

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Харківський національний університет внутрішніх справ

Факультет № 6

Кафедра соціології та психології

**МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ
ДО СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**

з навчальної дисципліни

**«ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

вибіркових компонент третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

011 «Освітні, педагогічні науки»

м. Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 № 7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету № 6
Протокол від 29.08.2023 № 8

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної ради
ХНУВС з гуманітарних та соціально-
економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 № 7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології факультету № 6
(протокол від 29.08.2023 № 8)

Розробник:

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології факультету № 3 Харківського національного університету внутрішніх справ **Олена ФЕДОРЕНКО**

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка **Ірина ДАНЧЕНКО;**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології факультету № 3 Харківського національного університету внутрішніх справ **Олена ФЕДОРЕНКО.**

1. Розподіл часу навчальної дисципліни за темами

Номер та найменування теми	Кількість годин, відведених на вивчення навчальної дисципліни					Вид контролю	
	Всього	з них:					
		лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Лабораторні заняття		Самостійна робота
Семестр № 3							
Тема № 1: Особливості професійної діяльності викладача ЗВО.	50	4	4			42	Екзамен
Тема № 2: Професіоналізм у професійній діяльності викладача ЗВО.	54	6	6			42	
Тема № 3: Компетентнісний підхід у вищій освіті.	56	4	10			42	
Тема № 4: Педагогічна компетентність викладача ЗВО.	60	6	12			42	
Всього за семестр № 3	210	20	22			168	

2. Методичні вказівки до семінарських занять

Тема № 1: Особливості професійної діяльності викладача ЗВО.

Семінарське заняття. Особливості професійної діяльності викладача ЗВО.

Навчальна мета заняття: сформувати уявлення про особливості професійної діяльності викладача ЗВО.

Кількість годин 6.

Навчальні питання:

Загальна характеристика професійної діяльності викладача ЗВО як різновиду професії.

2. Об'єкти та суб'єкти професійно-педагогічної діяльності.

3. Предмет професійної педагогічної діяльності та її мета.

4. Способи та засоби професійної педагогічної діяльності.

5. Функції професійної педагогічної діяльності.

Методичні вказівки до самостійного опрацювання теми:

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

Для того, щоб визначити специфічні особливості професійної діяльності педагога вищої школи необхідно з'ясувати, що є власне поняття «професія».

Адже в сучасному освітньому просторі поняття «педагог вищої школи», перш за все, відноситься до категорії «професія».

Видатний вітчизняний психолог Є.О. Клімов виділяє декілька різних значень поняття «професія». По-перше, професія є спільнотою людей, які займаються вирішенням близьких проблем та мають приблизно однаковий образ життя, що визначається іди пою базовою системою цінностей, й характеризуються псиною самосвідомістю, складом особистості, соціально типовими, професійно типовими та індивідуально специфічними рисами.

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

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

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

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

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

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

Особливістю професійної діяльності педагога вищої школи є її змістовна багатоаспектність, яка включає до себе наступні компоненти: гносеологічний або науково-дослідницький (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та чужого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, власних ускладнень професійної діяльності, та ін.); конструктивний (планування власної педагогічної діяльності, прогнозування її результатів та ін.); прогностичний (передбачення можливої поведінки студентів в різних умовах, прогнозування ефективності впровадженої педагогічної системи та ін.); організаторський (організація власної діяльності та поведінки в реальних умовах, безпосередня реалізація плану діяльності, мобілізація студентської групи й ін.); та, власне, комунікативний.

Специфічною особливістю професійної діяльності педагога вищої школи виступає її всеохоплюючий комунікативний характер. Кожна форма організації навчання у вищій школі (лекції, семінарські заняття, практичні та лабораторні

роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, колоквіуми, заліки й іспити, наукові студентські семінари, конференції і т.д.) - це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача із студентом, яке потребує від педагога не тільки знання певного спеціального матеріалу - змісту викладання, а, перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури.

2. З психологічної точки зору, як цілісне явище професійно-педагогічна діяльність є особливою життєвою реальністю в її предметному, часовому і просторовому аспекті. При предметному розгляді професійна діяльність педагога характеризується певним об'єктом (те, на що спрямована діяльність) та суб'єктом (той, хто реалізує діяльність), метою (передбачуваний, очікуваний результат, на досягнення якого спрямована діяльність), способами (шляхи досягнення цілі) і засобами (сукупність матеріальних елементів, завдяки яким досягається ціль) досягнення цілей і задач, функціями (зовнішні прояви, значення діяльності) й умовами (елементи оточуючого середовища, без яких діяльність не може існувати).

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

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

3. Предметом педагогічної діяльності є управління процесом навчання, освіти і виховання студентів, доцільна організація їх професійного розвитку (А.М. Алексюк).

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

Ціллю професійної діяльності педагога вищої школи є створення умов

щодо всебічного гармонійного розвитку майбутніх спеціалістів (А.М. Алексюк); забезпечення успішного оволодіння студентами знань, вмінь і навичок загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних наук й формування на цій основі цілісного наукового світогляду (І.І. Кобиляцький).

4. Засобами професійної діяльності педагога вищої школи є: 1) наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на ос-нові яких формуються знання студентів; 2) носіями знання вис-тупають тексти підручників, книг і т.д.; 3) допоміжними засобами виступають технічні, комп'ютерні, графічні й ін. прилади.

Способами реалізації педагогічної діяльності є різні педагогічні технології, форми, види і методи навчання. В багатьох випадках досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищої школи, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищої школи із методами діяльності шкільного вчителя, не враховуюючи суттєві відмінності вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною наукою, отримати професійну освіту. Тому вузівські методи навчання і для педагога, і для студента, не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак, - види і методи навчання у вищій школі є видами і методами наукового дослідження (це особливо стосується профільюючих дисциплін, спецкурсів та спец-практикумів). Ступінь гармонійності, єдності методів навчання та методів науки у ЗВО, за думкою М.Д. Нікандрова, І.Т. Огороднікова, С.І. Архангельського та ін. дослідників педагогіки вищої школи, визначає науковий рівень викладання у вищій школі: чим найбільш органічним є поєднання методів навчання та наукових методів, тим вищий науковий рівень викладання й професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Професійна діяльність педагога вищої школи є поліфункціональною, вона передбачає єдність викладання; наукової діяльності; керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки ви-кладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та існуючих наукових проблем; навчання методам роботи у лабораторіях, використання ТЗН, методик спостереження та експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвитку професійних якостей майбутніх спеціалістів та ін.

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

Так, серед термінальних функцій, або функцій - цілей, що пов'язані із

стратегічними напрямками педагогічної діяльності та відображають її сутнісні цілі та завдання виділяють-ся не тільки навчальна функція (педагог сприяє оволодінню студентами системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільюючих) та суспільних знань, вмінь та навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві), але і розвивальна функція (через оптимізацію ситуації навчання педагог сприяє успішному, позитивному соціально-психологічному та професійному розвитку студента) та виховна функція (педагог сприяє, створює умови щодо формування та розвитку у студентів професійних переконань, системи наукових, професійних та загальнолюдських цінностей; виступаючи у ролі куратора студентської групи педагог вищої школи сприяє позитивності її виховного впливу).

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

До операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи або функцій - прийомів відносяться: методична, управлінська, організаційна, коригуюча та констатуюча функції. Всі вони ретельно описані в роботах Н.В. Кузьміної, В.А. Семиченко та ін.

