистості та першочергова потреба людського організму – налагоджений режим сну (8 год.). Адже, постійний дефіцит повноцінного сну, через надмірне перенавантаження викладача, призводить до негативних звичок-надбань та стимулює розвиток «професійного вигорання».

▪ Режим харчування відповідно до біологічного ритму та режиму викладача. Збалансована та корисна їжа це запорука не тільки фізичного але й емоційного здоров'я фахівця (бажано вживати корисні антистресові продукти з великим вмістом магнію та вітаміну E).

▪ Фізичне навантаження, а саме: заняття спортом, ранкова гімнастика, йога, фітнес, танці та ін.; масаж – сприятиме максимально швидкому відновленню сил та дозволить зняти напруження всього організму.

▪ Ароматерапія – метод терапії із застосуванням ефірних олій, які вводяться в організм через дихальні шляхи (вдиханням, інгаляцією) і через шкіру (масаж, компрес та ін.). Даний метод здійснює корисний вплив на людський організм (запахи цитрусових, бергамоту, прянощів позитивно діють на нервову систему, з'являється відчуття припливу сил).

▪ Дихальні вправи (дихальна гімнастика, бодіфлекс та ін.) тонізують нервову й судинну системи, посилюють кровообіг, сприяють формуванню здатності до концентрації, усувають психоемоційні стреси та їх наслідки.

II. Рекомендації для корекції психічної складової.

• Арт-терапія – вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Особливе місце слід віддати ізотерапії «лікування кольором». Використання зелених та синіх кольорів сприяє заспокоєнню, червоних та жовтих, якщо

є потреба в поновленні енергії. Музикотерапія, також, сприяє гармонізації психоемоційного стану та допомагає звільнитися від негативних емоцій.

- Ведення щоденника із самоаналізом. Записи доречно робити як позитивних, так і негативних змін та реакцій на ті чи інші події.

- Тайм-менеджмент полягає у плануванні та корекції графіку діяльності на тиждень. Дана методика допоможе викладачу правильно розподіляти час на роботу та відпочинок, не упускаючи нічого.

- Позитивна психологія базується на позитивному конструктивному мисленні особистості, уникненні використання негативних кліше, за-для успішного досягнення чітко визначених продуктивних цілей.

III. Рекомендації для корекції духовної складової.

- Спілкування з сім'єю, друзями, природою, тваринами (навколишнє середовище завжди сприяє відновленню сил та енергії).

- Різноманітні подорожі збагачують та урізноманітнюють життя. Бажано поєднувати подорож з відвідуванням цікавої наукової конференції, для розширення наукового світогляду та розширення комунікаційних платформ.

Отже, явище професійного вигорання має деструктивний характер і здійснює руйнівний вплив не лише на професійну діяльність викладача, але й на його особистість. Професійна діяльність викладача потребує постійного саморозвитку, удосконалення своїх навичок та вмінь, концентрації уваги, соматичного і психічного здоров'я, потужних резервів самовпорядкування тощо. Отже, своєчасно здійснена профілактична робота з метою попередження професійної деформації викладача ЗВО, стабілізації його психоемоційного стану та підвищення рівня стресостійкості, сприятиме якісному виконанню професійних обов'язків фахівця.

Запитання для самоконтролю:

1. *Що таке педагогічна майстерність викладача?*
2. *Розкрийте складові педагогічної майстерності викладача ЗВО.*
3. *Розкрийте змістове наповнення понять «гуманістична спрямованість», «педагогічна техніка», «педагогічний такт» викладача.*
4. *Розкрийте сутність провідних здібностей педагогічної діяльності викладача вищої школи.*
5. *Що таке внутрішня техніка викладача?*

Тема: Самоорганізація у професійній діяльності викладача вищої школи

План:

1. Самоорганізація діяльності як основа професійної ефективності педагога.
2. Види самоорганізації викладача у професійній діяльності.
3. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності та її психологічні механізми.

1. Самоорганізація діяльності як основа професійної ефективності педагога. На ефективність праці викладача впливає низка чинників: рівень розвитку пізнавальних можливостей (увага, мислення, пам'ять, уява тощо), рівень розвитку здібностей, характер мотивації, ступінь прояву вольових зусиль, професійна спрямованість та інше. Разом з тим, вказані особистісні характеристики найбільш оптимально проявляються за умови доцільної *самоорганізації* викладача у професійній діяльності.

