

Г. В. ЛОКАРЕВА
С. Г. САДОВЕНКО

Г. В. Локарева
С. Г. Садовенко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН: КОГНІТИВНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ

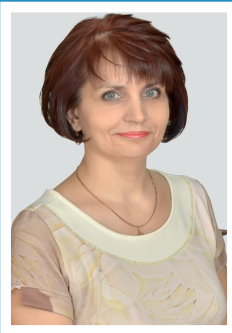
Монографія



Локарева Галина Василівна докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.

Наукові інтереси Галини Василівни відображені в її численних публікаціях (монографіях, посібниках, статтях у фахових виданнях, у тому числі SCOPUS, Web of Science тощо) – понад 230 позицій. Дослідниця працює над проблемами професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах закладу вищої освіти; проблемою художньо-естетичного розвитку особистості; проблемами методичного забезпечення професійної підготовки здобувачів освіти, проблемами педагогіки вищої школи, організації самостійної роботи студентів.

Науковицею опубліковано 11 монографій: одноосібних, колективних і в співавторстві. У цих монографіях розкривається бачення автором сучасного розвитку ідей професійної підготовки фахівців різних галузей знань пропонуючи новітні технології, специфічні форми і методи формування та розвитку фахових компетентностей; діагностичні комплекси для визначення рівнів сформованості готовності до професійної діяльності та здатності реалізувати сучасні завдання у педагогічній сфері.



Садовенко Світлана Геннадіївна – докторка філософії галузі знань Освіта/Педагогіка, методист, викладачка педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій».

Світлана Геннадіївна є авторкою статей у фахових вітчизняних наукових виданнях, у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних, зокрема Scopus, колективних монографій, навчально-методичних посібників, учасниця понад 30 міжнародних та всеукраїнських конференцій, форумів, вебінарів.

Наукові інтереси дослідниці присвячені проблемам формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в умовах технічного коледжу, засобам та алгоритмам створення персонального бренду майбутніх педагогів.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН:
КОГНІТИВНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ДНІПРОВСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІНЖЕНЕРІЇ ТА
ПЕДАГОГІКИ
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
НАУКИ І ТЕХНОЛОГІЙ»

**Г. В. ЛОКАРЄВА
С. Г. САДОВЕНКО**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН:
КОГНІТИВНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ ТА
ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Монографія

«ПОЛІУМ»
2024

*Рекомендовано до друку і розповсюдження Вченою радою
Українського державного університету науки і технологій
(протокол № 6 від 26 грудня 2024 р.)*

Рецензенти:

- **Пономаренко О. В.**, доктор педагогічних наук, професор; декан факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету.
- **Бажан С. П.**, кандидат педагогічних наук; проректор з науково-педагогічної роботи та неперервної освіти Українського державного університету науки і технологій.
- **Кравченко С. О.**, кандидат педагогічних наук; викладач ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій».

Л73 **Локарьова Г. В., Садовенко С. Г.**
Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін: когнітивно-аксіологічний та прагматичний аспекти : монографія / за наук.ред. Г. В. Локарьової. Кропивницький: Поліум, 2024. – 254 с.

ISBN 978-617-8112-24-0

У монографії розкрито когнітивно-аксіологічний та прагматичний аспекти формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін. Схарактеризовано системоутворюючі засади даної компетентності, розроблено діагностичний комплекс її визначення та науково-методичне забезпечення. Досліджено процес інтеграції авторської технології в систему науково-методичної роботи технічних коледжів. Доведено ефективність впливу презентованої технології на формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін та доцільність імплементації технології у систему науково-методичної роботи технічних коледжів й закладів професійної освіти.

Для науково-педагогічних дослідників, методистів фахової передвищої та професійної освіти, викладачів, здобувачів вищої педагогічної освіти.

УДК 377.36.091.12:005.336.5

ISBN 978-617-8112-24-0

ЗМІСТ

ЗМІСТ	3
ABSTRACT (АНОТАЦІЯ)	5
ПЕРЕДМОВА	9
РОЗДІЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ	14
1.1. Дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу»	14
1.2. Методичні аспекти розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін	25
Висновки до розділу 1	39
РОЗДІЛ 2 СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	41
2.1. Сутність та зміст психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу: структура та компоненти	41
2.2. Діагностичний комплекс визначення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного коледжу	59
Висновки до розділу 2	77
РОЗДІЛ 3 НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ	79
3.1. Технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу	79
3.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін	96
Висновки до розділу 3	116

РОЗДІЛ 4 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	118
4.1. Програма підготовки та проведення педагогічного експерименту: етапи, зміст, структура, констатувальний зріз	118
4.2. Інтеграція авторської технології в систему науково-методичної роботи коледжу	142
4.3. Аналіз результатів впровадження технології формування та розвитку ППК в систему науково-методичної роботи коледжу.....	173
Висновки до розділу 4.....	187
ПІСЛЯМОВА.....	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ.....	209

ABSTRACT (АНОТАЦІЯ)

The monograph the problem of formation and development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of a technical college; the author's approach to the practical solution of this problem is proposed, which consists in the implementation of pedagogical technology and the conditions for its effective implementation into the system of scientific and methodological work.

The theoretical analysis of the achievements of modern scientists made it possible to reveal the essential characteristics of the definitions of the concepts «competence», «pedagogical competence», «pedagogical direction» (pedagogical orientation), «professional competence», «professional development», «professional-pedagogical competence», «socio-cultural competence», «psychological-pedagogical competence» and to investigate the conditions of their mutual influence in the teacher's pedagogical activity.

It was found that the concept of «competence» in various fields of knowledge, namely socio-cultural, psychological, pedagogical, is presented very widely; which made it possible to clarify its content. We understand the key concept of our research «competence» as an integrated quality of the personality, which has a formed structure of knowledge, abilities, skills and experience, thanks to which a person can solve the problems of a certain field of activity with a positive result. The definition of the conceptual construct «psychological-pedagogical competence of teachers of special disciplines of a technical college» is presented, which contains the main content of this phenomenon, as a complex formation, which is a defining professional characteristic of the teacher's pedagogical activity, which affects the teacher's ability to act professionally in various psychological conditions, on the possession of deep knowledge of the subject and modern teaching methods, on the performance of managerial functions at a high organizational level, the teacher's ability to communicate with all participants in the educational process, on forecasting the expected results of his activity, on the ability to objectively analyze his own work and the desire for self-improvement.

The integration of the results of scientific investigations of modern scientists, the conceptual and categorical analysis of the construct made it possible to reveal the determining role of psychological and pedagogical competence in pedagogical activity, as well as to distinguish its components as psychological-communicative, pedagogical (subject,

didactic, methodical), managerial, projective-prognostic and reflexive-pedagogical competence and determine its structural components: motivational, professional-thesaurus, activity-creative and reflective. The interdependence and interrelationship of the components and components of psychological-pedagogical competence have been studied, namely: each component contains all defined components, therefore the formation and development of each component of psychological-pedagogical competence generates each of its components.

The analysis of scientific sources and regulatory documents proves that the preparation of a graduate of a higher technical education institution for pedagogical activity is insufficient, therefore the formation and development of psychological and pedagogical competence takes place in the system of scientific and methodological work of the institution where the future teacher comes to work.

The monograph presents scientific-methodical support for the formation and development of the psychological-pedagogical competence of teachers of special disciplines: technology, algorithm and organizational-pedagogical conditions for their introduction into the system of scientific-methodical work of the technical college. The diagnostic complex, which includes methods adapted by the author (questionnaires, tests, diagnostic maps, questionnaires, etc.) grouped according to indicators and criteria, made it possible to determine the level of formation of the teacher's psychological and pedagogical competence as initial, sufficient and high using criteria (motivational-value, cognitive, executive-pedagogical, reflective) and indicators inherent in each criterion.

In order to develop a pedagogical technology for the formation and development of the psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of a technical college, a theoretical analysis of the definitions of «educational technology», «pedagogical technology», «learning technology» in modern scientific discourse was made, which made it possible to choose a pedagogical technology as the optimal form of implementation of research tasks and provided the basis for determining the content and structure of the technology. The author's pedagogical technology is presented, which contains five modules: conceptual, target, content, activity-procedural and evaluation-resultative modules, which ensured the systematicity and phasing of the process of formation and development of the psychological and pedagogical competence of teachers. The developed methodological and training

special course «Development of pedagogical skills of teachers of special disciplines» became the basic form of technology and allowed to implement its theoretical-methodological, practical and training content blocks.

Organizational-pedagogical conditions for the effective implementation of the presented technology as components of the activity-process module are determined: the creation of a system of scientific-methodical work in the educational institution, which ensures the formation and development of the psychological-pedagogical competence of teachers of special disciplines of the technical college; formation of internal and creation of external motivation of teachers of special disciplines for professional activity in the technical college; introduction of modern information means and communication systems into the system of scientific and methodical work.

An experimental verification of the effectiveness of the technology of formation and development of psychological-pedagogical competence and organizational-pedagogical conditions was carried out, which took place in four stages: organizational-preparatory, search-finding, developmental-formative, control-generalizing. The introduction of technology and organizational-pedagogical conditions into the system of scientific-methodical work of technical colleges took place according to the developed algorithm, which enabled the planned development of certain components and structural components of the psychological-pedagogical competence of teachers. The algorithm was presented, which provided for the step-by-step implementation of the technology: step 1 – definition of the purpose and tasks of the technology; step 2 – creation of organizational and pedagogical conditions for its effective implementation in the scientific and methodological work of the college; step 3 – implementation of the basic form of technology into a system of scientific and methodical work, which included 4 phases (organizational, two procedural-integrative, current-corrective); step 4 – performance evaluation (diagnosis, analysis of results); step 5 – forecasting and perspectives.

The effectiveness of the developed technology and defined organizational and pedagogical conditions was experimentally verified and proven. The following results were obtained: in the experimental group (EG), the initial level of formation of the psychological and pedagogical competence of teachers is 1.7%, sufficient – 84.4%, high – 14.0%; in the control group (CG), 21.8% of teachers had an initial level,

67.6% had a sufficient level, and 10.6% had a high level. A comparative analysis of the results of the ascertainment and control sections was made and the dynamics of the development of the levels of the formation of the psychological and pedagogical competence of teachers was investigated: the initial level in EG decreased by -25.1%, and in CG by -5.6%; the sufficient level in EG increased by +21.2%, in CG only by +5.0%; the high level in EG increased by +3.9%, in CG – by +0.6%.

The solved tasks, the results of the study demonstrated the validity of the hypothesis and methodology laid in its basis, confirmed the effectiveness of technology and organizational and pedagogical conditions for the formation and development of psychological and pedagogical competence.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem of formation and development of psychological and pedagogical competence of teachers of special disciplines of technical institutions of vocational pre-higher education. We see promising directions for further research: the study of the historical retrospective of the development of pedagogical schools in technical pre-higher education, in particular in Ukrainian and European technical schools; analysis of opportunities for the formation and development of managerial competence, as a psychological and pedagogical component, among managers and members of the administration of technical colleges and vocational education institutions; further development and substantiation of methodical support for the formation of scientific and analytical competence of teachers of vocational pre-higher education; research on the integration of means of informal education into the system of scientific and methodical work in the conditions of distance and mixed forms of the educational process for the development of pedagogical skills of teachers of institutions of vocational pre-higher education.

ПЕРЕДМОВА

У сучасному світі, де технологічний прогрес стрімко розвивається, а всі сфери життя людини стають дедалі більш комп'ютеризованими, питання якості освітніх послуг в Україні виходить на перший план. Зміна політичних, економічних, соціальних та біологічних аспектів існування держави потребує оновлення та переосмислення освітніх парадигм. На державному рівні питання методології парадигм висвітлено в Законах України Про освіту, Про фахову передвищу освіту, у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Постанові Кабінету Міністрів України № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [38; 39; 102; 144; 95; 94]. Глобальні виклики, як-от пандемія та соціально-політичні потрясіння, загострили давно назрілі проблеми вітчизняної освіти. Викладацька діяльність опинилася в центрі дискусій щодо пошуку нових рішень для освітніх проблем. Замовники освітніх послуг – стейкхолдери (батьки, роботодавці та інші) – очікують від сучасних закладів, зокрема закладів фахової передвищої освіти, чіткого результату: випускника з ґрунтовними знаннями та сформованими практичними навичками за фахом, зрілу та розвинену особистість, здатну самостійно навчатися та адаптуватися до мінливих умов праці (в тому числі в надзвичайних та позаштатних ситуаціях воєнного часу). Проте реалізація цього завдання неможлива без висококваліфікованого викладача, який поєднує в собі не лише ґрунтовні знання у своїй галузі, але й високий рівень психолого-педагогічної підготовки та педагогічну майстерність. Такий фахівець здатен забезпечити як безперервний професійний розвиток самого себе, так і сприяти професійно-особистісному становленню здобувачів освіти, але для викладача без педагогічної освіти початок викладацької діяльності обертається на серйозні труднощі: він не володіє знаннями основ педагогіки та психології, методики викладання навчальних дисциплін та вікової психології студентів.

Актуальність проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів зумовлена тим, що сьогодні більшість з них не має попередньої педагогічної підготовки. Їхнє вдосконалення в цьому

напрямі відіграє визначальну роль у професійному зростанні та сприяє підвищенню кваліфікації з урахуванням особливостей кожного етапу педагогічної діяльності. Однак наразі не існує цілісної системи методичної роботи та педагогічної технології, які б комплексно враховували особливості діяльності молодого педагога, давали йому можливість опанувати основи сучасної психології та здобути дидактичні навички. Це питання потребує ґрунтовного теоретичного обґрунтування та практичного впровадження в освітній простір.

Підготовка у сучасному технічному закладі вищої освіти майже не спрямовує майбутнього фахівця на педагогічну діяльність та не вмотивовує на можливу викладацьку роботу у закладах фахової передвищої освіти. Утім потреба у висококваліфікованих викладачах спеціальних дисциплін є суспільно-значущою, тому що якісна підготовка фахівця забезпечує виробництво якісного продукту на підприємстві.

Аналіз сучасної наукової педагогічної, соціокультурної, психологічної, методичної, філософської літератури з питання професійного педагогічного вдосконалення викладача, розвитку його компетентностей засвідчує, що різні підходи до розгляду досліджуваної проблеми знайшли відображення при вирішенні широкого спектра завдань, які спрямовано на вивчення:

- феномену поняття «компетентність» в педагогічній діяльності (О. І. Пометун [91]); компетентності як інтегрованої якості особистості (Г. В. Локарева [56]); педагогічної компетентності як діяльнісної ключової компетентності людини (О. М. Цільмак [153]); складових педагогічної компетентності (Н. П. Волкова [15]);

- проблеми педагогічного спрямування (педагогічної спрямованості) на педагогічну діяльність (О. А. Дубасенюк [31, с.147], М. В. Опольська [76]);

- формування професійної компетентності педагога та педагогічної майстерності (О. А. Дубасенюк [32], І. А. Зязюн [86]); дефініції поняття «професійна компетентність педагога» (М. С. Головань [20,], В. В. Ягупов [159]);

- напрямів професійного зростання викладача, розвитку його компетентностей (А. М. Зубко [40], О. В. Крушельницька [48], В. О. Лук'янихін [59], О. В. Назола [70], А. С. Нісімчук [73], І. П. Підласий [88], І. А. Прокопенко [97], Б. Г. Чижевський [154]);

- професійно-педагогічної компетентності (І. А. Зязюн [41], Л. С. Отрощенко [62], О. О. Юртаєва [156]);
- дефініції «соціокультурна компетентність» (Л. М. Вольнова [16], Т. Варянюк та Л. Іванченко [10], Г. Лисенко [54], Г. В. Локарева [56], Н. Б. Максименко [61]);
- феномену психолого-педагогічної компетентності викладача (А. О. Авершин та Т. В. Яковенко [1], О. І. Гура [27]).

Водночас наукове обґрунтування та розв'язання проблеми формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу не знайшло достатнього відображення у сучасних розвідках.

Дослідження зазначеної проблеми є надзвичайно актуальним та нагальним через існування низки суперечностей:

- між запитом суспільства на якісні освітні послуги та відсутністю психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: суспільство очікує від викладачів не лише глибоких знань у своїй галузі, але й високого рівня педагогічної майстерності та психолого-педагогічної компетентності. Однак наразі більшість викладачів спеціальних дисциплін не мають попередньої педагогічної підготовки, що негативно впливає на якість освітнього процесу;
- між модернізацією та інформатизацією сучасного освітнього простору, необхідністю оновлення системи науково-методичної роботи у технічних коледжах та превалюванням традиційних форм і методів професійного розвитку педагога: сучасна освіта потребує нових підходів та методів навчання, використання новітніх інформаційних технологій. Проте багато педагогів технічних коледжів не володіють необхідними знаннями та навичками для роботи в оновленому освітньому просторі, що гальмує процес модернізації;
- між соціальними очікуваннями щодо педагога, який буде здатний до самовдосконалення та системного підвищення кваліфікації, зокрема психолого-педагогічної, та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності: суспільство очікує від педагогів не лише якісного викладання, але й постійного самовдосконалення та розвитку своїх компетенцій. Утім наразі не існує цілісної системи методичної роботи та педагогічних технологій, які б комплексно сприяли цьому процесу.

Вирішення цих суперечностей ґрунтується на таких методологічних засадах:

- основні положення теорії наукового пізнання (М. Т. Білуха [6], М. П. Іщенко [43], М. М. Самардак [125]);
- філософські принципи про особистість як життєдіяльного суб'єкта розвитку, динамічного професійного вдосконалення, концепції неперервної освіти (С. М. Калаур [44], З. Н. Курлянд [50], Н. Г. Ничкало [72], О. В. Пономаренко [92], Л. Е. Сігаєва [133]);
- концептуальні підходи до організації інженерно-педагогічної освіти (В. В. Білик [5], В. М. Маркова [64], Г. І. Сажко [124], О. В. Скібіна [135], Л. В. Штефан [156]).

Основні положення професійної підготовки, що відображають нормативну, корекційну, управлінську функції, представлено в *принципах* наукового розв'язання проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, що стало підґрунтям нашого дослідження:

- принцип системності – комплексне дослідження функціонування та узгодженість структурних елементів науково-методичної роботи закладів фахової передвищої освіти;
- принцип когнітивного спрямування – розвиток змістовності професійно-викладацького тезауруса (психолого-педагогічні знання, вміння, навички, компетентності, досвід) педагогів спеціальних дисциплін технічного коледжу;
- принцип структурності – забезпечення закономірного зв'язку між цілями та завданнями, змістом та формами і методами, принципами та функціями, умовами ефективної освітньої діяльності та її результатом, що гарантує єдність всієї системи, зумовлює специфічність її побудови;
- принцип інформативності – опанування процесами пошуку та аналітичної обробки, зберігання та трансляції навчальної інформації здобувачам освіти.

Провідною ідеєю наукового дослідження є переконання, що безперервний розвиток психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу можливий лише за умови створення та функціонування науково-обґрунтованої, чітко визначеної системи науково-методичної роботи коледжу, побудованої на принципах неформальної освіти, та імплементацію технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів у структуру цієї системи, що

забезпечуватиме формування і вдосконалення психолого-комунікативної, педагогічної, управлінської, проєктивної та рефлексивно-педагогічної компетентностей як складного багаторівневого процесу.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні у систему науково-методичної роботи закладів фахової передвищої освіти: методичних рекомендацій з організації науково-методичної роботи в умовах дистанційних та змішаних форм освітнього процесу; комплексу методик діагностики рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів, адаптованих до умов фахового технічного коледжу; алгоритму впровадження базової форми технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів, що дає можливість практичної реалізації технології; матеріалів навчально-методичних посібників «Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу», «Методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін»» та програми спецкурсу.

Основні положення монографії можуть бути використані для подальшого вдосконалення організації та розвитку професійної майстерності викладачів як спеціальних, так і загальноосвітніх навчальних дисциплін, зокрема її психолого-педагогічного складника, в системі закладів фахової передвищої та професійної освіти; при розробці програм тренінгів, спецкурсів, методичних рекомендацій і посібників для самоосвіти педагогічних працівників.

Ключові слова: компетентність, професійна діяльність, психолого-педагогічна компетентність, науково-методична робота, педагогічна технологія, педагогічна технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності, викладачі спеціальних дисциплін, організаційно-педагогічні умови, неформальна освіта.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

1.1. Дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу»

Сьогодні, коли наша країна переживає складні часи і активно трансформується, викладачі технічних коледжів стоять перед новими викликами. Від них очікується не лише передача знань, а й виховання майбутніх лідерів виробництва. Щоб відповідати цим високим вимогам, викладачі мають постійно вдосконалюватися, освоювати інноваційні методики навчання та бути в курсі останніх досягнень науки. Адже саме вони готують фахівців, які рухатимуть нашу країну вперед. Однак, чи відповідає рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів сучасним вимогам? Ця проблема, актуальність якої вважається нами незаперечною, є предметом наукового дослідження, що варто розпочати з аналізу понятійно-категоріального апарату.

Понятійно-категоріальний апарат дослідження як сукупність понять, категорій і термінів уможлиблює аналіз і інтерпретацію педагогічних явищ та виявлення вагомих зв'язків між ними. Понятійний конструкт «психолого-педагогічна компетентність» (ППК) забезпечує дану роботу науково-теоретичною основою і складається з певних дефініцій, розгляд яких дозволяє виокремити їх сутнісні для цього дослідження ознаки та сформулювати авторське розуміння поняття «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу».

У науковому обігу на сьогодні є чимало підходів до визначення ознак і характеристик, що пояснює існування суттєвих розбіжностей. Тому розробка проблеми сформованості та розвитку ППК викладачів технічного коледжу вимагає розглянути сутність дефініцій понять «компетентність», «педагогічна компетентність», «педагогічне спрямування» (педагогічна спрямованість), «професійна компетентність», «професійний розвиток», «професійно-педагогічна компетентність», «соціокультурна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність» (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Сутнісна зумовленість дефініції «психолого-педагогічна компетентність» в контексті дослідження

Грунтовне вивчення зазначеної теми передбачає обов'язкове заглиблення в цю дефініцію понятійного конструкта, адже вона є суттєвим змістовим аспектом дослідження. Визначальним для нашої наукової роботи є поняття «компетентність», що має широкий спектр інтерпретацій у сучасній педагогіці.

Розгляд поняття «компетентність» виявив такі основні розуміння цього феномену:

- «сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (Словник з професійної освіти) [99];
- структурована сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, які набувають у процесі навчання, що дають можливість людині визначати проблеми, властиві для певної сфери діяльності (О. І. Пометун) [91];
- наявна властивість, конкретне виявлення набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта фахової діяльності (Л. В. Бурчак) [9];
- «інтегративне утворення особистості, яке поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особисті якості, котрі обумовлюють прагнення, готовність і здатність вирішувати

проблеми і завдання реальних життєвих ситуацій, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності» (М. С. Головань) [19, с.23-30].

Про компетентність як інтегровану якість особистості, що сформована на певному рівні завдяки цілеспрямованому процесу опанування природно-соціальної інформації, яка стає набуттям у формі знань, умінь, навичок, досвіду та дає змогу отримати позитивний результат у відповідній сфері діяльності, говорить Г. В. Локарева [56].

Отже, вивчення й узагальнення наукових позицій з цього питання дають можливість зазначити, що *компетентність* – це інтегрована якість особистості, що має сформовану структуру знань, умінь, навичок та досвіду, завдяки яким людина може розв’язувати проблеми певної сфери діяльності з позитивним результатом. У викладацькій діяльності мати сформовану компетентність надзвичайно важливо, тому у контексті даного дослідження необхідно розглянути як характеризують поняття «педагогічна компетентність» вітчизняні та закордонні науковці.

Питанню визначення *педагогічної компетентності* присвячені розвідки провідних українських науковців, зокрема О. М. Цільмак акцентує передусім увагу на тому, що педагогічна компетентність належить до діяльнісної ключової компетентності людини. За визначенням дослідниці, «педагогічна компетентність – це здатність особи грамотно, раціонально, продуктивно та ефективно здійснювати педагогічну діяльність» [153]. Вважаємо, що таке тлумачення педагогічної компетентності потребує уточнення. Наукові позиції з цього питання Н. П. Волкової такі: «педагогічна компетентність – інтегративна риса, що поєднує знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах; особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності» [15, с. 610]. Вважаємо, що найбільш змістовні й ґрунтовні характеристики в дефініціях, які відображають спектр діяльності педагога, рівень його компетентності та вектор подальшого педагогічного зростання, представлено в дослідженнях Н. П. Волкової, чиї твердження беремо за основу в розумінні цього поняття.

На засадах розгляду наукових досліджень і зіставлення сутності ключових категорій і понять, що складають зміст дефініції «педагогічна компетентність», базовим визначенням обираємо таке:

педагогічна компетентність – це інтегративна складова особистості викладача, що містить знання, вміння та навички педагогічної галузі, а також спрямованість саморозвитку на поглиблення професійного педагогічного досвіду та готовність до інноваційної діяльності.

Важливість *педагогічного спрямування (педагогічної спрямованості)*, а також професійної, особистісної спрямованості на педагогічну діяльність, зазначають вчені, чиї роботи присвячені проблемі розвитку компетентностей викладача [76; 31]. Зокрема М. В. Опольська у своїх дослідженнях визначає сутність професійної спрямованості як «прояв нахилу особистості та придатність до соціально значущої діяльності, наявність домінуючих професійних мотивів, інтересів, цільових налаштувань і ціннісних орієнтацій, стійкого позитивного ставлення до дійсності, соціуму, професійної діяльності» [76, с. 9]. О. А. Дубасенюк, розглядаючи професійні характеристики педагога, говорить про особистісну спрямованість людини на педагогічну діяльність. Спрямованість визначається дослідницею як сукупність стійких мотивів, що «характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини» та які скеровують діяльність особистості. Крім того, спрямованість передбачає стійкий інтерес до здобувачів освіти, «здатність до педагогічної творчості, схильність займатися саме цим видом діяльності, усвідомлення своїх здібностей» [31, с. 147]. На думку дослідниці, основним мотивом суто педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності [31, с. 246]. Вивчення й узагальнення наукових позицій з цього питання дозволяють зробити припущення щодо спорідненості понять «педагогічна спрямованість» та «вмотивованість на педагогічну діяльність». Ці обидва поняття містять аналогічне за змістом функціональне наповнення, що забезпечує позитивний результат педагогічної діяльності викладача. У подальших дослідженнях та розробленні інструментарію щодо формування та розвитку ППК викладача спеціальних дисциплін потрібно враховувати чинник мотивації як суттєвий складник педагогічної технології.

Як вже було зазначено, важливим для визначення компетентності викладача є його професіоналізм, тому понятійний конструкт має спиратися на таке поняття як *професійна компетентність*, що є предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних вчених. Характерними засадами фахової підготовки

педагогів у закладах вищої освіти, формування професійної компетентності педагога і педагогічної майстерності стали роботи О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна [32; 86]. Вивчення дефініції поняття «професійна компетентність педагога» відображено в наукових здобутках М. С. Голованя, В. І. Саюк, В. В. Ягупова [20;128; 159].

Згідно з визначенням М. С. Голованя, професійна компетентність – це «інтегративне утворення особистості, що поєднує у собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду й особистісних якостей, які зумовлюють 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» [20, с. 27-38]. У В. І. Саюк професійна компетентність викладача розглядається як інтегрована професійно-особистісна характеристика, яка містить «ціннісні орієнтації, фахові й функціональні знання, уміння і навички та особистісні якості, спрямовані на досягнення ефективного результату у професійній діяльності» [128, с. 57-61]. Якщо результат буде продуктивним, то можна констатувати наявність професійної компетентності у викладача. В. В. Ягуповим професійна компетентність визначається як «основа педагогічної майстерності, глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів викладачем» [159]. Таке визначення враховує як наявність професійних знань, так і досконалу методiku. Проте дефініція поняття «професійна компетентність» через «професійні знання, вміння та навички» і «професіоналізм у галузі психології та педагогіки» є, на наш погляд, дещо спрощеною та умовно-схематичною. Робочим визначенням для нашого дослідження обрана дефініція поняття М. С. Голованя, оскільки окреслені науковцем аспекти враховують різні чинники професійної компетентності викладача як діяльнісно-когнітивного рівня, так і морально-ціннісного характеру та відповідають розумінню цієї дефініції автором цієї роботи.

Розглянувши багато джерел, бачимо тісний зв'язок між поняттями «професійна компетентність» та «професійний розвиток». Зазначимо, що проблема професійного розвитку викладача є предметом дослідження багатьох сучасних вчених, що зумовлено актуальністю цього питання. Напрями професійного

зростання викладача, формування його компетентностей досліджено в роботах О. В. Крушельницької, В. О. Лук'янихіна, І. П. Підласого, О. В. Назоли, А. М. Зубко, А. С. Нісімчука., Б. Г. Чижевського, І. А. Прокопенко [48; 59; 88; 70; 40; 73; 154; 97]. Тож розглянемо, як у довідкових джерелах та наукових працях сучасних дослідників тлумачиться поняття професійного розвитку.

В Енциклопедії освіти визначення професійного розвитку подається як процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи «фахових властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності». Автори вважають, що у процесі професійного розвитку «особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої належать комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини» [34]. Безумовно, що ця характеристика буде актуальною і для визначення професійного розвитку викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу. У дослідженнях О. В. Крушельницької зміст поняття «професійний розвиток» уточнюється: «це набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності; це процес підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників з метою виконання нових виробничих функцій, завдань і обов'язків нових посад» [48]. Для нас у цьому визначенні є принциповим зв'язок професійного розвитку зі спрямованістю особистості на перспективне кар'єрне педагогічне зростання.

В. О. Лук'янихін, розробляючи цю проблему, розширює бачення професійного розвитку, що пов'язаний з формуванням у службовців організації сучасних фахових навичок і знань [59]. Тому навчально-методична, науково-методична робота в технічному коледжі має бути організована таким чином, щоб забезпечувати можливість для постійного розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладача, його професійного зростання та самовдосконалення. Особливого значення ця проблема набуває в умовах, коли педагогічна діяльність тільки починається.

Узагальнення наведених положень з цього питання демонструє, що професійний розвиток є складником професійної компетентності та поєднує за своєю специфікою професійну компетентність з педагогічною, тож ми приділяємо увагу розгляду

професійно-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін, оскільки вона поєднує дві важливі складові: як суто професійні, спеціальні, так і загальнопедагогічні знання та вміння їх застосовувати у своїй діяльності. Питання професійно-педагогічної компетентності ґрунтовно висвітлено в дослідженнях багатьох науковців, зокрема Л. С. Отрощенко, О. О. Юртаєвої, І. А. Зязюна [81;157; 85].

Необхідно звернути увагу на результати наукових розробок О. О. Юртаєвої щодо професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю, яка розглядається «як багатогранне, складне і водночас інтегроване, особистісно професійне утворення, що охоплює сукупність різних компонентів і професійно важливих якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності, а також раніше набутий досвід такої діяльності» [156, с. 11]. Акцентування на досвіді педагогічної діяльності є суттєвим уточненням цієї дефініції, але зазначимо, що досвід не має ототожнюватися з кількістю років у професії, зокрема, викладачів спеціальних дисциплін, адже наявність великого педагогічного стажу не гарантує сформованості високого рівня професійно-педагогічної компетентності. Набутий досвід є вагомою складовою компетентності за умови, що сформувався він в результаті якісної, творчої та ефективної роботи.

Аналізуючи критерії результативності професійно-педагогічної діяльності викладача, І. А. Зязюн переконаний у важливій ролі особистості педагога, у тому, що фахова компетентність викладача «зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями» [85, с. 9]. Суттєвим для даного дослідження у цьому твердженні є важливість професійної самосвідомості педагога. Рівень самоідентифікації викладача, сформованості його педагогічної «Я-концепції» є ключовим фактором для розвитку ППК у системі науково-методичної роботи технічного коледжу.

Розглядаючи професійно-педагогічну компетентність викладача закладу освіти економічного профілю, Л. С. Отрощенко говорить про «якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що охоплює сукупність педагогічних, управлінських, економічних, правових, етичних, соціально-психологічних, методологічних, культурологічних знань, умінь і

навичок» [81, с. 346]. Отже, сформованість професійно-педагогічної компетентності є важливим складником у діяльності викладача, зокрема як інтегративна сукупність складників і професійно важливих якостей. Як і дослідниця, вважаємо за необхідне взяти за основу комплексність та багатоаспектність цієї дефініції, що притаманна й професійно-педагогічній компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу.

Педагогічна робота викладача неможлива без взаємодії із соціумом, тому і належить до системи діяльності «людина-людина». Зважаючи на це, аналіз дефініції *«соціокультурна компетентність»* зумовлений потребою розглянути зазначене поняття в наукових розвідках різних напрямів, що має бути корисним в контексті нашого дослідження. Соціокультурну компетентність як визначальний складник підготовки майбутніх соціальних педагогів характеризує Л. М. Вольнова. Дослідниця вважає, що це «інтеграційна особистісно-професійна якість, яка забезпечує ефективну взаємодію з дітьми, батьками, педагогами тощо та спрямована на створення умов для їх успішного входження в динамічний, полікультурний соціум, самовизначення та самореалізацію в ньому» [16]. Зауважимо, що ефективність такої взаємодії надзвичайно важлива і для викладача закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО).

Атрибутом професіоналізму та умовою оптимального функціонування фахівця вважає соціокультурну компетентність Г. Лисенко. Говорячи про проблему формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця, що зумовлена загальною логікою розвитку наукових поглядів на сучасну освіту, вона наголошує на «необхідності коригування цілей професійної освіти, яка має носити соціокультурний характер і формувати відповідну компетентність у майбутніх фахівців» [55]. У наукових дослідженнях Н. Б. Максименко цей феномен розглядається «як набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно впроваджувати конкретну діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання визначених проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності» [61]. Необхідно також розглянути думку вітчизняних науковців, які зазначають, що соціокультурна компетентність сприяє розпізнаванню та позбавленню від упереджень, допомагає бути толерантними, формує цінності та норми поведінки, які посилюють спроможність до відповідальності людини за власну діяльність [10]. Соціокультурні

компетентності особистості як об'єкт системного аналізу відображено також у наукових публікаціях Г. В. Локаревої [56]. Узагальнення вищенаведених положень доводять, що дефініція «соціокультурна компетентність» має різноаспектне тлумачення у сучасних наукових пошуках, та для нашого дослідження обираємо сутнісні її властивості як такі: забезпечення ефективної взаємодії із комунікативними групами, сприяння у розв'язанні проблем спілкування, формування професійних цінностей та норм поведінки.

З огляду на вищевикладене постає потреба дослідити феномен *психолого-педагогічної компетентності* як такої, що поєднує властивості найсуттєвіших для цього дослідження якостей викладача, а її сформованість гарантує ефективність освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти. Простежимо, яким чином ППК розуміється у сучасних педагогічних розвідках.

У наукових розробках О. І. Гури сутність психолого-педагогічної компетентності викладача розглядається як на концептуальному (теоретичному), так і на функціональному (діяльнісному) рівнях, зокрема, як визначення місця і ролі психолого-педагогічної компетентності у професійній діяльності та професійному розвитку викладача закладу вищої освіти (ЗВО) [27]. У дисертаційній роботі вчений трактує психолого-педагогічну компетентність викладача ЗВО як системну якість особистості. Згідно з формулюванням науковця, ППК «визначає відповідність фахівця вимогам до професійної педагогічної діяльності закладів вищої освіти та може бути представлена сукупністю певних підсистем; її цілісність, саме існування забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності; вона має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної й особистісної, характеризується циклічністю – виявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів; виявляється у професійній діяльності та ґрунтується на діяльнісних компонентах; виконує інтегральну функцію психіки» [27]. Вважаємо, що таке розуміння феномену ППК є слушним щодо викладачів системи ЗФПО.

У роботах А. О. Авершина та Т. В. Яковенко розглядається проблема формування психолого-педагогічної компетентності інженера-педагога. Дослідниками визначається ППК як інтегративна властивість особистості, яка містить професійно

ціннісну мотивацію, психолого-педагогічні знання й уміння, фахово-значущі якості особистості, відображає «готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність в умовах професійної освіти» [1].

Розглянувши різні аспекти трактування поняття «компетентність» щодо педагогічної діяльності та констатувавши широкий спектр його інтерпретацій, можемо зробити узагальнення. На рис. 1.2 представлено результати аналітичного пошуку, які відобразили науковий персоналіз досліджень різновидів компетентностей.

В основу детермінації поняття «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу» в нашому дослідженні покладено зміст поняття «компетентність», яке представлено в Законі України «Про освіту» (2017), а саме: «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [38].

Враховуючи вищезазначене, а також результати досліджень провідних науковців з цієї проблеми, нами визначено змістовне навантаження понятійного конструкта.

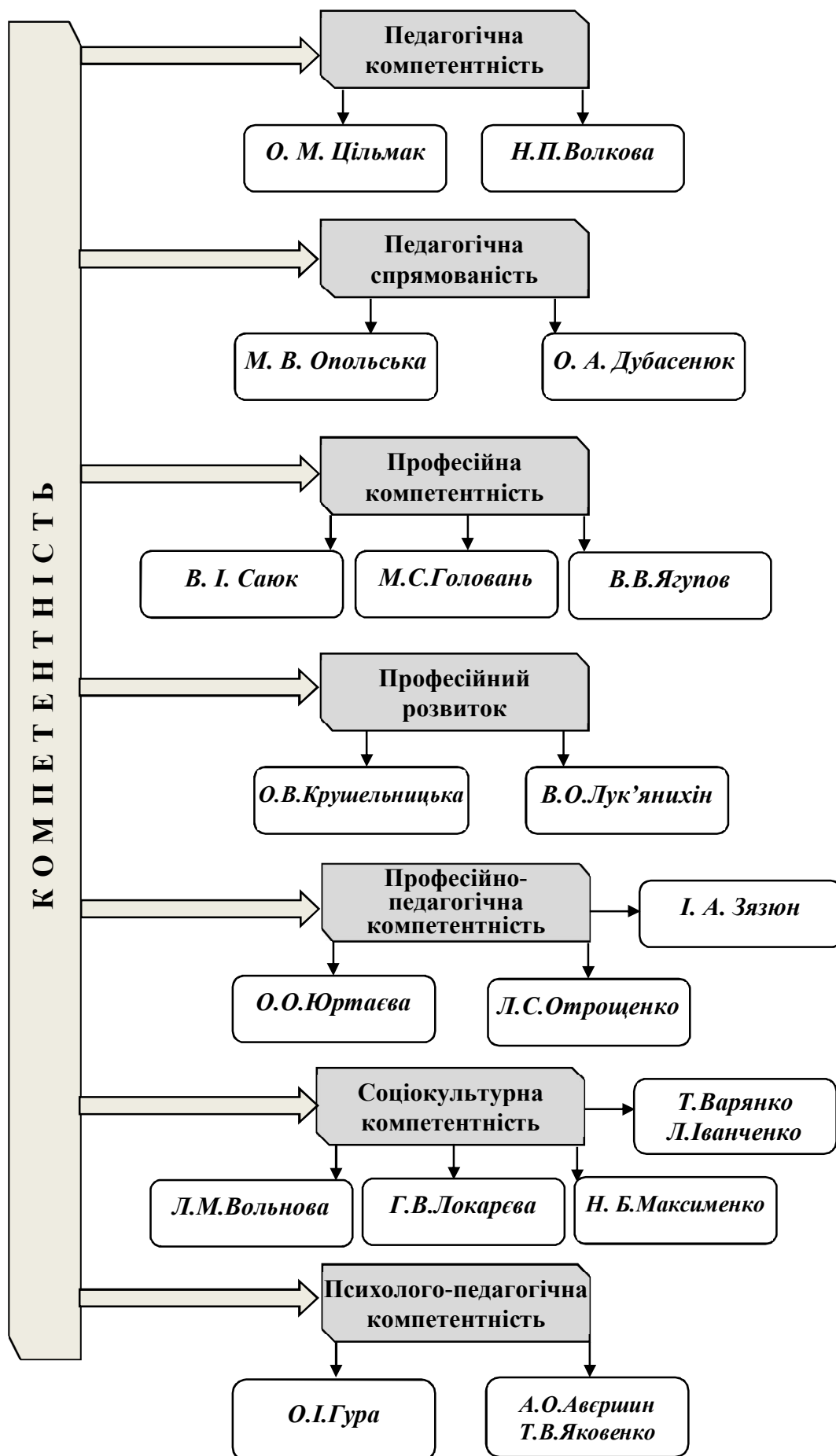


Рис. 1.2. Науковий персоналіз дослідження різновидів компетентностей

Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу – це комплексне утворення, яке є визначальною професійною характеристикою педагогічної діяльності викладача, що впливає на спроможність педагога діяти професійно в різних психологічних умовах, на володіння глибокими знаннями з предмета та сучасними методиками викладання, на виконання управлінських функцій на високому організаційному рівні, здатність викладача до комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, на прогнозування очікуваних результатів своєї діяльності, на вміння об'єктивного аналізу власної роботи та прагнення до самовдосконалення.

З огляду на викладене, можемо зробити підсумок: поняття «компетентність» в різних галузях педагогічних знань, а саме соціально-культурній, психологічній, виховній, представлена досить широко в роботах науковців на сучасному етапі. Проте дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу» розглядався замало, а питання розвитку ППК в системі науково-методичної роботи технічного коледжу, побудованої на принципах неформальної освіти, не знайшло достатнього висвітлення та обґрунтування в наукових розвідках, що потребує аналізу цієї проблеми та пошуку можливих напрямів її розв'язання.

1.2. Методичні аспекти розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

Від якості викладання безпосередньо залежить рівень підготовки майбутніх інженерів та технологів. Саме тому реформування освіти ставить гостре питання: як розвивати в педагогів сучасні навички та вміння працювати в умовах постійних змін?

Сьогодні ми стикаємося з низкою викликів, серед яких:

- недостатня підготовка викладачів: багато викладачів у технічних коледжах не мають педагогічної освіти і відчують труднощі у викладанні;
- швидкий розвиток технологій: освітній процес вимагає постійного оновлення та впровадження інноваційних методів навчання;
- зміна потреб ринку праці: випускники повинні бути готові до роботи в динамічному світі, де постійно з'являються нові професії.

Для розв'язання цих проблеми, ми маємо:

- проаналізувати світовий досвід з питань підготовки викладачів технічних дисциплін в інших країнах;
- оцінити рівень педагогічної спрямованості випускників технічних університетів: наскільки вони готові до викладацької роботи?
- узагальнити кращі практики, ефективний досвід методичної роботи, які вже застосовуються у вітчизняних коледжах.
- визначити можливі напрями розвитку педагогічної майстерності викладача.

У сучасній освіті проблема розвитку педагогічної майстерності викладача тісно пов'язана з поняттями формальної, неформальної та інформальної освіти. Тож розглянемо ознаки кожної із них.

Формальна освіта – це освіта, яка «здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики викладання предмету, психології, які отримав викладач, здобуваючи вищу освіту» [150]. Зазвичай таке підвищення кваліфікації рекомендується вчителям шкіл та викладачам загальноосвітніх дисциплін, а навчальні групи формуються відповідно до предмета, що викладається педагогічним працівником (математика, географія тощо). Для викладачів, наприклад, механічних дисциплін, подібних форм роботи не передбачається.

Неформальна освіта «здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [38].

Здобуття неформальної освіти є можливістю своєчасно добути необхідні знання відповідно до потреб працівника. На думку вітчизняних науковців суттєвими характеристиками неформальної освіти є: «наявність сприятливого психологічного середовища для спілкування, навчання та взаємодії; відповідність потребам учасників і, відповідно, спрямованість на подолання дефіциту певних компетентностей; використання різноманітних форм і методів організації процесу навчання (переважання інтерактивних методів, можливість урахування особливостей фізичного і психічного стану учасників); орієнтація на потреби учасників;

практикоорієнтованість; цілеспрямованість діяльності учасників, усвідомленість ними потреб та очікуваних результатів від процесу навчання; варіативність програм і термінів навчання; гнучкість змісту, форм і методів навчання» [82, с.17].