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

Теми для рефератів:

1. Професіограма викладача ЗВО.
2. Психологічна структура професійної діяльності людини.
3. Експериментальні дослідження особистості викладачів ЗВО.
4. Нормативно-правова регламентація прав і обов'язків викладачів ЗВО.
5. Етика у професійній педагогічній діяльності викладача ЗВО З.

Література

Основна: 1, 7, 8, 13

Додаткова: 2,3,7,8

Тема № 2. Професіоналізм у професійній діяльності викладача ЗВО.

Семінарське заняття. Професіоналізм у професійній діяльності викладача ЗВО.

Навчальна мета заняття: сформувати уявлення про зміст професіоналізму та професійної компетентності викладача ЗВО, їх складових, етапів розвитку та критеріїв диференціації.

Кількість годин – 4.

Навчальні питання:

1. Професійна діяльність як вид активності людини.
2. Професіоналізм у професійній діяльності людини.
3. Професійна компетентність фахівця.
4. Складові професіоналізму викладача ЗВО.
5. Компоненти професійної компетентності викладача ЗВО.
6. Стадії та рівні професійного розвитку викладача ЗВО.
7. Акмеограма викладача ЗВО.

1. Професія – це готовність до виконання суспільно доцільної діяльності, що перетворює світ і максимально розкриває творчий, інтелектуальний і духовний потенціал особистості. Професійна діяльність містить багато аспектів – економічний, соціологічний, етичний, психологічний, фізіологічний і інші.

Під видом професійної діяльності розуміють конкретну професійну діяльність, яка характеризується специфікою предмета, умов, змісту і вимог до неї. Ряд подібних в тому чи іншому відношенні видів об'єднується в типи професійної діяльності.

Відома класифікація професій розроблена Е. Клімовим. У ній професії постають як багатоприснакові об'єкти. Характеристика конкретної професії визначається поєднанням ознак, вибраних по чотирьох рівнях. Перший рівень об'єднує типи професій за предметного змісту праці (Л – чоловік, П – жива природа, Т – техніка і нежива природа, З – знак, Х – художній образ). Відповідно до цього виділяються п'ять типів професій: “людина – людина”, “людина – природа”, “людина – техніка”, “людина – знак”, “людина – художній образ”. Другий рівень становлять класи професій, об'єднаних за переважаючою метою трудових завдань (П – перетворювальні, Г – гностичні, В – вишукувальні). Третій рівень складають загони професій, які класифікуються за використовуваними знаряддями праці (Р – ручні, М – механізовані, А – автоматизовані, Ф – функціональні). Нарешті, четвертий рівень об'єднує групи професій за умовами праці та їх вимогами до людини (Б – побутові умови праці, О – робота на відкритому повітрі, Н – незвичайні умови праці, пов'язані з наявністю факторів шкідливості для здоров'я, безпеки, М – особливі вимоги професії до моральних якостей суб'єкта праці). Аналізуючи конкретну професію із зазначених підстав, можна скласти її “формулу”.

Корисною для психологів є класифікація професій *по галузях народного господарства*. Ця класифікація багатоцільова, основу її складають економічні та технологічні критерії. Знаючи про належність конкретної професії до деякої галузі, можна визначити характер продукту праці, тип використовуваних технологій, ступінь безпеки професії за ризиком професійних захворювань і травматизму.

Діяльність також прийнято розділяти на *виконавську* і *управлінську*.

Перша характеризується тим, що суб'єкт праці безпосередньо впливає на його предмет, хоча і контактує при цьому з іншими суб'єктами. Друга ж (управлінська) зазвичай не передбачає такого прямого впливу, однак обов'язково передбачає організацію одним суб'єктом діяльності інших людей, а також ієрархічність їх підпорядкування. Управлінська діяльність – це діяльність з організації інших діяльностей.

2. Важливим показником розвитку дорослої людини є досягнення нею зрілості. Вершину зрілості людини прийнято називати “акме” - це багатовимірний стан, що охоплює тривалий період життя людини й завжди показує, якою мірою людина здійснилась як особистість.

Психічна зрілість - це полігранний феномен, який розглядається на рівнях індивіда та особистості. Зрілість людини як індивіда пов'язана, перш за все, із біологічними критеріями. Особистісна зрілість виявляється, перш за все, через стосунки з соціальним середовищем, отже під зрілістю особистості розуміється найчастіше соціальна зрілість, проявом якої є те, наскільки адекватно людина розуміє власне місце в суспільстві, яке її ставлення до соціальних інститутів, до своїх обов'язків та діяльності.

Одним з найважливіших факторів досягнення особистісної зрілості, що реалізує зв'язок людини з оточуючим світом, обумовлює досягнення нею нових соціальних рівнів та виявляє її як активну, перетворюючу індивідуальність, є професійна діяльність особистості.

Зрілість особистості як суб'єкта професійної діяльності розкривається, насамперед, через поняття професіоналізму та професійної компетентності.

У сучасному значенні слова, професіоналізм - це, перш за все, прагнення особистості запропонувати світу своє "Я" через "ділове поле" тієї чи іншої діяльності, зафіксуватися в її результатах. Акмеологічний синтез особистісного та професійного відбувається в тому випадку, коли працівник у діяльності реалізує не тільки необхідне "суб'єкт-об'єктне" ставлення, але разом із тим відкрите “смишлжиттєве” відношення до світу.

Зміст професіоналізму людини розкривається в двох аспектах: мотиваційному та операційному.

Мотиваційна сторона професіоналізму: які мотиви спонукають, який сенс має в житті професійна діяльність, які цілі людина особисто намагається досягти, наскільки вона задоволена працею. Ключовим моментом у мотиваційній сфері для високих рівнів професіоналізму є духовне наповнення професії.

Операційна сфера професіонала - як, якими прийомами людина досягає поставленої цілі, які технології використовує як засоби (знання, мисленнєві операції, здібності).

Таким чином, професіонал - це спеціаліст, що оволодів високим рівнем професійної діяльності, що свідомо змінює та розвиває себе у праці, що вносить свій індивідуальний творчий доробок у професію, що знайшов своє індивідуальне покликання. Професіонал - це спеціаліст на своєму місці, який стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії у суспільстві. Впродовж свого професійного

життя людина може проходити різні етапи у становленні професіоналізму. Перехід від одних рівнів професіоналізму до інших всередині рівнів протікає у більшості людей як послідовне оволодіння етапами. Ці етапи й сходини різних рівнів можуть спостерігатися в людини одночасно й паралельно одне з одним. Відносно високі рівні і сходини можуть співіснувати з більш низькими, що в цілому характеризує індивідуальну своєрідність та неповторність професійного шляху конкретної людини.

3. *Компетентність* – це характеристика конкретної людини (або її дій - наприклад "компетентне рішення"), індивідуальний характер ступеня відповідності вимогам професії. У деяких словниках компетентність іноді визначають як володіння знаннями, що дозволяють висловлювати свого авторитетну думку. Сьогодні компетентність частіше визначається як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (дійова компетентність), як здатність людини виконувати певні трудові функції.

Компетентність конкретної людини вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань.

Види професійної компетентності:

1) спеціальна компетентність - володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) соціальна компетентність - володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

3) особистісна компетентність - володіння прийомами особистісного самовиявлення й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

4) індивідуальна компетентність: володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, стійкість до професійного старіння, вміння раціонально організувати власну працю без перевантаження часу й сил, здійснювати працю напружено, без втоми навіть з дещо активізуючим ефектом;

5) екстремальна професійна компетентність - готовність до роботи в ситуації раптового ускладнення, що виявляється у здатності вирішувати проблеми, пов'язані зі зміною професії, перенавчанням, і, як результат – зменшення ризику безробіття.