Самоорганізація – це багаторівневий процес *самодіяльності* особистості, який передбачає послідовну зміну спрямованих внутрішніх самопроцесів, поетапність цілеспрямованих дій особистості, направлених на зміну

зовнішнього середовища в інтересах суб'єкта діяльності. Самоорганізація є способом організації життєдіяльності особистості, змістові та процесуальні властивості якого мають унікальні характеристики, що визначаються індивідуальними особливостями суб'єкта самоорганізації.

П. Керженцев у праці “Принципи організації” успіх діяльності колективу пов'язує з організацією праці кожного його члена. Дослідник виокремлює *організаційні принципи* діяльності людини, які є важливими й в організації праці викладача:

- знання функцій діяльності, знання виконуваної справи;
- дотримання на робочому місці дисципліни;
- вироблення прийомів самодисципліни;
- прояв рефлексивних умінь: критичне самооцінювання, аналіз своїх переваг та недоліків у контексті виконання діяльності;
- ціннісне ставлення до роботи;
- здатність планувати/розподіляти час;
- раціональна організація робочого місця;
- здійснення самоконтролю та само обліку праці.

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності – “це свідомо діяльність особистості педагога, спонукувана й спрямована цілями та цінностями самокерування, організації, самовдосконалення у професійній діяльності та збереження професійного здоров'я, здійснювана системою інтелектуальних, мотиваційних, вольових дій і спрямована на вирішення завдань раціональної організації праці та ефективного виконання професійно-педагогічних завдань”.

Самоорганізація особистості викладача вищої школи – це динамічний стан індивіда, який здатний мобілізувати власний особистісний ресурс та гнучко адаптуватися до зміни змісту й умов професійної педагогічної діяльності, а також усвідомлює необхідність неперервної самоосвіти та спроможний підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал.

Головна *мета самоорганізації* викладача – раціональна організація, оптимізація та максимальне використання особистих можливостей і відповідних ресурсів для свідомого керування власною особистістю й діяльністю, спрямованого на досягнення бажаних результатів та подолання несприятливих зовнішніх обставин і факторів за умови збереження особистісно-професійної ефективності. Сформовані уміння самоорганізації діяльності надають можливість раціонально використовувати свій час, свідомо керувати життєвими процесами, вміти відокремлювати головне і другорядне, долати життєві негаразди, сприяють підвищенню результатів праці, мотивації, досягненню професійних і життєвих цілей, зростанню кваліфікації, зменшенню затрат часу, зниженню стресу.

Самоорганізація у професійній діяльності педагога реалізує такі функції:

–*контекстуально-адаптивна* – забезпечує адаптацію особистості до умов педагогічної праці, виробничих завдань, у тому числі й непрогнозованих;

–*рефлексивно-аналітична* – забезпечує аналіз та оцінку професійної ситуації, визначення проблемних завдань, усвідомлення особистісних можливостей та наявних ресурсів для розв'язання завдання;

–*мобілізаційно-стимуляційна* – сприяє активізації внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості для вирішення поставлених завдань за умови мінімізації стресу, збереження енергетичних ресурсів організму та працездатності;

–*конструктивно-проектувальна* – постановка цілей діяльності та планування шляхів їх досягнення;

–*організаційно-процесуальна* – застосування чітких цілеспрямованих дій, обґрунтований вибір оптимального рішення із можливих варіантів дій;

–*координаційно-впорядкувальна* – полягає в регуляції, узгодженні дій включених у діяльність суб'єктів та приведення

до стану урівноваженості, відносної стабільності професійної діяльності як складної системи.

Сутнісними ознаками самоорганізації дослідники визначають співвіднесеність засвоєних знань зі ставленням особистості до себе і до оточуючих, регуляцію навчально-практичних дій, доцільність самовиявлення у навчально-практичній діяльності; оцінку, контроль, коректування майбутнього педагога як особистості й суб'єкта діяльності.