Основними принципами неформальної освіти зазвичай установлюють: «навчатися в дії, вчитися співпраці, навчитися вчитися» [87]. Застосування першого принципу означає синтез теоретичного та практичного складника освітнього процесу, формування та розвиток нових компетентностей у практичній діяльності. Другий принцип передбачає спроможність до групової роботи, до ефективної діяльності в команді. Третій є змогою особистості до самоосвіти, пошуку нових знань, застосування набутої інформації у різних умовах.

Під інформальною освітою розуміється самоосвіта, «яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей. Така навчальна діяльність не обов'язково цілеспрямована та структурована, не фіксується документально, але сприяє розширенню професійних знань та умінь і є однією з ключових компетентностей особистості» [150]. Особливості і недоліки такої форми підвищення кваліфікації детальніше буде розглянуто у цьому підрозділі та у підрозділі 3.1.

З огляду на викладене, вважаємо, що ефективна діяльність з розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача можлива при функціонуванні системи науково-методичної роботи технічного коледжу, побудованої на принципах неформальної освіти.

Досліджуючи проблему ролі науково-методичної роботи у підвищенні кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів у наукових розробках сучасних вчених, бачимо її висвітлення в декількох аспектах. Методична робота як системний елемент діяльності різних типів закладів освіти представлено науковцями відповідно до їх професійного функціоналу: як складова в системі підвищення кваліфікації викладачів – І. П. Жерносек [36]; як компонент організації структури управління закладом освіти – В. В. Олійник [74]; як структурна ланка системи неперервної освіти – Н. Г. Протасова [98]; як проблема управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному закладі освіти – Л. Л. Сушенцева [146]. У роботах Н. В. Дудніченко порушується питання розвитку творчого стилю діяльності педагога

засобами методичної роботи загальноосвітньої школи [33]. Наукові дослідження І. В. Соколової [140] присвячені розробці технології організації методичної роботи у закладах вищої освіти.

Сутнісний зв'язок між науково-методичною роботою (НМР) в закладі освіти та формуванням педагогічної майстерності знаходимо у працях Н. Саннікової та О. Шакуто [126]. В. В. Дородних [29] у своїх роботах розглядає генезу дослідження організації методичної роботи в закладах освіти; Г. О. Шемелюк звертає увагу на особливості науково-методичного забезпечення процесу освіти в технічному коледжі і наголошує на потребі в розробці концепції системи наукового та методичного забезпечення професійної освіти [155]. У дисертаційній роботі О. М. Серебрянської висвітлено теоретично обґрунтовані положення про креативний підхід до організації методичної роботи ліцею як засобу підвищення рівня педагогічного професіоналізму [130].

У контексті нашого дослідження є вагомими результати наукових пошуків Н. В. Морзе, яка зазначає, що при формуванні або модернізації чинної системи науково-методичної роботи для розвитку ППК викладачів необхідно враховувати такі її особливості: цілісність, структурність, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність описів [67]. Розгляд наукових досліджень доводить необхідність визначення основних положень науково-методичної роботи у ЗФПО як запоруки розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача.

Для ефективного функціонування НМР в технічному коледжі потрібно визначити її принципи. Перший і один з найважливіших принципів – *зв'язок науково-методичної роботи з практичною діяльністю викладача*. Для керівника методичної служби це означає орієнтацію на соціальний запит педагогічного колективу, його потреби та проблеми. Неодмінною умовою ефективної роботи є комунікативний складник, взаєморозуміння між методистом і викладачами щодо визначення цілей, методичних завдань, планів роботи. Якщо викладач не бажає брати участь у методичних заходах, бо вони не відповідають його професійним потребам, цей процес не матиме позитивного результату. Організатор має побудувати науково-методичну систему закладу таким чином, щоб у викладача не виникало недооцінювання ролі психолого-педагогічного теоретичного складника та відчуття роз'єднаності теорії з практикою викладання. Для цього збалансування теоретико-

методологічних та практично-тренінгових форм роботи, що дозволяють педагогу усвідомити практичну значущість й корисність отриманих знань у його повсякденній професійній діяльності, є неодмінною умовою ефективної науково-методичної роботи.

Другим принципом визначаємо *науковість і системність* НМР. Професійне зростання викладача має відповідати сучасним науковим досягненням в галузях педагогіки, психології, методики викладання спеціальних дисциплін та мати системний і послідовний характер. Треба усвідомлювати та будувати науково-методичну роботу як цілісну структуру, успішність функціонування якої залежить від єдності мети, завдань, змісту, форм і методів роботи.

Третій принцип науково-методичної роботи – її *комплексність*, яка передбачає взаємовплив напрямів і форм роботи щодо питань методики викладання, дидактики та теорії виховання, психології та фізіології, педагогічної етики та розвитку педагогічної культури викладача.

Четвертий принцип – це *творча спрямованість* даної діяльності. В умовах постійного оновлення форм та засобів навчання, впровадження інноваційних технологій та інформаційних можливостей науково-методична робота вимагає мобільності, вмілого та гнучкого реагування на зміни в освітньому просторі.

П'ятим принципом визначаємо *диференційованість* науково-методичної роботи з різними категоріями викладачів. Сутність цього принципу полягає у застосуванні різноманітних форм та методів індивідуальної й групової роботи залежно від рівня сформованості ППК викладача, стажу його педагогічної роботи, від його вмотивованості на педагогічну діяльність тощо. Реалізація цього принципу можлива завдяки своєчасній і систематичній діагностиці, за результатами якої відбувається коригування подальшої методичної роботи.

Тому принципами науково-методичної роботи закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО) встановлено: *зв'язок НМР з практичною діяльністю викладача, науковість і системність, комплексність, творча спрямованість та диференційованість*.

Отже, вивчення й узагальнення наукових позицій сучасних вчених щодо ролі науково-методичної роботи у формуванні та розвитку ППК викладачів доводить потребу у побудові системи з цілісною, логічною та гнучкою структурою. Така система має відповідати потребам педагога у підвищенні його професійного

рівня, враховувати ступінь підготовленості викладача до впровадження інновацій, уможливило забезпечення якісного методичного супроводу становлення висококваліфікованого педагога.

Щоб побудувати й спланувати методичну роботу з викладачами спеціальних дисциплін, потрібно визначити їх рівень підготовленості до педагогічної діяльності після закінчення ЗВО. Для об'єктивності нашого дослідження проаналізовано освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня різних університетів України, які готують фахівців однієї галузі знань: 13 Механічна інженерія, що є однією з найпоширеніших і підготовка з якої відбувається майже в кожному університеті, де є технічні спеціальності. Необхідно визначити, як спрямованість на викладацьку діяльність реалізовано в освітніх програмах конкретних університетів.

Довільно було обрано десять університетів України, що здійснюють освітню діяльність у Києві, Вінниці, Кременчуці, Луцьку, Тернополі, Хмельницьку, Дніпрі, Кам'янському, Мелітополі, Маріуполі, для аналізу освітніх програм зазначеної галузі знань та рівня вищої освіти (дата звернення – грудень 2018 року).

В освітніх магістерських програмах у чотирьох з десяти університетів (Дніпровський державний технічний університет, Луцький національний технічний університет, Кременчуцький національний університет ім. М. Остроградського, Національний університет біоресурсів і природокористування України) дисципліни психолого-педагогічного спрямування не заплановані зовсім. У блок вибірових дисциплін ще трьох університетів увійшли: «Методика викладання у вищій школі» (Таврійський державний агротехнологічний університет), «Педагогіка вищої школи» (ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»), «Педагогіка та методика викладання спеціальних дисциплін» (Хмельницький національний університет). У нормативну частину та обов'язкові компоненти тільки три університети внесли «Педагогіку вищої школи» (Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»), «Педагогіку, психологію та методику викладання у вищій школі» (Вінницький національний технічний університет), «Педагогіку та етику професійної діяльності» (Тернопільський національний технічний університет ім. І. Пулюя).

Отже, 40 % університетів згідно з цим дослідженням не дають можливості своїм випускникам мати хоча б основи психолого-педагогічної підготовки, щоб надалі працювати на викладацькій посаді. 30 % закладів ввели дисципліни педагогічної спрямованості у блок вибіркових дисциплін. Відповідно, тільки 30 % університетів, увівши певні дисципліни в нормативну частину освітньої програми, готує випускників ЗВО технічного спрямування до психолого-педагогічної діяльності, що свідчить про відсутність системного підходу до розв'язання цієї проблеми (рис. 1.3).

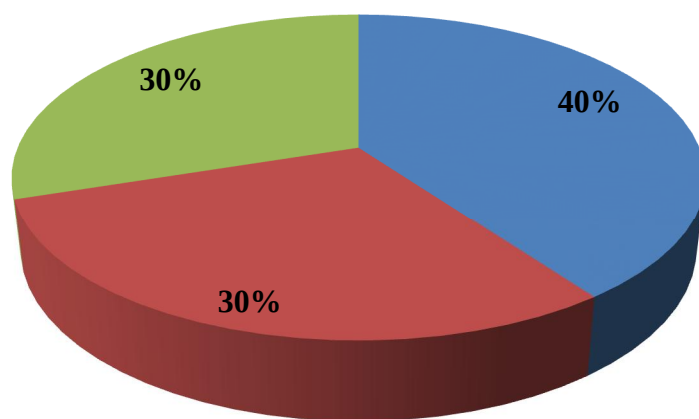


Рис. 1.3. Спрямованість на викладацьку діяльність випускників ЗВО технічних спеціальностей.

Суттєвим для вивчення даної проблеми є позиція О. І. Гури, який, досліджуючи готовність до викладацької діяльності у вищій школі майбутнього педагога, вважає, що «на рівні практичної реалізації ступеневої освіти проблема фахової психолого-педагогічної підготовки викладачів на сьогодні залишається більшою мірою невирішеною, оскільки зміст галузевих стандартів освітньої підготовки магістрів й аспірантів більшості спеціальностей зорієнтований переважно на спеціальну підготовку» [26].

Аналіз статей Закону України «Про фахову передвищу освіту» доводить, що при прийманні на посаду викладача технічного коледжу до претендента не висувають додаткових кваліфікаційних вимог, які б забезпечували його підготовленість до педагогічної діяльності. Так, у статті 59 зазначено: «Посади педагогічних працівників, як правило, займають особи із ступенем магістра» [39]. Тобто іншого критерію відбору, крім наявності диплома ступеня магістра (спеціаліста) потрібного фаху, до потенційного викладача немає. Проте стаття 62 цього ж Закону, що встановлює обов'язки

педагогічних та науково-педагогічних працівників, першою зобов'язаністю визначає «постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність, забезпечувати безперервний професійний розвиток» [39]. Отже, викладач-початківець має підвищувати свою педагогічну майстерність, яка в нього ще навіть не сформована.

Тому дуже поширеною є ситуація, коли випускник технічного університету, що здобув ґрунтовні знання зі спеціальних дисциплін, але не має (або майже не має) уявлень про вікову психологію підлітків, основи педагогіки, методи та форми роботи зі студентською аудиторією, приходить на викладацьку роботу в коледж. Ще більш проблемними є випадки, коли фахівець зі значним досвідом роботи на підприємстві, вже в зрілому віці, починає свою педагогічну діяльність.

Найтиповішими труднощами в цей період для викладача є:

- відсутність спрямованості на педагогічну діяльність;
- невміння якісно організувати роботу на навчальному занятті: визначити структуру заняття, сформулювати мету, задачі, спланувати час;
- нездатність володіти увагою аудиторії, застосовувати активні форми роботи зі студентами;
- недостатній контакт зі студентами, відсутність доброзичливих, партнерських взаємовідносин;
- помилки у визначенні методів та форм роботи, діагностики, контролю відповідно до типу занять;
- складнощі у плануванні своєї роботи, розробці навчально-методичної та звітної документації.

Отже, низька вмотивованість на педагогічну роботу, несформованість особистісної, діяльнісної, психолого-педагогічної компетентності призводить до суттєвих недоліків у роботі, прикрих помилок, підриву авторитету в очах студентів і колег. Підвищення кваліфікації один раз на п'ять років не розв'язує цю проблему. Обласні інститути підвищення кваліфікації зазвичай спрямовані на підготовку та перепідготовку вчителів загальної середньої освіти та викладачів загальноосвітніх дисциплін. Певною мірою Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників (2019) розширює можливості викладача щодо вибору форм та суб'єктів, які надають відповідні послуги, зокрема й інтернет-ресурсів, для інформальної освіти [94]. Але досвід роботи з викладачами-

початківцями доводить, що без сформованої системи, скерованості на конкретну мету та виконання заздалегідь сформульованих задач, всі ці спроби мають хаотичний характер та не приносять суттєвої користі, а іноді й шкодять. Найпоширенішою для викладачів спеціальних дисциплін формою підвищення кваліфікації є стажування на кафедрах університетів або підприємствах відповідно до диплома. Ні перше, ні друге не вирішує визначених нами проблем, оскільки підвищення кваліфікації спрямовано на поглиблення знову ж таки спеціальних знань з предмета і дуже часто є формальним.

Водночас при акредитації освітньо-професійної програми, наприклад, бакалаврського рівня, заклад освіти, зокрема й фахової передвищої, має продемонструвати належне кадрове забезпечення спеціальності. У додатку 38 до Ліцензійних умов перелічено 20 пунктів досягнень у професійній діяльності викладача, мінімум 4 з яких має бути вказано за кожним педагогічним працівником за останні п'ять років. Серед таких досягнень для викладачів, чий педагогічний стаж понад 3 років, зазначено: публікації у періодичних фахових виданнях України, видання власних навчально-методичних посібників, керівництво студентом, який виборов призове місце на I-II етапі Всеукраїнської олімпіади тощо [93]. Очевидно, що для викладача без належної педагогічної, методичної, психологічної підготовленості виконання вимог такого рівня є нездійсненним, тож завдання керівника науково-методичної роботи полягає у тому, щоб сформулювати високий професійний рівень такого педагога.

Оскільки ця проблема існувала завжди, то в кожному технічному коледжі її намагалися вирішити власними силами та за власним розумінням. Нормативно прийнятих та визначених вимог до забезпечення розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача на сьогодні немає. Аналізуючи практику роботи методистів технічних коледжів міста Кам'янського Дніпропетровської області (дата звернення – грудень 2018), вивчаючи положення, різні види внутрішніх нормативних документів зазначимо, що найпоширенішою формою роботи з молодими за досвідом викладачами, які не мають педагогічної освіти, протягом багатьох років було і залишається наставництво (Придніпровський металургійний фаховий коледж). Також використовуються спроби з боку методистів, заступників директорів

з навчальної та виховної роботи, голів циклових комісій певною мірою ліквідувати прогалини теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін шляхом проведення методичних заходів, що повинні стати допомогою для тих, хто цього потребує. Ще існує думка, що оскільки наявність диплома спеціаліста або магістра дає право на викладацьку діяльність, то не варто взагалі зосереджувати увагу на цій проблемі, кожен сам з досвідом власної роботи отримує необхідні навички. Є заклади освіти, де не існує навіть будь-якої програми, комплексу дій, положення, які б висвітлювали цей напрям роботи (ВСП «Техніко-економічний фаховий коледж Дніпровського державного технічного університету»).

Проаналізуємо позитивний досвід, накопичений у цій сфері, та визначимо недоліки зазначених форм роботи.

Наставництво вводиться для надання методичної допомоги молодим спеціалістам і викладачам, яких прийнято на роботу в поточному році. Метою наставництва є:

- надання практичної допомоги в проведенні навчальних занять, виховних заходів;
- швидка й ефективна адаптація молодих викладачів до особливостей освітнього процесу та методичної роботи в закладі освіти.

Завдання наставництва:

- сприяння в опануванні новими технологіями навчання та виховання, у науковій організації педагогічної роботи молодими викладачами та кураторами академічних груп;
- формування педагогічного такту та педагогічної майстерності;
- розвиток прагнення до постійного педагогічного пошуку.

У кожному закладі освіти, де застосовується така форма роботи, директором коледжу затверджується положення, в якому визначаються вимоги до наставника, його обов'язки, заохочення, права і обов'язки молодих за досвідом викладачів.

Епізодичне проведення відкритих методико-педагогічних заходів (конференцій, читань тощо) має нерідко формальний характер і не розв'язує проблеми в цілому, відсутність системності цієї роботи не дає бажаного результату. Тож проаналізуємо недоліки та слабкі місця як наставництва, так й інших форм роботи, що використовуються сьогодні.

Отже, недоліками таких форм роботи є:

- безсистемність, відсутність чіткої програми роботи наставника;
- невизначеність у термінах і тривалості наставництва;
- несформованість конкретних завдань, форм, методів роботи, кінцевого очікуваного результату;
- дуже часто наставництво має формальний характер епізодичних консультацій та небажаного додаткового навантаження для досвідченого викладача;
- немає конкретного алгоритму підготовки, технології з чітко визначеними етапами, структурою, змістом програми;
- не враховується рівень підготовленості викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу до педагогічної роботи;
- фактично відсутня індивідуальна робота;
- не оцінюється рівень досягнень викладача, адже не визначені конкретні цілі та задачі.

Думка про те, що в цій роботі немає потреби, а формування та розвиток ППК відбувається автоматично з набуттям власного педагогічного досвіду викладача, на наш погляд, не є конструктивною. Проблеми, що виникають на перших етапах роботи молодого за досвідом викладача спеціальних дисциплін, є суттєвими, і не враховувати можливі наслідки педагогічних помилок жоден керівник, методист коледжу не має права.

Питання педагогічної підготовки викладача хвилює науковців у різних країнах. Група шведських вчених провела дослідження, в якому взяли участь 183 викладачі з шести університетів цієї країни. Приводом для дослідження стала реформа, яка передбачає обов'язкову педагогічну підготовку при працевлаштуванні на посаду викладача університету та при кар'єрному зростанні на педагогічних посадах. Одним з основних питань, що турбувало авторів експерименту, було виявлення або спростування ефективності впливу курсів педагогічної підготовки на учасників.

Респондентами стали викладачі, що проходили такі курси. Протягом навчання учасники брали участь в електронному опитуванні, яке демонструвало зміни у їх розумінні освітнього процесу, ролі викладача, якості комунікації викладача і студента, орієнтації на студентоцентризм тощо. Головне питання, що було винесено на обговорення після закінчення експерименту, полягало в тому, чи мають курси педагогічної підготовки для викладачів

університету бажаний вплив на учасників? Результати показали, що впевненість учасників у своїй ролі викладача, їх самооцінка зросла, хоча курсова програма була досить короткою. Найбільше задоволення та користь від курсу відчували учасники, чий досвід викладання був менш як три роки [163].

У Сполучених Штатах Америки, попри високий рівень вищої освіти, випускник, що має диплом бакалавра, магістра або доктора філософії, вважається тільки теоретично підготовленим до практичної викладацької діяльності. Для того, щоб отримати ліцензію на роботу викладача, він зобов'язаний протягом двох років опанувати практичний складник своєї спеціальності. Якщо за цей час з'ясується дефіцит теоретичних знань, він має додатково, власним коштом, опанувати програму відповідного курсу. Успішне проходження практики завершується отриманням ліцензії, що разом з університетською освітою дає право на пошук роботи [127, с. 102].

Показовим у розв'язанні проблеми підготовленості до педагогічної діяльності є досвід Республіки Польща. Перебуваючи на курсах підвищення кваліфікації (стажуванні) в Університеті суспільно-природничих наук імені Вінцента Поля в місті Люблін (грудень 2019), була можливість автору (С.С.) ознайомитись як із системою та структурою освіти взагалі в цій країні, так і навчально-методичними особливостями роботи закладів освіти рівня технікумів (коледжів). Тема стажування «Інноваційні аспекти управління сучасними закладами освіти» передбачала зустрічі з керівниками різних рівнів та типів закладів освіти. Виявилось, що випускник університету не має права працювати в технікумі, а тим більше у школі або ліцеї, оскільки робота з неповнолітніми дітьми, студентами потребує педагогічної освіти. Для того, щоб майбутній викладач міг отримати роботу на педагогічній посаді, він повинен здобути додаткову педагогічну освіту. При наявності університетського диплома з будь-якої спеціальності термін навчання складатиме півтора року. Тобто, знання педагогіки, вікової психології, методик викладання в цій країні розуміються не як бажані для викладача, зокрема й спеціальних дисциплін, а як необхідні, без яких педагогічна діяльність просто неможлива.

Це спостереження доповнює дисертаційна робота В. Ю. Белана, що присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів професійних технічних дисциплін в університетах Республіки Польща. Нові вимоги до кваліфікації викладачів

професійного навчання було введено у 2009 році. Науковець зазначає, що «функціями вчителя професійних технічних предметів є проведення навчально-виховних занять у професійних школах (аналог закладів професійної освіти в Україні) і після ліцейних професійних школах Республіки Польща, зокрема, для таких спеціальностей, де готують електриків, механіків, хіміків, гірників, будівельників тощо» [4]. Виконання посадових обов'язків передбачає знання викладачем сучасних освітніх методик та технологій, застосування дидактичних заходів, методів оцінювання, виховання, формування практичних навичок та професійний розвиток студента як майбутнього фахівця. Сучасне польське законодавство вимагає від усіх категорій викладачів професійного навчання вищу освіту переважно університетського рівня та педагогічну підготовку [4].

Досвід розв'язання цієї проблеми в Німеччині передбачає дещо інший алгоритм. Перша вишівська фаза підготовки вчителів не має завершеності у вигляді виданого диплома, тому що особливого значення надають другій, практичній фазі, протягом якої і відбувається формування спеціаліста. Другий державний екзамен містить письмову домашню роботу, два відкритих пробних уроки й усний екзамен. Хоча це стосується передусім шкільної освіти, вагомий практичний складник присутній на всіх рівнях. Як і в Україні, викладач має пройти атестацію один раз на п'ять років, за результатами якої отримує оцінки:

- успіхи відповідають високим вимогам;
- повністю відповідають вимогам;
- взагалі відповідають вимогам, але мають місце деякі недоліки;
- не задовольняють вимоги [142].

Таке оцінювання суттєво відрізняється від системи атестації, що існує в нашій країні. Нове Положення про атестацію педагогічних працівників, що набуло чинності 01.09.2023 (враховуючи зміни 2024 року), не розв'язало жодного проблемного питання, оскільки весь процес атестації, на нашу думку, став ще більше формалізованим [89]. Перша атестація для викладача коледжу означає підтвердження його кваліфікаційної категорії «спеціаліст», з якою він починає педагогічну діяльність і право на яку йому надає диплом про вищу освіту, оскільки за новими вимогами для присвоєння другої кваліфікаційної категорії він

зазвичай ще не має достатнього педагогічного стажу [89]. Отже, протягом перших трьох років відбувається становлення викладача, і провідну роль в цьому становленні відіграє той методичний супровід, що організовується в закладі освіти.

У тому ж документі зазначено: «Особи, які не мають педагогічної освіти, але мають стаж роботи в одній із галузей економіки (крім освітньої) та працюють на посадах педагогічних працівників, атестуються як педагогічні працівники без дотримання послідовності на присвоєння кваліфікаційної категорії: «спеціаліст другої категорії» за наявності не менше двох років стажу роботи; «спеціаліст першої категорії» – не менше п'яти років; «спеціаліст вищої категорії» – не менше семи років» [89].

Це означає, що викладач спеціальних дисциплін може бути атестований як спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, не маючи навіть попереднього уявлення про педагогічну діяльність, що, на наш погляд, є неправильним. Відсутність власне оцінки під час атестації нівелює як успіхи, так і недоліки в роботі, оскільки враховуються тільки формальні ознаки (педагогічний стаж, кількість годин підвищення кваліфікації у міжатестаційний період тощо), сам атестаційний лист не надає об'єктивної інформації щодо реального рівня кваліфікації працівника, позаяк не містить навіть характеристики діяльності викладача за міжатестаційний період. Тому створення системи науково-методичної роботи у ЗФПО, яка включала б своєчасну та регулярну діагностику, методичний супровід, впровадження результативних технологій, що формують ППК молодого за досвідом викладача, сприятиме розв'язанню питання педагогічної підготовки й оцінювання його професійної діяльності.

Отже, проведений аналіз наукових джерел та досвід практичної роботи доводить, що на сьогодні підготовленість випускника ЗВО з технічною освітою до педагогічної діяльності є недостатньою, а тому робота з формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності припадає на науково-методичну роботу закладу, куди приходить працювати майбутній викладач. Проаналізувавши методичні аспекти формування й розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, робимо висновок, що нині ця проблема ще не вирішена на законодавчому та нормативному рівнях. Перед керівником НМР постає багато завдань, адже формування психолого-педагогічної

компетентності та професійний розвиток – складний багаторівневий процес. Лише за умови створення та функціонування науково-обґрунтованої, чіткої та визначеної науково-методичної системи, побудованої на принципах неформальної освіти, яка б забезпечувала розвиток ППК викладача, можна прогнозувати формування висококваліфікованого педагога.

Висновки до розділу 1

Узагальнення здобутків сучасних науковців, зокрема результатів дисертаційних робіт, ознайомлення зі статтями, монографіями, тезами наукових педагогічних конференцій, дало змогу розглянути сутності дефініцій понять «компетентність», «педагогічна компетентність», «педагогічне спрямування» (педагогічна спрямованість), «професійна компетентність», «професійний розвиток», «професійно-педагогічна компетентність», «соціокультурна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність» та дослідити їх взаємовплив у педагогічній діяльності викладача.

Результатом аналітичного пошуку відповідних дефініцій, структурних компонентів та визначень щодо їх розгляду у наукових працях різних дослідників є висновок: поняття «компетентність» в різних галузях педагогічних знань, а саме соціально-культурній, психологічній, виховній, представлено дуже широко. Проте дефінітивний аналіз понятійного конструкта «ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу» розглядався замало. Авторами визначено, що ***психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу*** – це комплексне утворення, яке є визначальною професійною характеристикою педагогічної діяльності викладача, що впливає на спроможність педагога діяти професійно в різних психологічних умовах, на володіння глибокими знаннями з предмета та сучасними методиками викладання, на виконання управлінських функцій на високому організаційному рівні, здатність викладача до комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, на прогнозування очікуваних результатів своєї діяльності, на вміння об'єктивного аналізу власної роботи та прагнення до самовдосконалення.

Проведений дефінітивний аналіз понятійного конструкта дав можливість розглянути методичні аспекти розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, зокрема проаналізувати

рівень підготовленості до викладацької діяльності випускників закладів вищої освіти. Виявлено, що 70 % викладачів-початківців не отримують педагогічної підготовки протягом навчання, що зумовлює подальші проблеми в їх викладацькій діяльності.

Для пошуку напрямів розв'язання цієї проблеми зроблено огляд методико-педагогічних напрацювань різних технічних коледжів з питань розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін та досвід її розв'язання в інших країнах, зокрема у Швеції, Сполучених Штатах Америки, Республіці Польщі, Німеччині. З'ясовано, що за кордоном психолого-педагогічна складова у викладацькій діяльності посідає визначальне місце, а традиційні форми методичної роботи у системі ЗФПО України з цього напрямку є малоефективними, безсистемними, а тому потребують оновлення. Щоб модернізувати систему НМР, потрібно керуватись основними принципами її організації, серед яких визначено такі: зв'язок з практичною діяльністю викладача, науковість і системність методичної роботи, її комплексність, творча спрямованість даної діяльності, диференційованість науково-методичної роботи та принципами неформальної освіти. Тому нагальною потребою є розробка такої технології в системі НМР, яка б враховувала здобутки чинних форм діяльності та ліквідовувала б їх недоліки, була б зрозумілою та гнучкою в застосуванні, мала б практичну спрямованість та результативність.

Отже, дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу» засвідчив рівень розробленості феномену «компетентність» у наукових розвідках та дозволив визначитись з власним розумінням ППК. Розгляд методичних аспектів окреслив проблеми розвитку ППК, напрями її розв'язання у світовій педагогічній практиці й у системі ЗФПО України. Це уможливило подальші дослідження комплексного розв'язання проблеми, зокрема через розробку та впровадження системоутворювальних засад психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін.

РОЗДІЛ 2 СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

2.1. Сутність та зміст психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу: структура та компоненти

Система вітчизняної освіти довгий час ставила наголос на рівні засвоєння студентами знань з конкретної предметної сфери. Так, інженер мав знати все про машини, але часто не вмів їх ремонтувати. А коли такий інженер ставав викладачем, то стикався з новою проблемою – як передати студентам свої знання, якщо сам не вміє навчати? Виявляється, щоб бути успішним фахівцем, недостатньо просто володіти великим обсягом інформації. Потрібні ще й певні вміння: вміння застосовувати знання на практиці, вміння спілкуватися з людьми, вміння навчати. Адже навіть найкращий фахівець може виявитися поганим викладачем, якщо не має педагогічних навичок.

Для того, щоб сформувати та розвинути ППК викладача в системі науково-методичної роботи технічного коледжу, визначити напрями подальшої роботи, необхідно розкрити її сутність, а саме: розглянути дослідженість цього феномену в наукових доробках сучасних вчених, визначити власне бачення дефініції, його змісту й структури, схарактеризувати компоненти психолого-педагогічної компетентності.

При вивченні наукових позицій щодо складників ППК спостерігаємо тенденцію структуризації компетентностей, що пов'язані з педагогічною діяльністю викладача. У контексті цієї роботи науковий досвід сучасних дослідників допоможе визначити авторську структуру ППК та її компоненти, тож розглянемо ті розвідки, що є сутнісними для даного дослідження.

Вивченню феномена та складників ППК присвячено наукові здобутки багатьох сучасних вчених. Аналізуючи складники психолого-педагогічної підготовленості викладача, Н. Є. Мойсеюк виокремлює знання «методологічних основ і категорій педагогіки, закономірності соціалізації та розвитку особистості: сутності, цілей і технологій навчання та виховання, законів вікового та психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва» [66, с. 76]. Проте психолого-педагогічні та «спеціальні знання з предмета є необхідною, але

недостатньою умовою професійної компетентності». Погоджуємось із дослідницею, яка переконана, що «практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні та методичні знання» [66, с. 80].

Згідно з визначенням О. М. Цільмак, складовими педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти є:

- навчальна компетентність (здатність викладача навчати інших, тобто передавати знання, формувати вміння та навички);
- методична компетентність (структурне та ефективне застосування різноманітних методів та прийомів);
- організаційна компетентність (організація власної педагогічної діяльності та освітнього процесу);
- наукова компетентність (дослідження, аналіз, систематизація, впровадження наукових винаходів на основі глибоких удосконалених знань, умінь та навичок) [153].

Окреслені аспекти характеризують багатоваріантність наукових підходів у сучасній педагогіці з цього питання, оскільки вченими акцентується увага на різних складниках роботи викладача.

Також зумовленість складових педагогічної компетентності визначається напрямками діяльності науково-педагогічних працівників згідно з Законом України «Про вищу освіту» [37]. Для ґрунтовного опрацювання зазначеної проблеми потрібно розглянути характер дослідженості цього феномену в сучасному науковому дискурсі.

Як засвідчує попередній дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність» (підрозділ 1.1), поняття ППК за змістом близьке до поняття професійної компетентності педагога. Сутнісні характеристики складників професійної компетентності розглядалися у дослідженнях Г. В. Локаревої, Н. В. Уйсімбаєвої, Є. М. Павлютенкова.

Передусім на психологічний компонент у визначенні складників професійної компетентності звертає увагу Н. В. Уйсімбаєва [147, с. 17-19], оскільки в її розумінні професійна компетентність – це індивідуально-психологічна освіта, що охоплює досвід, знання, вміння та психологічну готовність. Необхідно також зазначити наукову позицію Г. В. Локаревої, в дослідженнях якої превалює думка, що професійна компетентність у загальному уявленні (вигляді) як комплексне утворення містить такі ключові

компетентності: інформаційну, когнітивно-фахову, інструментально-професійну, комунікативну [56].

Професійна компетентність у роботах Є. М. Павлютенкова розглядається як єдність трьох складників: потребнісно-мотиваційного, операційно-технічного та рефлексивно-оцінного [84]. Потребнісно-мотиваційний – містить мотиви, інтереси, настанови та потреби. Операційно-технічний складник розуміється як співвідношення знань, умінь, навичок із загальними здібностями та професійно важливими якостями. Змістовним наповненням рефлексивно-оцінного складника, на думку вченого, є самооцінка та самосвідомість, що взаємопов'язані між собою.

Останнім часом доцільно говорити про екстремальну компетентність як частину професійної, коли викладач має працювати в умовах, що несподівано ускладнюються. Слушність цього твердження доводять останні історичні події. Введення масового та тривалого карантину у зв'язку зі світовою пандемією коронавірусу змусило всю систему української освіти терміново переформатуватись. Вперше педагог опинився в ситуації, що вимагала від нього володіння принципово новими формами викладання, комунікації, методами оцінювання, способами організації освітнього та виховного процесів за іншими вимогами та умовами. Здатність викладача до формування та розвитку екстремальної професійної компетентності дозволив у стислі проміжки часу розв'язати ці освітні проблеми, налагодити систему роботи за дистанційною та змішаною формами, зуміти адаптуватись до нових вимог.

Початок війни в Україні змусив освітян працювати в умовах воєнного часу: загроза обстрілів і окупації, повітряні тривоги, евакуація викладачів і студентів, відключення електропостачання й інтернету та багато іншого, до чого педагоги не могли бути готовими. Проте освітній процес не припинився. В умовах бомбосховищ, знаходячись за межами свого міста або країни, навіть на фронті, українські викладачі проводять заняття й консультації, перевіряють домашні завдання та приймають іспити. Тож готовність викладача працювати в умовах, що раптово ускладнюються, дійсно є необхідним складником професійної компетентності сучасного педагога.

Розглянувши різні аспекти та констатувавши розбіжні положення в науковій літературі, приходимо до висновку, що

виокремлювати професійну та професійно-педагогічну компетентності викладача спеціальних дисциплін у системі ЗФПО в окрему складову психолого-педагогічної недоцільно, тому що її складники й ознаки містяться в тих складових ППК, що пропонуються в даному дослідженні, проте ознайомлення з відмінними науковими позиціями з цього питання дозволило визначити власне бачення проблеми.

Отже, змістовне наповнення феномену «психолого-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу» містить такі складові як **психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивно-прогностична, рефлексивно-педагогічна компетентності** (рис. 2.1). Тож представимо авторське бачення сутності кожної складової більш детально.



Рис. 2.1. Змістове наповнення ППК викладача

Психолого-комунікативна компетентність викладача коледжу забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу в різних комунікативних системах (рис. 2.2).

Викладач є суб'єктом, який впливає на характер взаємодії в кожній комунікативній системі, яка передбачає обмін інформацією, і в кожній з них викладач використовує певні засоби взаємозв'язку.



Рис. 2.2. Психолого-комунікативна компетентність в різних комунікативних системах професійного спілкування

Приміром, в комунікативній системі професійного спілкування «викладач ↔ студент» вирішуються проблеми мотивації студента до навчання, його адаптації в освітньому середовищі, гуртожитку, проводиться індивідуальна робота зі студентом, що не встигає, з обдарованим здобувачем освіти при підготовці до олімпіад, конкурсів, конференцій тощо.

Організація інформаційного забезпечення процесу професійного спілкування зі студентами (комунікативні системи «викладач ↔ студенти», «студент ↔ викладач ↔ студент») ґрунтується на знаннях сутності стилів спілкування (авторитарного, демократичного, ліберального), фахових якостей та характеристик викладача, який є «домінантою» в освітньому процесі. В цих системах збільшується кількість суб'єктів, тож розширюється комунікаційне коло між студентами та викладачем, який має володіти потрібною для роботи інформацією. Завдяки створенню позитивного психологічного мікроклімату на занятті відбувається формування усвідомленого та відповідального ставлення здобувачів освіти до навчання взагалі та вивчення професійних навчальних дисциплін зокрема. Інформація, що спрямована на мотивацію викладача до творчої реалізації дидактичних завдань (освітніх, розвивальних, виховних) на кожному навчальному занятті, тематичному блоці та протягом вивчення всієї дисципліни, забезпечує ефективність отримання найвищих результатів у навчанні студентів.

В системах «викладач ↔ викладач», «викладач ↔ викладачі» головною є спрямованість на вміння передавати та сприймати саме професійну інформацію з питань поширення кращого педагогічного досвіду, ефективних методичних способів і технологій, психологічних особливостей здобувачів освіти та студентських груп, на інформаційний обмін під час колективної роботи в циклових комісіях, робочих групах тощо.

Робота в системі «викладач ↔ батьки» передбачає спілкування із застосуванням знань щодо загальної психології, вікової психології підлітків, потребує побудови доброзичливих стосунків, створення атмосфери взаємоповаги і довіри.

Профспілкування в системах «викладач ↔ адміністрація», «викладач ↔ стейкхолдери» потребує від педагога вміння коректно представляти власні здобутки та напрацювання, адекватно реагувати на критичні зауваження або нестандартні виробничі ситуації, активно брати участь в обговоренні спільних проблем педагогічного колективу, ефективно презентувати свій заклад освіти за його межами.

Педагогічна компетентність викладача є інтегративною динамічною комбінацією, яка складається з *предметної, дидактичної та методичної* здатності викладача ефективно реалізувати освітні завдання у процесі фахової підготовки. *Предметна компетентність* визначається як теоретична та практична готовність до викладання навчальної дисципліни, а саме: високий рівень обізнаності предметними знаннями з конкретної навчальної дисципліни; володіння навичками реалізації теорії в практику професійної діяльності; вміння працювати з різними джерелами інформації (аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати нові факти наукових досягнень з фаху); використання змістової, наочної інформації щодо різних механізмів виробничої діяльності, отриманої в екскурсійній формі навчання.

Дидактична компетентність характеризується високим рівнем здатності до реалізації таких загальнодидактичних принципів як науковість, цілеспрямованість (вміння викладача визначити мету та завдання освітнього процесу), принцип доступності (вміння навчити, зрозуміло подати навчальну інформацію), принцип систематичності та послідовності, зв'язку навчання з життям, виробництвом, принцип свідомості й активності студентів у навчанні, принцип наочності, принцип міцності засвоєння знань,

умінь і навичок тощо; вміння навчити студентів самостійно й успішно орієнтуватися в теорії та практиці навчальної дисципліни; здатності до опанування та застосування інноваційних освітніх технологій. Володіння дидактичною компетентністю уможливорює аналізувати зміст навчального матеріалу, визначати знання, вміння та навички, що необхідні студентам для застосування їх у практичній діяльності; знаходити нові шляхи та підходи до розробки дидактичного матеріалу кожного навчального заняття; обґрунтовувати взаємозв'язок і взаємозумовленість діяльності викладача та діяльності студента у процесі навчання.

Методична компетентність викладача тісно пов'язана з предметною і дидактичною компетентностями та забезпечує їх реалізацію. Володіння методичною компетентністю передбачає рівень інформованості з проблем інновацій в галузі освіти; вміння передбачати можливі помилки, ускладнення у сприйнятті та опануванні студентом навчального матеріалу і знаходженні способів їх усунення; розроблення питань для використання діалогу та організації зворотного зв'язку під час навчання; вміння створювати методичне забезпечення освітнього процесу (кейсів питань, що підлягають обговоренню, творчих та тестових завдань, вправ з конкретної навчальної дисципліни тощо); володіння знаннями про систему наочних засобів, вміння доречно та ефективно використовувати їх; застосування різноманітних освітніх технологій і засобів навчання, способів організації роботи студентів на заняттях та позааудиторній роботі (інтерактивні методи навчання, створення квазівиробничих ситуацій, застосування навчальних рольових ігор тощо).

Управлінська компетентність викладача визначається як здатність планувати, організовувати, контролювати та коригувати освітній процес і власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату. Змістовне навантаження управлінської компетентності полягає у здатності викладача визначати способи поетапної реалізації цілей навчання і виховання та психолого-педагогічно обґрунтовувати кожен з них; організовувати самостійну роботу студентів; імпровізувати відповідно до навчальної ситуації, виявляти управлінську гнучкість (вчасно змінювати дидактичні форми та методи відповідно до педагогічної ситуації); вміти управляти процесами сприйняття навчальної інформації та спрямовувати увагу на актуальний об'єкт вивчення; керувати

фронтальною, груповою та індивідуальною роботою здобувачів освіти на заняттях; використовувати різні види й методи контролю та оцінювати рівні навчальних досягнень студентів з усіх видів діяльності; вміти розвивати в собі здатність утримувати увагу на різних об'єктах (одночасно тримати увагу на студентах, яких залучено до різних видів діяльності, внутрішню увагу на власних психолого-педагогічних діях, увагу на психологічному кліматі навчальної групи студентів та безпечно «включатися» у передконфліктні ситуації під час проведення заняття).

Проективно-прогностична компетентність викладача полягає у здатності моделювати та конструювати освітній процес і конкретне навчальне заняття, власну педагогічну діяльність. Ця компетентність вимагає від викладача творчого підходу до моделювання та конструювання, що ґрунтується на демократичному та персоналізованому принципах реалізації освітніх завдань. Сутність цієї компетентності ґрунтується на таких науково-організаційних видах методичної роботи як розробка навчальних планів і програм з дисципліни, планів конкретних занять; проектування змісту навчальної дисципліни; проектування діяльності студентів на занятті та у позааудиторній роботі відповідно до етапів засвоєння знань; планування результатів навчання студентів, які необхідно досягти після виконання завдань з різних видів діяльності; проектування та прогнозування власної педагогічної діяльності відповідно до мети та завдань навчальної дисципліни, реалізації основних функцій навчання; вміння змінити вектор передконфліктних ситуацій у позитивну площину.

Рефлексивно-педагогічна компетентність викладача. Педагогічна рефлексія – це мисленнєвий процес педагога, який спрямований на аналіз, розуміння та осмислення самого себе, своєї професійної діяльності та взаємовідносин з учасниками освітнього процесу. Рефлексивно-педагогічна компетентність полягає у здатності інтелекту викладача до самоаналізу та самооцінювання власних результатів кожного етапу навчально-виховної роботи, а також у здатності аналізувати власні дії в освітньому процесі (планування, організацію, контроль, корекцію), отримувати результати та спрямовувати свої зусилля на їх перетворення, вдосконалення. Ця компетентність орієнтована на самопізнання внутрішніх процесів, які відбуваються з педагогом; вміння бачити себе очима студентів, колег, батьків, адміністрації; здатність

аналізувати певні педагогічні ситуації (конфліктні та передконфліктні) не занурюючись в них, а бути свідком; здатність до осмислення та прийняття рівня своєї методичної та предметної підготовленості до здійснення викладацької діяльності, що уможлиблює планування та розробку програми власного професійного вдосконалення. Розвиток цієї компетентності є прямопропорційним становленню викладача як педагога.

Отже, сформованість всіх складових ППК, а саме *психолого-комунікативної, педагогічної (предметної, дидактичної, методичної), управлінської, проєктивно-прогностичної, рефлексивно-педагогічної* компетентностей, забезпечує ефективність передачі студентам професійних знань, умінь та досвіду, спрямує вмотивованість викладача на удосконалення як предметного, так і методичного рівня професійної діяльності, на творчий підхід до проведення навчального заняття, застосування різноманітних форм, технологій та методів в освітньому процесі, а також посилить критичне мислення, оцінку та ставлення до результатів власної професійної діяльності. Кожна із представлених складових взаємопов'язані і впливають на функціонування в системі НМР.

Кожна із представлених складових ППК в нашому дослідженні розкривається через компоненти, які визначають рівень опанування кожною. Відповідно, є необхідність розкрити їх співвідношення (складові-компоненти). Компоненти педагогічної роботи – це відносно самостійні функціональні види діяльності, «кожний з яких охоплює групу умінь, необхідних для реалізації певного виду педагогічної діяльності» [15, с. 608-609]. На нашу думку, кожна з представлених складових містить такі компоненти: *мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний і рефлексивний компоненти*. Тож схарактеризуємо ці компоненти, адже розвиток компонентів сприятиме формуванню складових психолого-педагогічної компетентності викладача та визначатиме рівень їх сформованості.