Таким чином, професіоналізм та професійна компетентність є важливими чинниками соціального розвитку особистості та виступають невідемними складовими її психічної зрілості.

4. Серед усіх якостей, якими наділена людина, кілька можна назвати рисами професіонала:

- ефективність результату діяльності;

- володіння спеціальними знаннями та вміннями;
- здатність до творчості (креативність);
- відповідальність за свою діяльність;
- свідомість діяльності;
- наявність певної професійної етики.

Як бачимо, професіоналізм включає у себе компетентність як складову частину, тому що компетентність (згідно вже наданого визначення) - це тип організації знань, який дозволяє ефективно діяти. Ні про свідомість діяльності, чи усвідомлення її наслідків, ні тим більше про етику діяльності тут не йдеться. Відповідно у кожній професії формується певне підґрунтя для розвитку професіоналізму та професійних відносин. Професія викладача не є виключенням.

Складові професіоналізму викладача. Викладач працює у особливому середовищі - середовищі людей, тобто його професійний зв'язок з предметами, символами, образами не є провідним. Бо ефективність діяльності викладача оцінюється по рівню засвоєння студентом переданих останньому знань, вмінь, навичок. Або, кажучи більш точно, по рівню набутого студентом професіоналізму у своїй галузі.

Отже, викладач, будучи професіоналом у своїй галузі, має сприяти створенню певного професійного рівня у студента можливо навіть іншої спеціалізації (наприклад, лекції з політології можуть читатися фізикам або хімікам).

Як бачимо, мова тут не йде про передачу безпосередніх знань за фахом. Справа у тім, що саме таким чином відбувається формування професійного рівня у майбутнього фахівця, у тій його частині, яка виходить за межі знань - це професійна етика, це професійне усвідомлення власної діяльності, це формування відповідальності за результати власної діяльності, це створення певної бази для майбутньої творчості фахівця, через надання його надлишкових знань й створення певного кругозору.

Таким чином, професіоналізм викладача містить у собі:

- спеціальні ЗВН (як підґрунтя для діяльності);
- компетентність (як здатність ефективно використовувати перші);
- загальний рівень культури особистості (як умова реалізації та передачі ЗВО);
- творчі здібності (як база для подальшого власного розвитку та пристосування до змінних умов праці).

Таким є перелік мінімальних рис, властивих професіоналу-викладачу.

5. Співвідносячи професіоналізм з різними аспектами зрілості фахівця, А. К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності [Маркова, 1996]: спеціальну, соціальну, особистісну індивідуальну:

1. Спеціальна, або діяльнісна профкомпетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні і включає не тільки наявність спеціальних знань, а й уміння застосувати їх на практиці.

2. Соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності та співробітництва, прийнятими в

професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування.

3. Особистісна профкомпетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему.

4. Індивідуальна профкомпетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зростання, неохочість професійному старінню, наявність стійкої професійної мотивації.

В якості однієї з найважливіших складових профкомпетентності А.К. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх в практичній діяльності. Вважаємо за можливе використовувати наведені види профкомпетентності до завдань оцінки професіоналізму педагога.

Викликає інтерес ієрархічна модель педагогічної компетентності, в якій кожен наступний блок спирається на попередній, створюючи «платформу для виростання» наступних компонентів. Складові модель блоки представляють собою шість видів педагогічної компетентності: знаннєву, деятельностьную, комунікативну, емоційну, особистісну, творчу. Підкреслюється особлива значимість принципу послідовності, що має пряме відношення до формування компетентності педагога в процесі його навчання. Вирваний з контексту окремий блок не забезпечить необхідної професійної компетентності педагога.

З урахуванням аналізу існуючих досліджень з питання професійної компетентності уточнимо розглядається поняття стосовно до фахівців педагогічного профілю. У відповідності зі сказаним, професійна компетентність педагога являє собою якісну характеристику особистості фахівця, яка включає систему науково-теоретичних знань як в предметній області, так і в галузі педагогіки та психології. Професійна компетентність педагога - це багатофакторне явище, що включає в себе систему теоретичних знань вчителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних областям знання та ін.).

Будемо виділяти такі компоненти професійної компетентності педагога: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний.

Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе: мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; припускає наявність інтересу до професійної діяльності.

Функціональний (від лат. Functio - виконання) компонент у загальному випадку проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідних вчителю для проектування та реалізації тієї чи іншої педагогічної технології.

Комунікативний (від лат. Communico - пов'язую, спілкуюся) компонент компетентності включає вміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати

міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог.

Рефлексивний (від пізньолат. *Reflexio* - звернення назад) компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоврядування, а також спонукачем самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

Зазначені характеристики професійної компетентності педагога можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому.

Професійна компетентність формується вже на стадії професійної підготовки фахівця. Але якщо навчання в педагогічному вузі слід розглядати як процес формування основ (передумов) професійної компетентності, то навчання в системі підвищення кваліфікації - як процес розвитку і поглиблення професійної компетентності, насамперед, вищих її складових.

Розглядаючи зв'язок професіоналізму в «професійно-орієнтованій» структурі особистості, спрощено ми можемо уявити професіоналізм у вигляді вершини піраміди, в основі якої лежать професійні знання, на них «надбудовується» професійний досвід, професійна компетентність і професійна придатність (у розумінні В.А. Бодрова).

У динаміці можна виділяти наступні стадії розвитку професіоналізму:

а) стадію допрофесіоналізму, коли людина вже працює, але не володіє повним набором якостей справжнього професіонала, та й результативність його діяльності недостатньо висока;

б) стадію власне професіоналізму, коли людина стає професіоналом, демонструє стабільно високі результати; ця стадія включає в себе сукупність послідовно змінюваних фаз, кожна з яких характеризується показниками, що відповідають вимогам певних внутрішніх і зовнішніх критеріїв;

в) стадію суперпрофесіоналізму, або майстерності, відповідну наближенню до «акме» - вершині професійних досягнень;

г) стадію «послепрофесіоналізма» (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може виявитися порадиником, учителем, наставником для інших фахівців).

6. Критерії професіоналізму, тобто показники, на основі яких можна судити про рівень професіоналізму, можуть бути двох видів: зовнішні по відношенню до людини (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні).

У першу групу критеріїв входять такі показники результативності діяльності, як кількість і якість виробленої продукції, продуктивність і т.д.

У другу групу критеріїв оцінки рівня професіоналізму включають:

а) професійно важливі якості (ПВЯ); професійні знання, уміння і навички;

б) професійну мотивацію;
в) професійну самооцінку і рівень домагань;
г) здатності до саморегуляції і стресостійкість;
д) особливості професійної взаємодії. В якості критеріїв результативності можливе використання і додаткових показників, що відображають специфіку конкретної професії.

Враховуючи активну роль людини в процесі професіоналізації, будемо спиратися на три узагальнені критерію, виділені Ю.П. Поваренковим:

1. Критерій професійної продуктивності характеризує рівень професіоналізму людини і ступінь відповідності його соціально-професійним вимогам. Цей критерій характеризують такі об'єктивні показники результативності, як кількість і якість виробленої продукції, продуктивність, надійність професійної діяльності т.д.