Самоорганізація особистості педагога виявляється у здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності у професії та швидкому реагуванні на зміну ситуації. Самоорганізація особистості викладача вищої школи у професійній діяльності передбачає такі прояви:

- широту й багатогранність мислення, здатність переходити від одного виду діяльності до іншого;
- гнучкість поведінки та спонук особистості, які дозволяють їй регулювати свої дії в змінюваних умовах,
- варіативність дій як вибір альтернативних рішень із числа можливих;
- мобільність, оперативність – характеризує швидкість реагування на ситуацію, оперативну зміну стратегій чи способу дій;
- рефлексивність – здатність адекватно оцінювати свої результати та визначати нові перспективи;
- критичність – здатність обирати найбільш ефективну для вирішення педагогічної задачі технологію.

Самоорганізація у професійній діяльності включає процедуру прийняття рішень, мотивацію, раціональне використання ресурсів продуктивності власної діяльності, планування робочого та особистого часу з метою його економії та уникнення перевантаження, вибір прийомів переробки інформації, спілкування, самоосвіти, самовиховання, самоконтролю, самоосвіти, саморегуляції. Вона є необхідною у роботі з процесами пошуку, узагальнення, перенесення

інформації; пошуку та самоперевірки наукових результатів (порівняння, аналіз, синтез).

Цілі самоорганізації викладача у професійній діяльності полягають в організації пізнавальної діяльності з пошуку інформації для організації процесів викладання, навчання та розвитку студентів, науково-дослідницької діяльності; плануванні власного саморозвитку та професійного самовдосконалення (самоосвіти, самовиховання).

Ще в процесі навчання у закладі вищої освіти майбутньому педагогові слід сформувавши потребу самовдосконалення, самокорекції й самоорганізації діяльності з урахуванням внутрішніх вимог – власних інтересів, потреб, бажань, прагнень, здібностей та можливостей, а також зовнішніх, які висуває до його особистості професія та суспільство.

Якості особистості можуть сприяти або протидіяти розв'язанню професійних завдань. Тому особливої актуальності набуває свідоме й емоційно позитивне ставлення майбутніх викладачів до професійної діяльності. Важливими шляхами професійного саморозвитку майбутнього викладача вищої школи є навчально-професійна діяльність (оволодіння досягненнями наук), самоосвітня діяльність, самовиховна діяльність, розвиток професійної самосвідомості, результативність яких визначається умінням самоорганізації студентами визначених видів діяльності.

Самоорганізація у професійній педагогічній діяльності пов'язана з проявом вольових зусиль педагога, саморегуляцією, самоконтролем власних дій, самообмеженням. Контроль поведінки, дій людини – це одна із головних функцій свідомості, яка пов'язана, як зазначає С. Кульневич, з іншими особистісними функціями:

- критичністю як суб'єктною оцінкою внутрішніх самопочувань, станів, ставлень особистості тощо та зовнішніх обставин, подій;

- рефлексивністю як здатністю не лише пізнавати себе, але й виходити за межі свого “Я”, усвідомлювати, аналізувати дії/події, які переживаються особистістю;

- колізійністю – спроможністю знаходити, ідентифікувати, аналізувати причини подій, ситуацій, встановлювати їх підґрунтя, визначати пріоритетність суперечностей відносно соціальних та особистісних цінностей;

- мотивуванням – здатністю встановлювати особистісний сенс ситуацій, подій, власної діяльності, взаємин з іншими, приймати обґрунтовані рішення на основі “емоційно-ціннісного і змістово- смислового переживання соціального і пізнавального досвіду”;

- здатністю самозабезпечувати власне життя моральними цінностями, визначати пріоритети та встановлювати обмежувальні само регулятори, щоб запобігти “переходу особистості до бездуховної мети і вчинків”.

Зарубіжні дослідники М. Вудкок та Д. Френсис виокремлюють такі *ключові вміння та якості ефективної самоорганізації*:

○ здатність до самокерування, раціонального використання своїх умінь, зусиль, енергії, часу, протистояння стресам;

○ сформованість адекватних сучасній реальності особистісних цінностей;

○ чіткість і реалістичність життєвих цілей (як в особистому плані, так і в професійному самовизначенні);

○ прагнення до особистісного зростання, адекватного сприйняття нових можливостей і ситуацій;

○ сформованість навичок ефективно приймати рішення і розв’язувати проблеми;

○ творчі уміння, винахідливість, здатність генерувати й застосовувати нові ідеї.