Досвід роботи автора у системі ЗФПО доводить, що процес формування педагога доволі тривалий і складний, а успіх залежить значною мірою від того, наскільки молодий за досвідом викладач сам прагне до набуття та розвитку нових для себе психолого-педагогічних компетентностей, наскільки він мотивований на викладацьку діяльність. Мотивація як складний процес людської

діяльності завжди викликала інтерес вчених різних часів. Починаючи з античної філософії феномен мотивації вивчають культурологи, психологи, економісти.

Дослідження професійної мотивації педагога спостерігаємо в роботах вітчизняних науковців. Так, С. У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає мотивацію як систему мотивів, стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні і духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів [23].

У наукових пошуках Т. М. Горохівської професійна мотивація розглядається як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Дослідниця вважає, що професійну мотивацію як «джерело активності, прагнення до саморозвитку, самоствердження, інтерес до процесу і результатів діяльності можна вважати дієвим мотивом професійно-педагогічної діяльності» [24; 25].

Наукові розробки Ж. В. Севастьянової присвячені вивченню проблеми психологічних особливостей мотивації викладачів ЗВО та динаміці розвитку професійної мотивації протягом викладацької діяльності. Науковець проводила анкетування серед викладачів українських і закордонних університетів. Висновки, до яких приходить дослідниця, доводять, що на вмотивованість педагога на професійну діяльність можуть впливати найрізноманітніші фактори, зокрема вік людини, її стать, педагогічний стаж, економічний рівень розвитку та демографічна ситуація в країні тощо. Погоджуємося з науковцем, що оптимальним мотиваційним комплексом для викладача є поєднання факторів «задоволення від самого процесу та результату роботи» і «можливість більш повної самореалізації саме в цій діяльності» [129].

Отже, першим з компонентів структури ППК викладачів спеціальних дисциплін є *мотиваційний*, який полягає у свідомому ставленні педагога до своєї професії, завдань, що потребують вирішення, власного самовдосконалення та професійного зростання. Вельми цінним є виявлення факторів внутрішньої мотивації педагога, що сприяє впевненості у своїх професійних здібностях і можливостях, активізує роботу над виникненням нових проєктів та ідей, оптимізує повсякденну роботу викладача.

Для виокремлення другого компонента складових психолого-педагогічної компетентності окреслимо деякі тенденції сучасної освіти.

Останні роки технократизації нашого суспільства сприяли певній трансформації такого поняття як знання. На початку власної освітньо-пізнавальної діяльності дитина починає звикати, що більшу частину інформації, яку вона повинна засвоїти, їй надано у формі розваги: через гру, казку, мультфільм тощо. Батьки, вихователі, вчителі початкових класів повинні зацікавити, вразити, щоб отримати очікуваний результат. З роками, вже в базовій середній школі, учень починає усвідомлювати, що просто розважаючись, ти досягнеш небагато. І виникає суперечність: розваг у навчанні стає менше, а маючи в руках такий інструментарій як комп'ютер, інтернет, сучасний гаджет, підліток починає сприймати здобуття інформації, знань через ілюзію їх доступності. Зникає задоволення від самого процесу пізнання, від пошуку, творчості, адже можна за декілька секунд знайти відповідь на будь-яке питання.

Аналогічні тенденції спостерігаються і в роботі деяких категорій викладачів. Вимоги до рівня кваліфікації, компетентностей, зокрема цифрової та інформаційної, сучасного педагога зростають, в той час як рівень вимогливості до себе залишається без змін. І якщо в інших професіях ймовірність наслідків цього, крім зниження рівня конкурентоспроможності спеціаліста на ринку праці, є мінімальною, то для педагогічної діяльності відсутність прагнення до опанування новими знаннями, навичками та вміннями може призвести до більш серйозних проблем. Тому застосування *професійно-тезаурусного* компонента надасть можливість для розвитку саме цієї сфери педагогічної діяльності.

Слово «тезаурус» в перекладі з давньогрецької «скарб, запас» і спочатку використовувалось передусім в лінгвістиці, де означало тематичний словник, в якому слова були об'єднані за принципом семантичних осередків, гнізд і тлумачились від загального до конкретного, від базових понять до їх складників. Сучасними науковцями тезаурус розуміється значно ширше і виходить за межі якоїсь однієї науки чи сфери застосування. Вивчення й узагальнення наукових позицій засвідчує, що професійний тезаурус – багатогалузеве поняття, що має науковий розгляд у різних спеціальностях. У Словнику-довіднику професійного тезауруса

майбутнього актора зазначено, що «володіння категоріями наукового апарату відповідної галузі знань спрямовує професійне мислення фахівця на нестандартне й ефективне вирішення завдань професійної діяльності» (Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко, 2020). Як вважають автори словника, сутністю професійного тезауруса є «сукупність практично засвоєних знань як власного особистісного досвіду», а для саморозвитку «необхідно бути теоретично обізнаною особистістю, володіти й активно застосовувати професійний тезаурус». Також наголошується на значенні загальнокультурних та спеціальних знань, що стають підґрунтям для формування та розвитку професійних умінь і навичок. На думку науковців, призначення професійного тезауруса має передусім методичне спрямування, що скероване на забезпечення теоретичної обізнаності майбутнього фахівця в основних питаннях професійної діяльності, яке наповнить його творчий потенціал, а також забезпечить креативність його майбутньої діяльності [139, с. 5-6].

Враховуючи вищевикладене, робимо висновок, що *професійно-тезаурусний компонент* у роботі педагога містить систематизацію знань з дисциплін, які викладаються, враховує специфіку педагогічної діяльності у коледжі, роль викладача в освітньому процесі. Викладач має бути передусім обізнаним у спеціальній галузі знань, оскільки некомпетентність такого порядку дуже швидко стає зрозумілою для студентів і є неприпустимою. А для того, щоб він зміг передати навчальну інформацію студентам, необхідно опанувати знання з теорії навчання та теорії виховання, психології пізнавальних процесів. Дуже важливим для педагога є розуміння специфіки процесу опанування знань. Характерна помилка викладача-початківця – очікування від студентів миттєвого і стовідсоткового засвоєння нового матеріалу після прослуханої ними лекції або зазначених у домашньому завданні сторінок підручника. Як доводив П. Я. Гальперін, засвоєння знань – процес надзвичайно складний та складається з шести етапів [17].

Перший етап – це мотивація, формування мотиваційної бази майбутньої дії. Якщо здобувач освіти не буде розуміти, для чого йому потрібні саме ці знання чи вміння, дуже важко досягти високого рівня опанування навчального матеріалу. Під час викладання спеціальних дисциплін для студентів технічних спеціальностей це має бути одним з пріоритетів для педагога. Не можна стати гарним, наприклад, техніком-електриком, не розуміючи

принципів автоматизації виробництва. Завдання викладача – знайти найпереконливіші аргументи на користь вивчення теми, розділу, взагалі предмету, щоб у студента не виникало сумнівів у необхідності опанування нових для нього знань.

Другий етап – осмислення схеми орієнтовної основи дії. Для майбутнього, наприклад, автомеханіка важливо не тільки запам'ятати будову двигуна, він повинен розуміти принцип його роботи, взаємодію та функції всіх складових частин, щоб бути здатним діагностувати можливі проблеми при експлуатації. Завдання другого етапу – скласти уявлення про дію та те, як та за яких умов її можна виконати.

Третій етап – виконання дії в матеріальній (або матеріалізованій) формі. На третьому етапі опанування використовуються засоби зовнішніх аналогій дій чи процесів. Зокрема, схеми, діаграми, креслення, макети, робочі моделі вузлів та деталей. Це дозволяє пов'язати вже відоме з конкретним зображенням-символом. Особливістю навчання здобувачів освіти технічних спеціальностей є надзвичайна значущість практичного складника, адже після закінчення коледжу випускник повинен вміти не тільки керувати технологічним процесом та контролювати його результат, він має бути здатним виконати кожний з етапів цього процесу. Тому на третьому етапі засвоєння викладач має звернути увагу на ці підказки, дібрати такі образи-символи, що дозволить у подальшому їх використовувати як засіб активізації процесів запам'ятовування.

Випускник фахового коледжу у майбутньому за своєю посадовою інструкцією – це керівник підрозділу, в підпорядкуванні якого працюють робітники. Тому дуже важливо, щоб він міг кваліфіковано і зрозуміло сформулювати підлеглим виробничі завдання, визначити проблеми, які потребують вирішення. Отже, четвертий етап – виконання дії в мовленнєвій формі, вголос, є необхідним елементом засвоєння знань і дій.

Досить поширеною є ситуація, коли студенту під час лабораторного або практичного заняття легше показати правильне виконання, ніж пояснити, чому він зробив саме так. Наприклад, електрична схема зібрана без помилок, все працює, але пояснити чому саме, студенту важко. Це говорить про вагомість наступного етапу. П'ятий етап – етап внутрішнього проговорення проблеми, завдання або ситуації, тобто виконання дії в формі внутрішнього

мовлення. Цей етап допомагає структурувати знання у систему, побачити алгоритм виконання, відобразити наявні практичні навички у мовленнєві форми. І останній, шостий етап – виконання дії в розумовій формі. Показником засвоєння знання чи дії є те, наскільки людина здатна відтворити виконання завдання у процесі мислення, в індивідуальній свідомості.

Отже, нехтування або незнання цього закону викладачем веде до того, що деякі етапи, пропущені під час опанування матеріалу, призводять до слабких знань, низьких результатів успішності й, відповідно, надалі – до невисокої кваліфікованості випускників.

Як наслідок, викладач, розраховуючи отримати ІІІ тип студентів (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна) – тих, хто може швидко, правильно відтворити навчальний матеріал, не робить помилок при виокремленні ознак явищ та об'єктів, отримує більшість студентів І типу учіння, для яких притаманне поверхове розуміння матеріалу, допущення помилок, нездатність відрізнити суттєві ознаки від другорядних [17; 101]. І якщо при вивченні дисциплін загальноосвітнього або гуманітарного циклу це призводить до несформованості світогляду, низького рівня культури та загальної освіченості особистості, то поверхові знання зі спеціальних дисциплін можуть надалі коштувати кар'єри, здоров'я і навіть життя, як власного, так й інших людей.

Що стосується важливості розуміння етапності засвоєння навчального матеріалу, варто також звернути увагу на точку зору В. В. Ягупова, який встановлює такі рівні опанування знань здобувачем освіти:

- знання-ознайомлення;
- знання-репродукції;
- знання-вміння;
- найвищий рівень – знання-трансформації [159].

Перший рівень характеризується лише поверховим засвоєнням навчальної інформації, низьким рівнем усвідомлення матеріалу та відсутністю пізнавальної активності студента. На другому рівні відбувається автоматичне, дзеркальне відтворення інформації, студент здатен повторити думку або дію, проте ці знання не пов'язані з їх практичним застосуванням і не переходять у процес пізнання.

Роль викладача у формуванні рівнів засвоєння знань є визначальною. На жаль, існують викладачі, які задовольняються у

своїх вимогах до студента вже I-II етапом. Те, що здобувач освіти відтворює у своїй відповіді текст попередньо наданої лекції, для них є результатом уважності на занятті, поваги та визнання авторитету викладача. Проте це свідчить про досить низький рівень засвоєння навчального матеріалу студентом і є показником недостатньої вмотивованості педагога на результат власної праці, завищеної самооцінки себе як викладача, а головне – небажанням докладати більше зусиль, щоб досягти кращих результатів і наступного рівня засвоєння знань здобувачами освіти.

Третій рівень знань-умінь вже передбачає перетворення теоретичної інформації у практичну дію, що особливо суттєво під час підготовки фахівців технічних спеціальностей. Особливістю четвертого, найвищого рівня знань-трансформацій є те, що студент їх не тільки активно застосовує у практичній діяльності, а й творчо розвиває. Саме до такого рівня опанування знань студентами має прагнути викладач, але це вимагає власної високої кваліфікації, психолого-педагогічної компетентності, зокрема й сформованості його професійного тезауруса.

Отже, молодий за досвідом викладач повинен згенерувати власну поняттєву грамотність на рівні категорій відповідно до педагогічної діяльності. Крім того, йому, як педагогу, так і психологу необхідно виробити та засвоїти навички роботи з навчальною документацією, зрозуміти структурно-логічну схему освітньо-професійної програми, навчального плану спеціальності, місце предмета, що викладається, в системі формування компетентностей певної галузі знань та спеціалізацій. Також вагомим складником когнітивно-пізнавальної діяльності є пошук оптимального застосування вже раніше набутих спеціальних знань та форм і методів їх викладання.

Відомий американський учений Ф. Фуллер, розмірковуючи над професійним становленням викладача, виділяє його основні стадії розвитку. Для першої стадії, яку науковець назвав «Турбота вчителів про себе», притаманні переживання педагога щодо здатності викликати повагу та довіру до себе з боку учнів та колег [151]. Науковець на цьому етапі рекомендує викладачу навчитись створювати доброзичливий та конструктивний навчальний клімат у класі, а також будувати взаємовідносини з учнями. Тобто перший етап розвитку має передусім бути зосереджений на стосунках. Важливо, щоб дистанція між вчителем і учнями не була ні занадто

короткою, ні занадто довгою, тому що створення конструктивного діалогу та стосунків «викладач-учень» уможлиблює ефективність процесу навчання.

На другому етапі «Турбота про завдання» викладач хвилюється щодо адекватності та пояснення змісту свого предмета. І тільки на завершальному етапі «Занепокоєння щодо впливу на навчання студентів», викладач здатен визначати навчальні цілі для окремих студентів, диференціювати їх здібності та виокремлювати свій внесок у подолання труднощів, які виникають в учнів. Сучасними європейськими дослідниками робиться висновок, що найскладнішими з методів, над якими працює викладач, є диференціація та застосування активних методів [151].

Такі ж проблемні питання постають і перед вітчизняними викладачами у процесі їх професійного становлення. Власного педагогічного досвіду не вистачає, щоб, наприклад, визначити оптимальну дистанцію у спілкуванні зі студентами, збалансувати навчальне навантаження протягом заняття, зробити пояснення нової термінології та сутності технічних процесів доступним для розуміння й засвоєння. Щодо застосування активних методів навчання, то на початкових етапах роботи викладач майже не має уявлення про взаємозумовленість типу, форми, мети заняття та застосування відповідно до цього педагогічних методів.

Вивчення й узагальнення наукових позицій з даної проблеми дозволяє визначити третій компонент складових психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін як *діяльнісно-креативний*. Це складний механізм, який забезпечує застосування в педагогічній діяльності творчих можливостей викладача, формує індивідуальні риси майбутнього педагога-професіонала, визначає спроможність до самостійного пошуку власного стилю викладання, прийняття рішень, імпровізації.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає здатність:

- діагностувати рівень сформованості компетентностей з базових загальноосвітніх дисциплін (фізики, математики, хімії тощо);
- коригувати недоліки вивчення спеціальних дисциплін попереднього циклу на молодших курсах;
- планувати й організовувати навчальні заняття залежно від типу, форми, мети та завдань;

- працювати з обдарованими студентами у підготовці до олімпіад, конкурсів, конференцій, публікацій статей тощо;
- ефективно проводити індивідуальні консультації зі здобувачами освіти різних рівнів, зокрема зі студентами, що не встигають;
- організувати роботу щодо підготовки курсової роботи, дипломного проєкту та практичного навчання;
- розвивати творчі здібності студентів, залучати їх до науково-технічної творчості.

Окреслені аспекти дають можливість визначити подальше коло питань роботи викладача-початківця, вагомою проблемою якого є самовизначення, саморозуміння себе як педагога. Можна опанувати деякі методи та способи, навіть досягти певних результатів, але без педагогічної рефлексії, тобто спроможності оцінювати себе очима інших, неможливо говорити про розвиток власного потенціалу і, відповідно, професіоналізму.

Як доводить В. Ф. Орлов, професіоналом людина стає лише тоді, коли не тільки уявляє, а й «мислить себе фахівцем, тобто пізнає себе (розрізняє себе, ідентифікує себе) як професіонала, що реально володіє достатнім рівнем розвитку професійних якостей» [77]. Аналізуючи додаткові показники професійної культури педагога, В. І. Уруський у методичних рекомендаціях щодо педагогічної діагностики наголошує на важливості вміти аналізувати й узагальнювати досвід власної діяльності, самокритичності, вмінні вислуховувати інших [149]. Тому, говорячи про рефлексію, можна визначити її і як «метод для пізнання, і як форму саморозгортання духу, і як повернення суб'єкта до самого себе після виходу із себе у свою протилежність» [103]. Для викладача принципово важливим є не тільки знаходитись у неперервному саморозвитку як професіоналу, але й оцінювати динаміку власного зростання залежно від позитивних (або негативних) змін у своїй діяльності. Тому четвертим компонентом ППК викладачів спеціальних дисциплін, без якого формування висококваліфікованого педагога здійснюватися не може, є *рефлексивний*.

Тільки поєднання всіх зазначених компонентів у цілісну систему сприятиме поетапному формуванню та розвитку всіх складових ППК викладачів спеціальних дисциплін, генеруватиме спеціаліста, націленого на саморозвиток та самореалізацію.

Отже, основними компонентами складових психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін є *мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний і рефлексивний*.

Важливим концептом дослідження є *співвідношення між складовими ППК та її компонентами*, а саме: кожна складова ППК (психолого-комунікативна, педагогічна, управлінська, проєктивно-прогностична, рефлексивно-педагогічна компетентність) містить всі чотири компоненти (мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний та рефлексивний). На рисунку 2.3 представлено у графічному вигляді це співвідношення.

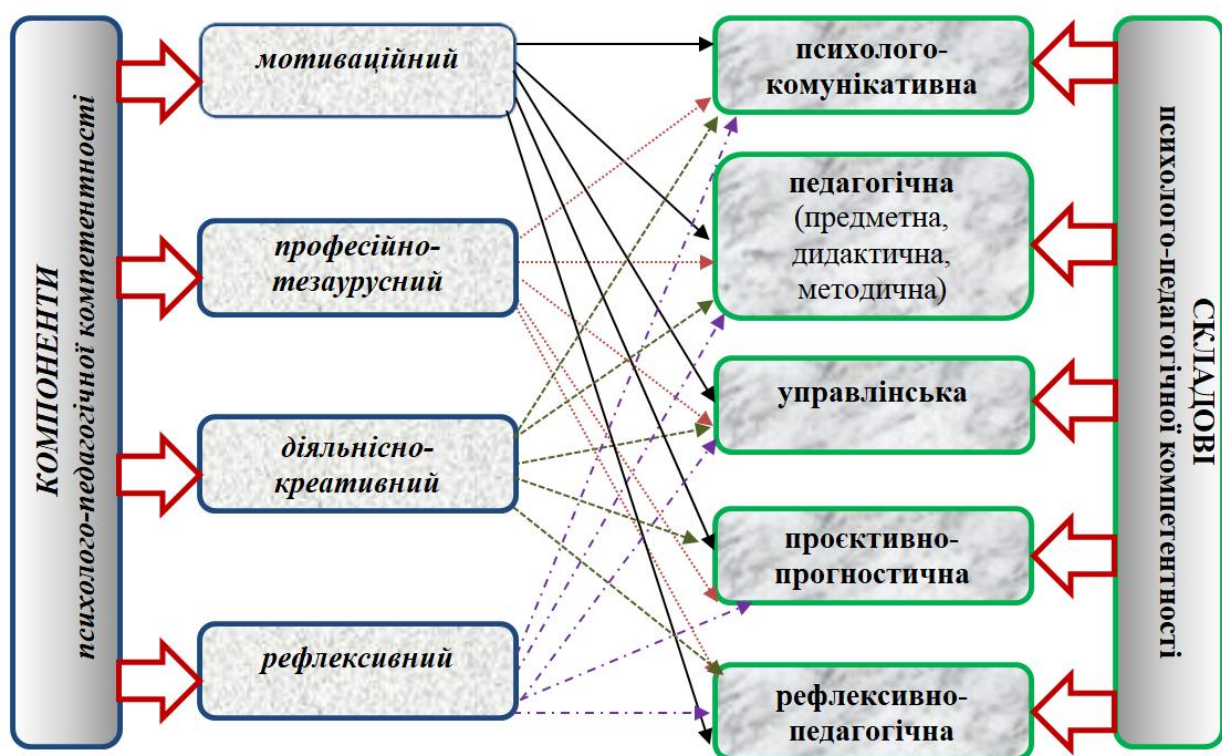


Рис. 2.3. Співвідношення складових і компонентів психолого-педагогічної компетентності

З огляду на викладене є очевидним, що формування та розвиток кожного компонента ППК генерує та формує кожну її складову. Наприклад, формуючи мотиваційний компонент, розвиваємо і психолого-комунікативну, і педагогічну, й управлінську, і проєктивно-прогностичну та рефлексивно-педагогічну компетентності як складові ППК. Алгоритм та технологію цього процесу детальніше буде розглянуто у наступних розділах.

2.2. Діагностичний комплекс визначення психолого-педагогічної компетентності викладачів технічного коледжу

Емпіричне підтвердження ефективності будь-якого наукового дослідження, зокрема в галузі педагогіки, неможливе без застосування адекватних діагностичних інструментів. Оцінювання рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів є ключовим аспектом у забезпеченні якості освітнього процесу. Воно дозволяє не лише визначити ефективність впроваджених педагогічних технологій, а й обґрунтувати стратегію подальшого професійного розвитку викладача.

Проте, на сьогодні проблема комплексної діагностики всіх складових психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін залишається недостатньо дослідженою і потребує подальшого наукового осмислення.

На підґрунті опрацювання наукової літератури та нормативної документації [7; 18; 71; 80], в яких розкривається питання оцінювання компетентностей, нами розроблено діагностичний комплекс, що містить: компоненти, критерії, показники та методики визначення рівня сформованості кожної компетентності.

Система критеріїв оцінювання (заміру) та їх показників дозволять не тільки визначити рівень сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін, а й готовність до викладацької роботи, їх вмотивованість на педагогічну діяльність тощо. Тож розглянемо, як відображено це питання у сучасній педагогічній літературі.

У наукових розробках питання застосування критеріїв у педагогічних експериментальних дослідженнях представлено досить ґрунтовно. Так, С. У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику дає визначення статистичних критеріїв як показників, що «поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про ймовірність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [23]. Науковець поділяє критерії на параметричні й непараметричні. У перших передбачається обов'язковою «наявність гіпотези про форму розподілу результатів у генеральній сукупності, в той час як непараметричні критерії такого припущення не вимагають» [23]. Статистичні критерії використовуються для перевірки гіпотез: про приналежність «вибірки генеральній сукупності, про достовірність

(або відсутність) відмінностей між вибірковими середніми арифметичними, дисперсіями» [23], про зв'язки між ознаками, що вивчаються, про достовірність впливу.

В енциклопедії освіти подано критерії якості педагогічної діяльності як ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам. Критерії призначені для якісної характеристики педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проєктованої мети. Ця мета може бути закладена в сукупності вимог, описовій чи графічній моделі, заданих нормах або стандартах, що становлять критерії самої педагогічної діяльності [34].

Розглядаючи процес формування психолого-педагогічної компетентності викладача, О. І. Гура передбачає визначення двох рівнів сформованості зазначеної компетентності [27]. Науковець у своїх дослідженнях доводить, що перший рівень сформованості ППК містить самоорганізацію викладача, а другий – узгодження професійної та особистісної систем, що забезпечуватиме стабільність нормативних показників професійної педагогічної діяльності та створення умов для творчості. Відмінність цих рівнів полягає в лінійності (перший рівень) та, відповідно, багаторівневості (другий рівень) завдань, які повинен розв'язувати викладач у процесі своєї педагогічної діяльності.

Чотири основні критерії сформованості ППК визначає у своїх дослідженнях сучасна українська дослідниця Л. В. Боровик: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий. Мотиваційний критерій схарактеризовано як «стійкість мотиву вибору професії, розуміння професійного завдання, значущості обраної професії» [7]. Когнітивний критерій розкрито як ступінь засвоєння знань та вмінь закономірностей спілкування. Діяльнісний критерій розвитку ППК тлумачиться як уміння діяти в нестандартних ситуаціях, а емоційно-вольовий – як розвинутий самоконтроль та прагнення до самовдосконалення.

Вивчення й узагальнення наукових позицій з цього питання дозволило розробити критерії ППК викладача спеціальних дисциплін відповідно до вже визначених компонентів, які містяться в кожній складовій психолого-педагогічної компетентності (детально у підрозділі 2.1). Отже, *мотиваційно-ціннісний критерій* вимірює мотиваційний компонент, *когнітивний критерій* – професійно-тезаурусний компонент, *виконавчо-педагогічний*

критерій – діяльнісно-креативний компонент, *рефлексивний критерій* вимірює рефлексивний компонент. Обрані критерії розглядаємо не як сукупність окремих одиниць виміру, а як цілісну систему діагностики професіоналізму, саморозвитку та самореалізації викладача.

Необхідність застосування *мотиваційно-ціннісного* критерію зумовлено актуальністю визначення ступеня спрямованості, зорієнтованості викладача на педагогічну діяльність. Цей критерій містить такі *показники*:

- усвідомлення значущості обраної професії викладача;
- сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю;
- прагнення до набуття і вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування.

Вибір когнітивного критерію зумовлено важливістю пізнавальних процесів у роботі викладача, що відображається у сучасних наукових розвідках. Досліджуючи когнітивний компонент психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, Л. М. Карамушка та Т. М. Канівець говорять про «сукупність знань, які розкривають сутність професійної кар'єри та ряд важливих аспектів її вияву (сімейних, вікових, гендерних тощо). Окрім того, до даної сукупності знань відносяться і знання, які стосуються основних складових психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри» [46].

Для викладачів спеціальних дисциплін системи ЗФПО є надзвичайно важливим знання педагогічних законів, втім аналіз сучасних досліджень вітчизняних науковців, підручників та навчальних посібників з питань когнітивної складової свідчить про неоднозначне змістове наповнення понять, що стосуються визначення педагогічних законів та закономірностей. Так, у своїй статті відомий український учений С. У. Гончаренко розмірковує: «Без законів і закономірностей наук не буває. Знання педагогічних законів і закономірностей допомагає педагогу знайти відповіді на ключові питання освітньої практики... Мова йде про пізнання й застосування законів і закономірностей навчально-виховного процесу. Однак до недавніх пір вчені-педагоги утримувалися від формулювання педагогічних законів з ряду причин» [21, с. 36-42]. Отже, розгляд цієї проблеми у сучасному дискурсі дозволить визначити роль когнітивної складової в роботі викладача.

У наукових розвідках «педагогічні закони» та «педагогічні закономірності» зустрічаються як поняття синонімічні, тотожні, що не потребують додаткового тлумачення. У сучасних підручниках з педагогіки також висловлюється думка, що існує один головний педагогічний закон, який полягає у відповідності освіти рівню продуктивних потужностей і виробничих відносин та розвитку суспільства. Цей закон має дві риси:

- випереджальний характер освіти порівняно з розвитком суспільства;
- «зворотний зв'язок між станом освіти і виховання та розвитком суспільного прогресу», пріоритетність освіти і виховання [63].

Нині в педагогічній науковій літературі домінує думка щодо розподілу за значенням цих понять: «Закони розвитку педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки педагогічної науки з її зовнішніми та внутрішніми чинниками. Закономірності, на відміну від законів, вказують на міру та характер таких зв'язків» [152].

Відповідно до розглянутих досліджень певних науковців [46; 21; 63; 152], приходимо до висновку: оскільки *когнітивний* критерій є відображенням рівня володіння викладачем комплексом знань, що є необхідними в педагогічній роботі, то використання в цьому контексті поняття «педагогічні закономірності» є більш доцільним. Тому *показниками* когнітивного критерію нами визначено:

- рівень знань загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та методик проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти;
- ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій;
- рівень опанування базових знань з теорії навчання та теорії виховання, базовими знаннями з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості;
- ступінь володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань.

Показники *виконавчо-педагогічного* критерію пов'язані з особливістю роботи зі здобувачами освіти коледжу та необхідністю врахування специфіки його контингенту. Вступник коледжу – це п'ятнадцятирічний підліток, який після закінчення базової школи стає студентом, іноді не маючи уявлення ні про обрану професію, ні про особливості освітнього процесу у ЗФПО. Тому цей критерій

відображає готовність викладача до роботи, що пов'язана з організаційною та управлінською діяльністю та містить такі *показники*:

- здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять;
- здатність до результативного впровадження індивідуальних форм роботи зі здобувачами освіти;
- здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання;
- уміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів.

У коледжі здобувач освіти переживає складний період формування себе як особистості, майбутнього спеціаліста, він усвідомлює значення обраної професії, замислюється над перспективами подальшої роботи. На момент закінчення закладу освіти йому вже дев'ятнадцять років, це доросла людина, яка здатна приймати самостійні рішення. Тож викладач повинен враховувати всі аспекти цих процесів під час організації власної роботи.

Рефлексивна складова в педагогічній діяльності має величезне значення (детально в підрозділі 2.1), тому для якісного та кількісного оцінювання *рефлексивного* компонента визначено показники:

- усвідомлення рівня власного професійного розвитку;
- здатність до об'єктивного самоаналізу;
- оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.

Вибір зазначених показників зумовлений вагомістю фактору об'єктивної самооцінки викладачем своїх професійних досягнень. Прагнення до зростання власної педагогічної майстерності, планування розвитку необхідних для педагога компетентностей неможливо без аналізу реального рівня сформованості рефлексивного компонента психолого-педагогічної компетентності. Викладач має завжди усвідомлювати як свої позитивні педагогічні здобутки, так і негативні або недосконалі сторони власної професійної діяльності.

Визначені критерії та показники сформованості ППК відповідають структурі психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, дають змогу схарактеризувати рівень її розвиненості, уможливлють вимірювання динаміки розвитку ППК протягом експериментального дослідження. Обґрунтування вибору компонентів, критеріїв та показників

дозволило виділити рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін як *початковий, достатній та високий*. Відсутність низького рівня сформованості ППК пов'язана з тим, що викладачі фахових дисциплін – дипломовані спеціалісти, які мають власне розуміння специфіки педагогічної діяльності, певний особистий досвід, уявлення щодо сутності освітнього процесу, тож рівень найменшої сформованості ППК визначено як початковий.

Для того, щоб представити систему та логіку взаємодії структурних компонентів психолого-педагогічної компетентності, на рисунку 2.4 схематизовано структурну взаємозалежність та логічну взаємозумовленість компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості ППК.

Показники дали змогу зафіксувати кожен якість викладацької діяльності, тож розглянемо, які з них притаманні початковому, достатньому й високому рівням сформованості психолого-педагогічної компетентності, та схарактеризуємо їх.

Початковий рівень сформованості ППК

Початковому рівню сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін притаманно:

- відсутність усвідомлення цінності обраної професії;
- слабка мотивація, фрагментарна зацікавленість педагогічною діяльністю;
- безсистемність та невпорядкованість прагнення до набуття та вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;
- відсутність знань загальних педагогічних закономірностей;
- недостатність знань методик проведення різних форм занять у ЗФПО;

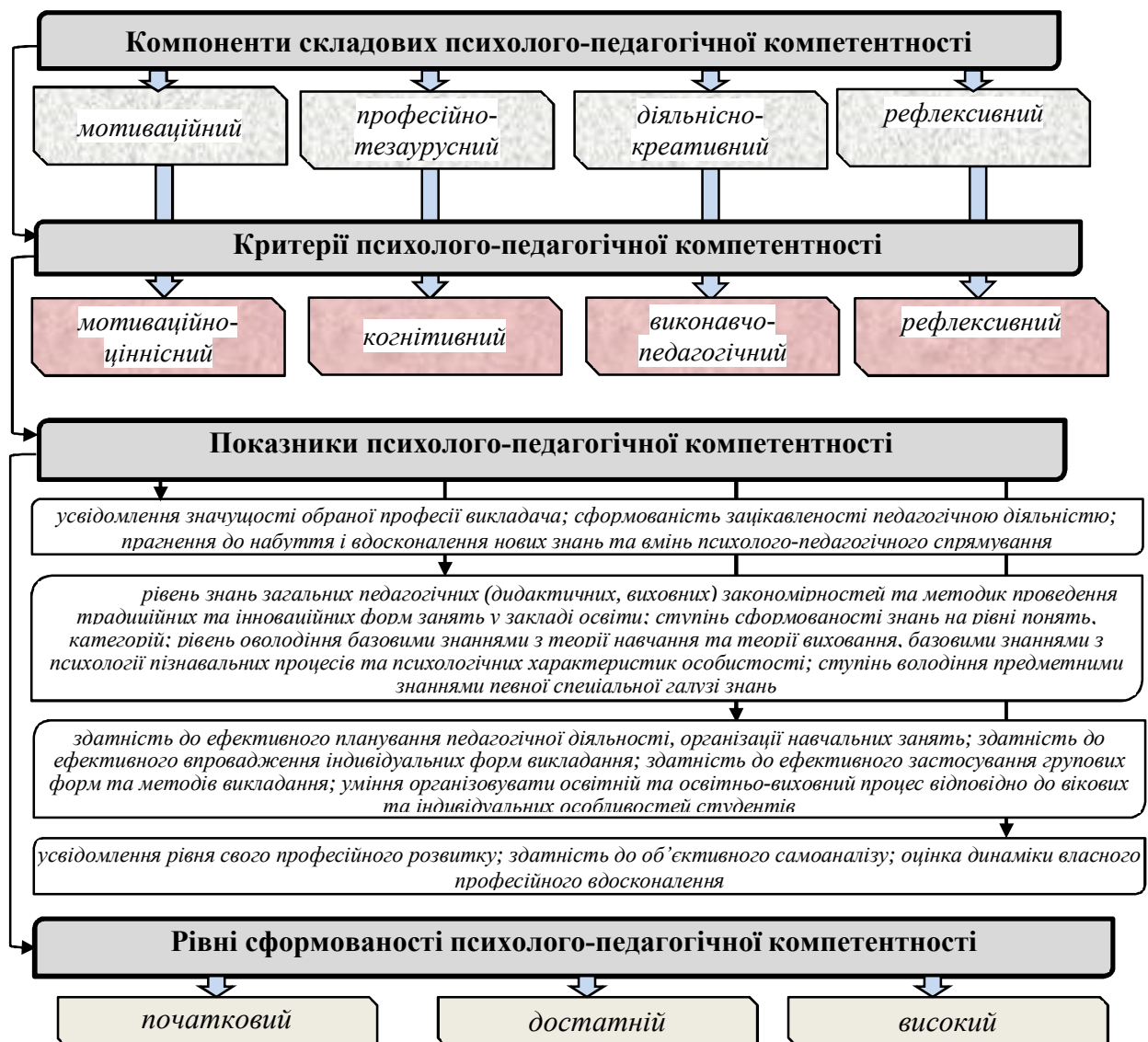


Рис. 2.4. Взаємозалежність структурних компонентів ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу

- недостатній рівень сформованості розуміння змісту понять і категорій;
- неспроможність до ефективного планування педагогічної діяльності та організації навчальних занять;
- нездатність до ефективного впровадження індивідуальних та групових форм та методів викладання;
- невміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- слабе усвідомлення рівня власного професійного розвитку;
- суб'єктивність самоаналізу та оцінки динаміки професійного вдосконалення.

Достатній рівень сформованості ППК

Для достатнього рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності характерно:

- посередній рівень усвідомленості цінності обраної професії та мотивації на педагогічну діяльність;
- нестабільна зацікавленість педагогічною діяльністю;
- епізодичні прагнення до набуття та вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;
- сформованість опорних знань загальних педагогічних закономірностей, методик під час викладання спеціальних дисциплін, базового розуміння змісту понять і категорій;
- спроможність до короткострокового планування педагогічної діяльності;
- схематичність впровадження індивідуальних та групових форм та методів викладання;
- помилки при організації освітнього процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти;
- посередній рівень усвідомлення свого професійного розвитку;
- недостатня спроможність до об'єктивного самоаналізу та оцінювання динаміки самовдосконалення.

Високий рівень сформованості ППК

Високий рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності визначається:

- свідомим сприйняттям цінності професії викладача та високорозвиненою мотивацією на педагогічну діяльність
- переконанням щодо значущості обраної професії викладача, високою зацікавленістю педагогічною діяльністю;
- систематичним прагненням до набуття та вдосконалення знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;
- творчим застосуванням знань загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей, методик проведення традиційних та інноваційних форм занять;
- сформованістю наукового розуміння змісту понять і категорій;
- спроможністю до ефективного планування та організації навчальних занять;

- результативним впровадженням індивідуальних та групових форм та методів викладання;
- високий рівень організації освітнього процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти;
- усвідомленням рівня свого професійного розвитку;
- здатністю до об'єктивного самоаналізу та оцінювання динаміки власного професійного розвитку.

Отже, початковий рівень – найскладніший у роботі педагога, це період спроб та помилок. Зазвичай у нетипових педагогічних ситуаціях викладач початкового рівня діє інтуїтивно, ніж усвідомлено. Для цього рівня характерним є нездатність володіти увагою аудиторії, помилки при виборі методів та форм роботи, діагностики, контролю відповідно до типу занять. Володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань може бути й належним, але через відсутність методичної підготовки не дає позитивного результату.

Несформованість показників діяльнісно-креативного критерію є також властивим для початкового рівня сформованості ППК, тому що здатність до ефективного планування педагогічної діяльності – одна з перших проблем, яка виникає на початку викладацької роботи. Для вдалого планування потрібно розуміти структуру всього освітнього процесу й окремого заняття, місце навчальної дисципліни в освітньо-професійній програмі, особливості планування виховної роботи в академічній групі, проте при початковому рівні такі знання майже відсутні. Серед помилок на цьому рівні – невміння ефективно структурувати навчальні заняття, формулювати мету, задачі, планувати час; у викладача виникають ускладнення під час планування методичної роботи, розробці документації. Уміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів ще не сформовані, адже педагоги не мають навіть базових знань вікової психології підлітків. Також спостерігається невдала комунікація зі студентами, зокрема відсутність доброзичливих, партнерських взаємовідносин.

Викладач на початковому рівні часто переоцінює свої здобутки, не усвідомлює своїх помилок, тому й не бачить варіантів їх розв'язання. Невпевненість у своїх силах, здібностях, не завжди достатній контакт з колегами, величезний обсяг нової інформації й відсутність педагогічного досвіду та знань можуть призвести до розгубленості, розчарування, навіть до того, що людина припинить

педагогічну діяльність. Для того, щоб цього не сталося, необхідно налагодити систематичний методичний супровід молодого за досвідом педагога, що дозволить реалізуватися поетапному формуванню психолого-педагогічної компетентності.

Достатній рівень сформованості показників ППК визначається тим, що у викладачів непостійний інтерес до педагогічної діяльності, прояв зацікавленості – епізодичний. Проведення занять супроводжуються невисокою емоційністю, застосовуються зазвичай репродуктивні засоби, навіть у процесі розв'язання творчо-пошукових завдань. Викладачам достатнього рівня притаманно копіювання чужих педагогічних ідей, методів без врахування специфіки дисципліни, що викладається, мети заняття тощо. Знання основ психології пізнавальних процесів і психологічних характеристик особистості використовуються, проте не регулярно, приміром, при відкритих, показових заходах. Предметні знання спеціальної галузі впорядковані у межах викладання конкретних дисциплін. Нагальні визначені завдання виконуються своєчасно та на задовільному рівні. Довгострокове планування може викликати стурбованість, невпевненість у своїй компетентності, проте викладач вже вміє знаходити самостійні відповіді на нестандартні питання. Організації навчальних занять ще притаманна одноманітність, не завжди враховуються особисті якості студентів та їх вікова психологія. Для планування виховної роботи характерно використання організаторських і управлінських шаблонів. Викладачі достатнього рівня мають власний досвід викладання, подолання конфліктів, роботи зі «складними підлітками». Проте цього досвіду часто не завжди вистачає для вибору оптимального та ефективного рішення.

На цьому етапі педагогів можна умовно поділити на два типи. Для викладача першого типу притаманні самовдоволеність, самовпевненість, адже період перших невдач вже позаду, з'являється усвідомлення себе як професіонала, який опанував всі труднощі педагогічної діяльності. Такі викладачі дуже болісно сприймають критичні зауваження, оскільки не здатні до об'єктивного самоаналізу. Вони вже вміють розв'язувати елементарні завдання, але не усвідомлюють обмеженості своїх знань та професійного рівня.

Другий тип – це викладачі, що прагнуть до вдосконалення власної педагогічної майстерності, охоче відвідують відкриті

заняття досвідчених колег, беруть участь у роботі педагогічних вебінарів, конференцій, успішно закінчують різноманітні онлайн-курси, прагнуть до творчого співробітництва з колегами та студентами. Саме такі педагоги досягають з часом високого рівня психолого-педагогічної компетентності.

У роботі педагогів високого рівня є стабільна зацікавленість викладацькою діяльністю, що зумовлює динамічне професійне зростання. Згенеровані знання з теорії навчання та теорії виховання, психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості. Для високого рівня притаманне усвідомлення власного стилю викладання, визначеність з особистими моделями поведінки, комунікації, місцем у колективі, творчий підхід до розв'язання педагогічних завдань, здатність до імпровізації. Майстерне володіння методиками викладання забезпечує креативність застосування предметних знань певної спеціальної галузі, уможливорює єдність управлінської, організаційної та педагогічної складової освітнього процесу.

Для викладача високого рівня властиве розуміння напрямів становлення себе як педагога. Бажано, щоб кожен педагогічний працівник прагнув досягти високого рівня майстерності, стати творчим і вмотивованим професіоналом, що забезпечує належний ступінь викладання та виховання студентів.

Отже, пошук адекватного діагностичного інструментарію, що уможливить визначення рівнів сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, а саме початкового, достатнього та високого, є визначальним завданням нашого експериментального етапу дослідження. Результатом пошуку стала можливість розробити банк методичного інструментарію, адекватного до кожного показника. Цей банк відображено авторкою (С. С.) у навчально-методичному посібнику «Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу» [108], в якому детально схарактеризовано співвідношення компонентів, критеріїв, показників, що подано у додатку А.

Особливістю розробленого банку є варіативність застосування відібраних різновидів діагностики, а саме: серед запропонованих варіантів методист може обрати ті методики до кожного показника та критерію, що найкраще відповідають умовам проведення педагогічної діагностики, технічним можливостям, специфіці НМР

конкретного закладу освіти, контингенту учасників діагностування тощо.

Такий підхід розширює можливості застосування цього методичного банку, робить його більш гнучким та зручним у роботі. Завдяки варіативності діагностичного інструментарію є перспективним використання його у науковій й науково-методичній діяльності у повному обсязі.

Представимо робочий варіант, що ґрунтувався на розробленому та структурованому в діагностичний комплекс банку. До цього комплексу увійшли методики, опитувальники, тести, діагностичні карти (табл. 2.5), об'єднані в 4 блоки діагностичного інструментарію. Для дослідження було обрано такі методики, що використовувались в експерименті з метою оптимізації його розрахунків. Розглянемо оцінку спрямованість цього інструментарію та розкриємо зміст його блоків.

Блок 1. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості мотиваційного компонента ППК. Блок містить 2 методики.

1-а. Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (методика Б. А. Ядова, Н. В. Кузьміної в модифікації А. О. Реана, додаток Б-1) дозволяє визначити рівень сформованості мотиваційного компонента кожної складової ППК та ступінь усвідомлення значущості обраної професії викладача. Автор методики пропонує три шкали вимірювання, де шкала А визначає рівень задоволеності обраною професією педагога; шкала Б виявляє співвідношення між задоволеністю фаховою та суто педагогічною діяльністю (питання: Хотіли б Ви, залишаючись фахівцем у своїй галузі, працювати не в закладі освіти?); в шкалі С перед викладачем постає гіпотетична проблема вибору професії (питання: Якби Вам знову довелося обирати професію, обрали б Ви професію педагога?). Кожна шкала оцінюється за 5-бальною системою, де пропонуються варіанти відповідей із такою кількістю балів: 1 – ні; 2 – більш ні, ніж так; 3 – не знаю; 4 – більш так, ніж ні; 5 – так.