2. Критерій професійної ідентичності характеризує значимість для людини професії і професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Оцінюється на основі суб'єктивних показників, включаючи задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою. Ми вважаємо, що професійна ідентифікація людини з професією відбувається шляхом співвіднесення інтеріоризувати моделей професії і професійної діяльності з професійною Я-концепцією. Професійна Я-концепція включає уявлення про себе як члені професійного співтовариства, носії професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних професійній спільноті. Сюди входять уявлення про ПВК, необхідних професіоналу, а також система відносин людини до професійних цінностей.

3. Критерій професійної зрілості свідчить про вміння людини співвідносити свої професійні можливості і потреби з пропонованими до нього професійними вимогами. Сюди входять професійна самооцінка, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. У структурі професійної самооцінки виділяють операціонально-діяльнісний і особистісний аспекти.

Професіоналізм педагога – це інтегральна характеристика особистості педагога, що припускає володіння ним видами професійної діяльності та наявність у педагога поєднання професійно важливих психологічних якостей, що забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань з навчання і виховання (дітей, дорослих навчаються).

Професіоналізм педагога повинен відповідати ряду критеріїв:

- об'єктивні критерії: ефективність педагогічної діяльності (основних її видів - навчальної, розвиваючої, виховної, а також допоміжних у праці педагога - діагностичної, корекційної, консультаційної, організаторсько-управлінської, самоосвітньої та ін);

- суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися в професії), розуміння ціннісних орієнтації професії педагога, позитивне ставлення до себе як професіоналу, задоволеність працею;

- процесуальні критерії: використання педагогом соціально прийнятних, гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй праці;

- результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів , затребуваних суспільством (формування якостей особистості учнів, забезпечують їх підготовленість до життя в мінливому суспільстві).

7. Акмеограма педагога - це документ, в якому відображена індивідуальна "траєкторія" сходження даного конкретного педагога до вершин професіоналізму, програма переходу від одного рівня професіоналізму до іншого, більш високого. Акмеограма педагога є засобом просування педагога до професіоналізму, до досягнення педагогом свого професійного акме, а також засобом самоконтролю за цим рухом.

Акмеограму педагога доцільно співвіднести з професіограмою педагога. Професіограма відображає соціальні вимоги до професійної діяльності та особистості фахівця. У професіограмі відбивається перелік соціально схвалюваних професійних завдань, професійних прийомів і технологій, а також перелік бажаних для даної професії якостей особистості фахівця. У літературі описаний ряд варіантів професіограми педагога (А.К. Маркова, В.А.Сластенин, Л.Ф.Спірін та ін.) Професіограма педагога розкриває особливості успішного виконання професійної діяльності, вимоги до досягнення соціально прийняттого результату. Акмеограма педагога виявляє шляху просування педагога до більш високих рівнів професіоналізму. Тому акмеограма може включати в свою структуру завдання професійного вдосконалення педагога (наприклад, оволодіння новими методами навчання, вироблення свого індивідуального стилю тощо), способи і прийоми оволодіння цим новим рівнем професіоналізму (наприклад, відвідування й аналіз уроків своїх колег, аналіз своїх педагогічних прийомів і результатів навченості учнів та ін), терміни досягнення нових, більш високих результатів. Акмеограма педагога намічає шляхи вдосконалення професійної діяльності та просування до нових рівнів педагогічної майстерності та творчості.

Акмеограми педагога можуть відрізнятися один від одного за цілями (яких нових рівнів професіоналізму намічається досягти), за характером і динаміці траєкторії (яких нових результатів пропонується досягти шляхом поступового систематичного просування або шляхом докладання великих зусиль і стрімкого підйому).

При побудові акмеограми педагога важливо мати на увазі, що планування кожному новому щаблі професіоналізму, нової професійної позиції доцільно підкріплювати визначенням тих конкретних професійно важливих якостей особистості, які необхідні на цьому ступені.

Література

Основна: 2, 3, 6, 11, 12

Додаткова: 1,3,5,8

Тема № 3. Компетентнісний підхід у вищій освіті.

Семінарське заняття. Компетентнісний підхід у вищій освіті.

Навчальна мета заняття: сформувати уявлення про зміст компетентнісного підходу у вищій освіті в Україні та за кордоном.

Кількість годин – 6.

Навчальні питання:

1. Визначення категорії компетенції та етапи становлення компетентнісного підходу у вищій освіті.
2. Обмеження і недоліки компетентнісного підходу в освіті.
3. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті в Європі.
4. Модель компетентності у США.

Однозначно трактувати концепцію компетентності (англ. concept of competence) неможливо. Відповідно до визначення Організації економічного спів-робітництва та розвитку (ОЕСР) компетентність (англ. competence) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання».

Також і термін «компетенція» має багато значень :

- в юридичному і організаційному сенсі означає «сферу відповідальності»;
- у галузі освіти синонімом його часто є «здібності», яким можна навчитись, – на відміну від загальних когнітивних здібностей особистості.

Різні використання у науковому контексті терміна «компетенції» частково суперечать один одному або є взаємовиключними. Так, компетенції визначаються як когнітивні схильності до результатів відносно специфічних ситуацій (контекстів), але також і як мотиваційні орієнтації, необхідні для виконання складних завдань. При всьому розмаїтті поглядів на сутність даної категорії, у більшості визначень наголошується на вмінні застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, спроможності, навички тощо.

Освіта, що базується на компетенціях:

- є функціональним підходом до освіти, що підкреслює значущість життєвих навичок та оцінює їхню майстерність відповідно до результатів практичного застосування;
- зосереджується на тому, що учні в результаті навчання повинні виконувати (вмітимуть робити), а не на тому, чого вони мають навчитися

Аналіз робіт з проблем компетенцій/компетентності дозволяє виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті (competence-based education):

Перший (1960–1970 рр.) введення в науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять компетенція/компетентність.

Другий (1970–1990 рр.) використання категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання мові (особливо нерідній), професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «Соціальні компетенції/компетентність».

– Третій (починаючи з 1990-х рр.) характеризується цілісною інституціоналізацією підходу, інтеграцією його в національні освітні системи, що знаходить відображення в розробці документів ЮНЕСКО, впровадженні даного підходу у рамках Болонського процесу.

Останніми десятиліттями відомі міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, – серед них ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, ОЕСР, Міжнародний департамент стандартів тощо – вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно-орієнтованої освіти. Так, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розпочала дослідження в цьому напрямі у 1980-х роках і від 1990-х років спрямовує свою діяльність на впровадження компетентностей у зміст освіти.

У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національних центрів освітньої статистики США й Канади у 1997 році групою експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, охорони здоров'я, представників міжнародних, національних освітніх, державних і недержавних організацій тощо було започатковано програму «Визначення та відбір компетенцій: теоретичні й концептуальні засади» (скорочено: «DeSeCo»), яка зробила значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн.

Більшість дослідників погоджуються, що компетентнісно-орієнтований підхід в освіті спрямований на те, щоб «прив'язати» освіту до виробничого сектору та підвищити потенціал індивідів з огляду на соціальні, економічні, політичні та культурні трансформації, які виникають у світі та в сучасному суспільстві. Однак суперечливість терміна «компетентнісно-орієнтована освіта» деякі дослідники вбачають у тому, що при такому підході «освіта базується на навичках, які необхідно розвинути, в той час як насправді, навпаки, компетенції базуються на освіті особи у широкому сенсі», тому точніше говорити, що «освіта орієнтована на навички, коли критерії визначені сектором освіти; і компетентнісно-орієнтована освіта, коли навчальні цілі, закріплені в стандартах, сформовані ринком праці».