Л. Фалеева визначає систему умінь самоорганізації студента як комплекс професійно-особистісних дій, які ґрунтуються на знаннях специфіки організаційної діяльності й виявляються через саморегуляцію, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність. Систему таких умінь дослідниця представляє трьома блоками:

□ умінь проєктувальні (планування своєї діяльності, орієнтування за часом, прогнозування наслідків своїх рішень, формування стратегій власного саморозвитку і самовдосконалення);

□ умінь виконавські (самостійне прийняття рішень, покладання на себе відповідальності, конструктивне ведення ділового спілкування);

□ умінь контрольно-оцінні (адекватне оцінювання результатів своєї діяльності, контроль власної діяльності).

Таким чином, самоорганізація викладача у професійно-педагогічній діяльності ґрунтується на педагогічній рефлексії, професійних знаннях, самоуправлінні власною діяльністю й спрямована на професійне самовдосконалення майбутнього викладача й забезпечення ефективності професійної діяльності.

2. Види самоорганізації викладача у професійній діяльності.

Варто відзначити, що особливими рисами самоорганізації особистості викладача в професійній діяльності (за інтегрованого, особистісно-діяльнісного, підходу) є свідомий, цілеспрямований вплив, наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (викладач) і об'єктом впливу (власна особистість, професійна діяльність); якісна зміна об'єкта впливу; здатність підтримувати визначений режим функціонування, зберігати рух за визначеною траєкторією.

Спрямовуючи самоорганізацію на узгодження між суб'єктом і об'єктом та усвідомлення об'єктом параметрів розвитку, можна забезпечити продуктивну виробничу діяльність

людини у будь-якій сфері. Спрямована самоорганізація – це управлінська взаємодія, яка скеровує діяльність людини на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої людиною мети.

Отже, узагальнення наукових позицій різних дослідників (К. Бойко, Т. Борова, Г. Єльнікова, О. Новиков, Л. Фридман, А. Скрипкіна) дає змогу визначити у процесі самоорганізації особистості у професійній діяльності такі характеристики:

- ситуативності (спонтанності, ситуація “тут і тепер”), для якої властиве ситуативне оперативне регулювання дій – мобілізація знань, зусиль, волі на вирішення конкретних завдань в обставинах, які виникають несподівано, неочікувано, саморегуляція, швидкість прийняття рішення. У такого роду ситуаціях суб’єкт виявляє високу активність, динамічність, реактивність;

- потенційності (відтермінованості дій, віддаленості в часі, тривалості) – ситуація самоорганізації набуває цілеспрямованого характеру, стратегії дій особистості формуються попередньо унаслідок цілеорієнтованої, спланованої, організованої діяльності.

Існуючі чи поява нових завдань професійної діяльності формують потреби особи. Спонукуваний потребами, викладач вищої школи повинен уміти самостійно орієнтуватися в ситуації, набувати нові знання, правильно ставити мету відповідно до об’єктивних законів та наявних обставин, які визначають реальність та досяжність мети, відповідно до ситуації, мети, умов визначати конкретні способи і засоби дій, у процесі дій відпрацьовувати, удосконалювати їх і, нарешті, досягати мети.

Ситуації самоорганізації можна класифікувати за різними критеріями:

за спрямованістю дії на об'єкт/суб'єкт:

особистісна самоорганізація – свідома діяльність особистості, спрямована на організацію та управління собою задля досягнення поставлених цілей;

професійна самоорганізація – процес раціональної організації та вирішення завдань і функцій професійної діяльності;

за предметом/контекстами діяльності:

когнітивно-змістова – організація пізнавальної діяльності задля виконання функцій професійної діяльності;

соціально-комунікативна – організація власної особистості та процесу міжособистісної взаємодії, спілкування, контактів;

функціонально-професійна (контекстно-професійна) – організація змісту та засобів виконання функцій професійної діяльності;

просторово-часова – упорядкування та розподіл ресурсів часу і місця із застосуванням технологій тайм-менеджменту;

за цілями діяльності:

стратегічна, або творча – самостійна постановка завдань професійної діяльності та їх розв'язання (наприклад, завдання професійного самовдосконалення, саморозвитку);

тактична – здатність особистості фахівця успішно використовувати усю сукупність наявних засобів та способів діяльності для вирішення завдань професійної діяльності в змінюваних умовах;

оперативна, або ситуативна – щоденно застосовується для розв'язання окремих завдань (ситуації можуть виникати неочікувано, але потребують швидкого реагування педагога).