Таблиця 2.5.

Відповідність вибраних методик складовим, компонентам, критеріям та показникам ІПК

Складові психолого-педагогічної компетентності	Компоненти компетентностей	Критерії	Показники	Методики
1	2	3	4	5
1. Психолого-комунікативна компетентність	Мотиваційний	Мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення значущості обраної професії викладача;	Блок 1 1-а. Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (модифікація А. О. Реана методик Б. А. Ядова, Н. В. Кузьміної) 1-б. «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана)
			- сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю; - прагнення до набуття і вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;	
2. Педагогічна (предметна, дидактична, методична) компетентність	Професійно-тезаурусний	Когнітивний	- знання загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та знання методики проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти;	Блок 2 2-а. Методика «Діагностична карта для визначення стану методичної підготовки викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) 2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором)
			- ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій;	
			- базові знання з теорії навчання та теорії виховання, базові знання з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості;	
			- володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань;	

Продовження таблиці 2.2.

1	2	3	4	5
3. Управлінська компетенція	Діяльнісно-креативний	Виконавчо-педагогічний	- здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять;	Блок 3 3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним) 3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» (за Л. А. Петровською)
			- здатність до ефективного впровадження індивідуальних форм викладання; - здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання; уміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів;	
4. Проєктивно-прогностична компетенція	Рефлексивний	Рефлексивний	- усвідомлення рівня власного професійного розвитку;	Блок 4 4-а Методика визначення рівня рефлексії (за О. С. Анісімовим) 4-б Методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. В. Калашниковою) 4-в Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором)
			- здатність до об'єктивного самоаналізу; - оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.	
5. Рефлексивно-педагогічна компетенція	Рефлексивний	Рефлексивний		

1-б. Методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» (додаток Б-2) побудована на виявленні співвідношення між внутрішньою, зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотивацією особистості. Зазначимо, що внутрішня мотивація (ВМ) означає вагомість професійної діяльності для людини попри будь-який зовнішній вплив. Мотивація, яка спрямована на потребу у матеріальній винагороді, кар'єрі, престижу є зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ). Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) виявляється у страху перед критикою або адміністративним чи моральним покаранням. Методика передбачає визначення співвідношення між внутрішньою мотивацією, зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною. Для узагальнення результатів у контексті дослідження було інтерпретовано внутрішнє змістове наповнення представленої методики. Отримано 9 варіантів співвідношення представлених типів мотивацій, що відображають ставлення викладача до своєї професії, як таких: 1. $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$; 2. $ВМ = ЗНМ < ЗПМ$; 3. $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$; 4. $ВМ < ЗПМ > ЗНМ$; 5. $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$; 6. $ВМ = ЗПМ = ЗНМ$; 7. $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$; 8. $ВМ < ЗПМ = ЗНМ$; 9. $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$.

Представлені співвідношення дають можливість побачити мотиваційну спрямованість викладача на педагогічну діяльність у технічному коледжі.

Блок 2. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості професійно-тезаурусного компонента ППК. Найсуттєвішим складником когнітивно-пізнавальної діяльності є пошук оптимального застосування вже раніше набутих фахівцем спеціальних знань, психолого-педагогічної інформації про форми та методи викладання. З огляду на вищезазначене, при діагностиці професійно-тезаурусного компонента ППК викладача потрібно було визначити: ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій, досвіду; володіння предметно-дисциплінарними компетентностями певної галузі знань та спеціалізацій; знання та застосування психологічних та педагогічних компетентностей в освітньому процесі.

Блок представлено 1 діагностичною картою та 1 опитувальником.

2-а. «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг

від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптовано авторкою (С.С.) [67], додаток Б-3) містить 3 діагностичні складники, що оцінюють предметно-теоретичну, психолого-педагогічну підготовленість та методичні вміння. Ця методика дає можливість діагностувати готовність викладача до педагогічної діяльності за кожною складовою та пропонує показники оцінювання. При діагностуванні психолого-педагогічної складової підготовленості викладача оцінюються знання психологічних закономірностей навчання та розвитку студентів, а саме: розуміння закономірностей пізнання; знання змісту компонентів освітнього процесу, їх сутності та логічного взаємозв'язку; розуміння психологічних основ навчання, виховання, розвитку особистості студентів різних вікових груп. Діагностична карта містить 36 показників підготовленості викладача. Система оцінювання дозволяє визначити початковий, достатній та високий рівні [108].

2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптовано авторкою (С.С.) [67], додаток Б-4) містить 5 запитань, що висвітлюють ступінь задоволеності викладача своєю психологічною підготовкою, рівень впевненості щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків, пріоритетність спілкування з різними комунікативними групами. При застосуванні опитувальника вивчається рівень сформованості психолого-педагогічної культури педагогічного працівника, зокрема володіння психологічними методами та частота їх використання у практичній викладацькій діяльності.

Блок 3. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості діяльнісно-креативного компонента ППК. Блок містить 1 методику експертної оцінки та 1 тест.

3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним, додаток Б-5) спрямований на визначення рівня лекційної майстерності викладача: професійну сумлінність, рівень педагогічної креативності, володіння собою під час виступу перед аудиторією, енергозатратність викладача, ефективність налагодження контакту зі слухачами, здатність імпровізувати, пунктуальність, реакцію на нестандартні запитання та ситуації, можливість дозволити собі жарти під час лекції. Анкета «Який Ви лектор?» є закритого типу, містить 10 запитань.

За результатами анкетування виокремлюються два типи лекторів. Перший тип визначається завдяки позитивним відповідям на 1, 4, 5, 6, 7, 9 питання та негативним відповідям на 2, 3, 8, 10 питання та має такі ознаки: викладач підкорює собі аудиторію, враховує безпосередню її реакцію, проте прагне тримати «кермо» у своїх руках; не допускає фамільярності у поведінці та мовленні студентів. Другий тип визначається завдяки будь-яким невідповідностям результатам ключа анкети. У представників другого типу більш різноманітні варіанти поведінки в аудиторії, стилю взаємин зі студентами, змісту мовлення тощо. Під час виступу такі лектори орієнтуються на безпосередню реакцію аудиторії, мають гнучкішу «особистісну» манеру спілкування.

3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» за Л. А. Петровською (додаток Б-6) певною мірою продовжує напрям оцінювання педагогічної майстерності викладача. Діагностика сформованості діяльнісно-креативного компонента психолого-педагогічної компетентності викладача проводиться чотирма експертами, якими можуть бути: члени адміністрації, викладачі-кандидати педагогічних наук, викладачі вищої кваліфікаційної категорії, викладачі, що мають педагогічне звання «викладач-методист». Методика спрямована на оцінювання комунікативної поведінки викладача під час навчального заняття за такими позиціями: вміння мотивувати студентів до вивчення представленої теми та реалізувати мікроструктуру освітнього процесу на конкретному занятті; володіння логістикою проведення навчального заняття (вміння адекватно сприймати та керувати інформацією, отриманою від студентів через зворотний зв'язок, спрямовувати та оцінювати індивідуальну роботу протягом заняття); вміння керувати мисленнєвою діяльністю студентської групи на занятті та підтримувати позитивний психологічний клімат. Кожна з позицій містить п'ять тверджень, які мають оцінити експерти. Твердження оцінюється за якісними та кількісними показниками. Якісний – має бінарний характер та містить полярно протилежні оцінки (викладач неповно робить прикінцевий підсумок, не порівнює його з поставленою метою – викладач ґрунтовно, детально робить прикінцевий підсумок, порівнює його з поставленою метою). Кількісний показник (від 1 до 7 балів) виставляється експертами між полярними твердженнями – відповідно до якості певного вміння викладача.

Результат експертної оцінки обчислюється як середнє арифметичне значення та визначає рівень умінь проведення дискусії викладачем як початковий, достатній, високий.

Блок 4. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості рефлексивного компонента ППК. Блок містить 2 методики та 1 опитувальник.

4-а. Методика визначення рівня педагогічної рефлексії (тест О. С. Анісімова, додаток Б-7). Тест містить: вісім запитань, що дозволяють визначити рівень педагогічної рефлексивності, самокритичності та колективності, які автором подано як шкали оцінювання; ключову матрицю тесту; таблицю результату тесту, в якій якісні та кількісні показники за кожною шкалою відповідають визначеним рівням. У методиці представлено п'ять рівнів сформованості педагогічної рефлексії: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий рівень. Цей тест дає можливість проаналізувати характер педагогічної рефлексії кожного респондента окремо та побачити загальну тенденцію розвитку педагогічної рефлексії викладачів циклових комісій спеціальних дисциплін.

4-б. Тест визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. В. Калашниковою, додаток Б-8). Попри те, що тест автора О. В. Калашникової позначено як визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії, на нашу думку, його зміст розкриває рефлексивну позицію реципієнта щодо загальноособистісних характеристик: духовних цінностей, оцінки власної поведінки в конфліктних ситуаціях, ставлення до самого себе, до людей, критичної оцінки життєвих протиріч, громадських думок, ідентифікації з іншими суб'єктами спілкування. Загалом це дає уявлення про «Я-концепцію» викладача, що безпосередньо впливає на педагогічну рефлексію та є підґрунтям для проєктування особистісних траєкторій розвитку психолого-педагогічних компетентностей. Тест містить 34 запитання, які вимагають позитивної або негативної оцінювальної реакції, ключ до визначення сформованості рефлексії реципієнта, реєстраційний бланк відповідей.

4-в. Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптовано авторкою (С.С.), додаток Б-9) спрямований на визначення рівня власного

бачення своїх вмінь організовувати освітній процес у ЗФПО відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів та свій рівень методичної майстерності як педагога. Кількісні показники вказаної методики визначають початковий, достатній та високий рівень методичної майстерності педагога відповідно до рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності.

Ця методика презентує самооцінку професійної та психолого-педагогічної компетентності викладачем: здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять, використання індивідуальних та групових форм та методів викладання; здатність до аналізу та вирішення складних педагогічних ситуацій і конфліктів.

Отже, презентований діагностичний комплекс уможливлює визначення рівня сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін, зокрема її мотиваційного, професійно-тезаурусного, діяльнісно-креативного та рефлексивного компонентів; оцінити ступінь володіння різними видами та формами педагогічної діяльності; здатність до об'єктивного самоаналізу та саморефлексії тощо, а також дозволить сформулювати уявлення про професійний рівень викладача, його вмотивованість на роботу, готовність до педагогічної діяльності, здатність до колективних форм співпраці з педагогічним колективом та здобувачами освіти.

Висновки до розділу 2

Розгляд наукових позицій сучасних вчених щодо складників професійної, педагогічної, професійно-педагогічної компетентностей дав можливість виокремити та схарактеризувати складові ППК викладача спеціальних дисциплін: психолого-комунікативну, педагогічну (предметну, дидактичну, методичну), управлінську, проєктивно-прогностичну та рефлексивно-педагогічну компетентності. Для формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності у системі ЗФПО конкретизовано та обґрунтовано компоненти її складових, а саме: мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний і рефлексивний компоненти, а також з'ясовано зумовленість та взаємовплив компонентів та складових ППК.

Здійснений у розділі розгляд наукових розвідок з проблем педагогічної діагностики для організації експериментального

дослідження дозволив розробити діагностичний інструментарій, що уможлиблює визначити рівень сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів. Результатом роботи з формування діагностичного комплексу стали виокремлені критерії ППК (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, виконавчо-педагогічний, рефлексивний) та притаманні кожному критерію показники. Розробка діагностичного інструментарію забезпечила, відповідно до зазначених компонентів, критеріїв та показників, визначення рівнів сформованості ППК як початкового, достатнього та високого.

Зробили висновок, що кожний комплекс методик має бути розширеним, що надає можливість варіативного застосування та креативного підходу, а діагностичний комплекс має бути складений з методик, використання яких надає можливість визначити рівні сформованості компонентів ППК, а саме мотиваційного, професійно-тезаурусного, діяльнісно-креативного та рефлексивного на подальших етапах дослідження.

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ

3.1. Технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу

Сучасна освіта, особливо в умовах глобальних криз, характеризується значним інформаційним навантаженням на викладачів. Розвиток дистанційних технологій та відкритий доступ до різноманітних освітніх ресурсів створюють ілюзію постійного професійного зростання. Однак, об'єктивні та суб'єктивні чинники, такі як відсутність належної методичної підготовки, недостатній досвід та мотивація, ускладнюють процес відбору якісної інформації та її ефективного використання в педагогічній діяльності. Недостатня увага до психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності, відсутність якісного методичного супроводу та не завжди адекватна мотивація викладачів є серйозними проблемами, які потребують системного вирішення.

Наявність ліцензії у наданні освітніх послуг створює ілюзію ефективності самоосвіти та сприяє поширенню міфу про те, що отримання численних сертифікатів є синонімом професійного зростання педагога. Однак, епізодичне засвоєння нових методик, не підкріплене систематичною роботою над власною педагогічною майстерністю, не гарантує якісної зміни педагогічної діяльності. Хаотичне накопичення сертифікатів може створювати лише видимість активності, не впливаючи суттєво на рівень професійної компетентності. Університетська підготовка молодого викладача з технічною освітою теж не гарантує сформованості його ППК. Аналіз наукових розробок із зазначеної проблеми, тематичний аналіз навчальних планів технічних спеціальностей університетів, досвід роботи у ЗФПО доводить, що випускник зі спеціальною технічною освітою не повною мірою готовий до викладацької діяльності (70% технічних ЗВО в навчальних планах не мають обов'язкового психолого-педагогічного складника). Наявність спеціальних ґрунтовних знань з фахової навчальної дисципліни, досвід роботи на підприємстві не можуть бути запорукою успішної викладацької діяльності у ЗФПО. За таких умов місце та значення розробки

педагогічної технології формування та розвитку ППК викладача спеціальних дисциплін, зокрема в технічному коледжі, зростає.

Розв'язання проблеми розвитку ППК викладачів ЗФПО, особливо спеціальних технічних дисциплін, вбачаємо у системності їх педагогічного та методичного удосконалення у межах закладу освіти, а інформальна освіта повинна бути доповненням та поглибленням фундаментальних системоутворювальних знань, отриманих у межах цілеспрямованої науково-методичної роботи. Актуальність цієї проблеми привертає увагу сучасних вітчизняних науковців (С. Ящук, О. Шапран, Л. Мартиросян, Т. Петухова, І. Артемьева, Ю. Колісник-Гуменюк), у дослідженнях яких простежується думка про «формування змістового компонента підготовки магістрів технологічної освіти як майбутніх педагогів, професійна діяльність яких залежить від формування професійно-педагогічної компетентності та здатності до саморозвитку та самовдосконалення» [165].

Отже, розробка та впровадження технології формування та розвитку ППК фахівця дозволить розв'язати питання забезпечення системного методичного супроводу викладачів спеціальних дисциплін у ЗФПО.

Технологізація всього сучасного суспільства, зокрема й освітнього простору, сприяла появі цілої низки понять, які детально застосовуються на різних рівнях: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технології освіти», «освітні (інноваційні, сучасні) технології». Попри дуже інтенсивне поширення та вживання цих понять в освітньому середовищі, єдиного розуміння щодо структури, компонентів, призначення, переваг та недоліків технологій в освіті на сьогодні не існує, тому є потреба в аналізі наукових джерел з цього питання. Проаналізуємо, як тлумачаться поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» в науковому дискурсі.

Сотні варіантів існують у сучасній науці щодо визначення поняття «освітні технології». Серед підходів виокремлюються такі розуміння освітньої технології:

- новітній засіб навчання;
- відкрита педагогічна система;
- сукупність дій (система дій) чи діяльність;
- проєкт (модель) навчально-виховного процесу;
- галузь науки або педагогічного знання чи наука [160].

На думку американського вченого та викладача Джозефа Латана, для викладачів технологія відкриває нові можливості щодо збагачення та стимулювання молоді, тому що дедалі більше використовується «потенціал допоміжних технологій, віртуальної та доповненої реальності, високотехнологічних інструментів співпраці, гейміфікації, подкастів, ведення блогів, 3D-друку, штучного інтелекту, персоналізованого навчання та багато іншого» [162]. «Освітні технології» вченим розуміються як:

1. Теорія і практика освітніх підходів до навчання;
2. Технологічні інструменти, що допомагають у розвитку та передачі знань [162].

Погоджуємось з Л. Бурковою, що поняття «освітні технології» необхідно тлумачити більш широко, ніж педагогічні [8]. Прикладом освітньої технології, що відображає загальні тенденції розвитку, можна вважати концепцію розвитку «Освіта XXI століття» або Закон України про освіту (2017). Проте існує думка сучасних українських науковців, які вважають, що застосування терміну «педагогічна технологія» є недоречним, тому що це – невдалий переклад з англійської мови багатозначного слова «education», а «словосполучення «education technology» породило український сурогат «освітня технологія», яким замінюється поняття «технологія навчання»» [53].

Відповідно до наукових пошуків українських дослідників О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонової педагогічна технологія має розглядатися у двох аспектах:

1. Як науково обґрунтована практика навчання або системний підхід організації освітнього та виховного процесів.
2. Як галузь педагогіки, де об'єктом дослідження є «процес навчання і засвоєння знань, а метою – розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у даному процесі та забезпечують його раціональну побудову і досягнення запланованого результату» [32].

Бачення педагогічної технології як комплексної інтегративної системи, що містить упорядковані операції й дії, спостерігаємо в дослідженнях В. Л. Ортинського [78], а її специфічною рисою є конструювання та здійснення такого навчального процесу, який гарантує досягнення поставлених цілей [96].

У наукових пошуках Є. О. Павлюка пропонується розширене та комплексне розуміння феномена педагогічної технології як науково і методично інтегративної, динамічної, відкритої,

інноваційно-продуктивної, синергетичної системи, що «зумовлена часовими і просторово-цільовими характеристиками організації та функціонування сукупності компонентів педагогічного процесу» [83]. Узагальнення вищенаведених наукових позицій, доводить, на нашу думку, що технології навчання конкретизують педагогічні технології і є способом взаємодії суб'єктів навчання. Термін «технологія навчання» доцільно вживати, коли визначено алгоритм дій і гарантія отримання кінцевого результату. Сутність технології навчання полягає у створенні системи завдань і розробці чіткої послідовності дії здобувача освіти [145]. Необхідно також звернути увагу на позицію О. І. Янковича, який вважає однією з найбільших проблем технологізації освіти реалізацію цього процесу без достатнього використання діагностичних процедур. Не завжди в описах освітніх технологій є діагностичний інструментарій для вимірювання результату його відповідності визначеній меті [161]. З огляду на вищевикладене, зауважимо, що в педагогічному дискурсі мається дуже багато уявлень про упорядкованість термінів, що позначають систему освітніх технологій.

Ознайомившись із баченням цієї проблеми в наукових доробках О. І. Янковича, Дж. Латана, Л. В. Лебедик, О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонової, В. Л. Ортинського, А. М. Бойко, Є. О. Павлюка, В. Ю. Стрельнікова, вважаємо, що ця система може розглядатись як взаємопов'язана сукупність технологій, в якій освітні технології є єдиним та загально утворювальним фундаментом, а педагогічні технології існують як багаторівневі структури, в які входять технології виховання, технології навчання та технології розвитку особистості. Використовуючи технології розвитку особистості, можна застосовувати технології розвитку компетентностей, зокрема психолого-педагогічної (рис. 3.1).

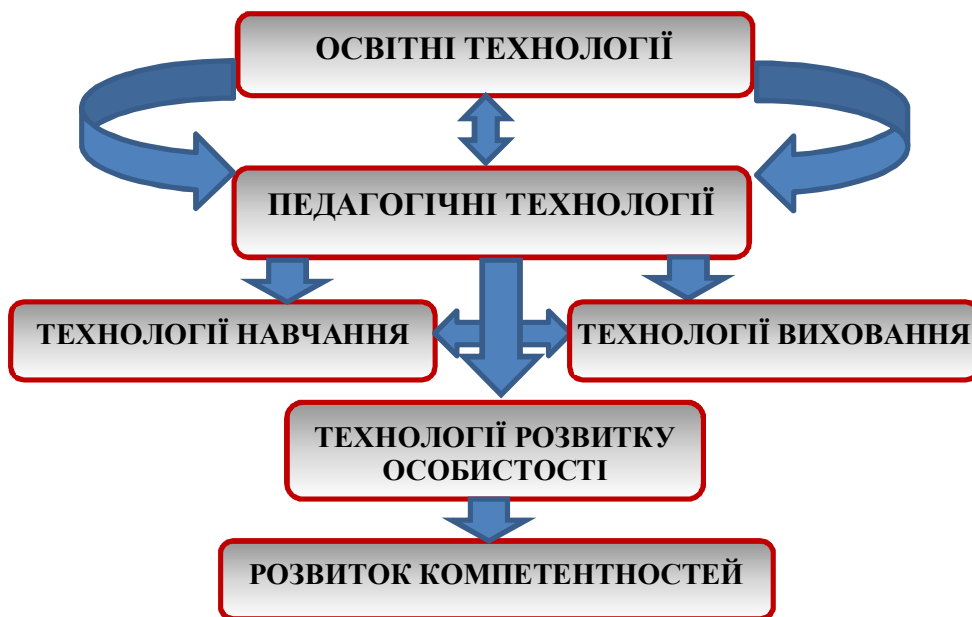


Рис. 3.1. Система технологій у педагогічній галузі

На початку нашого наукового дослідження не було чіткого розуміння, у який спосіб можна розвинути ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. Одним з можливих варіантів була розробка відповідної методики, яка б забезпечувала реалізацію визначених цілей та завдань. Тож виникла потреба розглянути ознаки методу, методики в науковому дискурсі та обрати форму, що більш відповідає завданням дисертації.

Необхідно зазначити, що в сучасній науковій літературі метод розглядається як спосіб досягнення мети або шлях до мети, а «метод навчання – це спосіб взаємопов’язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей» [45]. Відомий український науковець С. У. Гончаренко, розкриваючи задачі та призначення методики, наголошує, що «в сучасній українській мові термін «методика» означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання» [21]. Тому розробка методики розвитку психолого-педагогічної компетентності означала б формування сукупності взаємопов’язаних способів досягнення мети. Якщо технологія характеризується чіткою та визначеною алгоритмізацією всього процесу, для неї властива інваріативність основних структурних елементів, то методика допускає варіативність, яка зменшує, на відміну від технології, гарантованість запрограмованого результату.

Враховуючи попередні пошуки сутності основних питань, що розкривають зміст цього наукового дослідження, а саме: визначені методичні аспекти розвитку ППК викладачів, її сутності та змісту, діагностичний комплекс для вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів, багатофакторність завдань, вирішення яких потребує структурованості та системи, приходимо до висновку, що застосування педагогічної технології є більш доцільним, ніж методики, оскільки відповідає визначеній меті та забезпечує розв'язання зазначених завдань.

Отже, *технологія формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін* – це багаторівнева система складових (модулів), що взаємопов'язує процеси організації науково-методичної роботи, своєчасної діагностики, розвитку педагогічної майстерності, яка спрямована на удосконалення психолого-педагогічної компетентності та формування висококваліфікованого викладача в умовах системи НМР технічних коледжів України.

Оскільки технологію як явище було екстрапольовано з технічної сфери, важливо передусім визначити зміст, послідовність і функціонування складових запропонованої технології, розробити технологічну схему як графічно-текстову інтерпретацію необхідного комплексу операцій, виконання яких забезпечує отримання очікуваного результату (рис. 3.2).

Технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу містить такі основні складники: **концептуальний, цільовий, змістовий, діяльнісно-процесуальний та результативно-оцінювальний модулі**. Представимо детально структуру та призначення кожного з цих модулів.

Перший модуль технології – **концептуальний**. Поняття «концепція» сучасними енциклопедичними виданнями розглядається як «система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ» [11; 12], тому перший модуль представленої технології визначає та науково обґрунтовує концептуальні засади розвитку ППК викладачів у системі науково-методичної роботи ЗФПО України.

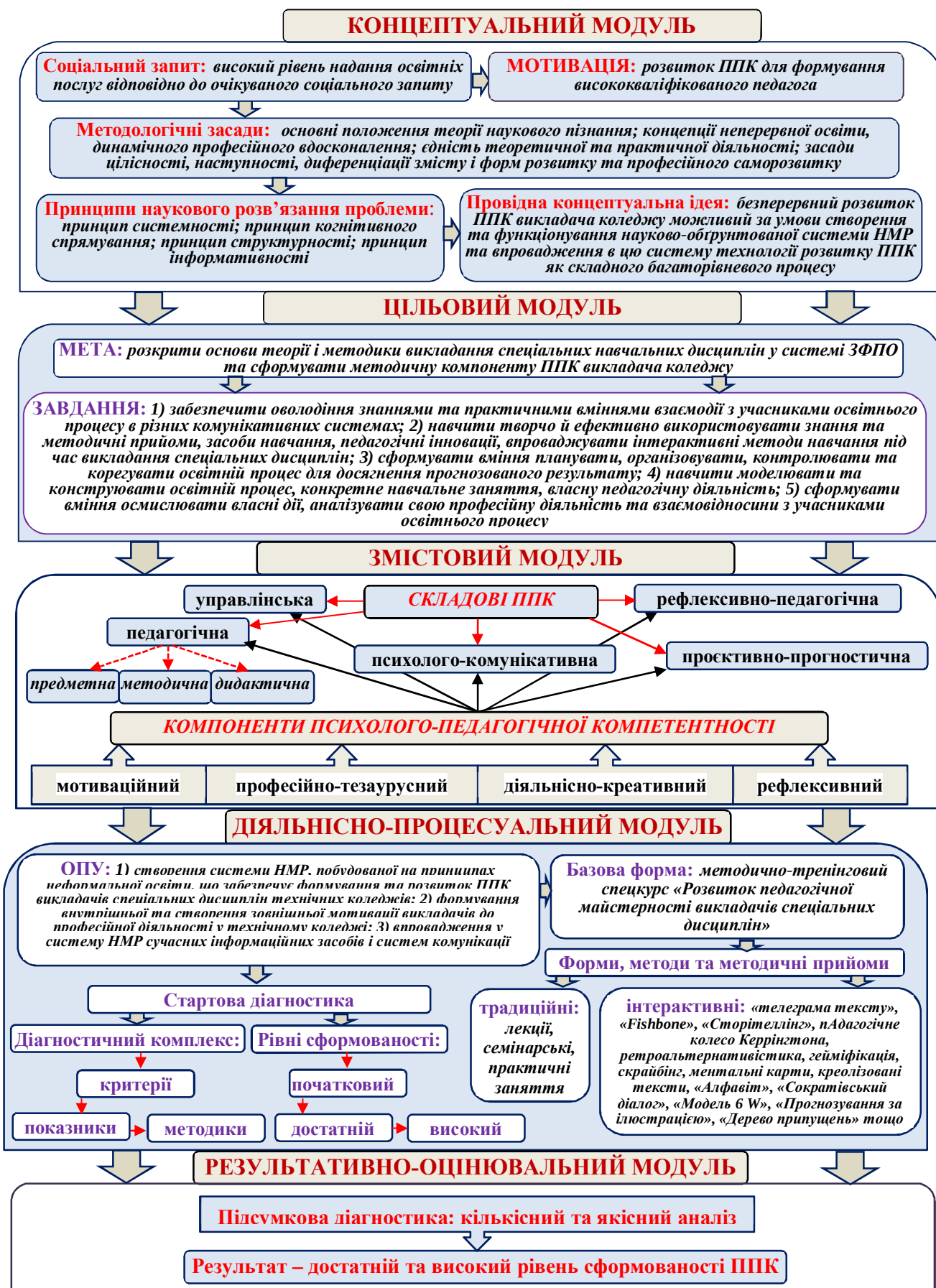


Рис. 3.2. Технологія розвитку психолого-педагогічної компетентності

Концепція запропонованої технології містить наукову та методологічну основу для подальшої розробки програмно-організаційного та методичного забезпечення, визначення стратегії та алгоритму впровадження технології. Як результат наукового пошуку, концепція спрямована на:

- синтезування результатів наукових розробок та практичного досвіду окремих закладів освіти в єдину технологію;
- розробку методології впровадження технології та її практичного апарату;
- перспективи розвитку експериментальної технології в умовах реформування науково-методичної роботи ЗФПО.

Концепція як теоретико-методологічна основа технології, що формує *соціальний запит* на високий рівень підготовки фахівця в технічних ЗФПО, відображає потреби соціуму та освіти. Це зумовлено державним замовленням на висококваліфікованих фахівців, які забезпечуватимуть розвиток виробництва. Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах воєнного та післявоєнного стану в нашій країні, яка після втрат та знищення промислових об'єктів, інфраструктури, підприємств має бути відбудована та відновлена. Економічний розвиток промисловості забезпечує рівень розвитку соціуму, тому суспільний запит є пусковим механізмом процесу формування ППК викладачів спеціальних дисциплін.

Враховуючи вищезазначене, з'ясовано, що для застосування експериментальної технології найактуальнішими запитами держави й суспільства є:

- попит на висококваліфікованих фахівців, які прагнуть до саморозвитку та успішної професійної реалізації в умовах модернізації виробництва;
- ефективний розвиток промисловості, що можливий за наявності якісного кадрового потенціалу;
- виховання критично мислездатної особистості фахівця, здатного до відповідальності за результат власної діяльності, патріота та громадянина своєї країни.

Для реалізації соціальних запитів необхідна *мотивація* учасників експериментального дослідження, що спрямовані на задоволення суспільних та особистісних потреб. Досягнення позитивних результатів можливе лише зацікавленими педагогами: ніякий примус не здатен переконати викладача працювати над собою, прагнути до самовдосконалення та розвитку. Тому мотивація

викладача бути висококваліфікованим педагогом є важливим фактором, що забезпечує ефективність впровадження технології у систему науково-методичної роботи (СНМР). На всіх етапах застосування технології вмотивованість педагога на здобуття високого результату досягається різноспрямованими засобами, а саме:

- якісна, інформативна й сучасно представлена презентація технології розвитку ППК на етапі ознайомлення слухачів з її метою, завданнями, очікуваними результатами (цільовий модуль);
- наявність і застосування мотиваційного компонента при формуванні та розвитку всіх складових ППК: психолого-комунікативної, педагогічної, управлінської, проєктивно-прогностичної, рефлексивно-педагогічної (змістовий модуль);
- використання форм та методів, спрямованих на розвиток мотивації викладача, під час застосування базової форми технології (методично-тренінгового спецкурсу) та індивідуальної роботи (діяльнісно-процесуальний модуль);
- застосування засобів заохочення для викладачів (подяки, преміювання, подання на позачергову атестацію з метою підвищення кваліфікаційної категорії), які в результаті впровадження технології досягли успіхів і підвищили свій рівень сформованості ППК (діяльнісно-результативний модуль).

Важливою складовою концептуального модуля є *методологічні засади*: основні положення теорії наукового пізнання; концепції неперервної освіти, динамічного професійного вдосконалення; єдність теоретичної та практичної діяльності. Методологія як сукупність «прийомів дослідження, що застосовуються в науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання» [11; 12], містить опори на певні науково-теоретичні положення, концепції, а також і принципи наукового розв'язання проблеми, серед яких: принципи цілісності, наступності, диференціації змісту і форм розвитку та професійного саморозвитку; принцип системності; принцип когнітивного спрямування; принцип структурності; принцип інформативності.

Розробленість та єдність методологічних засад дослідження та принципів генерує *провідну концептуальну ідею* технології. Попередні дослідження проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності та огляд наукової літератури доводять, що формування справжнього педагога є можливим лише за умови його

постійного самовдосконалення. Інформатизація суспільства, впровадження інноваційних концепцій та освітніх реформ, зміни та застосування нових інтерактивних та дистанційних форм навчання спонукають викладача до невинної роботи над собою. Але для того, щоб ця робота не була фрагментарною та малоефективною, необхідним є створення та функціонування науково обґрунтованої науково-методичної системи роботи та впровадження в цю систему технології розвитку ППК як складного багаторівневого процесу.

Отже, розробленість концептуальних засад технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів забезпечує технологічний перехід до цільового модуля.

Цільовий модуль містить мету та завдання зазначеної технології. *Мета технології* полягає у тому, щоб сформувати та розвинути психолого-педагогічну компетентність викладачів спеціальних дисциплін у системі фахової передвищої освіти та підняти її на вищий рівень.

Для реалізації поставленої мети визначено *завдання* технології, а саме:

- забезпечити опанування знань та практичних вмінь взаємодії з учасниками освітнього процесу в різних комунікативних системах;
- навчити творчо й ефективно використовувати знання та методичні способи, засоби навчання, педагогічні інновації, впроваджувати інтерактивні методи навчання під час викладання спеціальних дисциплін;
- сформувати вміння планувати, організовувати, контролювати та коригувати освітній процес для досягнення прогнозованого результату;
- навчити моделювати та конструювати освітній процес, конкретне навчальне заняття, власну педагогічну діяльність;
- розвинути вміння осмислювати власні дії, аналізувати свою професійну діяльність та взаємовідносини з учасниками освітнього процесу.

Отже, технологія формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін спрямована на забезпечення й оволодіння *знаннями*:

- методологічних та методичних особливостей викладання спеціальних дисциплін;

- змісту основних форм і методів навчання у технічному коледжі;
- відмінностей та переваг технологій і методів навчання за традиційною та інноваційними системами;
- засобів і методів активізації навчальної діяльності здобувачів освіти.

Очікуваними результатами застосування експериментальної технології є здатність викладачів:

- здійснювати педагогічну рефлексію щодо результатів організації, управління процесом навчальної діяльності студентів у технічному коледжі;
- застосовувати новітні та традиційні технології навчання і виховання здобувачів освіти у процесі викладання спеціальних дисциплін;
- застосовувати методи активізації пізнавальної діяльності студентів;
- вміти адаптувати новітні технології та методи до конкретних умов ЗФПО.

Зазначимо, що для запропонованої технології притаманні специфічні особливості, що роблять її унікальною. *Першою особливістю* є те, що ця технологія передбачає чітку конкретну послідовність реалізації модулів, між якими існує щільний та ґрунтовний взаємозв'язок. Неможливо використовувати частини (модулі) технології в іншому порядку, адже тільки завдяки розробці концепції технології можна визначити її мету та завдання. Окреслення завдань, очікуваних знань та вмінь дозволяють сформувати змістовий модуль, а саме складові та компоненти ППК. Без впровадження цих попередніх частин технології застосування діяльнісно-процесуального модуля не матиме позитивного результату, отже, мети технології не буде досягнуто. Також використання результативно-оцінювального модуля є можливим лише після введення у СНМР чотирьох перших: науково-теоретичного та практичного підґрунтя технології, що забезпечує ефективність діагностичного комплексу та досягнення очікуваного результату. Проте *другою особливістю* технології розвитку ППК є можливість певних варіацій всередині модулів, що демонструється зокрема в змістовому та діяльнісно-процесуальному модулях.

Змістовий модуль технології містить складові та компоненти ППК. Аналізуючи методичні аспекти розвитку психолого-

педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін, виділяємо такі складові ППК викладача цієї категорії: психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивно-прогностична та рефлексивно-педагогічна компетентності (детально зміст складових розглянуто в підрозділі 2.1).

Психолого-комунікативна компетентність викладача коледжу містить здатність:

- здійснювати мотивацію до кожного навчального заняття, тематичного блоку та дисципліни загалом;
- формувати позитивне ставлення студентів до навчання взагалі та вивчення певної дисципліни зокрема;
- виявляти здатність до емпатії;
- організовувати спілкування здобувачів освіти;
- застосовувати демократичний стиль спілкування зі студентами;
- створювати позитивний психологічний клімат на занятті.

Педагогічна компетентність викладача складається з предметної, дидактичної та методичної компетентностей.

Предметна компетентність викладача визначається як теоретична та практична готовність до викладання фахово-спеціальної дисципліни:

- працювати з різними джерелами інформації, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати нові факти, галузеві досягнення в освітньому процесі;
- використовувати імітаційні методи: створювати виробничі ситуації (під час навчальної, виробничої практики, лабораторного практикуму), застосовувати навчальні рольові ігри, квазіпрофесійні ситуації (аудиторне виконання);
- організовувати навчальні екскурсії на підприємства.

Дидактична компетентність викладача характеризується:

- вміннями визначити мету і завдання навчання, заняття й усього курсу дисципліни;
- знаннями закономірностей педагогічного процесу, етапів засвоєння знань, структури (макро- і мікроструктури) процесу освіти;
- самостійним та успішним розв'язанням у теорії та практиці дидактичних проблем;

- знаннями класифікацій методів навчання та реалізація певних методів відповідно до форм заняття;
- визначенням оптимальних можливостей методів та засобів навчання;
- конструюванням нових освітніх технологій.

Методична компетентність викладача виявляється у поінформованості з проблем інновацій у галузі освіти, використанні різноманітних освітніх технологій і засобів навчання, способах організації роботи студентів на занятті:

- систематизувати матеріал навчального заняття та дисципліни загалом;
- розробляти дидактичний матеріал для навчального заняття;
- творчо застосовувати засоби, методи для реалізації поставлених навчальних завдань;
- організовувати освітній процес як педагогічну взаємодію.

Управлінська компетентність викладача визначається як здатність планувати, організовувати та контролювати освітній процес і власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату:

- встановлювати способи поетапної реалізації цілей навчання та виховання;
- оцінювати рівень навчальних досягнень студентів з усіх видів діяльності;
- використовувати різні види та методи контролю;
- керувати фронтальною, груповою та індивідуальною роботою студентів на заняттях;
- коригувати процес навчання в системі: «мета – процес – результат» за кінцевими результатами;
- організовувати самостійну роботу здобувачів освіти;
- імпровізувати відповідно до навчальної ситуації, виявляти управлінську гнучкість.

Проективно-прогностична компетентність викладача полягає у здатності визначати наслідки фахової та особистісної діяльності:

- передбачати результати освітнього процесу;
- прогнозувати результати, які необхідно досягти студентам після виконання завдань з певних видів діяльності;
- розробляти робочі програми з навчальних дисциплін;

- розробляти плани заняття;
- проєктувати зміст навчання з дисципліни;
- проєктувати діяльність студентів на занятті;
- проєктувати та прогнозувати результати власної педагогічної діяльності відповідно до предмета.

Рефлексивно-педагогічна компетентність викладача забезпечує здатність аналізувати наслідки своєї викладацької діяльності та спрямовувати свої зусилля на її перетворення, вдосконалення тощо:

- оцінювати результати своєї навчальної та виховної роботи;
- аналізувати педагогічні ситуації;
- формувати педагогічну «Я-концепцію» викладача.

Отже, *друга особливість технології* виявляється у змістовому модулі через формування складових ППК певними способами в різних послідовностях, що свідчить про гнучкість технології всередині окремого модуля. При впровадженні технології використовується *пряме, паралельне, перехресне формування* цих складових. Наприклад, рефлексивна компетентність може формуватися як і після педагогічної (предметної, методичної, дидактичної) – пряме формування, так і одночасно з нею – паралельне. Перехресне формування, до прикладу, може бути реалізовано протягом роботи над розвитком управлінської та проєктивно-прогностичної компетентностей.

Надзвичайно важливим для функціонування змістового модуля технології є відбір компонентів психолого-педагогічної компетентності (обґрунтування вибору компонентів – у підрозділі 2.1). *Компонентами* ППК визначено: мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний та рефлексивний компоненти. *Третьою особливістю* запропонованої технології є те, що кожна складова містить всі компоненти ППК. Розвиток кожного компонента забезпечує розвиток всіх складових ППК, тож психолого-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу як професійна характеристика педагогічної діяльності викладача визначає рівень опанування знань студентами; впливає на спроможність педагога діяти професійно в різних психологічних умовах; забезпечує володіння глибокими знаннями з предмета, сучасними методиками викладання, виконання управлінських функцій на високому організаційному рівні, його здатність до комунікації з усіма учасниками освітнього процесу,

прогнозування очікуваних результатів своєї діяльності, вміння об'єктивно аналізувати власну роботу та прагнення до самовдосконалення.

Отже, сформованість змістового модуля, зокрема визначення складових ППК та розробка їх сутнісного наповнення, обґрунтування та вибір компонентів психолого-педагогічної компетентності, зумовлює впровадження четвертого модуля технології – діяльнісно-процесуального.

Діяльнісно-процесуальний модуль містить *організаційно-педагогічні умови (ОПУ) ефективної реалізації технології, стартову діагностику, діагностичний комплекс, рівні сформованості ППК, а також базову форму технології, традиційні та інтерактивні форми, методи та методичні прийоми.*

ОПУ ефективної реалізації технології визначено: створення в закладі освіти системи науково-методичної роботи, що забезпечує формування та розвиток ППК викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів; формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності у технічному коледжі; запровадження у систему НМР сучасних інформаційних засобів і систем комунікації. Розгорнутий розгляд організаційно-педагогічних умов, обґрунтування їх вибору детально представлено у підрозділі 3.2.

Реалізація діяльнісно-процесуального модуля технології неможлива без організації *стартової діагностики*, що забезпечується систематизованим та структурованим *діагностичним комплексом*, який є вагомим складником модуля. Його застосування має поліфункціональну навантаженість, адже діагностика реалізує аналітичну, оцінну функцію, функцію контролю, корекційну, орієнтаційну, інформаційну, функції мотивації та стимулювання [149], що є необхідним чинником для впровадження технології у систему науково-методичної роботи.

Складниками діагностичного комплексу є *критерії*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, виконавчо-педагогічний та рефлексивний (детально розглянуто у підрозділі 2.2), що розроблені відповідно до змісту компонентів психолого-педагогічної компетентності: мотиваційному, професійно-тезаурусному, діяльнісно-креативному та рефлексивному. Визначення *показників*, адекватних до кожного критерію та компонента, дозволило сформувати *діагностичний банк методик*, сукупність яких дала

можливість застосовувати критеріальний апарат протягом проведення дослідження. Застосування діагностичного комплексу уможливорює визначити *рівні сформованості* ППК у викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів як *початковий, достатній та високий* (детальніше щодо ознак рівнів сформованості – підрозділ 2.2). Отже, результати стартової діагностики надають можливість створення об'єктивного уявлення щодо рівнів сформованості ППК учасників дослідження на початку експерименту та впровадження базової форми технології.

Розв'язання проблеми психолого-педагогічної освіченості (педагогічної майстерності) викладачів є актуальним та нагальним, а методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» презентуємо як базову форму технології. Цей модуль також містить перспективу реалізації *другої особливості технології* – її варіативності. У діяльнісно-процесуальному модулі це уможливлюється завдяки застосуванню традиційних та інтерактивних форм, прийомів та методів.

Під час розробки *програми спецкурсу* враховувався досвід розв'язання аналогічних проблем у закладах вищої освіти, зокрема Запорізького національного університету. Так, при підготовці магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», впроваджено в освітній процес університету навчальну дисципліну «Методика викладання педагогічних дисциплін» [65].

Метою методично-тренінгового спецкурсу є ознайомлення (розкриття та поглиблення знань) з основами педагогіки, психології, теорії та методики викладання спеціальних навчальних дисциплін у системі фахової передвищої освіти, формування та розвитку педагогічної майстерності викладача коледжу. Філософія, загальна педагогіка, загальна та вікова психологія, педагогічна психологія, міжпредметні зв'язки яких є підґрунтям для визначення закономірностей навчання і виховання у технічному коледжі, складають *методологічну основу* спецкурсу.

Запропонований спецкурс забезпечує опанування знань з фундаментальних дисциплін (педагогіки, психології, вікової психології) та практичними вміннями застосування різних навчальних форм і методів у практиці викладання у ЗФПО. Засвоєна слухачами спецкурсу навчальна інформація сприяє системному застосуванню отриманих знань та формує творчий підхід до

використання методичних прийомів під час викладання спеціальних дисциплін.