Таким чином, компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на те, щоб відповідати особистим, соціальним, професійним та культурним потребам сучасного суспільства. За такого спрямування відбувається перехід від традиційного підходу, в центрі якого знаходиться викладання, до освіти, орієнтованої на навчання, де центром навчального процесу є студенти.

Узагальнюючи, можна дати таке визначення: компетентнісний підхід у вищій освіті – це така організація навчального процесу, яка зосереджується на тому, що студенти в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися. Навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни.

2. На сьогоднішній день для західної системи вищої освіти характерні два основних підходи до розуміння сутності вищої освіти :

- підхід, базований на розвитку людських можливостей;
- компетентнісний підхід.

Підхід, базований на розвитку людських можливостей, який вперше сформулював Сін Амарта (Sen Amarta) у 1979 р., спрямований насамперед на розвиток можливостей «функціонування» людини в чотирьох напрямках:

- 1) дії людини (наприклад, читання або листування);
- 2) фізичний стан (бути спроможним, добре себе почувати, бути здоровим тощо);
- 3) емоційний (ментальний) стан (щастя, нещастя тощо);
- 4) соціальна інтеграція.

Даний підхід дає більше можливості для гармонійного розвитку особи та для реалізації індивідуального підходу в освіті, формування індивідуального освітнього маршруту студента. Основне завдання підходу – «формування людини і громадянина», а основною проблемою змісту вищої освіти є визначення того, ким повинен бути справжній громадянин, що він має знати, якими якостями володіти. Однією з центральних якостей освіченого громадянина за цього підходу вважається здатність до осмислення власного життя, усвідомлення себе частиною суспільства – такий громадянин «думає, контролює себе, здатний визнавати і поважати індивідуальність у будь-якій людській істоті незалежно від того, де він народився, до якої соціальної верстви належить, якої статі або етнічної належності є».

Саме рівень освіти визначає ступінь внутрішньої свободи людини. Відповідно, місією вищої освіти є «формування успішного, вільного і відповідального громадянина і людини».

В основу компетентнісного підходу до визначення сутності вищої освіти покладено прагнення до реалізації двох основних завдань:

- 1) освіта повинна формувати у студентів якості, необхідні для реалізації професійної діяльності, тобто має формувати якості, які необхідні роботодавцю;

- 2) критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані в будь-якому освітньому закладі будь-якої країни.

Вважають, що компетентнісний підхід у вищій освіті на сьогодні став найпоширенішим в силу прикладного характеру, максимальної прагматичності. Формулювання результатів освіти у формі компетенцій, здібностей випускників виконувати ті чи інші професійні обов'язки дозволяє відповідати сучасній тенденції вищої професійної освіти – формування фахівця, здатного швидко адаптуватись до умов праці, що змінюються навіть у рамках професії.

Якщо порівнювати ці підходи, то деякі дослідники вважають, що компетентнісний підхід має низку обмежень і недоліків, оскільки є занадто вузьким для використання в оцінюванні успішності вищої освіти, і тому має бути доповнений ширшим під-ходом розвитку людських можливостей. Підхід, базований на розвитку людських можливостей, або на розвитку особистості, пропонує більш відкриті рамки для сприяння цілісному роз-витку студентів за рахунок розширення всіх варіантів вибору людини, щоб досягти того, що вона найбільше цінує, а не лише отримувати економічну вигоду від освіти. Включення механізмів розвитку особистості в університетське навчання призведе до формування «професіоналів на благо суспільства», які добре підготовлені і мають необхідні компетенції, щоб увійти до обраної ними професійної сфери, але які також будуть носіями суспільної свідомості.

Аналіз літератури свідчить про те, що критичне ставлення до застосування компетентнісного підходу при розробці навчальних планів, дисциплін, оцінювання не є рідкісним явищем. Серед негативних сторін підходу називають такі:

- висока бюрократичність компетентнісного підходу, який значною мірою дуже покладається на стандарти;
- реалізація даного підходу не виконує обіцянку поєднати сферу освіти із ринком праці;
- він дуже орієнтований на оцінювання;
- суперечить принципам широкої освіти;
- маскує відмінності різних коледжів та університетів .

Крім того, концепція в академічній освіті часто розглядається не як дійсна інновація, а як «старе вино у новій пляшці». Протягом 1970-1980-х рр. компетентнісний підхід у вищій освіті на-був поширення в США, однак, як засвідчив досвід багатьох випускників бакалаврських і магістерських програм, це нічого не додало до їхнього професійного розвитку. Недоліком була значна деталізація переліку компетенцій та їх фрагментованість.

Водночас автори дослідження вважають, що якщо компетенція розглядається як здатність особи вирішувати певні проблеми у певній сфері, то університети з початку свого існування робили свій внесок у розвиток компетенцій студентів, це завжди було метою таких інституцій – надавати студентам освіти задля того, щоб вони виконували певну роль у суспільстві. Однак протягом століть університетська освіта стала дуже спеціалізованою і фрагментованою. Спеціальні знання набули особливої важливості. Тому новим у компетентісному підході є саме використання такої спеціалізації та інституціоналізоване використання компетентісних інструментів, таких як моделі ключових компетенцій, профілі компетенцій, матриці компетенцій навчальної програми, оцінювання компетенцій.

Компетенції сьогодні відіграють значну роль в академічній освіті в різних частинах світу – у «вхідний» і у «вихідний» спосіб. Вихідний тип використання компетентісних інструментів (із середини інституції назовні) має місце у підзвітності та в процесах акредитації. Вхідний підхід до компетенцій (ззовні всередину інституції) застосовується для узгодження лінії викладання і навчальної траєкторії студента, а саме визначення мети навчання, змісту навчальної програми, освітньої установи та оцінювання успішності студентів.

Поширеним упередженням щодо компетентнісного підходу в освіті є те, що компетенції можуть замінити собою знання, що набуття компетенцій йде за рахунок набуття знань. Щодо цього серед університетської спільноти сформувались дві протилежні точки зору. Одні експерти вважають, що компетентнісний підхід знижує увагу до знань. Інші, навпаки, вважають, що такий підхід доповнює і покращує процес набуття знань. Існує також думка, що набуття знань і набуття компетенцій – це не конкурентні підходи, а взаємопов'язані, адже набуття знань та їх застосування – це теж важливі компетенції.

3. У рамках Болонського процесу синонімами «компетентності» є «кваліфікації» або «очікування». Так, після Празької конференції міністрів (2001 р.) були розроблені так звані Дублінські дескриптори, які описують результати отримання вищої освіти трьох рівнів: кваліфікації першого рівня (містять кваліфікації короткого циклу і повного циклу – бакалавр), кваліфікації другого рівня (магістр) і кваліфікації третього рівня (доктор).

На рівні ЄС Дублінські дескриптори разом формують «систематизоване ціле» компетенцій, які важливі для бакалаврських і магістерських програм:

1. Знання і розуміння (Knowledge and insight).
2. Застосування знань і розуміння (Application of knowledge and insight).
3. Розробка суджень (Development of judgment).
4. Комунікації (Communication).
5. Навчальні навички (Learning skills).

Вони чітко вказують, що випускник має вміти робити, показують відмінності між трьома рівнями освіти, відображаючи зростання складності компетенцій.