Подаючи самоорганізацію як один із компонентів професійно- особистісного саморозвитку особистості студента, вчителя, викладача, дослідники вказують на свідомий характер цього явища: особистість усвідомлює внутрішню мету діяльності, здійснюється взаємоузгодження та саморегуляція різних компонентів особистості як системи, відбувається усвідомлення, облік і вироблення ставлення до зовнішніх цілей і

впливів, у результаті чого вони можуть набути або не набути внутрішньої значущості для особистості, а також здійснюється вибір особистістю подальшої поведінки, з огляду на ступінь важливості для неї внутрішніх і зовнішніх цілей, вибір ступеня активності та відповідних практичних дій для реалізації цих цілей.

3. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності та її психологічні механізми.

Самоорганізація є багатокомпонентним утворенням, в якому дослідники виділяють ряд складників. Так голографічна модель О. Ішкова вміщує п'ять функціональних компонентів: 1) цілепокладання (відображає рівень розвитку умінь прийняття і утримання мети); 2) аналіз ситуації (відображає рівень розвитку умінь виявлення та аналізу істотних обставин для досягнення поставленої мети); 3) планування (відображає рівень розвитку умінь планувати власну діяльність); 4) самоконтроль (відображає рівень розвитку умінь контролю і оцінки людиною власних дій, психічних процесів і станів); 5) корекція (відображає рівень розвитку умінь корекції людиною своїх цілей, способів і плану дій, критеріїв оцінювання, форм самоконтролю, вольової регуляції та поведінки у цілому) та особистісний компонент – вольові зусилля.

С. Юдін процес самоорганізації представляє поетапно такими діями: постановки мети та аналізу (аналіз ситуації, постановка та конкретизація цілей, проблематизація діяльності); планування (аналіз умов та способів здійснення діяльності, визначення першорядних та другорядних завдань, розподіл їх у часі, вибір оптимальних засобів і раціональних способів досягнення мети); реалізації (реалізація поставленої мети, контроль виконання діяльності); контролю та оцінки (співвіднесення результату діяльності з поставленою метою, оцінювання якості виконаних завдань з поставленими

вимогами, розробка плану усунення помилок та вироблення нової, більш ефективної стратегії діяльності)⁴⁶.

Узагальнення наукових поглядів на структуру самоорганізації дає підстави визначити такі її складники: *функціональні компоненти*: цілевизначення; аналіз ситуації; рефлексія; планування; самоконтроль; корекція; *особистісний компонент*: вольові зусилля.

Осмислюючи місце самоорганізації серед інших самопроцесів, дослідники пов'язують її із самоаналізом, самооцінкою, самовизначенням, саморефлексією, самоконтролем, що виступають механізмами процесу самоорганізації.

На основі структурних компонентів можемо визначити етапи процесу самоорганізації та внутрішні/психологічні механізми, які їх супроводжують.

Процес самоорганізації вміщує такі етапи:

- аналіз ситуації, виявлення суперечностей та виділення проблеми;
- визначення стратегії дій і постановка мети;
- розробка плану дій і пошуку ресурсів;
- організація та здійснення запланованої дії;
- підведення підсумків та аналіз ефективності діяльності.

Дію кожного з етапів самоорганізації забезпечують самопроцеси як механізми внутрішньої психологічної діяльності, зокрема: самоаналіз, самодіагностика, самопізнання; самопрогнозування, самопланування, самомотивація; самопроектування, самоконструювання, самомоделювання; самодіяльність, самореалізація, самоздійснення, саморозкриття; самоконтроль, саморегуляція, самоуправління; саморефлексія, самооцінка, самокорекція.

Рефлексія наукових джерел дозволяє визначити алгоритм самоорганізації викладача у професійній діяльності:

- постановка мети – аналіз та формування особистих та професійних цілей, встановлення напрямів дій та ризиків, які можуть виникнути у процесі досягнення цілей та вибору альтернативних способів їх вирішення;

- планування – розроблення плану дій з досягнення цілей, аналіз ресурсів та обґрунтування ефективності можливих шляхів своєї діяльності;

- прийняття рішення, ієрархізація справ за принципом пріоритетності;

- організація діяльності – власне діяльність з досягнення цілі, розподіл дій, самоуправління власним саморозвитком;

- здійснення самоконтролю;

- рефлексія та оцінка діяльності.