Програма спецкурсу спрямована на розвиток у викладачів вмінь ефективного планування та організації освітнього процесу, креативного застосування традиційних та нетрадиційних (інтерактивних) форм навчання під час проведення як аудиторних занять, так і самостійної роботи студентів. У процесі викладання спецкурсу розглядаються питання щодо модернізації змісту, форм, методів і засобів навчання, педагогічних інновацій, ефективного використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів. Вагомим практичним складником програми є ознайомлення слухачів з кращим педагогічним досвідом викладачів коледжу, апробація найбільш ефективних методів навчання, що застосовуються у процесі викладання спеціальних дисциплін.

Вивчення та застосування у програмі спецкурсу різноманітних інтерактивних форм, методів та прийомів спрямовано на формування та розвиток складових ППК, а засвоєння навчальної програми методично-тренінгового спецкурсу уможливорює впровадження результативно-оцінювального модуля технології (програму спецкурсу представлено у додатку В).

Результативно-оцінювальний модуль призначено для здійснення підсумкової діагностики, якісного та кількісного аналізу результатів та перевірки дієвості впровадженої технології.

Результатом ефективної імплементації технології у систему науково-методичної роботи технічних коледжів визначено позитивну динаміку розвитку ППК. Реалізація технології передбачає підвищення рівня сформованості відповідно до визначених рівнів за результатами підсумкової діагностики: з початкового – достатній, з достатнього – високий. Насамперед вплив технології спрямований на викладачів, що можуть показати належність до початкового рівня за результатами стартової діагностики, тобто підвищення їх рівня сформованості ППК до достатнього.

Отже, представлена технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін – багаторівнева і поліфункціональна, логічно структурована й цілісна. Важливими характеристиками авторської технології є поєднання чіткої послідовності реалізації модулів, між якими існує щільний і ґрунтовний взаємозв'язок, та гнучкості й варіативності всередині модулів. Технологія спрямована на

прогнозовані досягнення і, на наш погляд, креативність її впровадження може дати позитивні результати. Гіпотетично припустимо, що запровадження організаційно-педагогічних умов, які уможливають ефективність реалізації технології, дозволить розв'язати питання забезпечення системного методичного супроводу та вдосконалення педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін у ЗФПО. Теоретична обґрунтованість усіх модулів технології та її практична спрямованість дають змогу розглядати презентовану технологію як таку, що може бути імплементована в систему науково-методичної роботи технічного коледжу.

3.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін

Сучасна освіта вимагає інноваційних підходів, зокрема, впровадження ефективних педагогічних технологій. Однак успішна імплементация будь-якої технології неможлива без створення відповідних організаційно-педагогічних умов. Для забезпечення ефективного розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних коледжів необхідно здійснити комплексне дослідження організаційних та педагогічних чинників, що впливають на цей процес. Такий системний підхід дозволить визначити оптимальні умови для впровадження інноваційних технологій та забезпечення професійного зростання педагогічних кадрів. Для цього необхідно здійснити детальний аналіз наукової літератури з метою уточнення понять «умови», «організаційні умови», «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови» в контексті педагогічної науки.

Наразі виявлено, що енциклопедична вітчизняна довідкова література надає різноаспектні трактування слова «умова/и»:

- *необхідна обставина (курсив авторки С. С.), яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;*
- *обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь;*
- *сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь;*

· *правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь* [137; 11].

У словнику з професійної педагогіки під умовою розуміється «*сукупність* перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх *чинників*, що впливають на фізичний, психічний та моральний розвиток людини, його поведінку, виховання й навчання, формування особистості» [138, с. 36]. Тож в контексті нашої роботи організаційно-педагогічні умови можуть бути необхідною обставиною, що містить в собі сукупність даних та чинників, забезпечується певними правилами, формує та дозволяє розвивати психолого-педагогічну компетентність.

Щодо педагогічної літератури, то в дослідженнях, наприклад, А. С. Нісімчука, в понятті «умови» виділено такі аспекти: «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей» [73].

Вважаємо, що поняття «організаційно-педагогічні умови» необхідно розглядати в єдності двох складових: організаційні та педагогічні. Розуміння «організації» як педагогічної категорії містять дослідження І. П. Підласого. На думку науковця, організація – «...це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [88, с. 25]. У такому контексті форма визначається дослідником як спосіб існування процесу освіти, тобто оболонка, що забезпечує його внутрішню сутність, єдність логіки та змісту й пов'язана з порядком його здійснення. Отже, організація є одним з ключових складників системи педагогічного процесу, який разом із цільовим, змістовим та результативним компонентами утворює зазначену систему [88, с. 162-164].

Педагогічні умови характеризуються в довідковій та науковій літературі з урахуванням різних аспектів діяльності викладача та не мають однозначного тлумачення. О. В. Назола у своїх дослідженнях визначає педагогічні умови як «...сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» [70]. Слід зазначити, що результативність та ефективність освітнього процесу є важливою не тільки для здобувачів освіти, але й для педагогічних працівників, які теж навчаються бути викладачами, в яких необхідно

виховувати прагнення до самовдосконалення та професійного зростання. Погоджуємось з І. А. Прокопенко, в наукових доробках якої педагогічні умови розглядаються як «взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання...» [97], проте додамо, що важливим є забезпечення розвитку особистісних мотивів не тільки навчання, а й викладання. Відповідно до досліджень Т. І. Левченко, педагогічні умови створені зусиллями колективу для покращення навчального процесу та є «системою органічно пов'язаних між собою психічних та практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчання» [54, с. 40].

Як вже було зауважено, дефініціям поняття «організаційно-педагогічні умови» присвячені наукові розвідки, що тлумачать його з різних позицій та сфер застосування. Згідно з визначенням А. М. Зубко, ОПУ вдосконалення навчального процесу забезпечують процес навчання, зокрема рівень професійності викладачів та ступінь готовності до навчання здобувачів освіти [40]. У дослідженнях О. Л. Войцехівського організаційно-педагогічні умови розглядаються як взаємопов'язані обставини й способи організації педагогічного процесу, що утворюють певну систему та визначають ефективність функціонування цього процесу [13]. Розуміння ОПУ як функціональної залежності суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різноманітних проявах демонструють наукові розвідки Б. Г. Чижевського [154], що доповнює попередні тлумачення науковців фактором функціональної залежності.

На рисунку 3.3 подана схема, на якій представлено принципово суттєві ознаки споріднених понять «умови», «педагогічні умови», «організаційні (організаційно-управлінські) умови», «організаційно-педагогічні умови» та проілюстровано бачення їх сутності різними вченими. Виділені на рисунку ознаки вплинули на визначення автором дефініції «організаційно-педагогічні умови».

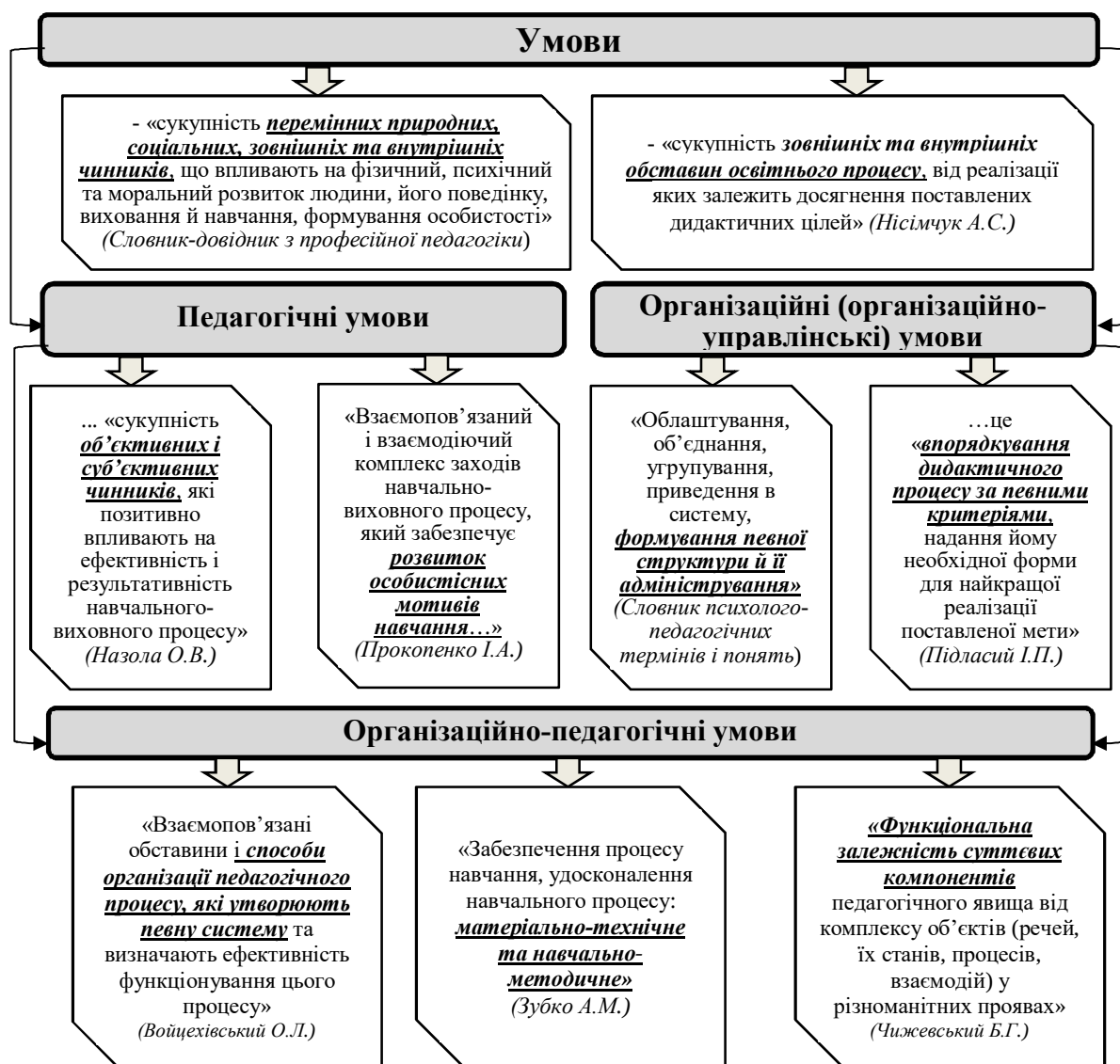


Рис. 3.3. Дефініції понять «умови», «організаційні», «педагогічні», «організаційно-педагогічні умови»

Розгляд вищенаведених положень з проблеми змістового наповнення поняття «організаційно-педагогічні умови» дозволяє зробити висновок: *організаційно-педагогічні умови* ефективною інтеграції педагогічної технології формування та розвитку ППК у систему науково-методичної роботи – це складова діяльнісно-процесуального модуля, що враховує зовнішні та внутрішні, об'єктивні й суб'єктивні чинники освітнього процесу. Ця складова забезпечує формування структури НМР, впорядкування та впровадження її форм та методів за певними критеріями, зважає на функціональну залежність навчально-методичних компонентів, а також способи організації процесу формування та розвитку ППК, що спрямована на розвиток особистісних мотивів викладача та вдосконалення педагогічної майстерності.

Отже, визначення важливості ОПУ дозволяє створити ті умови, які найбільш відповідають особливостям технології формування та розвитку ППК та забезпечують її ефективність. Для цього потрібно розглянути проблеми формування й розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін, які існують у технічних коледжах.

Головним фактором, що сповільнює цей процес, є відсутність науково-методичної роботи у ЗФПО як системи, складники якої знаходяться у закономірному взаємозв'язку, що визначає стабільну взаємозалежність цих складників й утворює логічно структуровану єдність.

Вивчення та узагальнення досвіду методичної діяльності технічних коледжів показує, що на практиці чинна система роботи є недосконалою, оскільки не виконує свого призначення.

Як і Т. Сорочан, вважаємо необхідним наголосити, що потреба сучасного ЗФПО, зокрема й вітчизняної освіти взагалі, зумовлює необхідність вдосконалення не тільки методичної, а саме науково-методичної роботи, оскільки «науково-методична робота спрямовується не лише на вдосконалення методик навчання та виховання, якими вже володіють учителі, а на взаємодію різних інституцій та суб'єктів освіти, у процесі якої професіоналізм педагогів як цілісне особистісне утворення та важлива ознака професійної діяльності набуває системного розвитку» [141]. На слушну думку К. М. Старченка, науково-методична робота містить у собі певні компоненти, але «системою стає лише тоді, коли між елементами утворюється цілеспрямована взаємодія» [143, с. 123].

Зважаючи на результати проведеної аналітичної роботи, приходимо до висновку, що нагальною необхідністю є розробка такої системи, яка б враховувала здобутки вже чинних форм роботи та ліквідувала б їх недоліки, мала практичну спрямованість та результативність та була побудована на принципах неформальної освіти (детально представлено у підрозділі 1.2). На рисунку 3.4 пропонуємо авторську систему науково-методичної роботи технічного коледжу, яка об'єднує принципи, функції, форми, методи, види роботи та умови її ефективного функціонування. Усі структурні компоненти спрямовані на досягнення результату роботи. Саме цілісність та системність застосування всіх зазначених складників у комплексі забезпечуватиме кінцевий результат.

Принципи та функції – теоретичний базис системи науково-методичної роботи технічного коледжу. Завдяки аналізу методичних

аспектів розвитку ППК (детально у підрозділі 1.2), визначено принципи науково-методичної роботи у ЗФПО, серед яких: *зв'язок з практичною діяльністю викладача, науковість і системність, комплексність, творча спрямованість та диференційованість*. Принципи НМР є нормативним складником представленої системи, в якому закладено правила її застосування. Для встановлення складника, який забезпечує функціонал НМР, потрібно визначити функції науково-методичної роботи.

Наукові розвідки вітчизняних дослідників доводять, що *діагностико-коригуюча, спонукально-мобілізуюча, розвивальна, комунікативно-виховна й аналітико-оціночна* – це ті функції, які має виконувати система науково-методичної роботи [2; 30].

Зокрема, *діагностико-коригуюча* функція НМР забезпечує:

- систематичну діагностику рівня сформованості ППК викладачів;
- моніторинг та коригування форм, методів, методик викладання спеціальних дисциплін;
- своєчасний аналіз проблем, що виникають в освітньому процесі.

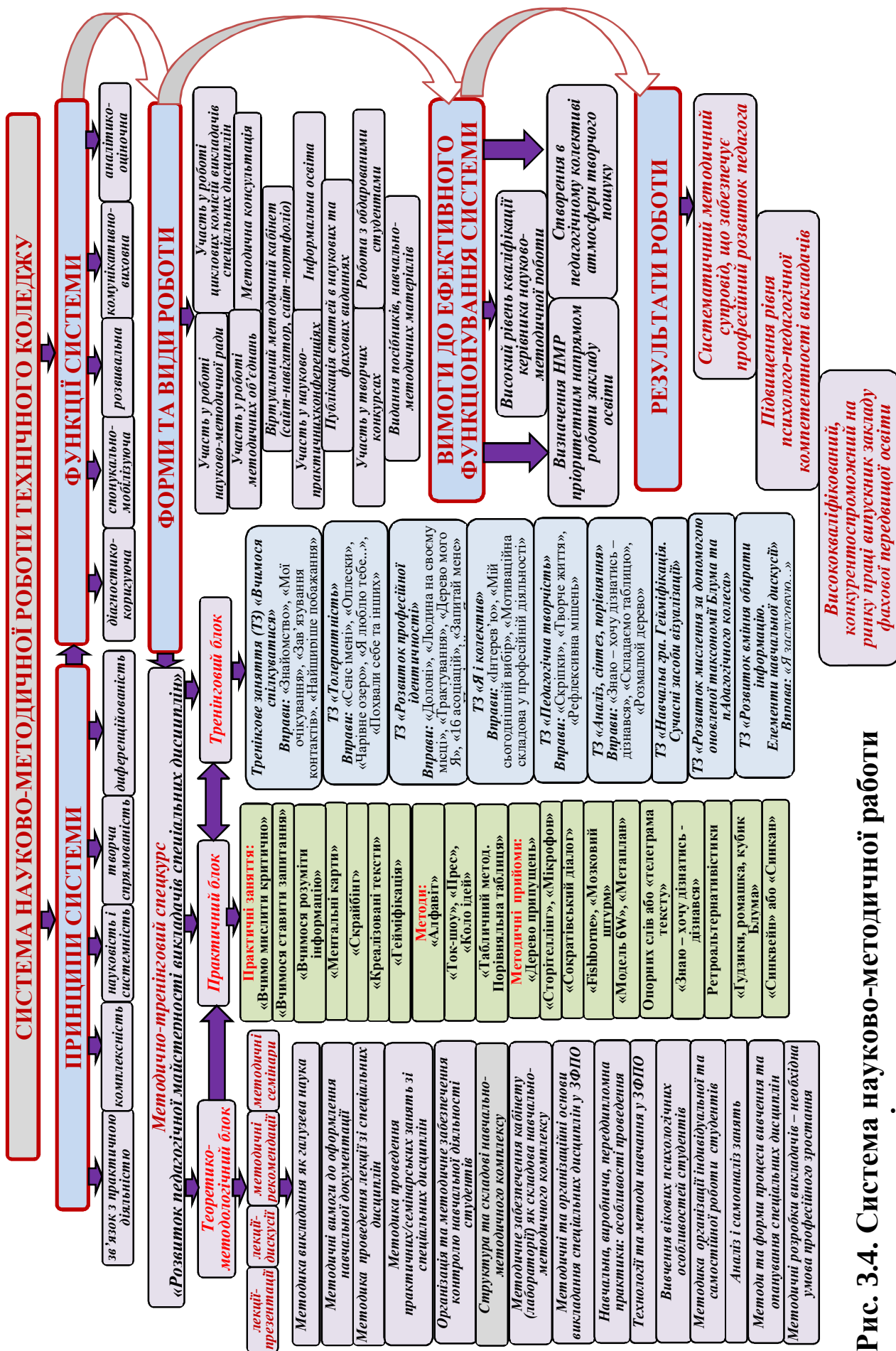


Рис. 3.4. Система науково-методичної роботи технічного коледжу

Спонукально-мобілізуєча функція системи НМР спрямована на:

- активізацію й розвиток вмотивованості викладачів до професійного вдосконалення;
- усвідомлення ціннісного ставлення до педагогічної діяльності;
- формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі.

Застосування розвивальної функції системи передбачає:

- впровадження ефективних педагогічних і навчальних технологій, інтерактивних форм, методів і методик роботи в освітній процес;
- створення науково-методичного середовища у ЗФПО (формування банку педагогічних ідей, адрес кращого педагогічного досвіду, зокрема його електронної бази, бази корисних посилань, систематизація та презентація навчально- та науково-методичних розробок викладачів, їх посібників, підручників тощо);
- моделювання групових, індивідуальних, колективних форм роботи, що сприятимуть розвитку ППК.

У системі науково-методичної роботи технічного коледжу комунікативно-виховна функція скерована на:

- формування педагогами здорового студентського середовища академічної групи, позитивного мікроклімату на навчальних заняттях, партнерських взаємовідносин зі здобувачами освіти;
- уміння вести продуктивний діалог з адміністрацією, батьками студентів, стейкхолдерами;
- встановлення доброзичливих взаємовідносин, що сприятимуть обміну педагогічними ідеями та професійним досвідом, з колегами, зокрема й з інших закладів освіти.

Аналітико-оціночна функція системи НМР має забезпечувати:

- контроль за результатами та оцінку ефективності застосування педагогічних і навчальних технологій;
- прогнозування наслідків запровадження певних форм, методів і методик в освітньому процесі;
- самоконтроль та самооцінку розвитку ППК викладача.

Отже, діагностико-коригуюча, спонукально-мобілізуєча, розвивальна, комунікативно-виховна й аналітико-оціночна функції СНМР склали зміст важливого компонента системи.

Вагомим складником науково-методичної діяльності, що є поєднучою ланкою між функціями та вимогами до функціонування системи, визначаємо форми та види роботи, що застосовуються у технічному коледжі. Зазначимо, що найсуттєвішою особливістю й основою презентованої системи НМР є впровадження *методично-тренінгового спецкурсу* «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» як *базової форми технології*. Спецкурс містить 3 складові (блоки): теоретико-методологічний, практичний та тренінговий, що передбачає на різних етапах роботи застосування лекцій-презентацій, лекцій-дискусій, методичних семінарів, методичних рекомендацій та диспутів, розгляд та використання інтерактивних форм, методів і методичних прийомів, тренінгових занять та вправ тощо (рис. 3.4). Програма спецкурсу розрахована на два семестри навчального року (додаток В) і складається з двох частин.

Отже, впровадження базової форми технології у систему науково-методичної роботи коледжів забезпечить підґрунтя формування педагогічної майстерності викладачів-початківців та як основа НМР може використовуватися у подальшій роботі для її розвитку.

Викладацька діяльність у технічному коледжі передбачає виконання різних обов'язків, тому викладач залучається до багатьох форм та видів науково-методичної роботи, тож розглянемо їх призначення. Необхідними формами НМР є: участь у роботі науково-методичної ради коледжу, циклових комісій, міських, регіональних, обласних методичних об'єднань викладачів спеціальних дисциплін.

Науково-методична рада закладу фахової передвищої освіти (ФПО) забезпечує організацію, контроль за педагогічною діяльністю, координує напрями та визначає перспективи науково-педагогічної роботи. Членами ради є: заступник директора з виховної роботи, завідувачі відділень, методисти коледжу, голови циклових комісій, керівники структурних підрозділів; очолює науково-методичну раду заступник директора з навчальної роботи. За запрошенням на засіданні можуть бути присутні директор коледжу, гаранті освітніх програм, відповідальний секретар приймальної комісії тощо. За потребою та залежно від тематики засідання будь-який викладач може взяти участь в роботі ради. Наприклад, презентувати на розгляд та затвердження свої

навчально-методичні напрацювання, звітувати про результати підвищення кваліфікації, поділитися досвідом впровадження в освітній процес ефективних інноваційних форм та методичних прийомів. Така форма роботи дуже цінна, оскільки знаходячись у колі однодумців, кращих та досвідчених педагогів, викладач усвідомлює перспективи власного професійного зростання, має можливість оцінити рівень майстерності своїх колег, визначити траєкторію особистісного розвитку.

Надзвичайно важливою для викладача є участь у роботі циклових комісій спеціальних дисциплін (приміром, автоматизації та електроустаткування, автомобілів та транспортних технологій, механічних, хіміко-технологічних дисциплін). Це перший педагогічний осередок, куди потрапляє прийнятий на роботу викладач, тому дуже багато залежить від мікроклімату, створеного головою комісії, рівня вимог, що висуватиме керівник підлеглим, систематичності методичної допомоги та контролю. На засіданнях циклових комісій розглядаються питання навчально-методичного забезпечення викладання: розгляд програм навчальних дисциплін, завдань комплексних контрольних робіт, методичних рекомендацій до курсових робіт та дипломних проєктів, навчально-методичних комплексів. Обговорюються проблеми підготовки до акредитації освітньо-професійних програм, атестації викладачів, проведення позааудиторних заходів, тижнів комісії, перспективи та напрями профорієнтаційної роботи, підвищення кваліфікації та науково-педагогічна активність членів комісії. Від рівня професійної підтримки своїми «найближчими» колегами часто залежить, наскільки комфортно та успішною буде співпраця викладача з усім педагогічним колективом.

Вагомою, особливо на початку педагогічної діяльності, є участь у роботі методичних об'єднань викладачів спеціальних дисциплін міського, регіонального та обласного рівнів. Це дає можливість ознайомитися з кращим педагогічним досвідом колег з інших ЗФПО, зокрема з формами та методами роботи, методичними напрацюваннями, педагогічними «родзинками», оцінити свій рівень професійної майстерності. Дистанційні форми комунікації уможливили організацію та проведення вебінарів, онлайн конференцій із залученням більшої кількості учасників, що, безперечно, позитивно впливає на фаховий розвиток викладачів. Участь у конкурсах методичних розробок різного рівня

(регіональних, обласних, всеукраїнських), творчих конкурсах дають можливість узагальнити та структурувати власний педагогічний досвід, покращити навички роботи з науковою та методичною літературою, оцінити здобутки інших, стимулює на подальше самовдосконалення.

Робота з обдарованими студентами, підготовка здобувачів до олімпіад, конференцій, публічних виступів є суттєвим чинником педагогічного зростання викладача. Вона дозволяє визначитись з ефективними формами індивідуальної роботи, а результати олімпіад і конкурсів надають інформацію для аналізу її недоліків. Власна участь у роботі науково-практичних конференцій, публікація статей та інших навчально- й науково-методичних матеріалів, видання навчальних посібників, підручників спрямовані на розвиток методичної компетентності, сприяють формуванню науково-педагогічної активності викладача.

Вважаємо, що застосування вимог науково-педагогічної активності щодо викладачів технічних коледжів є цілком виправданим, адже публікація тез у збірниках науково-практичних конференцій, статей у наукових та фахових виданнях значно поширює професійний світогляд педагога, поглиблює теоретичні знання з фаху, розвиває навички пошуково-наукової та аналітичної роботи, надає можливість оприлюднити результати власних напрацювань. Видання навчальних посібників та підручників, монографій є одним з показників високої кваліфікації викладача та визначає той рівень професійної майстерності, до якого має прагнути кожен педагог.

В умовах дистанційних та змішаних форм освітнього процесу функціонування віртуального методичного кабінету (сайт-навігатор, сайт-портфоліо) є, на нашу думку, теж однією з форм роботи, що забезпечує ефективну діяльність системи НМР (детальніше – при розгляді ОПУ).

Для продуктивного функціонування всієї системи існує комплекс вимог, дотримання яких працює на високий результат науково-методичної роботи. Важливим складником СНМР є вимоги до функціоналу даної системи, завдяки яким забезпечується її ефективна діяльність. Такими є:

- *високий рівень кваліфікації керівника науково-методичної роботи;*

- *визначення НМР пріоритетним напрямом роботи закладу освіти;*
- *створення в педагогічному колективі атмосфери творчого пошуку.*

Обґрунтуємо доцільність застосування кожної з цих вимог.

Першою вимогою є потреба у високому рівні кваліфікації методиста коледжу, оскільки це формує ставлення колег до НМР та підвищує статус всієї роботи. Якщо керівник науково-методичної роботи сам не володіє необхідними формами та методами, не має відповідних своїй посаді знань та досвіду педагогічної діяльності, то авторитет такого працівника буде невисоким, а ставлення до його вимог негативним. Досвід роботи у системі ЗФПО доводить, що іноді на посади методистів призначаються працівники, які не мають високої кваліфікаційної категорії, навіть педагогічного стажу. Це свідчить про нерозуміння адміністрацією важливості цієї ланки освітнього процесу. Тому друга вимога постає з попередньої та полягає у формуванні ставлення керівництва закладу до науково-методичної роботи як до пріоритетного напрямку діяльності всього педагогічного колективу. Третьою вимогою функціонування системи НМР визначаємо створення в колективі такої атмосфери, що сприяє формуванню та розвитку ініціативної і креативної особистості викладача. Спрямування на педагогічну творчість, вдосконалення професійної майстерності, саморозвиток педагога мають стати визначальними напрямками для кожного викладача, якого цінують, підтримують та поважають у колективі.

Забезпечення взаємодії усіх зазначених складників СНМР уможливорює досягнення результатів. Тож визначальним складником системи ефективної науково-методичної роботи у технічному коледжі є досягнуті результати:

- *систематичний методичний супровід, що забезпечує професійний розвиток педагога;*
- *підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності викладачів;*
- *висококваліфікований, конкурентоспроможний на ринку праці випускник закладу фахової передвищої освіти.*

Отже, науково-методична робота ЗФПО – це сучасна система організаційного, наукового, методичного забезпечення неперервного формування та розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів, яка може адаптуватись до сучасних

змін в освітньому просторі, зберігаючи при цьому власні особливості, що забезпечує набуття необхідних, базових знань та вмінь з основ педагогіки, вікової психології, методики викладання та уможливорює подальше систематичне вдосконалення ППК педагогів.

Враховуючи вищевикладене, першою організаційно-педагогічною умовою ефективного впровадження технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу є:

- *створення в закладі освіти системи науково-методичної роботи, побудованої на принципах неформальної освіти, що забезпечує формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу.*

Для визначення другої ОПУ потрібно звернутись до розгляду наукових розвідок сучасних дослідників з питань вмотивованості викладача на педагогічну діяльність (представлено в підрозділі 2.1). Проведене аналітичне дослідження переконує у вагомості цього чинника для ефективного застосування технології. Тож другою організаційно-педагогічною умовою ефективного впровадження технології визначено:

- *формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності у технічному коледжі.*

Враховуючи визначені організаційно-педагогічні умови впровадження запропонованої технології, треба з'ясувати, в контексті яких форм та методів діяльності НМР має формуватися внутрішня мотивація викладача, а в яких створюватися зовнішня.

Наукові пошуки вітчизняних дослідників з проблем мотивації особистості доводять, що розвиток внутрішньої мотивації – складний багатовекторний процес, а внутрішня мотивація є явищем, що тісно пов'язане зі змінами у ціннісній сфері особистості [47]. Згідно з визначенням Омельченко Л. М., суттєвими чинниками внутрішньої мотивації педагогічної діяльності викладача є: «переживання відчуття власних можливостей, особистісної причинності його педагогічної діяльності; відчуття професійної компетентності, можливостей творчо вирішувати завдання педагогічних ситуацій» [75]. Тому для формування внутрішньої мотивації викладачів було обрано такі форми та методи, що надихають на подальшу творчу педагогічну діяльність та дають

можливість задовольнити потребу особистісного професійного зростання. Для цього застосовуються методи та методичні прийоми моделювання, модерації, «круглий стіл», робота у творчих групах (лабораторіях), ділова гра, кейс-технології, а також ті, що представлено у матеріалах методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін», зокрема: робота у малих групах, участь у дискусіях, аналіз педагогічних ситуацій, презентація своєї роботи або узагальнення досвіду роботи групи (циклової комісії), «мозкові штурми», метод проєктів, психолого-педагогічні вправи тощо, які реалізують принципи неформальної освіти.

Також для формування внутрішньої мотивації потрібно застосовувати методи стимулювання обов'язку та відповідальності. Керівник науково-методичної роботи оцінює, вказує на недоліки, робить зауваження, пояснює. Наголошуємо на тому, що при організації та плануванні НМР необхідно враховувати важливість створення керівником-методистом ситуації успіху для викладача, а також підтримки педагога, його методичної креативності. Це може стати умовою перевтілення негативного або байдужого ставлення до педагогічної діяльності у позитивне та креативне. Стимулювання емоцій радості, задоволення від творчого пошуку та інтелектуального підйому під час тренінгів, виконання вправ спонукає реалізовувати завдання вищої складності. Наприклад, участь у науково-практичних конференціях підкреслює значущість власного «Я» викладача в педагогічній «Я-концепції». Проте усвідомлення обмеженості рівня своїх знань викладачем має стати не розчаруванням, а згенерувати стійку потребу у подальшому самовдосконаленні.

Для створення зовнішньої мотивації педагога дуже важливою є позиція адміністрації щодо сприяння інноваціям у науково-методичній роботі. Залучення викладача-початківця до обговорення актуальних освітніх питань, активної суспільної діяльності, участі в роботі циклових комісій (тижні комісій, організація та проведення студентських олімпіад, творчих конкурсів, науково-практичних конференцій різного рівня), засіданнях педагогічної ради дозволить початківцю швидше опанувати специфіку освітнього процесу, налагодити контакт з новими колегами та студентами. Потрібно, щоб викладач відчував, що успіхи в його роботі не залишаться непоміченими членами адміністрації та колегами, що його зусилля,

ініціативність, прагнення до самовдосконалення обов'язково будуть оцінені, зокрема й матеріально: майбутнє навчальне навантаження, преміювання, позачергова атестація на підвищення кваліфікаційної категорії тощо. А відзнаки за конкретні досягнення та перемоги (власна участь у конкурсах, підготовка студента-переможця) перед членами всього педагогічного колективу, нагородження грамотами та подяками не тільки приємні, але й надихають на подальші звершення. Також забезпечення робочого місця викладача (кабінету, лабораторії) необхідним обладнанням як заохочення та винагорода за конкретні досягнення теж може мотивувати до професійного зростання. Велике значення має фактор «здорової конкурентності», наприклад, якщо в закладі освіти запроваджено рейтингове оцінювання діяльності педагога. Так, у ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» за підсумками науково-педагогічної, методичної, виховної, профорієнтаційної роботи за навчальний рік підводяться результати діяльності всіх членів педагогічного колективу. Відповідно до розробленого положення (додаток Г), критеріїв оцінювання та нарахування балів за певний вид діяльності, виставляється загальна сума балів та визначається місце викладача в рейтинговому списку, який оприлюднюється. Тож прагнення до кращих результатів, можливість продемонструвати свої досягнення також мають свій позитивний вплив на створення зовнішньої мотивації викладача.

На рисунку 3.5 позначено найбільш ефективні форми, методи, методичні прийоми та практичні вправи, що сприяють формуванню внутрішньої та створенню зовнішньої мотивації викладача у ЗФПО.

Отже, формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладача на педагогічну діяльність є необхідною умовою імплементації представленої педагогічної технології в систему науково-методичної роботи технічного коледжу.

Для визначення третьої організаційно-педагогічної умови ефективного впровадження технології формування та розвитку ППК розглянемо ті чинники, що характеризують сучасну освіту та визначають перспективи її подальшого розвитку.

Розгляд психолого-педагогічних і методичних доробок із проблеми розвитку ППК викладача дає можливість зробити висновок, що сьогодення освіта потребує високої якості

результатів через можливості потенціалу самої системи, зокрема використання інформаційних технологій.

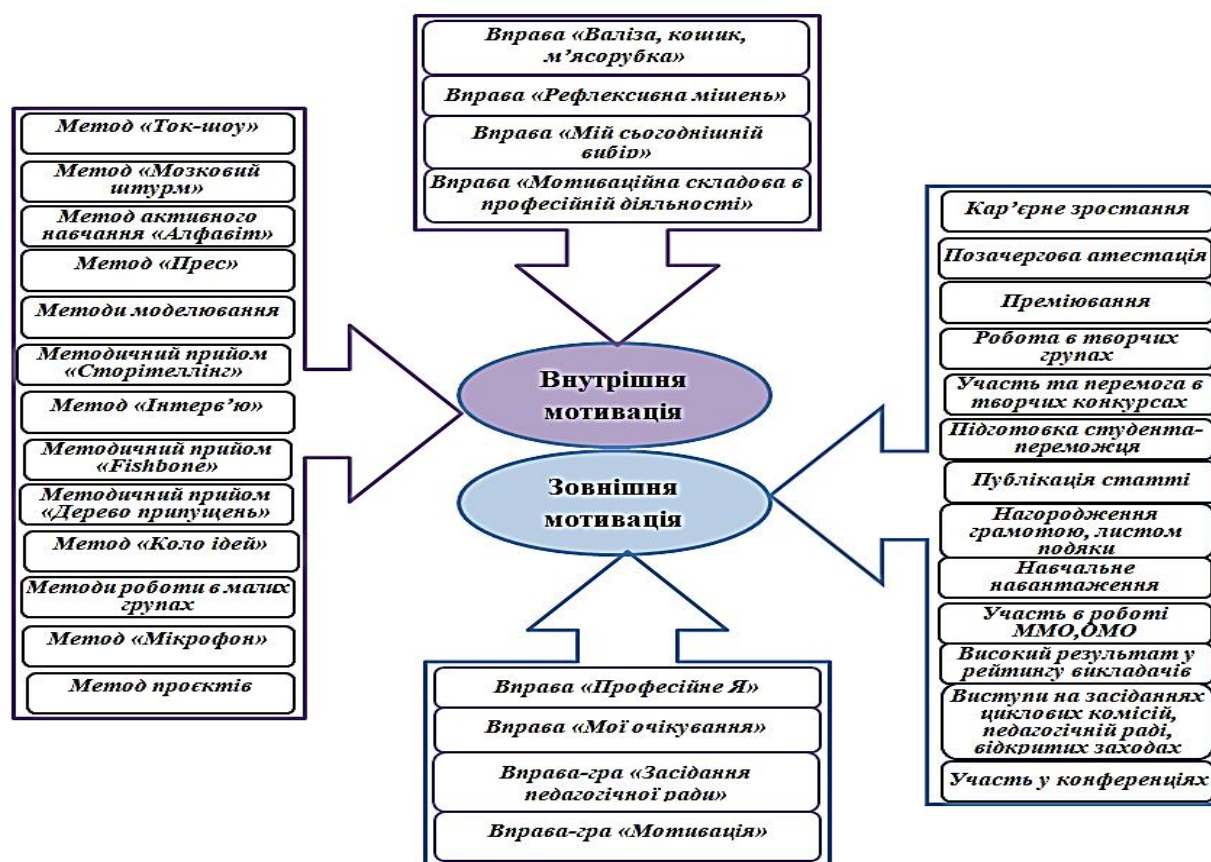


Рис. 3.5. Формування внутрішньої та створенні зовнішньої мотивації викладача (форми, методи, методичні прийоми)

Виключна роль у розв'язанні цих завдань належить викладачам, свідоме й постійне вдосконалення себе як педагога є нагальною потребою сучасного викладача, а однією з пріоритетних цілей удосконалення ППК педагогічних працівників є доступність методично-освітніх послуг та спрямованість на індивідуальні потреби кожного педагога.

Серед шляхів розв'язання поставлених завдань, на думку В. В. Олійника, доцільно вважати повномасштабне впровадження у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників сучасних комп'ютерних технологій навчання [74, с. 363]. Запровадження режиму карантину, дистанційної та змішаної форм навчання під час пандемії COVID-19 та воєнного стану проілюструвало необхідність переосмислення традиційних форм НМР, зокрема в закладах фахової передвищої освіти. Тож без врахування реалій сьогодення, а саме інформатизації суспільства, підвищення вимог до цифрової

освіченості у сферах науки та освіти, професійне вдосконалення викладача не може бути здійснене. Тому однією з організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження технології розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін є використання сучасних інформаційних засобів та систем комунікації, зокрема сайту-навігатора, який буде виконувати інформаційну, організаційну функції, надавати можливість індивідуальної методичної консультаційної допомоги в режимі on-line. Отже, третьою умовою впровадження технології розвитку ППК визначено:

· *запровадження у систему науково-методичної роботи сучасних інформаційних засобів та систем комунікації.*

Необхідно зазначити, що у сучасному освітньому процесі нагальною потребою є забезпечення формування якісного інформаційного та науково-методичного середовища, що стане підґрунтям для розвитку та вдосконалення всієї системи освіти. Технічні можливості сучасних засобів комунікації призвели до появи та розвитку нового рівня інформаційного обміну. У цьому контексті забезпечення постійної взаємодії між учасниками освітнього процесу – студентами, викладачами, методистами, членами адміністрації є одним з провідних завдань. Існує чимало прикладів розв'язання цієї проблеми, але ми вважаємо, що використання сайту-навігатора та сайту-портфолію, які виконують функцію віртуального методичного кабінету, може бути тією організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує ефективність впровадження технології розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача. Розглянемо на конкретних прикладах сфери застосування такої форми роботи.

В освітньому просторі Інтернету стали популярними різноманітні навчальні курси, які знайомлять слухачів з актуальними формами роботи з електронними ресурсами та їх подальшим використанням у педагогічній діяльності. Якщо у викладачів ще не вистачає знань для опанування складних програм курсів, можна організовувати тренінги або вебінари, які б надали учасникам базове уявлення про можливості викладацької діяльності у віртуальному середовищі.

Особистий досвід автора щодо проведення таких заходів на різних рівнях (як обласних, так і поза межами області) свідчить про те, що неможливо організувати якісну науково-методичну роботу в ЗФПО, не беручи до уваги сучасні реалії та вимоги.

Тому одним з найпростіших методів оптимізації науково-методичної роботи в коледжі є створення сайту-навігатора або сайту-портфолію. Такий сайт може виконувати функцію віртуального методичного кабінету, систематизувати результати роботи, зробити інформацію доступною та зручною, а також забезпечувати зворотний зв'язок.

Для створення сайту-навігатора необхідно мати електронну пошту Gmail, оскільки сайт створюється через власний акаунт Gmail на Google-диску. Ця послуга не вимагає в подальшому оплати за користування сервером, тому цілком доступна. Є цікаві дослідження науковців та викладачів-практиків щодо переваг та недоліків подібних сайтів, але ми вважаємо, що для тієї ролі, яку сайт повинен виконувати, його технічних можливостей достатньо. На прикладі сайту-навігатора «Науково-методична робота» розглянемо його основні розділи та систему роботи з ним.

Кількість сторінок на сайті-навігаторі необмежена, адміністратор сам визначає їх необхідну кількість. Наприклад, сторінки можуть бути такими: «Головна», «Календар», «Увага!», «Атестація педагогічних працівників», «Підвищення кваліфікації», «Школа педагогічної майстерності», «Нормативні документи», «Наші здобутки», «Методична консультація». Ми даємо їй назву, потім працюємо над наповненням. Отже, багато часу та зусиль можна зекономити, якщо перекласти на сайти частину організаційної роботи.

Наприклад, сторінка «Увага!». На ній розміщується термінове повідомлення, щоб швидко донести до кожного члена педколективу потрібну інформацію. На сторінці «Нормативні документи» доцільним є завантаження чинних положень коледжу з використанням різних шрифтів, фону, оформлення. Відповідні функції дозволяють експериментувати. На сторінці методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів» представлено положення про організацію спецкурсу, програму, орієнтовну тематику занять, поради викладачам-початківцям. На сторінці «Наші здобутки» публікуються вітання колегам щодо їх професійних успіхів, фотозвіти з цікавих освітніх заходів у закладі. Цю сторінку можна дещо розширити, додаючи, наприклад, зображення значущих сертифікатів, грамот викладачів, які демонструють науково-методичну активність колективу. Тобто кожна сторінка сайту містить необхідну інформацію з певної сфери

діяльності викладача та забезпечує його поінформованість щодо вимог роботи, дозволяє планувати своє підвищення кваліфікації, інформує про майбутні заходи та події в колективі. Дуже цінною є можливість зворотного зв'язку: за необхідності молодий за досвідом викладач може поставити питання методисту та отримати на нього кваліфіковану відповідь.

Працювати з сайтом у режимі адміністратора дозволяють певні функції, що уможлиблює введення текстового поля, зображення, пошук необхідного файлу на своєму Google-диску, посилання на будь-який сайт, канал, за яким користувач може пройти та отримати необхідну інформацію, переглянути відео. Також дозволяється обрати стиль оформлення або конкретної сторінки, або всього сайту.

Режим адміністратора – робочий для власника сайту, функція перегляду дає змогу побачити сайт таким, яким його побачить користувач. Залежно від умов, у яких працює користувач, можна обрати режим «комп'ютер», «планшет», «телефон».

Дуже корисною є функція «копіювати посилання на опублікований сайт», що дозволяє додати підписників на сайт. Ця функція пов'язана з опцією: «відкрити доступ». Коли відкривається комусь доступ на сайт-портфоліо або сайт-навігатор, адміністратор визначає, які дії ця особа може застосовувати на його сайті: тільки перегляд або перегляд з редагуванням. Наприклад, якщо є доступ до сайту, користувач може додати певну інформацію, внести уточнення тощо. Такі функції можуть використовуватись для спільного редагування документа, планування та організації методичних семінарів, конференцій, підготовки до засідань науково-методичної ради тощо. Під час спілкування з викладачами-початківцями та роботи спецкурсу це уможлиблює перевірку рівня засвоєння необхідної інформації через посилання на Google-форму, організацію опитування, анкетування, застосування засобів та методик діагностики. Такий інструмент комунікації дозволяє швидко реагувати на проблему, розв'язати конкретне питання, навіть в умовах дистанційної роботи.