Наприклад, у Нідерландах Голландсько-Фламандська організація з акредитації (NVAO) вимагає, щоб цілі освітньої програми були описані в термінах кінцевих кваліфікацій, які пов'язані з Дублінськими дескрипторами бакалаврських та магістерських програм у даній галузі навчання. Для цілей акредитації компетенції можуть бути використані для операціоналізації кінцевих кваліфікацій.

У Великій Британії та ряді інших країн сформовані національні рами кваліфікацій; з 2010 року вони відомі як Рамки кваліфікацій та кредитів. Рамки кваліфікацій у вищій освіті використовуються у Великій Британії для акредитації курсів, навчання на яких може відбуватися за рахунок коштів державного бюджету, а враховуючи те, що частина курсів надається іноземним студентам, не всі університети країни прагнуть проходити акредитацію.

Набуття компетенцій є метою всіх освітніх програм. Компетентності (англ. competences) розроблені у всіх одиницях навчальної програми і оцінюються на різних стадіях програми. Деякі компетентності пов'язані з певною спеціальністю (специфічні для галузі навчання), інші мають загальний характер (загальними для будь-якої навчальної програми). Зазвичай розвиток компетентності (англ. Competence development) відбувається комплексно і циклічно впродовж вивчення всієї програми».

Останніми роками проблеми реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті набули особливої актуальності в Німеччині. Міністерство освіти і науки Німеччини фінансує координаційну групу з Університету ім. Йоханнеса Гутенберга в Майнці та Університету ім. Гумбольдта в Берліні, яка протягом 2011-2015 рр. проводить фундаментальне дослідження «Моделювання компетенцій та охоплення (узагальнення) компетенцій у секторі вищої освіти».

Дослідження базується на визначенні Франца Вайнерта (Franz E. Weinert), відповідно до якого компетенція – це «наявні у індивідів або такі, що ними набуваються в процесі навчання, когнітивні здібності та навички, необхідні для вирішення певних проблем, а також пов'язані з цим мотиваційна, волевна та

соціальна готовність та спроможність успішно і відповідально використовувати вирішення проблем у різних ситуаціях». Програма дослідження передбачає багатовимірне розуміння та розробку багатовимірних моделей компетенцій. В межах проекту предметом вивчення є моделювання специфічних (фахово-орієнтованих) та загальних компетенцій. При цьому увага сконцентрована на 4 фахових галузях (інженерні, економічні, соціальні науки та науки про освіту), а також на дослідницьких компетенціях і міжфахових компетенціях. Відповідно до цього в межах проекту виділено 5 кластерів. Одним з них є кластер «економічні та соціальні науки» – для нього конструкція терміна «компетенції» може бути ідентифікована як така, що стосується наукового та економічно-го способу мислення (до цього відноситься, наприклад, заснування підприємства, підготовка викладачів для спеціалізованих професійних шкіл економічного профілю тощо). Проекти в межах загального дослідження розроблені так, що вони використовують національні та міжнародні напрацювання у різних дисциплінах і перевіряють їх на предмет відповідності до умов у Німеччині або до обраних для дослідження галузей знань, за необхідності – адаптують та розвивають далі.

З компетентнісним підходом у сфері вищої освіти тісно пов'язаний модульний підхід, який дозволяє проектувати навчальні програми, з одного боку, орієнтовані на формування певних компетенцій, з іншого – на індивідуальні потреби студентів, які можуть обирати власну траєкторію навчання в межах програми. «Кожний академічний рік, семестр або триместр поділений на освітні компоненти. Під освітнім компонентом розуміється самодостатній та формально структурований навчальний досвід (як, наприклад, компонент курсу (навчальна дисципліна), модуль, курс підвищення кваліфікації (конференція) або виробнича практика). Кожний компонент повинен мати чіткий та зрозумілий перелік результатів навчання, відповідні критерії оцінювання, визначене навантаження та кількість кредитів ЄКТС».

Модульність передбачає, що навчальна програма поділена на модулі. Під модулем відповідно до термінології Болонського процесу розуміють одиницю навчальної програми (англ. courseunit) в системі, в якій кожна одиниця навчальної програми (англ. courseunit) має однакову кількість кредитів або кратну їй. Зазвичай «курсовою одиницею» може бути або окрема дисципліна, або комбінація чимось пов'язаних дисциплін (лекцій, лекцій та практичних занять, наукових семінарів), які мають формувати ті чи інші компетенції.

Деякі модулі є обов'язковими, більшість – вибірковими. Крім певної свободи у виборі модуля у студента часто є свобода і щодо його наповнення – в основі модульного підходу до навчання лежить можливість комбінувати різні дисципліни в межах обраного модуля. Модулі пов'язують відповідні галузі матеріалу або методичні/теоретичні комплекси у ієрархічно структуровані навчальні одиниці, які необхідно вчасно завершити. Модулі можуть тривати один і більше семестрів. Порядок вивчення окремих модулів переважно регламентований.

4. Дослідження практики застосування компетентнісного підходу в США дало можливість вибудувати модель, на яку спирається галузь освіти в

забезпеченні потреб ринку праці та самих працівників. Каркасом цієї моделі є наступна логіка:

- Представники ринку праці (професійні спілки, асоціації роботодавців тощо) визначають для кожної з посад повне коло компетенцій (знання, уміння, навички та їх застосування). Прикладом візуалізації застосування компетентнісного підходу на вищому державному рівні є модель компетентності Адміністрації з зайнятості та тренувань.

- Особи, що бажають отримати певну посаду, можуть здобувати компетенції на всіх рівнях навчання – доуніверситетського, університетського і післяуніверситетського. Вони роблять вибір між постачальниками освітніх послуг від безкоштовних до платних, що мають значну диференціацію за рівнем вартості послуг та, відповідно, їх якості.

- Заклади вищої освіти визначають коло компетенцій, які під їх керівництвом можуть опанувати студенти, що засвідчується дипломом конкретного ЗВО. Оцінювання результатів навчання та корекція на цій основі процесу навчання кожного студента створює передумови для індивідуалізації результату здобуття особою бажаних компетенцій. Відповідальність університетів за якість навчання є імперативом їх діяльності на освітньому ринку.

- Якість здобутих компетенцій у межах позауніверситетського навчання (у тому числі через практичний досвід, отриманий працівником протягом періоду роботи на різних посадах та в різних компаніях та організаціях), як правило, суттєво відрізняється від університетського.

За підтримки Департаменту праці США та Адміністрації з зайнятості та тренувань розроблено Керівництво з технічної допомоги з розробки і використання компетентнісної моделі для системи розвитку трудових ресурсів. У документі розділяють поняття компетенція та компетентність, а наголос робиться на компетенції. Компетенції часто є основою для стандартів, які визначають рівень знань, умінь і навичок, що необхідні для успішності на робочому місці, а також можливі критерії вимірювання для оцінки компетентності досягнень.

Модель компетентності Адміністрації з зайнятості та тренувань Міністерства праці США покладена в основу досягнення цілі «забезпечення доброї роботи кожному».

Дев'ять рівнів моделі згруповані у блоки, що представляють професійні навички, знання та вміння, необхідні для успішної роботи в даній галузі або професії. Кожен рівень включає ряд взаємопов'язаних навичок:

I. Фундаментальні компетенції (компетенції першого блоку). Роботодавці виявили зв'язок між основними навичками і професійною діяльністю, а основні навички є необхідною передумовою для працівників, здобуття нових специфічних галузевих компетенцій.