Способами самоорганізації є чітке визначення цілей діяльності; планування повсякденної діяльності, самомотивація, регулярне впорядкування робочої зони, дотримання режиму та розпорядку дня, облік та раціональне використання часу, раціоналізація професійної діяльності з допомогою органайзерів, щоденників, портфолію, картотек тощо, делегування повноважень та інші.

Визначимо кілька прийомів самоорганізації діяльності:

□ *прийом “Інтенсив як спосіб життєдіяльності”*: використовується для виконання конкретних завдань: наприклад, прибрати на робочому столі; систематизувати документацію; розробити план консультації; скласти план дня на завтра; укласти завдання для студентських мікрогруп тощо. Виконання таких завдань не варто “розтягувати на увесь день”, краще чітко домовитися із собою про кількість відведеного часу на їх виконання (наприклад, 15 хв. на упорядкування документації; 15 хв. на прибирання; 15 хв. на розробку плану дня тощо і намагатися вкластися). Варто також чергувати інтелектуальну

працю із фізичною – виконавши ці завдання своєчасно, можливо вивільнити час;

□ *прийом “Сформуї звичку”*: вважається, що звичка формується на 21 день, і якщо самоорганізування на виконання якоїсь дії спочатку потребує щоденних зусиль, то перетворивши їх у звичку, людина формує потребу: наприклад, виконувати щодня фіззарядку; здійснювати рефлексію щоденних подій; складати план завдань на завтра і т.п.

Застосування стратегій та методів самоорганізації має такі позитивні наслідки для особистості фахівця: виконання роботи з оптимальними затратами сил та енергії; краща організація праці; вищі результати праці; менше стресів; отримання задоволення від праці; менше помилок під час виконання своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей коротшим шляхом; збереження власного часу.

Про важливість самоорганізації діяльності наголошував у своїх працях В. Сухомлинський, який, зокрема вважав, що щоденне читання, встановлення пріоритетів, вибірковість у справах, ведення щоденників тощо створює резерв часу й сприяє збереженню здоров'я педагога. У пораді „Як виховувати самодисципліну в розумовій праці” та „Листах до сина” педагога надає рекомендації щодо розподілу часу та ефективної організації праці:

- важливим є щоденне читання, в жодному разі не відкладаючи цієї справи на наступний день, оскільки „те, що упустив сьогодні, ніколи не компенсуєш завтра”;

- раціональне конспектування прочитаного чи почутого під час лекції „вчить мислити й перевіряти самого себе”, запобігає цілодобовому сидінню над конспектом;

- розподіл і планування розумової праці та відпочинку є внутрішнім стимулом, “задає тон усьому робочому дню” (слід використовувати для найскладнішої розумової праці півтори ранішніх години);

- в основу організації розумової праці має покладатися розуміння “співвідношення головного і другорядного”: головне потрібно виконувати щодня;

- необхідно формувати у себе уміння створювати внутрішні стимули для себе: „умій зосередитися на тонкощах теорії ... такою мірою, щоб *треба* поступово перетворювалося на *хочу*”;

- доцільно окреслювати коло читання, виключати з нього те, що порушує режим праці;

- слід керуватися вибірковістю, обираючи справи;

- не варто витратити час на дрібниці („пусте базікання”, „пусте проведення часу”, „просиджування без діла”); спілкування з товаришами потрібно „зробити джерелом свого духовного збагачення”;

- використовувати чітку систему записів (ведення записників), щоб полегшити розумову працю й створити резерв часу;

- відбирати раціональні способи та прийоми для кожного виду діяльності, уникати трафарету та шаблону;

- зважено обирати місця для розумової праці: вона має бути зосередженою;

- не відкладати роботу, яку потрібно виконати сьогодні, на потім;

- не переставати щоденно працювати розумово, оскільки розумова

праця є джерелом збагачення розумовими цінностями і одним із джерел часу.

Отже, самоорганізація потребує активізації внутрішніх ресурсів особистості, спонукальних мотиваційних дій, мобілізації вольових зусиль, сформованої навички подолання своєї нерішучості, страху, схильності до лінощів тощо. Разом з тим, сформованість належного рівня самоорганізації особистості

педагога – це прояв такої стратегії дій, за якої діяльність відбувається природно, чітко, легко, без самоспонування чи самопримушення.