Зазначимо, що використання офіційного сайту коледжу для таких завдань є не дуже зручним, функціональним і доцільним. По-перше, багато інформації щодо науково-методичної роботи не розраховано на загальний доступ та широке користування. Сайт-навігатор уможлиблює окреслити групу колег, які будуть мати доступ до цього сайту, будь-хто сторонній не має можливості зайти

на такий сайт або використовувати викладену там інформацію. Вагомим фактором також є можливість систематизувати накопичений досвід НМР у коледжі, постійно оновлювати наповнення електронної бази (методичні розробки, навчально-методичні комплекси тощо), коригувати структуру, зміст сайту, додавати нові розділи тощо залежно від освітніх та професійних потреб. Сайт гнучкий у застосуванні, його легко можна переформатувати, щось видалити або додати. Другою суттєвою перевагою сайту-навігатора є можливість зворотного зв'язку з колегами та адміністрацією, що сприяє формуванню конструктивного педагогічного діалогу. Найбільше це актуально в роботі з викладачами, чия педагогічна діяльність тільки починається і потребує пильної уваги з боку методиста, а використання сайту-навігатора в методичній роботі коледжу має багато переваг перед традиційними формами. Вважаємо, що впровадження інноваційних педагогічних технологій, удосконалення системи навчально- та науково-методичної роботи не може відбуватися без подальшої інформатизації цих процесів.

Нами визначено організаційно-педагогічні умови, які розроблено на підґрунті проаналізованого досвіду НМР закладів фахової передвищої освіти, на власних спостереженнях автора за професійним становленням викладачів коледжу та гіпотетичного припущення, що саме може ефективно впливати на формування та розвиток ППК викладачів:

- *створення системи науково-методичної роботи, побудованої на принципах неформальної освіти, що забезпечує формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу;*
- *формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності у технічному коледжі;*
- *запровадження у систему науково-методичної роботи сучасних інформаційних засобів та систем комунікації.*

Отже, на наш погляд, імплементація в науково-методичний простір технічного коледжу вищезазначених організаційно-педагогічних умов сприятиме ефективному впровадженню технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, що потребує експериментальної перевірки.

Висновки до розділу 3

Ми дійшли висновку, що науково-методичне забезпечення формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, яке розглянуто в цьому розділі, містить педагогічну технологію і організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації представленої технології.

Теоретичний аналіз дефініцій сучасного наукового дискурсу «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», їх співвідношення та взаємозв'язків дав можливість обрати педагогічну технологію як найбільш доцільну форму розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. Розгляд проблеми і практики формування ППК у вітчизняних закладах освіти уможливив розробку авторської педагогічної технології, її структури, опис її складових: концептуального, цільового, змістового, діяльнісно-процесуального, результативно-оцінювального модулів. Методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» обрано базовою формою технології формування та розвитку ППК, а його впровадження дозволить реалізувати розвивально-формувальний етап педагогічного експерименту.

Створення експериментальної технології дало змогу визначити організаційно-педагогічні умови її ефективної реалізації. Організаційно-педагогічними умовами ефективної реалізації педагогічної технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності в систему науково-методичної роботи визначено: складову діяльнісно-процесуального модуля, що враховує зовнішні та внутрішні, об'єктивні та суб'єктивні чинники освітнього процесу, забезпечує формування структури НМР, впорядкування та впровадження її форм та методів за певними критеріями, зважає на функціональну залежність навчально-методичних компонентів, а також способи організації процесу формування та розвитку ППК, що спрямована на розвиток особистісних мотивів викладача та вдосконалення педагогічної майстерності.

Проаналізувавши результати наукового вітчизняного досвіду, реалії сьогодення в освітянському середовищі, особливості функціонування методичної служби у ЗФПО було визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації педагогічної технології формування та розвитку ППК:

- створення системи науково-методичної роботи, побудованої на принципах неформальної освіти, що забезпечує формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін;
- формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності у технічному коледжі;
- запровадження у систему науково-методичної роботи сучасних інформаційних засобів та систем комунікації.

Реалізація кожної з визначених ОПУ забезпечується впровадженням спеціально упорядкованих форм, методів, видів роботи.

Отже, розроблене науково-методичне забезпечення психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу склало педагогічну технологію та організаційно-педагогічні умови, що є достатнім для проведення експериментального дослідження.

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

4.1. Програма підготовки та проведення педагогічного експерименту: етапи, зміст, структура, констатувальний зріз

З метою перевірки гіпотези щодо розроблених та представлених у підрозділі 3.2 організаційно-педагогічних умов реалізації технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу було здійснено педагогічний експеримент. У процесі проведення експерименту одиницею спостереження виступив суб'єкт – викладач спеціальних (фахових) дисциплін технічного коледжу, а об'єктом вимірювання став рівень сформованості та розвитку його психолого-педагогічної компетентності.

Дослідно-експериментальну роботу було організовано упродовж 2018-2021 рр. В експерименті на різних етапах взяли участь викладачі технічних коледжів із м. Кам'янського та м. Кривого Рогу Дніпропетровської області, м. Львова, м. Дніпрорудного Запорізької області, м. Чернівці, м. Надвірні Івано-Франківської області, м. Горішні Плавні Полтавської області (всього – сім закладів фахової передвищої освіти), а також члени адміністрацій та методисти цих закладів.

Керуючись принципами організації педагогічного експерименту, визначених С. У. Гончаренко [22], було розроблено структуру експериментального дослідження:

1. *Організаційно-підготовчий етап.*
2. *Пошуково-констатувальний етап.*
3. *Розвивально-формувальний етап.*
4. *Контрольно-узагальнювальний етап.*

Протягом *організаційно-підготовчого* етапу було здійснено теоретичний аналіз наукової розробленості проблеми та практичну роботу щодо формування матриці вагомості показників ППК.

На *пошуково-констатувальному* етапі відбулась розробка діагностичного комплексу визначення рівнів сформованості ППК викладачів фахових дисциплін, формування експериментальних та

контрольних груп в закладах освіти, проведено констатувальний зріз.

Під час *розвивально-формуального* етапу (підрозділ 4.2) було розроблено технологію формування та розвитку ППК. Організовано впровадження технології у науково-методичну роботу технічних коледжів (учасників експерименту) та визначених організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність її роботи.

На *контрольно-узагальнювальному* етапі (підрозділ 4.3) було проведено перевірку ефективності імплементації технології та ОПУ її реалізації, аналіз динаміки розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін досліджуваних груп після експерименту, виконано математично-статистичну обробку та інтерпретацію отриманих даних, дослідження впливу експериментальної педагогічної технології.

Організаційно-підготовчий етап

Організаційно-підготовчий етап передбачав реалізацію таких завдань:

- проаналізувати традиційні форми організації науково-методичної (навчально-методичної) роботи у технічних коледжах;
- визначити ефективність усталених форм та методів роботи, їх вплив на розвиток ППК викладачів спеціальних дисциплін;
- узагальнити результати вивчення документації, спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, відвідування навчальних занять;
- сформувати експертну групу з представників ЗФПО, що беруть участь у педагогічному експерименті;
- експертній групі визначити вагомість показників сформованості ППК для подальшого дослідження.

Організаційно-підготовчий етап експериментального дослідження передбачав періоди:

- 1 період – теоретичний;
- 2 період – практичний.

Протягом теоретичного періоду організаційно-підготовчого етапу було здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми на основі опрацювання наукової, науково-методичної, психологічної літератури, нормативної документації, що регламентує організацію, форми та зміст НМР у технічних коледжах України, досвіду практичної роботи. Було визначено науковий апарат дослідження

(об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза), розроблено дефінітивний аналіз понятійного конструкта «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу», схарактеризовано сутність та зміст ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу (структура та компоненти). Теоретично обґрунтовано змістовне наповнення педагогічної технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін. Визначені мета, завдання та етапи дослідно-експериментальної роботи. Обрано експериментальні бази та кількісний і якісний склад респондентів, розроблено шкали оцінювання рівнів сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін.

Для отримання вірогідних результатів дослідження базою проведення педагогічного експерименту стали технічні коледжі різних регіонів України. Нами було прийнято рішення про проведення не тільки констатувального зрізу, а й розвивально-формувального етапу дослідницької роботи у всіх 7 коледжах-учасниках експерименту. Це зумовлено потребою довести ефективність та універсальність експериментальної технології, її дієвість, практичну спрямованість та доцільність її застосування у різних закладах фахової передвищої освіти України.

Усього в дослідженні взяли участь 358 викладачів спеціальних дисциплін із семи ЗФПО різних регіонів України: Відокремленого структурного підрозділу «Автомобільно-дорожний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка» (далі – АДФК), Дніпрорудненського індустріального коледжу (ДІК), Державного вищого навчального закладу «Чернівецький транспортний коледж» (ЧТК), Відокремленого структурного підрозділу «Гірничо-електромеханічний фаховий коледж Криворізького національного університету» (ГЕФК), Надвірнянського коледжу Національного транспортного університету (НК), Політехнічного коледжу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (ПК), Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет» (ДФКП). Крім викладачів в експериментальній роботі брали участь 5 директорів ЗФПО, 3 заступники директора з навчальної роботи, 7 методистів коледжів, 3

голови циклових комісій спеціальних дисциплін, 2 завідувачі відділень.

Другий період організаційно-підготовчого етапу (практичний) було присвячено організації та координації роботи членів експертної групи та визначенню коефіцієнта вагомості показників сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін. Робота в цей період була спрямована на те, щоб з'ясувати, наскільки керівництво закладів освіти усвідомлює значущість формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності своїх викладачів. До експертної групи увійшли представники всіх коледжів-учасників дослідження, що відображає колективну позицію представників педагогічних колективів із зазначеної проблеми. Координатором роботи експертної групи був автор монографії. Мета цієї діяльності – дослідити, наскільки члени експертної групи оцінюють значущість показників ППК, які їх ціннісні орієнтації на кожну її складову.

Експертна група складалась з членів адміністрації, викладачів кандидатів педагогічних наук, методиста коледжу, завідувачки електротехнічного відділення, викладачів спеціальних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії, що мають педагогічне звання «викладач-методист», всього – 10 осіб. Членам експертної групи було запропоновано порівняти попарно показники розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів для визначення їх вагової частки.

Результат роботи кожного експерта вносився у матрицю, обробка даних розраховувалась у такий спосіб: ранг показника R відображався в загальній системі ранжування (додаток Д-1, Д-2, Д-3 – наведено приклад заповнення матриці одним з експертів). Найвищий ранг показника визначався як «1», ступінь вагомості кожного показника обраховувався за формулою:

$$P_i = P_{\max} \times R_i / R_{\max}, \quad (1)$$

де $P_{\max} = 1$ – ступінь вагомості показника, який має найвищий ранг; R_i – ранг показника; $R_{\max}$ – найвищий ранг.

У такий спосіб було зроблено обчислення за отриманими результатами від усіх членів експертної групи. Після визначення коефіцієнта вагомості показників розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів була сформована матриця (додаток Д-4), що містила результати обчислення коефіцієнтів вагомості показників за оцінкою кожного експерта ($P_1; P_2; P_3; P_4; P_5; P_6; P_7; P_8; P_9; P_{10}$).

Зважаючи на отримані результати P_1 , визначалося середнє значення коефіцієнта вагомості показників градації розвитку ППК викладачів:

$$P_{icp} = \sum P_{ij} / n \quad (2),$$

де n – кількість експертів, (в нашому дослідженні $n = 10$); i – номер показника, j – номер експерта.

Враховуючи результати наукових здобутків сучасних українських науковців [3], вважаємо, що середнє значення P_{icp} буде слугувати мірою вагомості фактора або показника.

Дисперсія оцінок експертів за кожним показником визначалася за формулою для невеликої вибірки:

$$S_i = \sqrt{\sum (P_{ij} - P_{icp})^2 / (n-1)} \quad (3),$$

де n – кількість експертів; P_{ij} – коефіцієнт вагомості показника, на думку j -го експерта; величина $n-1$ визначає кількість ступенів свободи.

Величина довірчого інтервалу визначалася на рівні значущості 0,95 (рівень надійності 95 %) за формулою:

$$V_i = t_j \times S_i / \sqrt{n} \quad (4),$$

де V_i – довірчий інтервал; t_j – коефіцієнт Ст'юдента, $t_j = 3,162$.

Здобуті дані щодо результатів вагомості показників розвитку ППК представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Вагомість показників розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

Критерії	Показники	P_{icp}
<i>мотиваційно-ціннісний</i>	1. Усвідомлення значущості обраної професії викладача.	0,06
	2. Сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю.	0,05
	3. Прагнення до набуття і вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування.	0,07
	Σ	0,19
<i>когнітивний</i>	4. Рівень знань загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та методик проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти.	0,07

Продовження таблиці 4.1.

Критерії	Показники	Р _{іср}
<i>когнітивний</i>	5. Ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій.	0,06
	6. Рівень оволодіння базовими знаннями з теорії навчання та теорії виховання, базовими знаннями з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості.	0,07
	7. Ступінь володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань.	0,08
	Σ	0,28
<i>виконавчо-педагогічний</i>	8. Здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять.	0,08
	9. Здатність до ефективного впровадження індивідуальних форм викладання.	0,07
	10. Здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання.	0,08
	11. Уміння організовувати освітній та освітньо-виховний процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів.	0,07
	Σ	0,30
<i>рефлексивний</i>	12. Усвідомлення рівня власного професійного розвитку.	0,08
	13. Здатність до об'єктивного самоаналізу.	0,07
	14. Оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.	0,08
	Σ	0,22
Разом:		1,00

Проаналізувавши дані таблиці, дійшли висновку, що найбільш значущими на думку експертів є показники виконавчо-педагогічного критерію, сумарна вагомість яких дорівнює $R_{11cp}=0,30$. Тобто, здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять, ефективного впровадження індивідуальних та групових форм викладання, уміння організовувати освітній та виховний процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів є найбільш вагомим на думку членів експертної групи, а зазначені показники мають пріоритетність у процесі оцінювання рівня сформованості ППК. Проте зазначимо, що найбільшу вагомість (0,8) мають ще декілька показників, серед яких два рефлексивних (усвідомлення рівня свого професійного розвитку, оцінка динаміки власного професійного вдосконалення) та один когнітивний (базові знання з теорії навчання та теорії виховання, психології пізнавальних процесів та

психологічних характеристик особистості). Отже, становлення та формування педагога-професіонала є, на думку членів експертної групи, неможливим без ефективного розвитку зазначених показників.

Також отримані дані свідчать, що мотиваційно-ціннісний показник «Сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю» має найменший ранг ($P_{2cp}=0,5$), що говорить про те, що мотиваційно-ціннісний критерій є більш значущим для викладача, чий шлях у педагогічній професії тільки починається, коли формування педагога як особистості ще не завершено. Враховуючи той факт, що членами експертної групи були досвідчені педагогічні та науково-педагогічні працівники зі значним стажем роботи, які досягли вагомих результатів у своїй професії, для яких педагогічна та наукова діяльність була свідомим вибором, що був зроблений давно, фактор мотивації не сприймався ними як домінуючий.

Необхідно зауважити, що великого розриву коефіцієнтів вагомості між показниками немає (від 0,5 до 0,8), що свідчить про оптимальний набір визначених показників.

Також протягом практичного періоду була проведена робота щодо встановлення меж інтегральних оцінок, що відповідають рівням розвитку ППК викладача (табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

Межі оцінок рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача

№ за/п	Рівні сформованості ППК викладача	Межі інтегральних оцінок
I	Початковий	0,00 - 0,33
II	Достатній	0,34 - 0,66
III	Високий	0,67 - 1,00

Отже, реалізація завдань організаційно-підготовчого етапу уможливила проведення подальших етапів експериментальної роботи. Результатом колективної роботи членів експертної групи стало не тільки визначення коефіцієнтів вагомості показників ППК, а й підтвердження слушності вибору цих складових.

Пошуково-констатувальний етап

Згідно з програмою педагогічного експерименту пошуково-констатувальний етап – це етап формування експериментальних і контрольних груп та проведення констатувального зрізу, мета якого – показати тенденцію щодо рівнів сформованості ППК викладачів на початок формувального етапу педагогічного експерименту.

Завданнями констатувального зрізу було:

- виміряти сформованість компонентів ППК (мотиваційно-ціннісного, професійно-тезаурусного, виконавчо-педагогічного, рефлексивного) за методиками, які представлено у діагностичному комплексі;
- визначити початковий стан сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів.

Для того, щоб мати уявлення про стан сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін на початок експерименту та отримати об'єктивні дані, необхідно було визначити показники відбору учасників експерименту. Контингент учасників експерименту формувався з урахуванням спеціалізації, стажу педагогічної роботи, профілю ЗФПО України. Заради доведення, що розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів відбувається завдяки впливу запропонованої досліджуваної технології, учасників експерименту було довільно об'єднано у дві групи в кожному закладі: експериментальну та контрольну. Задля отримання об'єктивних висновків щодо результативності експериментальної педагогічної технології, необхідно було виконати умови статистичного методу при формуванні складу ЕГ та КГ викладачів.

З метою організації та проведення експериментальної роботи вибіркова сукупність об'єктів дослідження розраховувалась за такою формулою:

$$m = M / (0,0025 M + 1), \quad (5)$$

де: m – вибіркова сукупність; M – генеральна сукупність.

Для визначення обсягу генеральної сукупності було використано Дані Держстата України «Заклади вищої та фахової передвищої освіти» [28]. Встановлено, що викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України на початок 2019-2020 навчального року – 4495 осіб. Щоб висновки, зроблені за результатами експериментальних досліджень із ймовірністю 95%,

можна було поширювати на всю генеральну сукупність, обсяг вибіркової сукупності m має складати не менше 354 респондентів.

Також для вибірки визначено ознаки учасників експерименту, за якими вона може здійснюватися:

1. Штатні викладачі ЗФПО.
2. Рівень базової вищої освіти.
3. Спеціалізація.

Отже, обсяг вибіркової сукупності можемо вважати репрезентативним та достатнім для вірогідних висновків (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3.

Розподіл учасників експерименту за групами, кількість учасників

Контрольна група, кількість учасників експерименту								Експериментальна група, кількість учасників експерименту						
№ гр.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Назва закладу освіти	ДФКП	АДФК	ПК	ДПК	НК	ГЕФК	ЧТК	ДФКП	АДФК	ПК	ДПК	НК	ГЕФК	ЧТК
	25	25	26	25	24	27	27	26	25	25	26	24	27	26
Разом:	179							179						

Формування експериментальних груп відбувалось з урахуванням педагогічного стажу: частина викладачів зі стажем педагогічної діяльності до 10 років у кожній групі була однаковою. Проте показник «кваліфікаційна категорія» експериментаторами не враховувався з причини часом невідповідності кваліфікаційної категорії викладача сучасним вимогам до його педагогічної майстерності. Отже, групи, які було сформовано, можемо вважати однорідними.

Реалії рівня сформованості компетентностей можна констатувати завдяки методикам, визначеним та укладеним у діагностичний комплекс (докладно – у підрозділі 2.2). Підтвердження вищезазначеного вимагало проведення констатувального зрізу. Створена система вимірювання та обліку результатів містить критерії, показники, зміст визначених рівнів, визначає рівні сформованості ППК, здійснює рівневу диференціацію учасників експерименту. Провідною характеристикою діагностичного інструментарію визначено об'єктивність оцінювання результатів впливу, можливість виконання рівневої диференціації викладачів контрольних та експериментальних груп.

Проведення констатувального зрізу здійснювалось комплексно, із використанням дистанційних форм опитування у всіх семи закладів. У кожному коледжі було створено експериментальну та контрольну групи, відповідно разом – 7 експериментальних та 7 контрольних груп. Для зручності обробки експериментального матеріалу ми об'єднали ці групи у дві: ЕГ та КГ; надалі представляємо результати 7 експериментальних та 7 контрольних груп як *однієї експериментальної та однієї контрольної групи*.

Застосування діагностичного комплексу визначення рівня сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів дозволило отримати такі результати.

1-а. Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (в модифікації А. О. Реана методик Б. А. Ядова, Н. В. Кузьміної) (мотиваційний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій). У цій методиці задоволеність професією викладача оцінюється автором за п'ятьма рівнями, проте відповідно до контексту нашого дослідження ця методика адаптована до трирівневого виміру: низький, середній, високий, що відповідає загальному алгоритму обчислення емпіричних результатів.

Серед опитуваних 6,0 % (ЕГ – 5,9 %, КГ – 6,1 %) викладачів мають низьку задоволеність професією. Найбільший показник – близько 60,0 % (ЕГ – 61,5 %, КГ – 59,0 %) – продемонстрували педагоги, чия задоволеність своєю професією є середньою. Також було виявлено, що 34,0 % (ЕГ – 33,6 %, КГ – 34,4 %), тобто майже третина викладачів спеціальних дисциплін, мають високу задоволеність обраною професією (табл. 4.4).

Науково-методична робота з розвитку ППК у технічному коледжі найбільше спрямована на викладачів спеціальних дисциплін, чий стаж менше, ніж 10 років. Отже, виникла потреба визначити саме їх задоволеність педагогічною діяльністю.

Таблиця 4.4.

Результати методики «Задоволеність педагога обраною професією» (загальна)

Параметри перебігу балів	1 - 2,5 б.		2,6 - 4,5 б.		4,6 - 5 б.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Якісний показник задоволеності професією	<i>низький (початковий)</i>		<i>середній (достатній)</i>		<i>високий (високий)</i>	
Кількісний показник задоволеності професією (%)	5,9 %	6,1 %	61,5 %	59,0 %	33,6 %	34,4 %

Після опитування було отримано результати: низький рівень задоволеності – 9,9 % (ЕГ – 9,5 %, КГ – 10,3 %); задоволеність середнього рівня визнали більшість викладачів – 70,0 % (ЕГ – 70,3 %, КГ – 69,7 %); 20,1 % (ЕГ – 20,2 %, КГ – 20,0 %) педагогів продемонстрували високу задоволеність своєю професією (табл. 4.5).

Всупереч відмінностям в показниках груп з різним досвідом роботи, загальна тенденція у сприйнятті своєї професії виявилась спільною: більшість респондентів мають задоволеність обраною професією вище за середню. Отримана інформація доводить, що майже всі викладачі мають достатній рівень мотивації для подальшого розвитку ППК.

Таблиця 4.5.

**Результати методики
«Задоволеність педагога обраною професією»
(серед викладачів зі стажем роботи менше, ніж 10 років)**

Параметри перебігу балів	1 - 2,5 б.		2,6 - 4,5 б.		4,6 - 5 б.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Якісний показник задоволеності професією	<i>низький (початковий)</i>		<i>середній (достатній)</i>		<i>високий (високий)</i>	
Кількісний показник задоволеності професією (%)	9,5 %	10,3 %	70,3 %	69,7%	20,2 %	20,0 %

1-б. Методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» висвітлює такі результати співвідношення визначених типів мотивацій викладачів спеціальних дисциплін в експериментальній групі (ЕГ):

1. $BM > ЗПМ > ЗНМ$ – 40,9 %
2. $BM = ЗНМ < ЗПМ$ – 3,2 %
3. $BM > ЗПМ = ЗНМ$ – 5,8 %
4. $BM < ЗПМ > ЗНМ$ – 6,1 %
5. $BM = ЗПМ > ЗНМ$ – 8,2 %
6. $BM = ЗПМ = ЗНМ$ – 3,0 %
7. $BM > ЗНМ > ЗПМ$ – 21,8 %
8. $BM < ЗПМ = ЗНМ$ – 3,0 %
9. $BM = ЗНМ > ЗПМ$ – 8,0 %

Найбільший відсоток педагогів мають високу внутрішню мотивацію, яка перевищує і зовнішню позитивну, і зовнішню

негативну мотивацію: **ВМ > ЗПМ > ЗНМ**. Таке співвідношення мотивацій вважається найкращим, і те, що 40,9 % респондентів показали саме цей результат, дозволяє планувати подальшу ефективну науково-методичну роботу.

Другий за кількісним показником тип мотиваційного співвідношення викликає занепокоєння, оскільки 21,8 % респондентів мають зовнішню негативну мотивацію більше, ніж зовнішню позитивну. Виявляється, що викладач повинен кожного разу долати внутрішній негатив, свій страх, роздратування адміністративними вимогами, бо позитивних причин йти на роботу в нього майже немає. Тільки внутрішня мотивація, яка перебільшує і зовнішню негативну, і зовнішню позитивну, дає змогу існувати такій людині у професії: **ВМ > ЗНМ > ЗПМ**. Це тривожний симптом, бо викладач вимушений працювати тільки на своїх внутрішніх ресурсах, що може призвести до професійного вигорання.

Ще 8,2 % реципієнтів мають однаковий чисельний показник внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, який перевищує зовнішню негативну мотивацію: **ВМ = ЗПМ > ЗНМ**. Це співвідношення є якісно гіршим, тому що акцент уваги викладачів спрямований на зовнішні стимули (в тому числі матеріальні). Цікавими виявилися мотиваційні співвідношення у 6,1 % викладачів, у яких зовнішня позитивна мотивація більше, ніж внутрішня та зовнішня негативна: **ВМ < ЗПМ > ЗНМ**. Для професії педагога це досить несподівано, тому що соціальний престиж викладацької діяльності в нашому суспільстві невисокий, заробітна плата фіксована, можливість кар'єрного зростання обмежена штатним розкладом, тобто факторів, що впливають на зовнішню позитивну мотивацію, не так багато і вони не настільки суттєві. Проте, ми бачимо, що для певної категорії викладачів це не так. Ще 5,8 % педагогів працюють винятково на внутрішній мотивації, оскільки зовнішня позитивна дорівнює зовнішній негативній мотивації, тобто будь-які зовнішні фактори не мають визначального впливу на бажання працювати: **ВМ > ЗПМ = ЗНМ**.

Інші варіанти мотиваційних співвідношень примушують замислитись, чи був свідомим вибір професії для цих категорій опитуваних. Так, внутрішня мотивація за кількісним показником дорівнює зовнішній негативній і є більшою, ніж зовнішня позитивна: **ВМ = ЗНМ > ЗПМ** – 8,0 %. Це означає, що викладач не має потужних ресурсів, його внутрішня мотивація нівелюється

негативними факторами. Такі мотиваційні співвідношення як $BM = ZHM < ZPM$, $BM = ZPM = ZHM$, $BM < ZPM = ZHM$ притаманні до 3,0 % викладачів за кожним співвідношенням.

Отримані дані свідчать про те, що викладачі, які показали такі результати, випадково потрапили в педагогічну сферу або ще не достатньо занурилися та усвідомили сутність та специфіку викладацької діяльності.

Дана методика показала, що тільки 49,0 % респондентів мають оптимальні або наближені до оптимальних співвідношення мотивацій. Унаочнення результатів представлено у вигляді діаграми, для зручності дані було округлено до цілих (рис. 4.6):

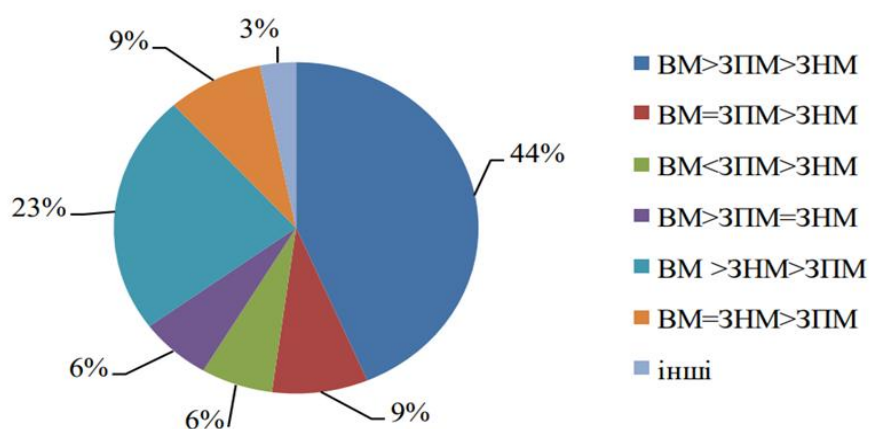


Рис. 4.6. Співвідношення мотивацій викладачів в ЕГ

Співвідношення мотивацій у контрольній групі було подібним до даних, отриманих в експериментальних групах, що свідчить про загальну тенденцію:

1. $BM > ZPM > ZHM$ – 41,2 %
2. $BM = ZHM < ZPM$ – 3,1 %
3. $BM > ZPM = ZHM$ – 5,9 %
4. $BM < ZPM > ZHM$ – 5,8 %
5. $BM = ZPM > ZHM$ – 8,3 %
6. $BM = ZPM = ZHM$ – 2,9 %
7. $BM > ZHM > ZPM$ – 22,1 %
8. $BM < ZPM = ZHM$ – 3,2 %
9. $BM = ZHM > ZPM$ – 7,7 %.

2-а. «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптовано авторкою (С.С.)). Результати застосування діагностичної карти

дозволили визначити не тільки рівень фахової підготовленості викладача, а й психолого-педагогічної готовності до викладацької діяльності. Виявлено проблеми, що потребують уваги керівництва коледжу на методичну спрямованість викладачів та підвищення їх кваліфікації. Так, при діагностиці науково-теоретичної підготовки з'ясовано, що виникають труднощі у педагогів щодо питань: орієнтація у різноманітності методів наукового пізнання та використання їх у процесі викладання навчальної дисципліни, роль і місце сучасних досягнень науки в педагогічній діяльності.

Складова «психолого-педагогічна підготовка» також недостатньо сформована у викладачів спеціальних дисциплін. Результати методики показали, що реципієнти мають низький рівень знань психологічних особливостей студентів, що заважає ефективно визначати зміст, форми й методи навчання. Викладачі недостатньо розуміють роль психодіагностики у розвитку пізнавальної активності студентів, не орієнтуються у класифікації методів навчання та не можуть схарактеризувати дидактичні прийоми кожного з них.

Під час діагностики методичних умінь з'ясовано, що не всі респонденти усвідомлюють варіанти застосування різних методів навчання та врахування їх специфіки у процесі викладання фахових дисциплін. Діагностична карта проілюструвала актуальну професійну підготовленість викладачів: високий рівень показали в експериментальній групі (ЕГ) – 12,0 % учасників дослідження, достатній – 61,0 %, початковий – 27,0 %; у контрольній групі (КГ) – 11,0 % високий рівень, 62,0 % – достатній, початковий – 27,0 %.

2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптовано авторкою (С.С.)). Ця діагностика була розрахована на виявлення психолого-педагогічної культури професійного спілкування викладачів у позааудиторній роботі. Аналіз даних результатів опитувальника проводився у 2 етапи: А – аналіз результатів самооцінки викладачів, Б – результати оцінювання членами експертних груп. Для отримання об'єктивних даних не тільки педагогічного, а й психологічного складника культури викладача, результати за цим опитувальником проаналізовано експериментаторами та експертною робочою групою, яку склали практичні психологи та члени адміністрації коледжів. Протягом цієї роботи з'ясовано, що більшість викладачів

мають завищений рівень самооцінки своєї психолого-педагогічної культури. Експертна група дійшла до такого висновку після обговорення результатів їх практичної діяльності у реальному освітньому процесі: робота у студентських колективах як куратора; у професійному спілкуванні з батьками студентів, з колегами, з адміністрацією. Проаналізовано вміння вирішувати ситуативні конфлікти між студентами, студентами та викладачем, на які куратор не завжди реагує вчасно й адекватно. Спілкування з колегами існує на більш особистісному рівні, а не професійному. Тому доцільно розглянути співвідношення самооцінювання викладачів власної психолого-педагогічної культури з оцінками членів робочої експертної групи. Кількісні показники представлено в додатку Е.

Якісний аналіз результатів, отриманих членами експертних груп, доводить, що викладачі спеціальних дисциплін не повною мірою усвідомлюють зміст поняття «психологічний метод» та не володіють методиками його застосування.

Так, попри те, що 90,0 % (ЕГ) – 92,0 % (КГ) респондентів вважають, що часто користуються таким психологічним методом як спостереження, з'ясовано, що педагогами не ведуться щоденники спостережень, не фіксуються результати у протоколах. Проведення будь-якого діалогу на занятті вважають «психологічним методом бесіди» (ЕГ – 100,0 %, КГ – 99,9 %). У реалії діалог на занятті використовується як дидактичний метод (словесний), а у позааудиторній роботі – як метод виховання (метод, спрямований на формування свідомості). Ці методи застосовуються спонтанно та ситуативно, а психологічний метод бесіди вимагає попередньо розробленої чіткої програми. Проводячи тестування (ЕГ – 92,0 %, КГ – 93,0 %) та анкетування (ЕГ – 27,0 %, КГ – 23,0 %) викладачі не завжди консультуються та працюють з практичними психологами в тандемі, тому часто застосовують невалідні методики. 32,0 % респондентів експериментальної групи та 34,0 % контрольної – зазначили експеримент як метод, що часто використовується ними. Проте з'ясувалося, що педагогічні експерименти в ЗФПО, де відбувалося опитування, проводяться лише тими викладачами, хто працює над дисертаційними роботами.

Застосування методу самодіагностики педагогами (ЕГ – 76,0 %, КГ – 74,0 %) не гарантувало їх об'єктивну самооцінку, що підтверджено результатами попередніх методик. Практику

використання викладачами психологічного тренінгу (ЕГ – 24,8 %, КГ – 25,1 %) у позааудиторній роботі не підтверджено експертами: більшість з опитаних не опанували програм навчання відповідних курсів та не мають документа (сертифіката), що засвідчував би їхній рівень обізнаності методикою проведення психологічних тренінгів.

Вище представлений аналіз результатів стосується питань 3, 4, 5, 6 експертної оцінки.

У наступному завданні треба було визначити пріоритетність спілкування з різними комунікативними групами:

- зі студентами та їхніми батьками;
- з колегами й адміністрацією;
- зі своїми дітьми, близькими людьми;
- з малознайомими людьми.

41,7 % респондентів експериментальної та 43,2 % контрольної груп обрали таку комбінацію: 3, 2, 1, 4. Тобто, на першому місці спілкування зі своїми дітьми, близькими людьми, на другому – з колегами й адміністрацією, третім у ранжуванні – спілкування зі студентами та їхніми батьками, а на останньому четвертому місці – спілкування з малознайомими людьми. 25,0 % викладачів з експериментальної та 24,0 % з контрольної груп обрали комбінацію у пріоритетності спілкування (3, 1, 2, 4), де спілкування зі студентами та їх батьками визначено як більш приємне, ніж спілкування з колегами та адміністрацією. Доволі тривожним сигналом було обрання респондентами (8,3 % – ЕГ; 9,1 % – КГ) комбінації, де комунікація з малознайомими людьми розглядається як більш бажана, ніж зі студентами, а взаємодія з членами адміністрації та колегами вийшла на останнє місце у цьому рейтингу (3, 4, 1, 2). 8,2 % респондентів експериментальної та 8,0 % контрольної груп взагалі не вказали спілкування з адміністрацією та колегами як бажане (3, 1, 4). 16,7 % педагогів експериментальної та 17,1 % контрольної груп обрали тільки один показник – спілкування з близькими (3), не зазначивши жодного іншого. Тобто, близько 25 % опитаних не бажає спілкуватися зі своїми колегами та керівництвом взагалі, що свідчить про нездоровий мікроклімат у колективі. Це, відповідно, позначається на якості та ефективності науково-методичної роботи закладу освіти.

Також було визначено рівні за кількісними показниками. Кожне запитання опитувальника передбачало нарахування балів від 1 до 5 залежно від повноти, обізнаності та ґрунтовності відповідей

педагогів. Отже, початковий рівень розвитку психолого-педагогічної культури викладача склав 25,1 % в експериментальній групі та 25,4 % у контрольній, достатній рівень продемонстрували 64,9 % (ЕГ) та 65,2 % (КГ), високий – 10,0 % (ЕГ) та 9,4 % (КГ) викладачів.

3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним). Для виявлення рівня сформованості діяльнісно-креативного компонента ППК викладачів авторкою (С.С.) було адаптовано представлену методику відповідно до контексту дослідження. Кожне запитання тесту доповнено варіантами відповідей, за які нараховувались бали від 1 до 3. Викладачі, які набрали від 21 до 30 балів, демонструють високий рівень розвитку лекційної майстерності; від 10 до 20 – достатній; від 1 до 9 – початковий. Серед педагогічних працівників, які взяли участь у дослідженні, початковий рівень виявлено у 26,0 % (ЕГ) та 27,0 % (КГ) респондентів, достатній рівень показали 63,0 % (ЕГ) й 61,0 % (КГ), високий – 11,0 % (ЕГ) і 12,0 % (КГ). Для практичного спрямування педагогів на вдосконалення лекторської майстерності (за М. І. Станкіним) викладачів було об'єднано за 2 типами. Кількісні результати склали таке співвідношення: І тип – 47,0 % опитуваних, II тип – 53,0 % в експериментальній групі; у контрольній групі 45,0 % респондентів I типу й 55,0% – II типу (табл. 4.7).

Таблиця 4.7.

Рівень сформованості діяльнісно-креативного компонента психолого-педагогічної компетентності

Типи лекторів	ЕГ	КГ
Тип лекторів 1	47,0 %	45,0 %
Тип лекторів 2	53,0 %	55,0 %
Рівень розвитку лекторської майстерності		
Початковий	26,0 %	27,0 %
Достатній	63,0 %	61,0 %
Високий	11,0 %	12,0 %

Кожному типу автором методики надаються рекомендації. Викладачам I типу лекторів рекомендується серйозніше готуватися до лекцій: заздалегідь відпрацьовувати і передбачати все, що

стосується композиції, змісту і мови виступу, скласти детальний попередній конспект лекції.

Категорії викладачів II типу рекомендується серйозніше ставитися до змісту виступу і до студентів, бути більш стриманими у жестах та міміці, заздалегідь готувати цікавий початок і чітко узагальнювати кінець виступу.

3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» за Л. А. Петровською (адаптовано авторкою (С.С.)). Результати оцінки поведінки викладачів як керівників дискусій показали, що тільки 9,9 % педагогів експериментальної та 9,7 % контрольної володіють високим рівнем керівництва дискусією студентів, 59,8 % (ЕГ) й 60,0 % (КГ) – достатнім, 30,3 % – початковим рівнем і в експериментальній, і в контрольній групі.

Переважно помилками викладачів як керівників дискусій були такі: не підбивають проміжних підсумків під час обговорення, не вислуховують студента до кінця відповіді, не вміють уважно слухати, недостатньо активізують пасивних студентів, майже не використовують пропозиції, не враховують думки, зауваження, аргументи студентів для розв'язування навчальної проблеми.

4-а. Методика визначення рівня педагогічної рефлексії (тест О. С. Анісімова). Відповідно до контексту нашого дослідження ця методика адаптована до трирівневого виміру: низький, середній, високий, що відповідає загальному алгоритму обчислення емпіричних результатів проведеного зрізу. Це пов'язано з тим, що за низьким та високим рівнем було отримано нульові показники майже за всіма шкалами. За шкалою рефлексивності викладачі показали: низький (початковий) рівень – 11,0 % в експериментальній групі, 10,0 % – в контрольній, середній (достатній) рівень – 89,0 % (ЕГ) та 90,0 % (КГ), високий рівень – 0,0 % в обох досліджуваних групах. За шкалою самокритичності результати такі: низький (початковий) рівень – 17,0 % серед викладачів експериментальної та 18,0 % контрольної груп, середній (достатній) рівень – по 80,0 % в обох групах, високий рівень – 3,0 %. За шкалою колективності викладачі продемонстрували: низький (початковий) рівень – 11,0 %, середній (достатній) рівень – 86,0 %, високий рівень – 3,0 % (ЕГ) та 2,0 % (КГ) (табл. 4.8).

Таблиця 4.8.

**Рівні сформованості рефлексії викладачів за методикою
О. С. Анісімова (загальна)**

Рівень	Шкала					
	Рефлексивності		Самокритичності		Колективності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький (початковий)	0 – 6 б.		0 -1 б.		0 – 7б.	
	11,0 %	10,0 %	17,0 %	18,0 %	11,0 %	10,0 %
Середній (достатній)	7 – 15 б.		2 - 3 б.		8 – 15 б.	
	89,0 %	90,0 %	80,0 %	80,0 %	86,0 %	87,0 %
Високий	16 – 18 б.		4 б.		16 – 19 б.	
	0,0 %	0,0 %	3,0 %	2,0 %	3,0 %	3,0 %

Також для планування науково-методичної роботи було обчислено відповіді викладачів, що мають стаж до 10 років (табл. 4.9):

Таблиця 4.9.

**Рівні сформованості рефлексії викладачів, що мають
педагогічний стаж до 10 років, за методикою О. С. Анісімова**

Рівень	Шкала					
	Рефлексивності		Самокритичності		Колективності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький (початковий)	0 – 6 б.		0 – 1 б.		0 – 7 б.	
	0,0 %	1,0 %	20,0 %	19,0 %	10,0 %	12,0 %
Середній (достатній)	7 – 15 б.		2 – 3 б.		8 – 15 б.	
	100,0 %	99,0 %	80,0 %	81,0 %	90,0 %	88,0 %
Високий	16 – 18 б.		4 б.		16 – 19 б.	
	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Викладачі практично не показали низького рівня педагогічної рефлексії, що говорить про перспективність подальшої роботи з обраним контингентом учасників дослідження. Разом з тим, невисокий рівень самокритичності свідчить про не завжди адекватну оцінку своїх педагогічних знань, умінь та навичок.

4-б. Тест визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. В. Калашиковою). Стало абсолютною несподіванкою, що саме цей тест викликав різкий супротив викладачів, негативну реакцію і небажання взагалі брати участь в опитуванні. Слід зазначити, що виставляти отримані результати на широкий загал та обговорення не планувалось, тим більше робити

якісь організаційні або кадрові висновки за підсумками діагностики. Питання, на думку організатора експерименту, є нейтральними, не порушують особистісні, приватні проблеми або переконання, наприклад: «Чи намагаєтесь Ви виявити причини своєї поведінки?», «Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?», «Чи властива аналізу Вашої поведінки більшою мірою емоційна оцінка?». Можливим фактором, що спричинив такий відвертий негатив, був страх в отриманні небажаного результату. У попередніх анкетах було очевидним, що чим вище ти оціниш себе, тим краще. Цей тест не передбачає «правильної» відповіді, вгадати результат неможливо. Бентежило респондентів те, що їх результати тестування будуть аналізуватися організатором анкетування, це і викликало незадоволення. Отже, попередня методика (3-а), яка визначала рівень самооцінки лекторської майстерності та виявлення розбіжність з експертною оцінкою, підтвердила завищену самооцінку реципієнтів, що пояснює «емоційне» ставлення до проведення цієї методики. Проте діагностування відбулося й показало такі результати: низького рівня сформованості педагогічної рефлексії серед респондентів виявлено не було ні в експериментальній, ні в контрольній групах. 47,0 % опитуваних в експериментальній та 46,0 % в контрольній мають середній і 53,0 % (ЕГ) та 54,0 % (КГ) відповідно високий рівень. Серед молодих за досвідом викладачів середній та високий рівень сформованості педагогічної рефлексії має таке співвідношення: 60,0 % та 40,0 % – експериментальна група, 59,0 % та 41,0 % – контрольна.

4-в. Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптовано авторкою (С.С.)) за набраною кількістю балів визначає початковий, достатній та високий рівень самооцінювання викладачами власної методичної діяльності. З початковим рівнем жоден з респондентів експериментальної групи себе не ідентифікував, 31,0 % опитуваних з цієї групи вважає свій рівень достатнім і 69,0 % високим. У контрольній групі співвідношення таке: початковий рівень – 0,0 %, 30,0 % – достатній, 70,0 % – високий.

Категорія викладачів з невеликим (незначним) стажем роботи також не характеризує свій рівень методичної майстерності як низький; достатній рівень склали 40,0 % респондентів, високий – 60,0 % (ЕГ), 38,0 % та 62,0 % (КГ) (рис. 4.10).

Отримані дані показують, що переважна більшість респондентів (60-70 %) вважає, що досягли у своїй професії максимального результату, вони оцінюють себе як спеціалістів високого рівня, а це означає, що такій людині більше нема до чого прагнути, нема чому навчатись. Така самооцінка власної методичної майстерності викладачами спеціальних дисциплін не відповідає об'єктивній діагностиці, про що свідчать результати, отримані у попередніх методиках.