Рівень 1. Особистісна ефективність. Компетенції цього рівня є фундаментом піраміди, оскільки є важливими для всіх життєвих ролей людини (як члена сім'ї, громади, суспільства). Вони необхідні не лише для успішної

кар'єри. Їх ще називають «м'які навички», які цінуються роботодавцями. До таких навичок належать:

- навички міжособистісного спілкування;
- цілісність;
- професіоналізм;
- ініціативність;
- надійність і вірність;
- бажання вчитися.

Рівень 2. Академічні компетенції. Цей рівень містить критичні компетенції, насамперед здобуті в академічному середовищі, а також когнітивні функції і стилі мислення – вони поширюються на всі організації однієї галузі промисловості та є основою для таких компетенцій:

- читання;
- писання;
- математика;
- наука і технології;
- комунікації – прослуховування і спілкування;
- критичне і аналітичне мислення;
- активне навчання;
- базові навички роботи з комп'ютером.

Рівень 3. Робочі компетенції. Компетенції цього рівня розкривають навички й уміння, які дозволяють окремим особам функціонувати в межах певної організації. Вони застосовуються до різних професій, галузей та на національному рівні. До таких компетенцій належать:

- колективна робота;
- пристосованість / гнучкість;
- орієнтованість на клієнта;
- планування і організованість;
- творче мислення;
- вирішення проблем і прийняття рішень;
- робота з інструментами і технологіями;
- прикладні комп'ютерні програми;
- планування і координація;
- перевірка, оцінка і облік;
- основи бізнесу.

Фундаментальні компетенції часто називають компетенціями готовності до роботи.

II. Компетенції, що пов'язані з галуззю (компетенції другого блоку) дозволяють визначити кар'єрні рамки в межах промисловості (працівник може працювати по всій галузі). Модель орієнтована на створення гнучкої робочої сили, а не на вузьку кар'єру в одній професії.

Рівень 4. Загальносистемні технічні компетенції. Компетенціями цього рівня називають знання, вміння та навички, необхідні для всіх професій в галузі. Ці компетенції залишаються не-визначеними в схемі моделі та потребують уточнення для кожної галузі. Останнім часом представники

промисловості використовували окремі блоки в якості відправної точки для створення галузевої моделі компетенцій. Компетенції, визначені таким чином, включають:

- виробництво;
- обслуговування, установку та ремонт;
- розвиток технологічного процесу / дизайн;
- управління ланцюжками поставок;
- забезпечення якості та постійне вдосконалення;
- здоров'я та безпеку.

Рівень 5. Промислово-технічні компетенції. Компетенції цього рівня розкривають знання, вміння, здібності та інші характеристики, необхідні для всіх професій в певній підгалузі. Лідерам галузі та партнерським асоціаціями необхідно уточнити і визначити ці компетенції для кожної конкретної галузі в рамках процесу розвитку моделі.

III. Компетенції третього блоку частіше за все розробляються для визначення показників у роботі, визначення посадових інструкцій, формулювання вимог до професійної акредитації, наприклад, отримання ліцензії або сертифіката.

Рівень 6. Специфічні посадові сфери знань. Усі професії вимагають бази специфічних знань, окрім тієї, яка необхідна для професійної діяльності у цій галузі в цілому. Області знань містяться в Професійній інформаційній мережі Міністерства праці США і можуть бути використані в якості основи для визначення більш детальних областей знань, необхідних для роботи в конкретній професії чи посаді.

Рівень 7. Специфічні посадові технічні компетенції. Часто ці компетенції є специфічними для конкретної посади чи організації.

Рівень 8. Специфічні посадові вимоги. Цей розділ може включати вимоги до сертифікації, ліцензування, а також спеціалізованих навчальних ступенів, або фізичні та вимоги до професійної підготовки. Ці компетенції є специфічними для конкретної посади чи організації.

Рівень 9. Управлінські компетенції. Компетенції цього рівня є специфічними для керівних і управлінських професій і включають в себе такі аспекти:

- добір кадрів (планування, визначення необхідних навичок, оцінка кваліфікації);
- інформування (збір, розповсюдження, оновлення інформації; інформування працівників);
- делегування (ефективне делегування повноважень, моніторинг);
- робота в мережі (побудова взаємовідносин, партнерство, використання контактів);
- контроль/моніторинг роботи (визначення критеріїв роботи, вимірювання прогресу, перегляд роботи, зворотний зв'язок);
- підприємництво (думати інноваційно, вплив на осіб, що приймають рішення, заохочення підприємницької діяльності, захист найкращих ідей, винагородження інновацій);

- підтримка інших (демонстрація позитивного ставлення, консультування, допомога);
- мотивування та стимулювання (генерування ентузіазму, визнання, винагорода);
- розвиток та наставництво (заохочення самооцінювання, підвищення навичок на робочому місці, сприяння професійній підготовці, підтримка навчання);
- стратегічне планування / діяльність (встановлення цілей, реалізація стратегій, капіталізація союзів, визнання та боротьба з проблемами, ідентифікація нових тенденцій);
- підготовка та оцінка бюджетів (збір інформації, підготовка, забезпечення точності, забезпечення завершеності);
- уточнення ролей та цілей (пояснення посадових обов'язків, інструктаж, встановлення виробничих цілей, поєднання посадових обов'язків з місією організації);
- управління конфліктами та робота в команді (збір інформації, заохочення вирішення спорів, мотивація продуктивної поведінки, побудова команд співробітництва);
- розробка бачення організації (розробка стратегічного бачення підрозділу, створення хвилювання (азарту), отримання зобов'язань, надихання інших);
- нагляд та контроль ресурсів (ідентифікація ресурсів, інформування, моніторинг, створення ефективності).

У межах моделі компетенцій у США беруть участь всі зацікавлені сторони: представники ринку праці (споживачі компетенцій), працівники (носії компетенцій), професійні організації, заклади освіти, університети, а також самі особи, що здобувають їх.

Література

Основна: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 13

Додаткова: 1, 3, 5, 8

Тема № 4. Педагогічна компетентність викладача ЗВО.

Семінарське заняття. Педагогічна компетентність викладача ЗВО.

Навчальна мета заняття: сформувати уявлення про структуру та зміст педагогічної компетентності викладача ЗВО.

Кількість годин – 6.

Навчальні питання:

1. Мета і завдання формування педагогічної компетентності викладачів ЗВО.
2. Сутність педагогічної компетентності викладачів ЗВО.
3. Зміст педагогічної компетентності викладача ЗВО.
4. Принципи формування педагогічної компетентності викладача ЗВО.
5. Модель педагогічної компетентності викладача ЗВО.

Література

1. Метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентноздатності на ринку освітніх послуг.

Відповідно до мети конкретизовано основні завдання формування педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти:

- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- створити умови для становлення професійної культури майбутнього спеціаліста;
- формувати професійну мобільність студентів;
- організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якості та соціальних умінь особистості.

2. Професійна компетентність викладача ЗВО – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

На перший план висуваються внутрішні фактори: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність викладача ЗВО є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

3. Основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою формування гуманістично-орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності.

Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Аналітичні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні явища; осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими.

Знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності; правильно діагностувати педагогічне явище; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань.

Прогностичні уміння передбачають управління педагогічним процесом; чітку уяву с свідомості вчителя, педагогічне прогнозування результатів педагогічного процесу; оволодіння прогностичними методами, висунення гіпотез, тощо.

Проєктивні уміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію.

Рефлексивні вміння передбачають здійснення педагогом контрольної – оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій.

Зміст практичної готовності викладача ЗВО виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння.