Запитання для самоконтролю:

- 1. Чому проблема професійного вигорання набуває масового поширення?*
- 2. Дайте визначення, що таке «вигорання».*
- 3. Які є види вигорання?*
- 4. Проаналізуйте ознаки, якими характеризується кожна стадія вигорання.*
- 5. Обґрунтуйте об'єктивні та суб'єктивні чинники професійного вигорання викладача вищої школи.*
- 6. Охарактеризуйте рольові, організаційні та особистісні чинники професійного вигорання.*
- 7. Які чинники можуть стати причиною вашого професійного вигорання?*

Питання для підсумкового контролю

1. Сутність та етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.
2. Чинники реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті.
3. Особливості компетентнісного підходу у вищій освіті.
4. Зміст поняття «компетенція», «компетентність».
5. Проєкт Тюнінг: інструментальні, особистісні та системні компетентності.
6. Основні характеристики професійної компетентності педагога.
7. Професіограма викладача закладу вищої освіти.
8. Структура професійної компетентності викладача вищої школи.
9. Акмеологічний підхід у вищій освіті.
10. Особливості педагогічної акмеології.
11. Особливості професійної діяльності викладача вищої школи.
12. Функції викладача ЗВО.
13. Професійні завдання викладача.
14. Види діяльності викладача вищої школи.
15. Зміст та складові педагогічної майстерності викладача.
16. Елементи педагогічної майстерності.
17. Педагогічний такт викладача вищої школи.
18. Професійне вигорання викладача закладу вищої освіти
19. Чинники професійного вигорання викладача вищої школи (об'єктивні, суб'єктивні; рольові, організаційні, особистісні).
20. Шляхи подолання професійного вигорання.
21. Саморганізація у професійній діяльності викладача вищої школи.
22. Види самоорганізації викладача у професійній діяльності.
23. Структура процесу самоорганізації у професійній педагогічній діяльності.
24. Прийоми та рекомендації ефективної організації праці.
25. Модель професійної компетентності викладача ЗВО.

Рекомендована література

1. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р. м. Київ.- К.: ТОВ . «Інформаційні системи», 2012 . С.114-119*

2. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С.79-88.

3. Дубасенюк О. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 73.

1. Зайченко І.В., Теслюк В.М., Каленський А.А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи: підручник / За ред. проф. І.В.Зайченка. Київ: Видавництво Ліра-К, 2019. 484 с.

2. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. – Харків. Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

3. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.

4. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української*

школи: зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 62-67.

5. Ніколаєску І.О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник. Черкаси: ОПОПП, 2012.

6. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

4. Професійна компетентність викладача вищої школи: навчальний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / авт.-укл. О. М. Третяк. Рівне: РДГУ, 2021.

5. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

7. Сипченко О.М., Банченко С.С. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема. Молодий вчений. №10.1 (62.1), 2018. С.106-109.

6. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Київ-Маріуполь, 2016. 338 с.

7. Третяк О. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 298 с.

8. Третяк О., Міщеня О. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 11. Т.1. С. 144-152.

9. Третьак О., Міщень О. Сутність професійно-педагогічної відповідальності майбутнього вчителя початкової школи. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 122-127.

10. Третьак О.М. Форми та методи реалізації технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 1. С. 60-67.

11. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. К., 2003. 351 с.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Програма навчальної дисципліни.....	5
Матеріали лекційного курсу.....	8
Компетентнісний підхід у вищій освіті.....	8
Сутність професійної компетентності педагога.....	21
Професійна компетентність викладача вищої школи.....	32
Акмеологічний підхід у вищій освіті.	45
Професійна діяльність викладача вищої школи.....	55
Професійне вигорання викладача закладу вищої освіти.....	67
Саморганізація у професійній діяльності викладача вищої школи.....	79
Питання для підсумкового контролю.....	94
Рекомендована література.....	95

Навчальний посібник

Професійна компетентність викладача вищої школи

для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Автор-укладач:
Третяк Оксана Миколаївна

Рівненський державний гуманітарний університет
33028, м. Рівне, вул. С.Бандери, 12