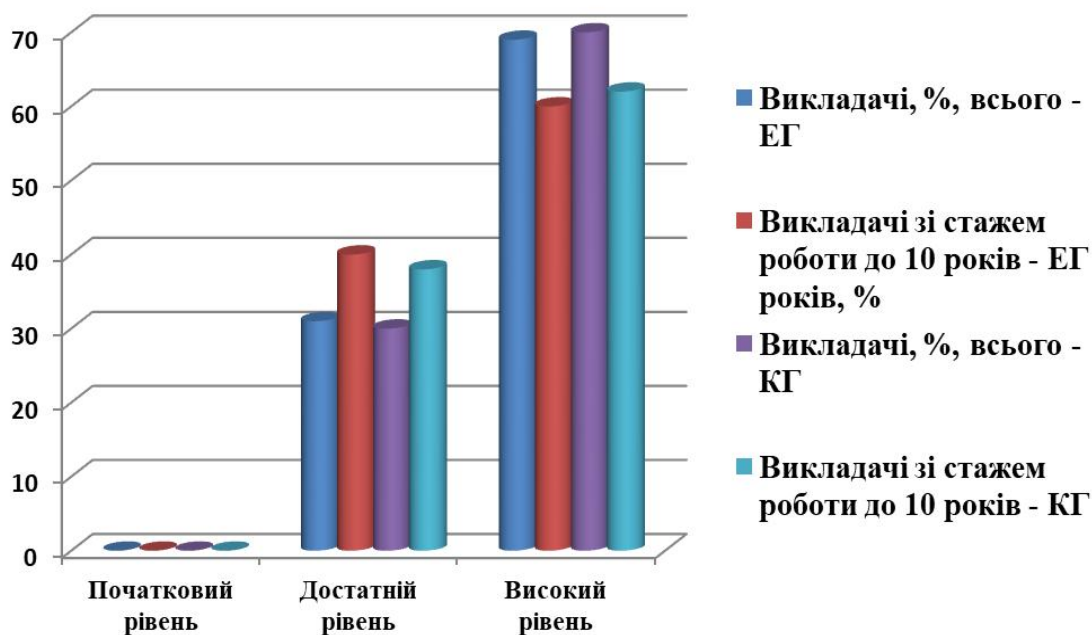


Рис. 4.10. Самооцінка методичної майстерності викладача

Для з'ясування загальної картини сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України необхідно було інтегрувати результати кожної проведеної методики та узагальнити їх відповідно до трирівневого вимірювання: початковий, достатній, високий рівні, що демонструє таблиця 4.11.

Таблиця 4.11.

Рівні сформованості ППК викладачів на початок експерименту

Рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності на початок експерименту	Респонденти	Відсотки %
Початковий	97	27,0
Достатній	225	63,0
Високий	36	10,0
Разом	358	100,0

Отже, отримані результати свідчать про недостатній рівень психолого-педагогічної підготовленості викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу та несформованість таких компетентностей як психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивно-прогностична та рефлексивно-педагогічна. Тому авторська педагогічна технологія спрямована на формування ППК у викладачів-початківців та розвиток психолого-педагогічної компетентності у тих педагогів, які мають вже певний досвід. Через те потрібно не тільки зменшити кількість респондентів, що показали належність до початкового рівня, сформувавши їх ППК до достатнього, а й розвинути достатній рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів-учасників дослідження до високого.

Результати діагностики виявили низку серйозних проблем і недоліків в організації та результатах НМР закладів освіти, тому впровадження технології розвитку психолого-педагогічної компетентності може стати тим інструментом, що сприятиме їх усуненню. Після проведення роботи щодо виявлення рівнів сформованості ППК викладача шляхом співбесід, індивідуальних консультацій, відвідування занять, аналізу навчально-методичної документації, оцінювання своїх колег членами адміністрації, було отримано такі дані у закладах освіти (додаток Ж).

На рисунку 4.12 унаочнено результати, що представлено в додатку Ж.

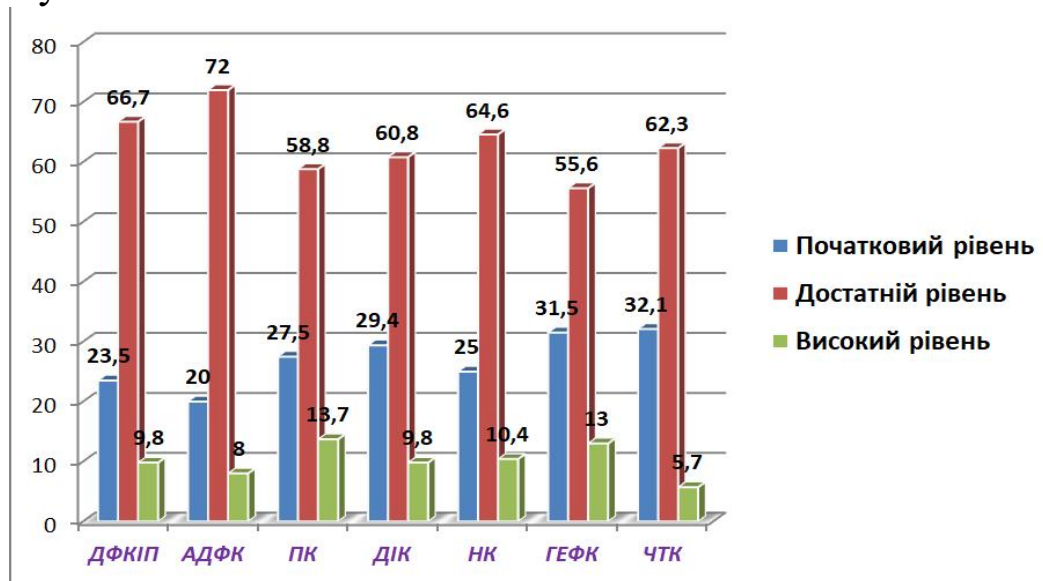


Рис. 4.12. Розподіл викладачів ЗФПО за рівнями сформованості психолого-педагогічної компетентності на початок експерименту, %

Розподіл респондентів за рівнями сформованості ППК, що проводився на основі констатувального зрізу, демонструє співвідношення початкового, достатнього та високого рівнів в експериментальній і контрольній групах як еквівалентне (табл.4.13):

Таблиця 4.13.

Співвідношення рівнів сформованості ППК в експериментальній та контрольній групах на початок експерименту

Рівень сформованості ППК на початок експерименту	осіб		%	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий	49	48	27,4	26,8
Достатній	112	113	62,6	63,1
Високий	18	18	10,1	10,1
Разом	179	179	100,0	100,00

Дані таблиці 4.13 демонструють відсутність суттєвої різниці між рівнями сформованості ППК викладачів ЕГ та КГ на початок експериментального дослідження.

Для статистичної перевірки рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в ЕГ і КГ маємо скористатися критерієм Пірсона χ^2 (хі-квадрат). У таблиці 3.14 надано дані для підрахунків. Теоретичні частоти визначено шляхом множення сум відповідних маргінальних частот рядка і стовпця та ділення їх добутку на загальну суму. Наприклад, теоретична частота для клітинки (А) визначено за формулою (8):

$$f_t (A) = (36*179) / 358, \quad (6)$$

Подальші розрахунки критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ для контрольних та експериментальних груп наведено у таблиці 4.14.

Таблиця 4.14.

Розрахунок критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ для контрольних та експериментальних груп на пошуково-констатувальному етапі дослідження

Комірки таблиці частот		Емпірична частота f_{ej}	Теоретична частота f_t	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
1	А	18	18,00	0,00	0,000	0,0000
2	Б	18	18,00	0,00	0,000	0,0000
3	В	112	112,50	-0,50	0,250	0,0022
4	Г	113	112,50	0,50	0,250	0,0022
5	Д	49	48,50	0,50	0,250	0,0051
6	Е	48	48,50	-0,50	0,250	0,0052
Сума						0,0148

Кількість ступенів свободи при зіставленні емпіричних розподілів визначається за формулою:

$$U = (K - 1)(C - 1), \quad (7)$$

де $K = 3$ (кількість рівнів), $C = 2$ (кількість масивів, що порівнюються).

Для 2-х ступенів свободи ($U = (3 - 1)(2 - 1) = 2$) та рівня значущості (0,05), які для педагогічних досліджень вважаються допустимими, згідно з таблицями критичних значень $\chi^2_{кр}$ знаходимо:

$\chi^2_{кр} = 5,991$ для критерію Пірсона, скориставшись відповідною таблицею (Сидоренко, с. 328) [131].

Відповідно до отриманих даних можемо констатувати випадковий характер відмінностей результатів перевірки рівня сформованості ППК між контрольними та експериментальними групами, тому що $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{кр}$ ($0,0148 < 5,991$).

Отже, результати діагностики виявили низку серйозних питань та недоліків в організації НМР закладів, що стали учасниками дослідження: викладачі спеціальних дисциплін не володіють психолого-педагогічними методами, мають завищену самооцінку, мотивація до професійного саморозвитку сформована на неналежному рівні. З'ясовано, що недостатня увага приділяється індивідуальній

роботі зі студентами, використання активних форм навчання має епізодичний характер, підвищення кваліфікації розглядається як формальна вимога, а не внутрішня потреба педагога. Дослідження підтвердило, що визначення рівня сформованості ППК викладачів посідає чільне місце у науково-методичній роботі коледжу, тому адміністрація не повинна нехтувати діагностикою, яка має бути не епізодичною, а застосовуватись систематично та комплексно.

Виявлення рівнів сформованості ППК викладачів шляхом комплексної діагностики (анкетування, тестування, опитування, співбесід, індивідуальних консультацій, відвідування занять, аналізу навчально-методичної документації, оцінювання своїх колег членами експертних груп) показало, що в усіх закладах-учасниках дослідження недостатньо приділяється увага цьому феномену. Педагогічні працівники, які взяли участь в експерименті, показали такі результати: 10,0 % респондентів – високий рівень, достатній – 63,0 %, початковий рівень – 27,0 %.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що система науково-методичної роботи технічних коледжів потребує суттєвого вдосконалення та розв'язання проблеми поліпшення психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін.

4.2. Інтеграція авторської технології в систему науково-методичної роботи коледжу

(Розвивально-формувальний етап)

Розвивально-формувальний етап педагогічного експерименту ґрунтувався на впровадженні педагогічної технології в НМР усіх коледжів-учасників дослідження. Членам експериментальної групи було запропоновано протягом двох семестрів долучитись до впровадження представленої педагогічної технології. Контрольна група респондентів підвищувала свій професійний рівень за допомогою форм та методів НМР, що застосовуються в закладах освіти традиційно.

Для запровадження технології були створені умови її ефективної реалізації (детально організаційно-педагогічні умови розглянуто в підрозділі 2.3). Імплементація проходила в дві стадії: 1 стадія – розробка та введення алгоритму реалізації технології; 2 – організація ОПУ реалізації технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності.

Результативність впровадження технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін у СНМР залежала від виконання завдань:

- розробка методичних рекомендацій щодо застосування діагностичного комплексу (навчально-методичний посібник «Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу»);
- забезпечення членів адміністрацій коледжів, що впроваджували експериментальну технологію у своїх педагогічних колективах, науково-методичними матеріалами щодо організації та роботи методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» [123];
- введення ключових складників алгоритму розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу у системи науково-методичної роботи коледжів.

На рисунку 4.15 представлено алгоритм впровадження технології формування та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. Відповідно до алгоритму, який враховував покрокове виконання завдань щодо визначених фаз реалізації, розглянемо, у який спосіб відбувалась імплементація технології у систему НМР коледжів-учасників експерименту.

Крок 1 алгоритму передбачав ознайомлення учасників експерименту зі змістом технології, із запропонованою метою, завданнями технології та очікуваними результатами.

Метою технології було визначено: сформувати, розвинути ППК викладачів спеціальних дисциплін у системі ФПО та підняти її на вищий рівень. Варто зазначити, що реалізація мотиваційного компонента ППК відбувалася вже протягом цього періоду, оскільки потрібно було аргументувати важливість розвитку психолого-педагогічної компетентності для викладачів фахових дисциплін, довести необхідність постійного професійного зростання для педагога та вагомість отриманих у результаті впровадження технології знань та вмінь.

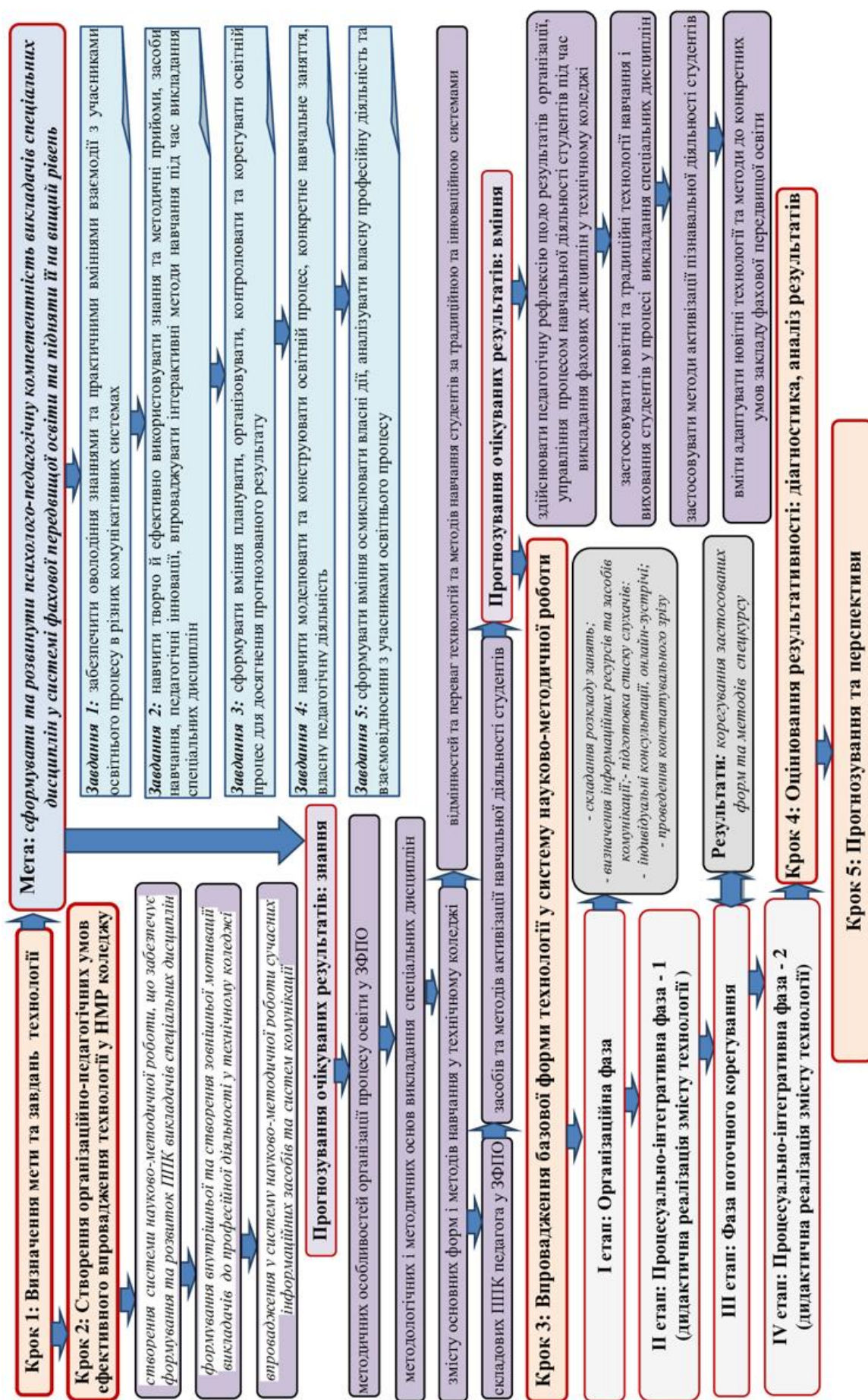


Рис. 4.15. Алгоритм впровадження технології формування та розвитку ППР

Актуальними *завданнями* запропонованої технології було визначено: забезпечити опанування знань та практичних вмінь застосування різновиду навчальних форм та методів у практиці викладання; навчити учасників експерименту творчо й ефективно використовувати знання та методичні прийоми, засоби навчання, зокрема інформаційні, педагогічні інновації, а також впроваджувати інтерактивні методи навчання під час викладання спеціальних дисциплін; сформулювати вміння планувати, проєктувати й оцінювати різноманітні види навчання під час проведення аудиторних занять та самостійної роботи студентів; навчити обирати сучасні освітні технології залежно від специфіки дисципліни та рівня підготовки здобувачів освіти; сформулювати вміння осмислювати власні дії, організовувати освітній процес, використовуючи знання вікової психології та особливості розвитку особистості студента. Під час ознайомлення із завданнями технології також необхідно було вмотивувати майбутніх учасників експерименту на подальшу активну співпрацю, ефективно презентувати нові форми роботи, зацікавити перспективами та перевагами їх використання. Вагомий внесок у цю роботу внесли методисти та члени адміністрації коледжів-учасників експерименту, які усвідомлювали важливість та позитивний вплив впровадження педагогічної технології у систему НМР їх закладів.

На цьому кроці також відбулось осмислення учасниками дослідження *очікуваних результатів* від імплементації технології у СНМР коледжів, а саме: набуття та вдосконалення знань щодо методичних особливостей організації процесу освіти у ЗФПО, методологічних та методичних основ викладання спеціальних дисциплін, змісту провідних форм та методів навчання у технічному коледжі, відмінностей та переваг технологій і методів навчання студентів за традиційною та інноваційною системами, складових ППК педагога, засобів та методів активізації навчальної діяльності студентів.

Учасникам експериментального дослідження треба було усвідомити, що набуття нових знань у результаті впровадження технології сприяє формуванню та розвитку *очікуваних вмінь*, зокрема вони мають навчитись: здійснювати педагогічну рефлексію щодо результатів організації, управління процесом навчальної діяльності студентів під час викладання спеціальних дисциплін; застосовувати новітні та традиційні технології навчання і виховання

студентів у процесі викладання; застосовувати методи активізації пізнавальної діяльності студентів; вміти адаптувати новітні технології та методи до конкретних умов ЗФПО. Отже, протягом першого кроку впровадження технології реалізовано розвиток *мотиваційного* компонента, а також формування та зростання *управлінської та проєктивно-прогностичної* компетентності як складової ППК.

Крок 2 відповідно до представленого алгоритму – це створення *організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження технології* в НМР коледжу. Реалізація визначених ОПУ під час розвивально-формуального етапу дослідження відбувалась різними способами. Перша організаційно-педагогічна умова *«створення системи науково-методичної роботи, побудованої на принципах неформальної освіти, що забезпечує ефективне формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності»* реалізовувалася у декількох напрямках. Насамперед необхідно було визначити специфічні риси та особливості організації навчально-методичної (науково-методичної) роботи, притаманні кожному окремому закладу освіти. Це відбувалось через вивчення нормативної документації, відповідних положень, якості наповнюваності сайтів та їх структурних підрозділів, що відображають роботу закладу щодо розвитку ППК викладача, бесід із членами адміністрації, працівниками навчального відділу та методичної служби. Після первинного аналізу надавалась методична допомога (консультування, вебіари, індивідуальні бесіди, анкетування, участь у спільних конференціях) щодо створення такої СНМР, структурні компоненти якої були б спрямовані на кінцевий результат та взаємопов'язані з умовами, принципами та функціями системи. Цей етап був необхідний, оскільки ефективне професійне вдосконалення викладача, розвиток його ППК є можливим при функціонуванні спланованої та діючої системи науково-методичної роботи.

Варто зазначити, що як елемент технології ця умова була застосована на всіх стадіях розвивально-формуального етапу експериментального дослідження, оскільки сам експеримент сприяв модернізації систем НМР коледжів, що взяли в ньому участь, а також формував та розвивав різні компетентності, наприклад, *психолого-комунікативну* – як взаємодію: між учасниками експериментальної групи; між учасниками та керівництвом, яке організувало

впровадження технології; між учасниками-викладачами та їх студентами, адже здобуття нових знань, ознайомлення з новими формами, методами реалізовувалось у навчальному та виховному процесах. Природно, що керівники методичних служб закладів освіти, члени адміністрацій, які координували та запроваджували технологію в СНМР своїх коледжів, протягом цієї роботи підвищували й власну професійну компетентність, а саме *педагогічну* та її складові, *управлінську, проєктивно-прогностичну, рефлексивно-педагогічну* компетентність. Отже, ЗФПО мали змогу в майбутньому оновити систему своєї роботи, застосувати нові принципи, форми, методи, з якими були ознайомлені під час експерименту, що доводить дієвість впровадження зазначеної умови.

Другою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує ефективність технології формування та розвитку ППК викладача спеціальних дисциплін, було визначено *«формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності в технічному коледжі»*, яка вводилась насамперед через запровадження базової форми педагогічної технології – методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін». Для того, щоб реалізувати цю умову, було здійснено:

- надання методистам коледжів групових та індивідуальних консультацій та рекомендацій щодо впровадження методично-тренінгового спецкурсу;
- інтегрований підхід до розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін у системі НМР через застосування фронтальних, групових, індивідуальних форм організації методичних (лекцій, семінарів, практичних) та тренінгових занять;
- оптимальне поєднання у програмі спецкурсу методичних прийомів, дидактичних методів та тренінгових вправ для розвитку компонентів і складових ППК.

Щодо створення організаційно-педагогічної умови *«запровадження у систему науково-методичної роботи сучасних інформаційних засобів та систем комунікації»*, то протягом педагогічного експерименту з'ясовано, що цей процес позначено недостатньою мотивацією щодо практичного використання інформаційно-комунікативних технологій у викладацькій

діяльності. Якщо традиційні форми НМР не вимагали від викладача коледжу дієвого застосування та апробації інноваційних методів та форм, педагогові достатньо було залишатися пасивним слухачем заходів, то впровадження технології було зорієнтовано насамперед на активне практичне використання можливостей інформаційних ресурсів.

На початку експерименту тільки 25-30 % респондентів згодні були долучитись до процесу засвоєння інформаційно-комунікативних технологій: опанувати програму курсів, брати активну участь у роботі під час ознайомчих лекцій, проведення семінарських та практичних занять, і, найголовніше, впроваджувати набуті знання й навички в освітній процес. Переважна ж більшість (75-70 %) учасників дослідження намагалася чинити активний або пасивний супротив новим вимогам. Серед аргументів на користь традиційної системи роботи зазначалось те, що:

- матеріально-технічне забезпечення кабінетів та лабораторій не відповідає вимогам часу, тобто не на належному рівні;

- сучасні студенти не завжди здатні опанувати перевірені досвідом роботи методики, тому очікувати від них продуктивної роботи з інноваціями буде марним;

- для здобувачів освіти комп'ютерні технології – передусім розваги (соціальні мережі, ігри), тому до серйозної роботи в інформаційному освітньому середовищі вони не готові;

- освітньо-професійні програми, навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін не розраховані на постійну співпрацю викладача й здобувача освіти в інтернет-середовищі;

- розробка й утримання інтернет-сайтів є надзвичайно дорогими, тому на зарплату викладача не всі можуть собі це дозволити;

- викладач і так дуже завантажений підготовкою до навчальних занять, розробкою нових програм навчальних дисциплін, атестацією, акредитацією, оновленням навчально-методичних комплексів, роботою куратора тощо, тому складно вимагати від нього додаткової роботи у його вільний час.

Зазначимо, що загальної тенденції щодо прийняття або відторгнення нових ідей серед різних категорій викладачів (вік, стать, стаж педагогічної роботи тощо) не спостерігалось: траплялися випадки категоричного неприйняття й навіть агресії серед молодих колег, однак були досвідчені викладачі зі значним педагогічним

досвідом, які із задоволенням сприймали інновації та з часом самі ставали спікерами наступних методичних заходів.

Головними причинами, що спонукали педагогічних працівників чинити опір впровадженню інформаційних технологій у науково-методичну систему закладу освіти, були:

- нерозуміння самої сутності процесів, низька інформаційна обізнаність та некваліфікованість;
- страх перед застосуванням нового, невпевненість у своїх силах;
- небажання ризикувати, втратити авторитет серед колег та адміністрації;
- переконання, що будь-яке технічне забезпечення освітнього процесу повинно виконуватись лаборантами або технічним персоналом закладу.

Та найсуттєвішою причиною було небажання викладача виходити із зони комфорту та докладати зусиль для власного саморозвитку. За цих обставин необхідно було спланувати роботу так, щоб довести:

- застосування інформаційно-комунікаційних технологій – не чергове модне захоплення, що з часом всі забудуть, а нагальна потреба сучасної світової освіти;
- ефективність роботи викладача в майбутньому все більше буде залежати від рівня володіння новітніми технологіями;
- створення системи НМР закладу освіти, яка була б забезпечена інформаційними технологіями, є реальною умовою, що сприятиме розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів.

На попередніх етапах нашого дослідження (детально у підрозділі 3.2) ми визначали можливості та переваги застосування в науково-методичній роботі технічного коледжу інформаційних, зокрема хмарних технологій, а саме сайта-навігатора та сайта-портфолію. Перебіг останніх подій та зрушень у системі вітчизняної освіти (активне впровадження дистанційних та змішаних форм навчання у зв'язку з режимом карантину, воєнним станом в Україні) довело справедливність та слушність наших пропозицій. Тільки завдяки застосуванню інформаційних технологій стало можливим з перших етапів дистанційного навчання організувати НМР так, щоб забезпечити спланований методичний супровід розвитку педагогічної майстерності, ППК викладачів. Наведемо приклад

впровадження цієї організаційно-педагогічної умови в закладі освіти, що брав участь в експерименті.

Одним із засобів популяризації використання інформаційних технологій та впровадження третьої ОПУ стало проведення конкурсу на кращий навчальний сайт викладача у ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки ДВНЗ УДХТУ» у 2018-2019 навчальному році. Метою конкурсу було оголошено:

- пошук і поширення найкращого досвіду викладачів коледжу;
- піднесення іміджу педагога;
- консолідація педагогічних ідей, що сприяють втіленню передового педагогічного досвіду;
- виявлення, підтримка та поширення перспективного педагогічного досвіду щодо впровадження інноваційних, комп'ютерних технологій, електронних засобів та форм навчання, контролю знань студентів;
- пошук цікавих, ефективних форм роботи зі студентами;
- підтримка творчої ініціативи і суспільне визнання результатів інноваційної діяльності педагогів;
- використання дистанційних форм навчання в освітньому процесі;
- створення інформаційного банку даних кращих прикладів застосування електронних ресурсів, навчальних сайтів викладачів коледжу.

Оголошенню конкурсу передувало розроблення Положення (додаток І), що визначало алгоритм проведення, етапи, критерії оцінювання, вимоги до конкурсних робіт тощо. Конкурс проводився у три етапи:

перший етап – розробка навчальних сайтів викладачами коледжу, їх інформаційне наповнення;

другий етап – презентація навчального сайту (протягом ІІ семестру, за окремим графіком згідно з поданням голів циклових комісій);

третій етап – визначення переможців (червень 2019 року).

Результати конкурсу, які враховувались під час атестації педагогічних працівників, у преміюванні, при розподілі навчального навантаження викладачів, оцінювала конкурсна комісія, до складу якої увійшли голови циклових комісій, заступники директора з

навчальної та виховної роботи, завідувачі відділень, методист коледжу.

Під час оцінювання навчального сайту викладача зверталась увага на:

1. Зручність структури сайту, його змістовність та інформативність, методичне забезпечення дисципліни.
2. Естетичне оформлення сторінок сайту, наочність.

Було рекомендовано представити такі сторінки навчального сайту викладача:

- Головна: інформація про себе (освіта, кваліфікація, місце роботи, категорія, педагогічне або наукове звання, педагогічний стаж).

- Нормативні документи (програми, базові електронні підручники, методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України – за наявності).

- Методичні рекомендації (до курсової роботи, дипломного проекту, лабораторних робіт, практичних та семінарських занять тощо – за необхідністю).

- Навчально-методичне забезпечення (тексти лекцій, питання до семінарів, заліку, екзамену, презентації до занять, навчальні фільми або ролики – за необхідністю).

- Виховна робота (для кураторів груп, керівників гуртків тощо).

- Корисні посилання (фестивалі, бібліотека, журнали, каталоги, онлайн трансляції).

- Для батьків (за необхідністю: графік консультацій, розклад роботи викладача).

- Мої відкриті заняття (фото та відеозвіти – за бажанням).

- Науково-педагогічна активність викладача (публікації, самоосвіта, участь у роботі міських та обласних методичних об'єднань, конференціях).

- Фотогалерея (пам'ятні заходи, у яких брав участь викладач та студенти, життя групи, екскурсії).

- Відео (за бажанням та наявності).

Результати конкурсу та переможці були оголошені на підсумковому засіданні методичної ради (червень 2019) та педагогічної ради коледжу.

Проведення та огляд представлених на конкурс навчальних сайтів показав і проблеми, і перспективи використання цих форм роботи. Головною проблемою стала кількість учасників. Взяти

участь у конкурсі мав можливість кожен викладач, проте циклова комісія повинна була представити не менше одного учасника від своєї комісії. Вже на другому етапі стало зрозуміло, що не кожна комісія в змозі представити хоча б один навчальний сайт. Це свідчило про досить низьку обізнаність викладачів із інструментарієм для створення, підтримки та розвитку навчального сайту викладача, а головне – про переваги та перспективність цієї роботи. Причому така позиція простежувалась не тільки у пересічних викладачів, але й у деяких голів циклових комісій. Виявлена проблема спонукала до впровадження методичних заходів, які популяризували та роз'яснювали нові форми роботи: семінари, індивідуальні консультації, інструктивні матеріали та методичні розробки досвідчених викладачів, що сприяло формуванню *педагогічної та проєктивно-прогностичної* складової ППК та реалізації її *діяльнісно-креативного та рефлексивного* компонентів.

Основним досягненням цього конкурсу стала демонстрація можливостей застосування інформаційних технологій в освітньому процесі. Оскільки конкурсанти представляли різні циклові комісії (економічних, механічних, хіміко-технологічних дисциплін, автоматизації та електроустаткування, соціальних та гуманітарних, природничих дисциплін), то наочна демонстрація різних підходів до структури, наповненості сайтів, їх функціональності та навантаженість інформацією показала, що при викладанні будь-яких дисциплін, зокрема спеціальних, використання навчального сайту викладача є можливим, доцільним, перспективним. Навчальний сайт демонструє рівень готовності викладача до змін та інновацій, ступінь та якість навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін, комунікацію зі студентами, науково-педагогічну активність та досягнення. Вважаємо, що такі конкурси активно впливають на реалізацію *мотиваційного* компонента ППК, а також формують всі її складові.

Час показав, що інакше працювати в освітній галузі вже неможливо. Так, останні декілька років при підготовці до акредитації освітньо-професійних програм кожен викладач вже зобов'язаний надати електронне посилання на власний навчальний сайт, на якому повинні бути силабуси, програми навчальних дисциплін та все необхідне для повноцінної роботи здобувачів освіти в сучасних умовах. Для цього авторкою дослідження (С. С.) було розроблено, затверджено рішенням педагогічної ради коледжу

та уведено в дію наказом директора Положення про навчальний сайт викладача, що регламентує вимоги до змісту, структури та наповнення сайту [90].

Тож для впровадження цієї умови в закладах освіти було здійснено:

- оновлення електронних баз навчально-методичних кабінетів;
- створення внутрішніх мереж комунікації між членами педагогічних колективів, зокрема організація роботи віртуального методичного кабінету через сайт-навігатор або сайт-портфоліо;
- проведення методичних семінарів для викладачів щодо застосування інформаційних хмарних технологій в освітньому середовищі;
- встановлення регулярного дистанційного зв'язку між членами колективів, учасниками та автором експериментального дослідження для проведення спільних науково-методичних заходів за допомогою сучасних онлайн-сервісів (Googl-meet, Zoom тощо).

Отже, запровадження третьої організаційно-педагогічної умови підтвердило слушність її вибору та безумовну перспективність подальшого застосування в освітньому процесі.

Крок 3 нашого алгоритму – це *впровадження базової форми технології*, методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін», у систему НМР коледжу. Він складається з 4 етапів, які зумовлені завданнями спецкурсу, та визначає їх послідовну реалізацію:

I етап: Організаційна фаза.

II етап: Процесуально-інтегративна фаза – 1 (дидактична реалізація змісту технології).

III етап: Фаза поточного коригування.

IV етап: Процесуально-інтегративна фаза – 2 (дидактична реалізація змісту технології).

Розглянемо, у який спосіб було реалізовано кожну частину і фазу цих кроків.

Отже, впровадження Кроку 3 алгоритму розпочинається з I етапу (організаційної фази), що передбачає складання розкладу занять, визначення інформаційних ресурсів та засобів комунікації, підготовку контингенту слухачів: коригування графіків індивідуальних консультацій, онлайн-зустрічей, організацію диференційованого психолого-педагогічного впливу.

II етап процесуально-інтегративної фази означає безпосереднє впровадження спецкурсу в СНМР закладів освіти та виконання мети й завдань програми.

Метою методично-тренінгового спецкурсу було розкриття основ теорії та методики викладання спеціальних навчальних дисциплін у системі фахової передвищої освіти та формування методичної компоненти ППК викладача коледжу.

Чергування теоретичних та практично-тренінгових занять забезпечило реалізацію основних *дидактичних принципів*: принципу системності та послідовності, принципу усвідомленості та активності, принципу міцності засвоєння знань, а також першого принципу неформальної освіти «навчання в дії».

На засіданнях були розглянуті питання: методика викладання як галузева педагогічна наука, педагог як суб'єкт освітнього процесу, характеристика пізнавальних процесів, сучасні проблеми педагогічної психології, сутність процесу навчання, основні закономірності та принципи навчання; форми та методи навчання, сучасні педагогічні технології; особистість та її індивідуальний розвиток, сутність процесу виховання, закономірності та принципи виховання, сучасні форми та методи педагогічного впливу, майстерність педагогічного спілкування; педагогічна техніка викладача, методичні та організаційні основи викладання спеціальних дисциплін.

Особлива увага приділялась питанням організації та методичного забезпечення контролю навчальної діяльності студентів, структурі та складовим навчально-методичного комплексу. Зміст представлених питань розглядався в контексті специфіки роботи технічного коледжу фахової передвищої освіти.

У методично-тренінговому спецкурсі було застосовано такі організаційні форми роботи: *інтерактивна лекція, лекція-презентація, лекція-діалог, практичні заняття, методичні семінари, дискусії, диспути, консультації, тренінгові заняття*.

Перелік методів, методичних прийомів, тренінгових вправ, педагогічного інструментарію, ігор, сучасних засобів візуалізації, які було використано для розвитку виокремлених компонентів та формування складових ППК, представлено у таблиці 4.16.

Таблиця 4.16.

Педагогічний інструментарій для формування та розвитку компонентів та складових ППК

Компоненти	Методи, методичні прийоми	Тренінгові вправи, ігри
<i>мотиваційний</i>	Методичні прийоми: - опорних слів («телеграма тексту»); Методи: - моделювання; - проектів; - «Інтерв'ю»	«Знайомство»; «Мої очікування»; «Зав'язування контактів»; «Найщиріше побажання»; «Сенс імені»; «Оплески»; «Мої позитивні риси»; «Чарівне озеро»; «Я люблю тебе...»; «Похвали себе та інших»; «Дерево мого Я»; «Побажання»; «Мотиваційна складова в професійній діяльності»; «Компліменти»; гра «Мотивація»
<i>професійно-тезаурусний</i>	Методи: - активного навчання «Алфавіт»; - метод гейміфікації; - табличний метод. Методичні прийоми: - «Сократівський діалог»; - «Модель 6 W»; - «Знаю – хочу знати – взнав»; - «Синквейн» («Синкан»); - «Прогнозування за ілюстрацією»; - «Дерево припущень»; - «Ромашка Блума»; - «Гудзики Блума»; - ретроальтернативи	«Запитай мене»; «Професійне Я»; «Мій сьогоднішній вибір»; «Скріпки»; «Переконай мене»; «Знаю – хочу знати – дізнався»; «Складаємо таблицю»; «Склади синкан»; «Додай зображення»
<i>діяльнісно-креативний</i>	Методи: - «Мозковий штурм»; - «Коло ідей»; - «Ток-шоу»; - «Прес»; - «Мікрофон»; Методичний прийом - «Метаплан»; - застосування сучасного педагогічного інструментарію: педагогічне колесо Керрінгтона; - сучасні засоби візуалізації (скрайбінг, ментальні карти, креолізовані тексти)	«Змоделюй заняття»; «Людина на своєму місці»; «Трактування»; «16 асоціацій»; «Автопортрет»; «Творче життя»; «Розмалуй дерево»; гра «Засідання педагогічної ради»; вправи на вироблення вміння добирати з кількох можливих варіантів один найбільш точний, стилістично доречний і прийнятний для конкретної ситуації спілкування (виконуються в діадах, тріадах)
<i>рефлексивний</i>	Методи роботи в малих групах; Методичні прийоми: - «Fishbone» («Рибна кістка»); - «Сторітеллінг»	«Я людина»; «Відображення у воді»; «Я бажаю собі і іншим...»; «Долоні»; «Валіза, кошик, м'ясорубка»; «Рефлексивна мішень»; гра «Телефон довіри»

Для зручності викладення та сприйняття інформації розглянемо в презентації цієї фази теоретико-методологічний аспект діяльності, а у фазі IV етапу – практично-тренінговий.

Зазначимо, що переважна більшість завдань мала комплексне змістовне навантаження та була спрямована на формування і розвиток одночасно декількох компетентностей, що також простежимо при розгляді IV етапу.

Отже, *перше засідання* було присвячено таким питанням: методика викладання як галузева наука, об'єкт та предмет методики викладання спеціальних дисциплін у ЗФПО. Також обговорювались проблеми мети і завдань методики викладання, основні категорії методики як галузевої педагогічної науки. Ще на першому засіданні приділялась увага методичним вимогам до оформлення навчальної документації, оскільки початок нового навчального року пов'язаний з виконанням цих завдань. Тому набуті знання сприяли формуванню та розвитку насамперед *методичної* компетентності, що щільно пов'язана з *предметною* та *дидактичною*.

Керівники прагнули створити доброзичливу і невимушену атмосферу заходу, спонукати учасників до бесіди, зацікавити, заохотити до співпраці та діалогу, щоб на наступне засідання учасники спецкурсу приходили із задоволенням. Проте зазначимо, що учасниками спецкурсу стали дорослі люди, фахівці у своїй галузі, кожен з яких має досвід роботи, досягнення, розуміння власної професії та ролі дисциплін, що викладає, у підготовці майбутніх спеціалістів. Тому актуальним було завдання формування *вмотивованості* учасників на новий вид діяльності, здатності до засвоєння знань та вмінь, без яких досягти успіху педагогу буде складно. Необхідно зазначити, що керування мотивацією фахового зростання викладача – складний процес, що передбачає створення оптимальних умов для розвитку ППК.

На *другому засіданні* розглядались проблеми методики проведення лекції зі спеціальних дисциплін як основної форми навчальної роботи у технічному коледжі, її видам і типам. Було висвітлено етапи підготовки лекції, методичні вимоги до її проведення, критерії оцінювання лекторської майстерності, специфіку лекційного викладання спеціальних дисциплін. Набуття цих знань було спрямовано передусім на розвиток *діяльнісно-креативного* компонента *методичної* та *предметної* компетентності.

Під час вивчення особливостей методики проведення практичних та семінарських занять з фахових дисциплін, було розглянуто мету, функції, структуру, види занять, специфіку організації їх проведення. Також зосереджувалась увага на дидактичних та методичних вимогах до підготовки викладача та студентів до практичних і семінарських занять, розробці їх планів, що формувало *діяльнісно-креативний компонент проєктивно-прогностичної, дидактичної й методичної компетентностей*. Доречним було запрошення, наприклад, у ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки ДВНЗ УДХТУ» на засідання спецкурсу членів адміністрації, голів циклових комісій, викладачів вищої кваліфікаційної категорії, тих, хто має педагогічне звання «викладач-методист» або наукове звання. Це викладачі зі значним досвідом педагогічної роботи, власними авторськими напрацюваннями, які могли поділитися алгоритмом розв'язання конкретної проблеми, дати практичні поради та відповіді на запитання, що сприяло зокрема й розвитку *комунікативних систем*:

- викладач ↔ викладач;
- викладач ↔ викладачі;
- викладач ↔ адміністрація.

Якісна робота спецкурсу залежала й від ефективної його організації. Наприклад, потрібно було заздалегідь повідомити спікерів про майбутній захід, узгодити питання для виступу, забезпечити технічний супровід. Продуктивним стало наведення конкретних прикладів з власного досвіду викладання, розгляд можливих помилок та прорахунків, що доводило правильність визначення нами одного з принципів системи науково-методичної роботи – *зв'язок з практичною діяльністю* – як складника першої організаційно-педагогічної умови ефективного впровадження технології та реалізації першого принципу неформальної освіти. На цьому засіданні також було реалізовано *спонукально-мобілізуючу та розвивальну функції НМР*, що обґрунтовує слушність їх виокремлення у системі ЗФПО (розглянуто в підрозділі 3.2).

Надзвичайно важливою в кожному закладі освіти є проблема контролю, тому *третє засідання* присвячувалось організації та методичному забезпеченню контролю навчальної діяльності студентів. Обговорювались питання мети, функції та видів, організації поточного та підсумкового, тестового контролів знань, методики оцінювання знань, умінь і навичок студентів фахового

коледжу, а також вимоги до розробки екзаменаційних білетів до екзаменів зі спеціальних дисциплін, підготовки та проведення екзамену та заліку. Третє засідання зазвичай припадає на листопад, тобто до екзаменаційної сесії студентів викладач повинен забезпечити підсумковий контроль необхідною навчально-методичною документацією. Отже, на цьому засіданні розвивали *професійно-тезаурусний* та *діяльнісно-креативний* компоненти *управлінської* та *проективно-прогностичної* компетентності.

Останнє, *четверте*, засідання першої частини (за програмою спецкурсу I частина розрахована на I семестр, додаток В) методично-тренінгового спецкурсу присвячено розгляду структури та складників навчально-методичного комплексу з дисципліни, а саме навчального плану та робочої програми з навчальної дисципліни. Також приділялась увага питанню розробки комплексної контрольної роботи: структура, співвідношення теоретичних та практичних завдань, критерії оцінювання. Оскільки більшість викладачів спеціальних дисциплін є завідувачами кабінетів або лабораторій, то методичне забезпечення кабінету (лабораторії) як частину навчально-методичного комплексу з дисципліни теж було обговорено. Варто зазначити, що вивчення цих питань найбільш дієво сприяло *формуванню проективно-прогностичної* та *управлінської* компетентностей.

Отже, перша частина методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» стала своєрідною «швидкою допомогою» для тих, чия педагогічна діяльність вже почалась, але бракує часу не дозволив спеціально підготуватись до неї. Більшість завдань, які виникають у цей період, треба розв'язувати швидко та правильно, щоб не загострювати проблему у майбутньому. Тому від результатів та продуктивності реалізації першої частини базової форми технології, що стає підґрунтям для формування та розвитку всіх складових ППК, залежить ефективність впровадження всієї технології.

На III етапі відбулось поточне корегування роботи спецкурсу, що позначилось в подальшій індивідуальній та груповій формах його реалізації. Потреба цієї фази була зумовлена особливостями введення спецкурсу в різних закладах освіти, оскільки результативність впровадження окремих форм є неоднаковою. У деяких закладах, наприклад, у ВСП «Автомобільно-дорожний фаховий коледж Національного університету «Львівська

політехніка», більш успішними стали форми лекції-діалогу та лекції презентації. У Політехнічному коледжі Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського найвищий запит мали проблемні дискусії та диспути. Керівники спецкурсом ДВНЗ «Чернівецький транспортний коледж» та його учасники віддали перевагу методичним семінарам. Оскільки програма курсу передбачала варіативність у застосуванні окремих форм, вправ та методів, що відображено у навчально-методичному посібнику [123], то друга частина спецкурсу могла бути реалізована із урахуванням думки учасників, результативності перших фаз алгоритму та специфіки закладів освіти. На останньому занятті першої частини методично-тренінгового спецкурсу викладачам була надана можливість висловити побажання щодо організації та використання в подальшій роботі певних форм та методів.