Організаторські уміння передбачають залучення студентів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. Організаторські уміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними.

Мобілізаційні уміння викладача ЗВО обумовлені привертанням уваги студентів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності.

Інформаційні уміння пов'язані з безпосереднім викладом навчальної інформації, з методами її отримання та обробки.

Розвивальні уміння передбачають визначення “зони найближчого розвитку” окремих студентів, групи в цілому.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально-значущі якості особистості.

Комунікативні уміння викладача ЗВО - це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні уміння допомагають розуміти інших. Для цього необхідно вчити проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначити її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах.

Уміння педагогічного спілкування - це уміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях.

Професійна компетентність викладача ЗВО обумовлює його педагогічну майстерність.

Значущість педагогічної компетентності для педагогічної діяльності зумовлюється її функціями.

До них належать такі функції:

- педагогічного самовизначення;
- педагогічного самомотивування;
- педагогічного самонавчання та самовдосконалення;
- педагогічного самореалізації;
- педагогічного само профілактики та само реабілітації.

Врахування даних функцій у процесі формування педагогічної компетентності забезпечить успішне вирішення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

4. Принцип гуманізму – створення умов для формування кращих якостей та здібностей студента; гуманізація взаємин між викладачами і вихованцями, повага до особистості майбутнього спеціаліста, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

Принцип демократизації – усунення авторитарного стилю у спілкуванні. Сприйняття особистості майбутнього викладача ЗВО як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, на розвиток педагогічних здібностей.

Принцип компетентності – створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника.

Принцип педагогічної творчості – створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості.

Принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем.

Принцип реалізму передбачає орієнтованість випускника педагогічного закладу на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами і методами.

Принцип педагогічного саморозвитку передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних та педагогічних потреб у саморозвитку і самореалізації. Професійна підготовка викладача ЗВО буде ефективною, якщо вона здійснюється в комплексі зазначених підходів і принципів і має цілісний характер.

Принцип орієнтації на особистість - вибір змісту методів, форм навчання спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє їх духовній самореалізації.

Принцип технологічної єдності процесу навчання ,використання нових технологій навчання.

Принцип діалогізації навчання – відмова від монологізму як соціально-орієнтованого спілкування – діалогу; розвиток у студентів уміння бачити сильні та слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника.

5. У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок з різними галузями науки.

Сучасні дослідники визначають такі види компетентностей:

- загальнопедагогічну;
- професійно-правову;
- соціальну;
- психологічну;
- комунікативну;
- конфліктологічну та інші.

Вони пов'язані з вимогами до його знань та особливостями професійної діяльності.

Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкривають загальні здатності педагога в різних сторонах педагогічного процесу. Мова йде про пізнавально-інтелектуальну, діагностичну, проєктувальну, організаторську, прогностичну, інформаційну, стимулюючу, оцінно-контрольну, аналітичну, психологічну, соціальну, громадянську, комунікативну, рефлексивну, творчу, методичну, дослідницьку компетенцію та інші.

Пізнавально-інтелектуальна компетенція – сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення.

Діагностична компетенція – це вміння вчителя вивчати здібності фізичного, психічного, розумового розвитку, рівня морального, естетичного виховання, умов сімейного життя і виховання студентів.

Прогностична компетенція – вміння викладача ЗВО визначити напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі виховної роботи, і передбачати кінцевий результат.

Організаторська компетенція – це вміння викладача ЗВО залучати учнів до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети.

Інформаційна компетенція. Учитель виступає головним джерелом наукової, світоглядної і морально-естетичної інформації. Для викладача ЗВО важливо широта кругозору, ерудиція, глибоке знання предмета викладання,

методику його викладання, володіння практичною стороною знань, що позитивно позначається на формування у студентів умінь і навичок.

Стимулююча компетенція – передбачає глибокі знання предмета, ерудицію, моральну культуру, гуманне ставлення до учнів, любов і повагу, теплоту і турботу, щиросердність у ставленні до студентів.

Оцінно-контрольна компетенція – це вміння викладача ЗВО здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі. Під час оцінювання і контролю він може побачити не тільки досягнення у своїй роботі і роботі студентів, а і причини не доопрацювань, зривів, невдач. Отримана інформація дасть змогу провести корекцію в діяльності з навчання і виховання, а також використовувати нові ефективні засоби і методи.

Аналітична компетенція – це вміння викладача ЗВО аналізувати завершену справу: яка її ефективність, чому вона нижча від поставленої мети і.т.д.

Психологічна компетенція охоплює вміння викладача ЗВО адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні педагогічні ситуації тощо.

Соціальна компетенція – це здатність педагога адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Громадянська компетенція це розвиток, у майбутніх спеціалістів, здатностей бути громадянином, який володіє демократичною, громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовий до компетентної участі у громадському житті.

Комунікативна компетенція – це вміння педагога будувати ефективні комунікативні дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, це знання фахівцем закономірностей різних форм спілкування і правил поведінки в різних ситуаціях, уміння сформулювати тактичний план і реалізувати його на основі соціальних навичок.

Рефлексивна компетенція – професійна якість особистості, яка дає можливість найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

Компетенція творчості – це здатність педагога продуктивно організувати вирішення педагогічних проблем неординарними способами, діяти у тій чи іншій сфері відповідно до його інтелектуальної, ауто психологічної, комунікативної, психологічної компетентностей.

Методична компетенція – це оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції.

Дослідницька компетенція – передбачає оволодіння науковим мисленням, умінням спостерігати й аналізувати, висунення гіпотези для вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу, аналізувати наукову літературу

Література

Основна: 2,3,6,7,9,10

Додаткова: 1,4,5,7

3. Рекомендована література (основна, допоміжна), інформаційні ресурси в Інтернеті

Основна

1. Основи педагогічної техніки : навч. посібник для магістрантів, аспірантів, докторантів та викладачів вищ. навч. закл. України / О.М. Бандурка, В.О. Тюріна, О.І. Федоренко. - Х. : Титул, 2006. - 176 с.

2. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. : Рекомендовано МОН України / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. - 3-тє вид., перероб. і доп. - К. : Знання, 2007. - 496 с.

3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. : Рекомендовано МОН України / В.Л. Ортинський; Львів. держ. ун-т внутр. справ. - К. : Центр учб. літ., 2009. - 472 с.

4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. : Затверджено МОН України / А.І. Кузьмінський. - 2-ге вид., стереотип. - К. : Знання, 2011. - 488 с.

5. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / О.М. Рубан, Л.О. Рубан, П.В. Максименко, С.В. Мороз; МВС України, Кіровоград. юрид. ін-т ХНУВС. - Кіровоград : Кіровоград. юрид. ін-т ХНУВС, 2010. - 110 с.

6. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. : Затверджено МОН України / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. - Х. : Колегіум, 2005. - 224 с.

7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. - 3-тє вид., випр. - Київ : Академвидав, 2015. - 303 с.

Допоміжна

1. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб / К.В. Корсак, І.О. Ластовченко. – К. : МАУП, 2007. - 350 с.

2. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / авт.-уклад.: Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. - К. : [КНТ], 2014. – 202 с.

3. Основи педагогіки вищої школи: підручник / Вітвицька С.С. – Житомир, 2012. – С. 66 – 108.

4. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С.

С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 61-64.

5. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. / Фіцула М.М. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

6. Психологія вищої школи : підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – Вид. 2-ге, доповн. і переробл. - К. : Каравела, 2008. - 352 с.