Так, наприклад, після коригування роботи у Дніпрорудненському індустріальному коледжі було зосереджено більше уваги на методичних консультаціях. У ВСП «Гірничо-електромеханічний фаховий коледж Криворізького національного університету» частину засідань теоретико-методологічного спрямування вирішили проводити за допомогою дистанційних форм комунікації. Керівники спецкурсом Надвірнянського коледжу Національного транспортного університету розширили можливості свого віртуального методичного кабінету завдяки сайту-навігатору, що уможливило частину інформаційного забезпечення спецкурсу представити у такий спосіб.

Необхідно зазначити, що впровадження практично-тренінгової частини спецкурсу було скориговано тільки варіативністю представлених вправ, основна частина програми залишилась без змін, оскільки задовольняла всіх учасників. Тому фаза поточного коригування дозволила оптимізувати процес впровадження базової форми технології з урахуванням запитів та особливостей реалізації.

IV етап передбачає продовження дидактичної реалізації процесуально-інтегративної фази. Протягом II семестру було розглянуто режисуру педагогічної дії, методи та форми активізації мотивації та пізнавальних процесів, методику організації індивідуальної та самостійної роботи, організацію та методичний супровід навчальної, виробничої, переддипломної практик, методичні вимоги до оформлення різних видів документації.

Приділялась увага вивченню вікових психологічних особливостей сучасного студента в контексті організації самостійної роботи та індивідуальних траєкторій навчання, аналізу та самоаналізу занять.

Практично-тренінгові заняття і першої, і другої частини спецкурсу було спрямовано на розвиток професійно-педагогічних умінь та навичок, професійних якостей (толерантності, емпатії, педагогічної рефлексії, педагогічної уваги та спостережливості тощо), мотивації до педагогічної самореалізації та творчості, формування педагогічної «Я-концепції», вміння працювати в команді, здатність до творчого застосування методичних прийомів та дидактичних засобів у процесі викладання спеціальних дисциплін. Закріплення теоретичних знань, позначених у першій та другій частинах програми, відбувалось завдяки тренінговим вправам, творчим завданням (індивідуальним та колективним): «Педагогічна творчість», «Аналіз, синтез, порівняння», «Розвиток мислення за допомогою оновленої таксономії Блума та педагогічного колеса», «Навчальна гра. Гейміфікація. Сучасні засоби візуалізації», «Розвиток вміння обирати інформацію. Елементи навчальної дискусії», зміст яких подано в посібнику [123].

У результаті дослідження з'ясовано, що ефективність науково-методичної роботи зростає під час використання аудіовізуального супроводу, практичної частини та групової роботи. Так, наприклад, під час проведення інтерактивної лекції (лекції-діалогу із залученням слухачів) у методичному блоці спецкурсу, викладачів було ознайомлено з теорією поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна та теорією управління процесом засвоєння знань Н. Ф. Талізінної, а способи методичної реалізації та практичне застосування розглянутих теорій під час викладання спеціальних дисциплін визначалось шляхом колективного обговорення. Отже, відбувалось впровадження *професійно-тезаурусного* та *діяльнісно-креативного* компонентів і формування *управлінської, дидактичної та методичної* компетентностей як складових ППК.

Також розглядалось важливе питання щодо використання методів та форм активізації процесу вивчення та засвоєння навчальної інформації зі спеціальних дисциплін. Серед великого розмаїття методів та методик рекомендувалось насамперед розглянути проблемно-пошукові методи навчання та методику організації проблемного навчання як такі, що найбільш відповідають

особливостям викладання спеціальних дисциплін. Корисним стало обговорення методів формування зацікавленості до навчання і, відповідно, методики програмованого навчання, що розвивало *проєктивно-прогностичну* компетентність.

Популярними й ефективними визнано технології ігрового проєктування. Для практичних та семінарських занять використання операційно-рольових і ділових ігор є доцільним, тому що викладач бачить рівень засвоєння навчального матеріалу загалом. Отже, методика розроблення та організації проведення ділових ігор (розвиток *діяльнісно-креативного* компонента *педагогічної* компетентності) розглядалась більш детально.

Надання інформації слухачам виявилось ефективнішим у вигляді алгоритмів дій, карток поетапного застосування, де на кожен крок (етап) наводились приклади з використанням тем спеціальних технічних дисциплін. На початкових етапах роботи викладачам було важко поширити нові здобуті теоретичні знання у сферу практичного застосування в їх педагогічній діяльності. Фундаментальне завдання керівника спецкурсу – переконати, що плідна та результативна викладацька робота можлива тільки при розумінні та врахуванні основ педагогіки, вікової психології, сучасних методів та методик викладання, розвитку всіх складових ШПК.

Необхідно зазначити, що важливим було довести: використання активних форм та методів навчання є не тільки припустимим, але й необхідним під час викладання фахових дисциплін. Досить поширеною серед викладачів цієї категорії була думка, що всі ці «ігри» є недоречними та недоцільними під час викладання професійних дисциплін на старших курсах, а переказ матеріалу підручника є достатнім для засвоєння навчального матеріалу. Тому пропонувались варіанти застосування різних методів із урахуванням специфіки викладання у ЗФПО спеціальних дисциплін.

Розглянемо найцікавіші приклади реалізації практично-тренінгової складової спецкурсу. Наприклад, метою заняття «*Вчимося спілкуватися*» був розвиток навичок слухання, ефективного професійного спілкування та ознайомлення з різноманітними способами вербального та невербального контакту, що розпочалось зі знайомства та створення атмосфери комфорту. За допомогою плакатів та тесту «коефіцієнт товариськості» була

можливість учасникам краще пізнати себе та своїх колег, визначити рівень комунікабельності та налагодити перші зв'язки учасників спецкурсу. Далі були зачитані слова Мартіна Бубера, які стали епіграфом до цієї зустрічі: «Я – особистість, ти – особистість. Я – важлива людина і ти – важлива людина. Я хочу, щоб мене вислухали і ти заслуговуєш на те, щоб бути вислуханим». Ці мудрі слова підкреслили важливість поваги та вміння слухати одне одного, що є основою ефективної комунікації. Протягом заняття практикувались різні прийоми вербального та невербального спілкування. За допомогою пам'ятки «Для успішного спілкування потрібно» учасники пригадали ключові правила успішної комунікації, а також навчилися використовувати невербальні сигнали (міміка, жести та мова тіла) для підсилення своїх слів.

Цікавою була вправа з м'ячем, де кожен мав можливість розповісти про себе та свої захоплення, кидаючи м'яч іншому учаснику. Це допомогло викладачам краще пізнати одне одного та згуртувати колектив групи. Також створювались колажі з паперу та маркерів, що ілюстрували уявлення присутніх про ефективне спілкування. Ці колажі стали чудовою візуалізацією думок та цінностей учасників спецкурсу.

Завершенням стало обговорення результатів заняття, обмін враженнями та підбивання підсумків зустрічі. Всі учасники погодились, що заняття було корисним та цікавим, а отримані знання та навички допоможуть їм у кращому контактуванні з колегами, студентами та близькими. Практично-тренінгове заняття «Вчимося спілкуватися» стало хорошим досвідом для всіх учасників. Завдяки інтерактивним методам роботи, цікавим вправам та творчій атмосфері не лише здобувались нові знання та навички, але й згуртовувався колектив.

Також важливим для розвитку ППК учасників стало практично-тренінгове заняття «*Розвиток професійної ідентичності*», що проводилось з метою: закріпити активний стиль спілкування, сприяти самоаналізу, розвивати комунікативні навички та усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування.

Тренінг розпочався з вправи «Долоні», яка дозволила визначити емоційний стан учасників та їх готовність до активної роботи. Більшість присутніх були налаштовані позитивно та з ентузіазмом.

Далі учасники розділилися на дві команди, щоб виконати вправу *«Людина на своєму місці»*. Ця вправа допомогла їм проаналізувати переваги та недоліки студентських та професійних ролей, а також визначити особистісні якості, необхідні для досягнення успішної професійної зрілості. Обговорення результатів вправи показало, що учасники цінують як студентський період, так і професійну зрілість, але й розуміють, що кожен з цих етапів має свої унікальні особливості та виклики.

Наступною вправою стала *«Трактування»*, де учасники мали змогу подивитися на подію з різних ракурсів. Їм було запропоновано описати ситуацію з погляду різних персонажів, що сприяло розвитку навичок емпатії.

Вправа *«Дерево мого Я»* дозволила учасникам усвідомити себе в системі професійного та особистісного спілкування, а також визначити професійні труднощі, з якими вони стикаються. Ця вправа допомогла педагогам краще зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також визначити шляхи для свого професійного зростання.

Вправа *«16 асоціацій»* допомогла виявити асоціативні уявлення про педагогічну роботу та перешкоди до задоволення від неї. Учасники також змогли проаналізувати напрями для самовдосконалення.

Вправа *«Запитай мене»* дала можливість учасникам попрактикуватися у формулюванні та відповідях на запитання, що є важливою навичкою для будь-якого педагога.

Завершенням тренінгу стала вправа *«Професійне Я»*, яка допомогла викладачам підвищити самооцінку, гармонізувати емоційний стан та розвинути позитивну концепцію «Я-педагог».

Наприкінці тренінгу учасники знову виконали вправу *«Долоні»*, яка показала, що їх емоційний стан присутніх значно покращився. Вони поділилися своїми враженнями від заняття, зазначивши, що воно було корисним та мотивувальним.

Розширенню знань учасників про способи, мотиви та роль інших людей у процесі професійного становлення, визначенню місця професії в житті сприяло практично-тренінгове заняття *«Я і колектив»*. Тренінг розпочався з вправи *«Побажання»*, яка допомогла викладачам налагодити емоційний зв'язок та налаштуватися на активну роботу. Кидаючи один одному м'яч, вони бажали приємних емоцій, пов'язаних з заняттям, наприклад, радості, творчого натхнення тощо. Далі присутні розділилися на пари, щоб

виконати вправу *«Інтерв'ю»*. Один з учасників протягом хвилини брав інтерв'ю в іншого, ставлячи питання про його професійне становлення та роль професії в його житті. Після того, як учасники помінялися ролями, один з них описував іншого від його імені. Вправа *«Мій сьогоднішній вибір»* допомогла всім оцінити свою педагогічну позицію. Учасники відбирали з групи того, кого б вони обрали своїм викладачем, пояснюючи власну думку. Керівник тренінгу підкреслив, що відсутність вибору того чи іншого учасника не свідчить про його низьку цінність як викладача, а лише говорить про те, що йому ще не вистачило можливостей проявити себе.

Вправа *«Мотиваційна складова в професійній діяльності»* допомогла педагогам осмислити відмінності в цілях професійної діяльності на початку кар'єри та в процесі накопичення досвіду. Вони заповнювали аркуші або малювали рисунки, описуючи свою роботу викладачем на початку кар'єри, зараз та через 5 років.

Метод активного навчання *«Алфавіт»* стимулював розвиток мислення, інтелекту та свідомості учасників. Вони по черзі заповнювали технологічну карту, вписуючи слова, що починаються з певної букви алфавіту і розкривають зміст поняття «професійна ідентичність».

Вправа *«Валіза, кошик, м'ясорубка»* забезпечила зворотний зв'язок. Учасники анонімно фіксували на жовтих аркушах важливі знання (враження, емоції, досвід), які вони отримали під час роботи в групі, на синіх – те, що виявилось для них непотрібним, а на сірих – те, що потребує на їх погляд доопрацювання.

Педагогічна творчість є надзвичайно важливим фактором становлення викладача, тому метою наступного практично-тренінгового заняття стало поглиблення знань про педагогічну творчість в контексті професійної ідентичності. Вправа *«Творче життя»* дозволила перенести розгляд проблем креативності у сферу щоденних життєвих реалій. Учасники об'єдналися в групи по 5-6 осіб та отримали завдання сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим власне життя. Ці рекомендації мали бути реальними та практично впроваджуваними. Після виконання завдання групи презентували свої рекомендації, коротко пояснюючи, як саме їх дотримання допоможе зробити власне життя більш творчим.

Для обговорення було запропоновано рекомендації, створені фахівцями з психології креативності, серед яких: опановувати

техніки релаксації та медитації; удосконалювати впевненість в собі; відвідувати місця, що надихають; регулярно виходити з «зони комфорту»; думати про себе як про творчу особистість; не боятися помилок; не робити поспішних суджень.

Метою вправи «Автопортрет» стало зображення власного образу професійного Я, порівняння власного образу Я з прийняттям його іншими. Ведучий просив учасників уявити себе відомими художниками, яким запропонували взяти участь у престижній виставці та надати власний автопортрет себе як педагога. Всі учасники розміщувались по приміщенню, щоб його написати. Автопортрет міг бути виконаний в будь-якому художньому стилі: абстракціонізм, реалізм, кубізм, символізм тощо. Оскільки процес творчості дуже інтимний, при написанні портретів художники не повинні були спілкуватися і показувати свої роботи. Підписувати роботи також було не потрібно. По закінченню роботи керівник зібрав їх та звернувся до учасників: «А тепер уявімо, що на цю престижну виставку запросили мистецтвознавців – експертів, яких попросили за манерою письма з'ясувати автора портрета» (тренер роздав роботи таким чином, щоб автор не отримав свій портрет). Після того, як мистецтвознавці визначили автора, тобто підписали його прізвище на роботі, учасники сіли в вузьке коло. «Мистецтвознавці» по черзі представляли портрети, пояснюючи, чому саме вони поставили той чи інший підпис. Автори не могли коментувати «мистецтвознавців» і вказувати на правильність чи неправильність їх визначення. Будь-хто міг задавати «мистецтвознавцю» уточнювальні питання. Після цього тренер по черзі складав в центр кола автопортрети, запитуючи: «Чий це автопортрет?». Після визначення всіх «авторів» проводилось обговорення.

Під час виконання вправи «Змоделюй заняття» учасникам пропонувалося 5-7 хвилин на роздуми, протягом яких вони повинні були підготувати модель заняття з конкретної теми навчальної дисципліни, яку вони викладають. Якщо на занятті присутні декілька викладачів з однієї циклової комісії, роботу можна було зробити в малих групах, залучаючи до спільної праці 2-3 учасників. Після підготовки всі зачитували результати, коментуючи та за необхідністю відповідаючи на запитання присутніх. Після обговорення була зроблена колективна оцінка результатів, озвучені переваги виступів та побажання доповідачам.

На завершення заняття було проведено вправу «*Рефлексивна мішень*» (рис. 4.17). На аркуші ватману було намальовано мішень з чотирма секторами, в яких записувалися параметри для рефлексії: оцінка змісту, форми та методів взаємодії, діяльності ведучого та власної діяльності. Учасники «стріляли» в мішень, ставлячи мітки, що відповідають їх оцінці результатів. Після того, як всі «вистрілили», мішень вивішувалася на загальний огляд і тренер (керівник) організовував її короткий аналіз. Наголошувалось, що педагогічна творчість є важливим складником успішного викладання. Використання різноманітних методів та вміння адаптувати їх до конкретних умов роблять процес навчання цікавішим та ефективнішим.

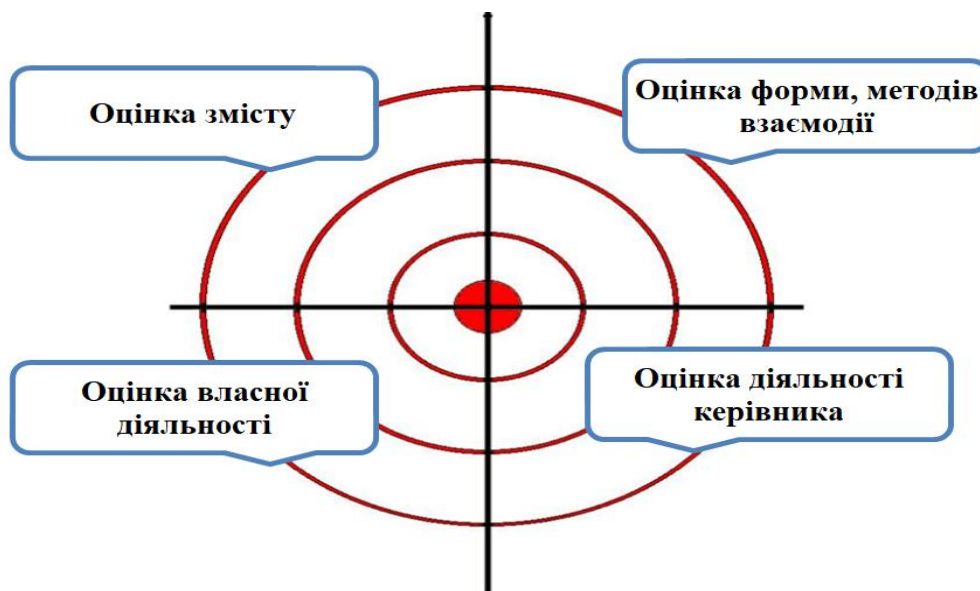


Рис. 4.17 Шаблон «Рефлексивна мішень»

Методичний прийом «*Сократівський діалог*» як прийом ефективної комунікації відомий із часів грецького філософа Сократа (понад 25 століть тому) і звучить так: «Для одержання позитивного рішення з важливого для вас питання поставте його на третє місце, вивівши на перші два короткі, прості для співрозмовника питання, на які він без труднощів відповість вам «так». Такі питання повинні бути короткими, щоб не втомлювати співрозмовника і не забирати в нього багато часу». Сучасна методика пояснює техніку цього прийому через три рівноцінні частки: погодження – сумнів – аргументація. Зважаючи на те, що завдання досить складне, керівнику курсу рекомендувалося організувати його виконання колективно. Можна було винести на обговорення заздалегідь

підготовлену тему (вислів), а наступні етапи вже спробувати виконати спільними зусиллями.

Суть методичного прийому «*Модель 6 W*» полягає у послідовних запитаннях до партнера «Чому?» (англійською «*Why?*», звідси й назва прийому). Це логічно побудовані запитання на кожну репліку партнера. Підбір у такий спосіб запитань дозволяє дізнатися більше за темою, ніж здавалося спочатку, а також стимулюватиме учасників до синтезу (дослідження предметів, явищ дійсності в цілісності, єдності та взаємозв'язку їх частин). Після ознайомлення із сутністю та ознаками методичного прийому «*Модель 6 W*», учасникам було запропоновано *вправу «Переконай мене»*, що стало результативним при формуванні *мотиваційного* компонента *психолого-комунікативної* компетентності та *діяльнісно-креативного* компонента *педагогічної* компетентності. Кожному з учасників пропонувались питання, за якими треба побудувати діалог за правилами методичного прийому «*Модель 6 W*». Питання могли бути на кшталт: «Чому треба майбутньому автомеханіку вивчати технічну механіку?», «Чому потрібно дотримуватись правил з техніки безпеки при виконанні лабораторних робіт?» тощо. Такий прийом дозволив: змодельовати потенційно можливу навчальну ситуацію, навчитися не боятися запитань студентів і швидко шукати на них прості та правильні відповіді, використовувати такий прийом в освітньому процесі, наприклад, під час перевірки домашнього завдання або підбиванні підсумків навчального заняття (розвиток *рефлексивного* компонента *рефлексивно-педагогічної* компетентності).

Продуктивною та цікавою стала робота над вивченням *методичного прийому «Знаю – хочу знати – дізнався»*, використання якого сприяло формуванню *професійно-тезаурусного* та *діяльнісно-креативного* компонентів *дидактичної* та *предметної* компетентностей. Сутність його полягає у тому, що студентам на початку заняття ставлять запитання для самостійного осмислення за новою темою. Наприклад, є теми, які продовжують вивчатися під час викладання різних дисциплін (фізика – схемотехніка, математика – логістика, основи екології – енергозбереження тощо), отже, студенти вже знайомі з певними аспектами навчальної теми. Можливі питання, що спрямовані на актуалізацію вже набутих знань та сприяють розвитку мотивації на поглиблене вивчення матеріалу на новому етапі:

- Що ви *знаєте* про це явище (закон, правило)?
- Що вам би *хотілося ще дізнатися* з цієї теми?

- Що ви дізналися нового?

Відповіді записуються в колонки, остання заповнюється наприкінці навчального заняття.

Після вивчення методичного прийому кожному учаснику тренінгу було запропоновано протягом 5 хвилин підготувати приклади його використання під час своєї роботи. Як правило, педагогічне навантаження передбачає, що педагог викладає декілька спецдисциплін на різних курсах та іноді на різних спеціальностях, але не завжди розуміє взаємозв'язок між дисциплінами у межах навчального плану спеціальності, особливо на перших етапах педагогічної роботи. Така вправа корисна не тільки для студентів, але й для самого викладача як приклад прогнозування результатів своєї діяльності та опанування конкретної теми навчальної дисципліни. Додамо, що формування та розвиток *проективно-прогностичної* компетентності під час роботи над цією вправою є результативним.

При вивченні *табличного методу* (порівняльна та традуктивна таблиця) виконувалась вправа «*Складаємо таблицю*». Цю вправу можна було реалізувати у два способи, кожен з яких розвиває *дидактичну* та *методичну* компетентності. Перший полягає у тому, що кожен учасник отримує свій уривок навчального тексту, який треба узагальнити у таблицю. Другий спосіб передбачає створення таблиці самостійно, за обраною самим учасником темою. Зазвичай за першим способом учасники працювали швидше. Якщо учасниками тренінгу є викладачі різного рівня кваліфікації та психолого-педагогічної компетентності, організатор диференціював завдання за ступенем складності: простіший спосіб пропонував молодим за досвідом викладачам, складніший – їх досвідченим колегам.

Під час тренінгового заняття, присвяченого *навчальній грі, гейміфікації та сучасним засобам візуалізації*, організатори заздалегідь готували шаблонні завдання для різних типів ігор, щоб учасники тренінгу на практиці апробували їх використання. Викладачі розподілялись на декілька груп, кожна з яких повинна була продемонструвати свій варіант застосування гри. Така взаємодія дуже ефективно сприяла розвитку *психолого-комунікативної* компетентності, вмінню працювати в колективі та з колективом. Під час обговорення акцентувалась увага на можливостях використання ігрових технологій при викладанні

спеціальних дисциплін. У випадках, коли організатору у процесі ознайомлення слухачів з принципами гейміфікації було важко дібрати приклад гри для використання під час викладання конкретних дисциплін, спільними зусиллями учасників тренінгу розроблялись приклади орієнтовних алгоритмів гри, яку можна застосовувати в аудиторії або під час роботи з членами навчального гуртка. Ці вправи стали дієвими для розвитку і *професійно-тезаурусного*, і *діяльнісно-креативного* компонентів педагогічної компетентності.

Одним з популярних засобів візуалізації є *ментальні карти*. Форми їх застосування дуже різноманітні – наприклад, їх можна використовувати для того, щоб зафіксувати, зрозуміти й запам'ятати зміст книги або тексту, згенерувати та записати ідеї, розібратися в новій для себе темі, підготуватися до прийняття рішення. Ментальні карти – спосіб організації процесу творчого мислення за допомогою схем, побудованих за певними правилами.

Ментальні карти (інтелект карти, карти розуму, карти пам'яті, Mind Maps – останнє є основною назвою, введеним Тоні Бьюзеном) – це унікальна технологія роботи з інформацією, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем (рис. 4.18). Карти пам'яті – проста й ефективна техніка. Використовуються карти для таких цілей: створення ясних і зрозумілих конспектів лекцій; максимальна віддача від прочитання книг/підручників; написання рефератів, курсових проєктів, дипломів; підготовка до іспитів.

Основні правила створення карт:

1. Починаємо з центральної ідеї посередині чистого аркуша, використовуючи малюнок і хоча б 3 кольори.
2. Використовуємо картинки, символи, коди та заповнюємо ними весь вільний простір.
3. Вибираємо ключові слова і друкованим текстом наносимо на гілки, використовуючи верхній та нижній регістр.
4. Кожен елемент (слово/картинка) повинен мати власну гілку.
5. Лінії повинні бути з'єднані, починаючи від центральної ідеї.
6. Використовуємо кольори на власний розсуд і на всій карті пам'яті.
7. Розробляємо свій особистий стиль майнд меппінгу.
8. Використовуємо акценти та показуємо асоціації на своїй карті пам'яті.

9. Зберігаємо ясність інтелектуальної карти, використовуючи радіальну ієрархію в цифровому порядку або охоплюючи всі гілки.

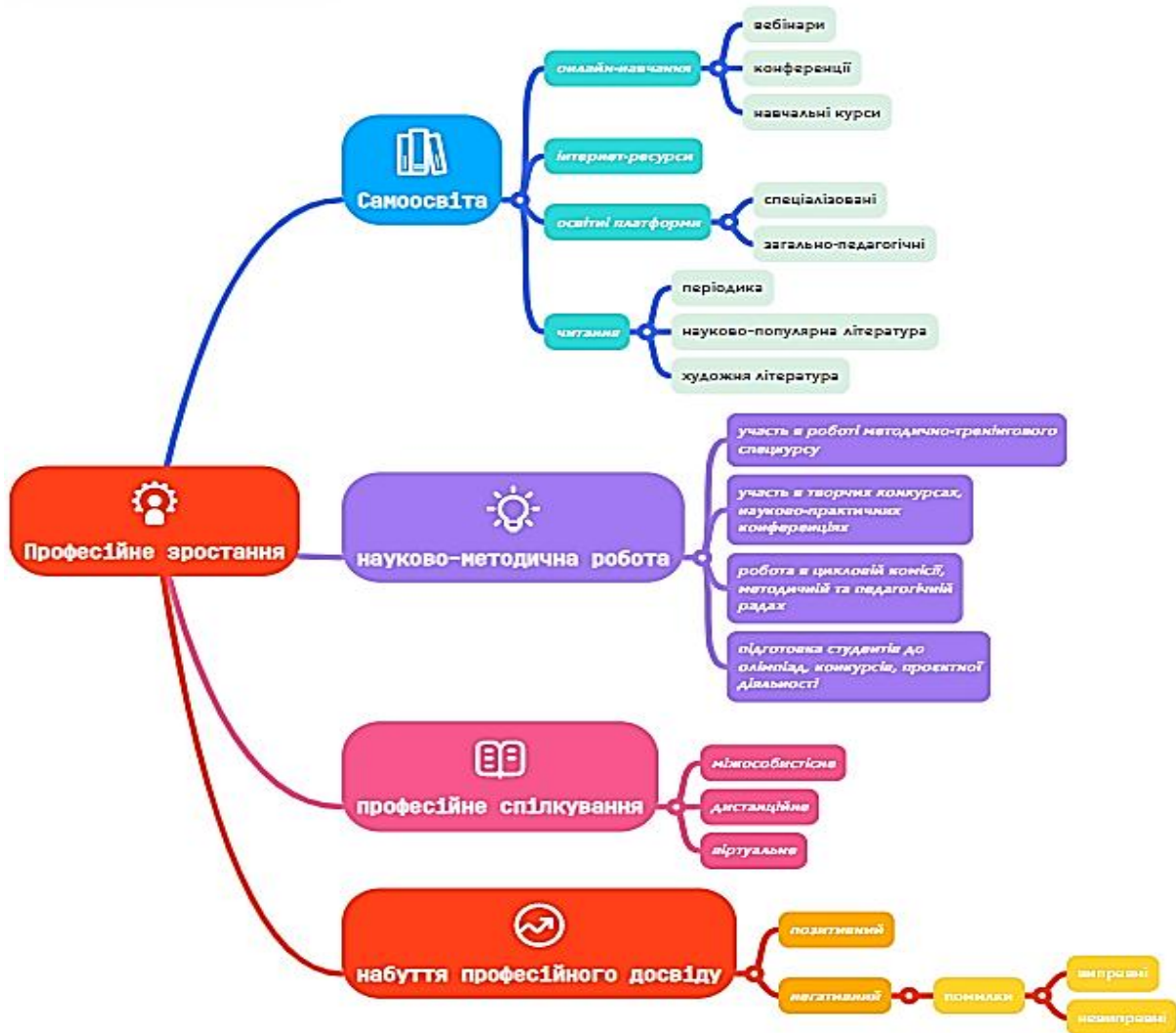


Рис. 4.18 Приклад ментальної карти, створеною за допомогою ресурсу MindMeiste

Розробка ментальної карти з власної навчальної дисципліни рекомендувалась як домашнє завдання слухачам [123]. Якщо учасники тренінгу впоралися із завданням, то наступне засідання розпочиналось з аналізу виконаних робіт. Викладачі з досвідом роботи охоче використовують можливості сучасних засобів візуалізації. Коли серед учасників тренінгу були такі творчі педагоги, їм пропонувалось поділитися власним досвідом використання буктрейлерів, ментальних карт, навчальних відеороликів, творчими роботами студентів тощо. Завжди справляло враження, коли колега демонстрував те, що молодий педагог робити поки ще не вміє або не знає, як це може бути використано під час викладання саме його дисциплін. Водночас це значно сприяло

формуванню *рефлексивного* компонента *рефлексивно-педагогічної* компетентності. Зазвичай виникало обговорення щодо доцільності, ефективності застосування нових форм та засобів, що ставало поштовхом до плідної дискусії та сприяло популяризації інновацій. Дискусії такого характеру виявились корисним засобом розвитку *мотиваційного компонента*, що водночас формував всі складові ППК.

Методичний прийом сторітелінг (англ. storytelling), або розповідання історій, враховує відомий психологічний фактор: краще та виразніше асоціюються історії з особистим досвідом, ніж правила або директиви [148]. Вони легше запам'ятовуються, їм приділяють більше уваги та їх вплив на поведінку людей є сильнішим. У сучасному світі контактування між людьми переходить у віртуальне середовище, а «живе» спілкування стає розкішшю, мистецтвом, до якого необхідно повертатися. Викладач може добирати історії із власного життя, такі, які відбулися в реальній ситуації, чи може навіть їх вигадати, втім відповідали змісту навчальної проблеми. Головне, щоб була мотивація учасників на певні вчинки й можливість отримати максимально високі результати.

Як своєрідний підсумок тренінгу та засіб розвитку *рефлексивно-педагогічної* компетентності викладачам пропонувалась вправа: протягом 5 хвилин за методом сторітеллінг підготувати розповідь про роботу спецкурсу, учасниками якого були всі присутні. Можливою була й групова робота. Після підготовки учасники (або представники групи) розповідали історії своїх успіхів, розчарувань, досягнень протягом навчального року, що стало своєрідним етапом рефлексії. Приклади використання тренінгових вправ та методичних прийомів представлено у додатку К.

Протягом оцінно-результативної фази (*Крок 4*) завершується робота методично-тренінгового спецкурсу. Було проведено підсумкові заняття, на яких обговорювали та презентували здобутки за рік, висловлювались зауваження та побажання щодо організації подальшої науково-методичної роботи в коледжах, що стало також формою розвитку *рефлексивного* компонента *психолого-комунікативної, управлінської, проєктивно-прогностичної та рефлексивно-педагогічної* компетентностей. Проведення підсумкового діагностування також стало засобом розвитку і *мотиваційного, і рефлексивного* компонентів ППК, адже учасники

мали змогу оцінити власне професійне зростання, усвідомити динаміку розвитку педагогічної майстерності та новий рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності.

Після закінчення методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» слухачі навчилися:

- здійснювати педагогічну рефлексію щодо результатів організації, управління процесом навчальної діяльності здобувачів освіти під час викладання фахових дисциплін у технічному коледжі;
- застосовувати новітні та традиційні технології навчання і виховання студентів у процесі викладання спеціальних дисциплін;
- використовувати інтерактивні методи пізнавальної діяльності студентів;
- адаптувати інноваційні технології та методи до конкретних умов свого закладу.

Зазначимо, що слухачами методично-тренінгового спецкурсу були викладачі спеціальних дисциплін як з незначним досвідом роботи та невисокою кваліфікацією, так і більш досвідчені. Проте для фахівців, чия діяльність в освіті тільки починається, для викладачів-початківців з невеликим педагогічним стажем, які тільки закінчили ЗВО, відвідування методичних та тренінгових занять стало найбільш доречним, корисним та ефективним. Застосуванням роботи спецкурсу доведено, що технологія формування та розвитку ППК – це система, яка цілеспрямовано працювала у всіх аспектах щодо зростання рівня педагогічної майстерності викладачів.

Отже, практикою підтверджено змістовне спрямування спецкурсу на вдосконалення професійної педагогічної майстерності викладача, що дозволяє виявити слабкі та сильні місця в роботі педагогів, ліквідувати прогалини у методичній освіченості, посилити мотивацію до опанування психолого-педагогічних знань, скорегувати подальшу викладацьку діяльність з урахуванням отриманих результатів. Для викладачів-початківців участь у роботі спецкурсу – це етап формування ППК, без якої становлення педагога-професіонала є неможливим, а впровадження методично-тренінгового спецкурсу як базової форми технології сприяє формуванню внутрішньої та створенню зовнішньої мотивації викладачів до творчої педагогічної діяльності.

Крок 5 передбачав прогнозування та перспективи впровадження технології, що стало можливим після аналізу

проведення контрольно-узагальнювального етапу експерименту, тому розглянемо детально цей крок у підрозділі 4.3.

Отже, протягом розвивально-формульовального етапу експериментального дослідження відбулась імплементація технології формування та розвитку ППК у системи науково-методичної роботи закладів-учасників, що уможливило реалізацію контрольно-узагальнювального етапу педагогічного експерименту.

4.3. Аналіз результатів впровадження технології формування та розвитку ППК в систему науково-методичної роботи коледжу

(Контрольно-узагальнювальний етап)

Організація та проведення розвивально-формульовального етапу дослідження дали можливість здійснити зіставлення рівнів сформованості та динаміку розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін у контрольній та експериментальній групах. Підґрунтям для порівняння стали результати педагогічної діагностики на констатувальному та контрольно-узагальнювальному етапах експериментального дослідження, що відображено в додатку К. Керуючись рекомендаціями щодо обсягу вибірки [131], було визначено контрольні групи – 179 викладачів, у яких організація НМР здійснювалась згідно з традиційними формами, та експериментальні групи – 179 викладачів, де в науково-методичну роботу було впроваджено визначені організаційно-педагогічні умови та технологію формування і розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін (підрозділ 4.1).

На цьому етапі здійснено перевірку робочої гіпотези, що було сформульовано на початку дослідження. Гіпотеза полягала у припущенні, що має бути відмінність у рівнях сформованості ППК викладачів експериментальних груп (N) до та після експериментальних впливів. Передбачалося, що динаміка розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів (N_E) в експериментальних групах буде вищою, ніж у контрольних групах (N_K) (табл. 4.19). Ефективність впливу експериментальної технології на розвиток ППК викладачів обчислювалась за формулою: $N = N_E - N_K$ (8) [79].

Таблиця 4.19.

Вплив експериментальної технології на розвиток ППК

№ п/п	Найменування етапів	ЕГ	КГ
1	Формування експериментальних та контрольних груп; визначення рівнів сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін на початку експерименту	$N1_E$	$N1_K$
2	Вплив експериментальної педагогічної технології	Здійснюється	Не здійснюється
3	Оцінювання рівнів сформованості ППК викладачів спеціальних дисциплін досліджуваних груп після експерименту	$N2_E$	$N2_K$
<i>Відмінність</i>		$N2_E - N1_E = N_E$	$N2_K - N1_K = N_K$
		$N_E - N_K = N$	

Одним з ключових завдань експерименту було проаналізувати динаміку розвитку ППК респондентів за визначеними показниками в кожній групі. Рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності викладача встановлювався методом зіставлення його інтегральної оцінки (IO_n) з межами інтегральних оцінок рівнів, що були розраховані за сумою вагомості показників (табл. 4.1).

IO_n рівень розвитку ППК конкретного викладача визначався за формулою:

$$IO_n = P_{1n} + P_{2n} + \dots + P_{14n} \quad (9)$$

Організація та процедура проведення контрольного зрізу на контрольно-узагальнювальному етапі були ідентичні до тих, що проводились на пошуково-констатувальному етапі експерименту.

Аналіз отриманих результатів показує, що на початок експериментального дослідження високим рівнем розвитку ППК володіло близько 10,0 % викладачів усієї вибірки. Майже у 63,0 % учасників було визначено достатній рівень розвитку ППК. Необхідно зазначити, що частина респондентів, які демонстрували початковий рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності, становила 27,0 % на початок експерименту, що є свідченням

актуальності досліджуваної проблеми. Вважаємо неприпустимим такий рівень розвитку ППК для викладача, завданням якого є формування висококваліфікованого фахівця, оскільки несформованість психолого-педагогічної компетентності майже у третини досліджуваних є результатом неспроможності ефективно здійснювати освітній процес у закладах фахової передвищої освіти.

Отже, значно зросла кількість викладачів спеціальних дисциплін експериментальної групи, яка досягла достатнього рівня сформованості на завершення експерименту: 63,1 % – на початку, 84,4 % – на кінець, показник динаміки склав + 21,2 %. Здобуто збільшення показника динаміки + 3,9 % на високому рівні в експериментальних групах: на початку експерименту 10,1 % викладачів, наприкінці – 14,0 %. Найвагомим результатом експерименту можна вважати те, що відсоток викладачів початкового рівня розвитку ППК в експериментальних групах зменшився з 26,8 % до 1,7 % відповідно (показник динаміки – -25,1 %), що можна побачити на рис. 4.20.

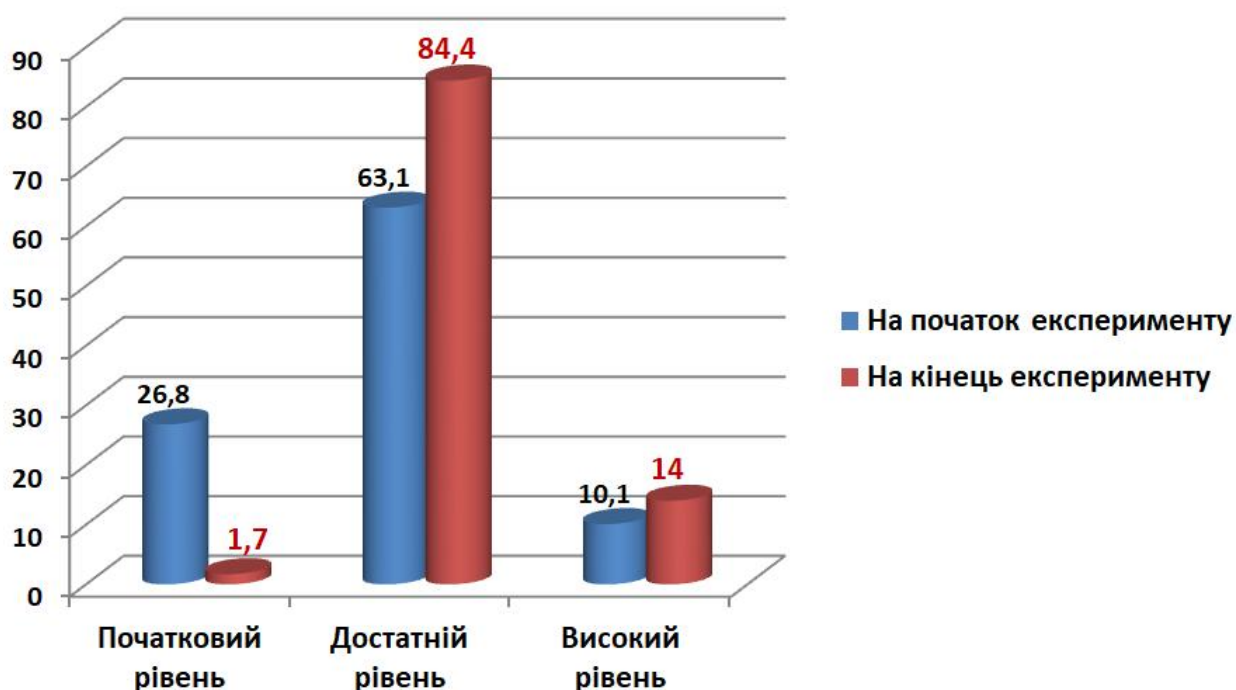


Рис. 4.20. Динаміка рівня розвитку ППК на кінець експерименту викладачів ЕГ, %

Необхідно зазначити, що в контрольних групах теж відбулись певні зміни рівнів розвитку ППК у порівнянні з початковими та кінцевими результатами експерименту. Високий рівень розвитку на кінець дослідження продемонстрували 10,6 % респондентів (на

початок експерименту – 10,1 %), тобто показник динаміки склав + 0,5 %. Збільшився рівень учасників достатнього рівня з 62,6 % до 67,6 %, що склало + 5,0 % показника динаміки. Щодо респондентів початкового рівня, то з 27,4 % на початок експериментального дослідження він знизився до 21,8 %, тобто зменшився на 5,6 %. Це означає, що традиційні форми НМР мають позитивний вплив, проте зазначимо, що у порівнянні із динамікою розвитку ППК в експериментальних групах ці результати не настільки суттєві (рис. 4.21).

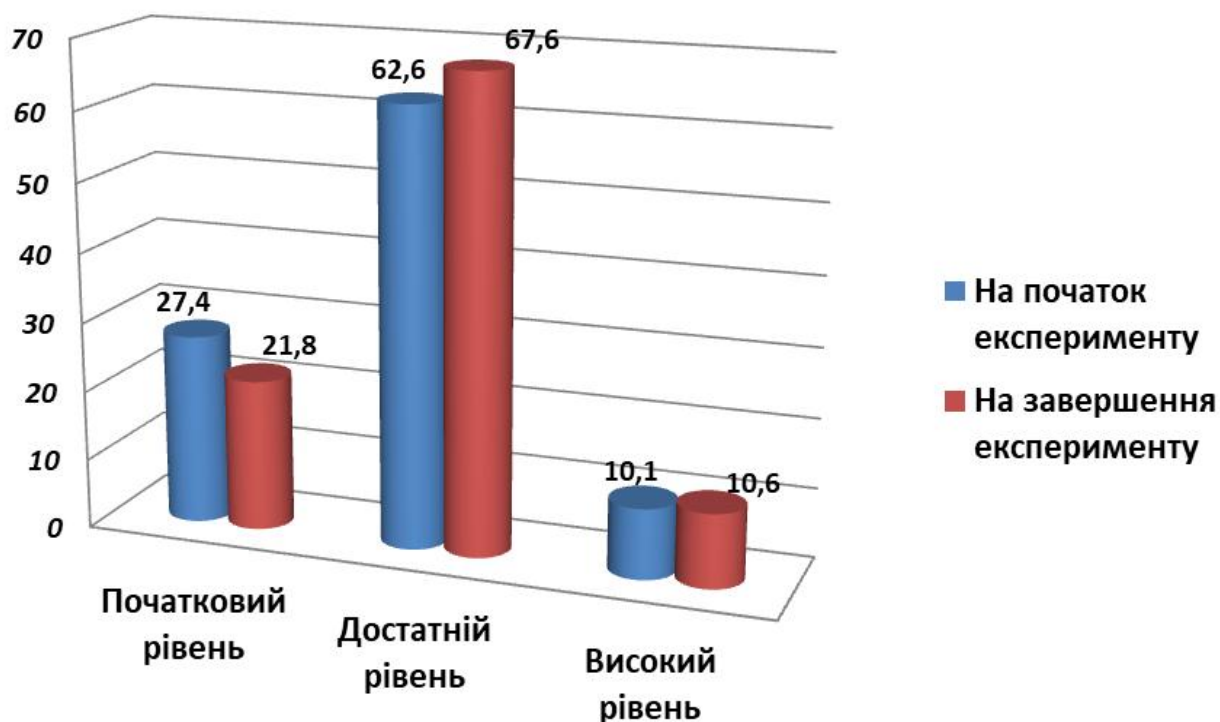


Рис. 4.21. Динаміка рівня розвитку ППК на кінець експерименту викладачів КГ, %

Розподіл викладачів на ЕГ та КГ за рівнями сформованості ППК на початок та на кінець розвивально-формуального етапу дослідження представлено у таблиці, що подано в додатку Л, унаочнення показано в діаграмі, яка демонструє динаміку результатів та ефективність запропонованої технології (рис. 4.22).

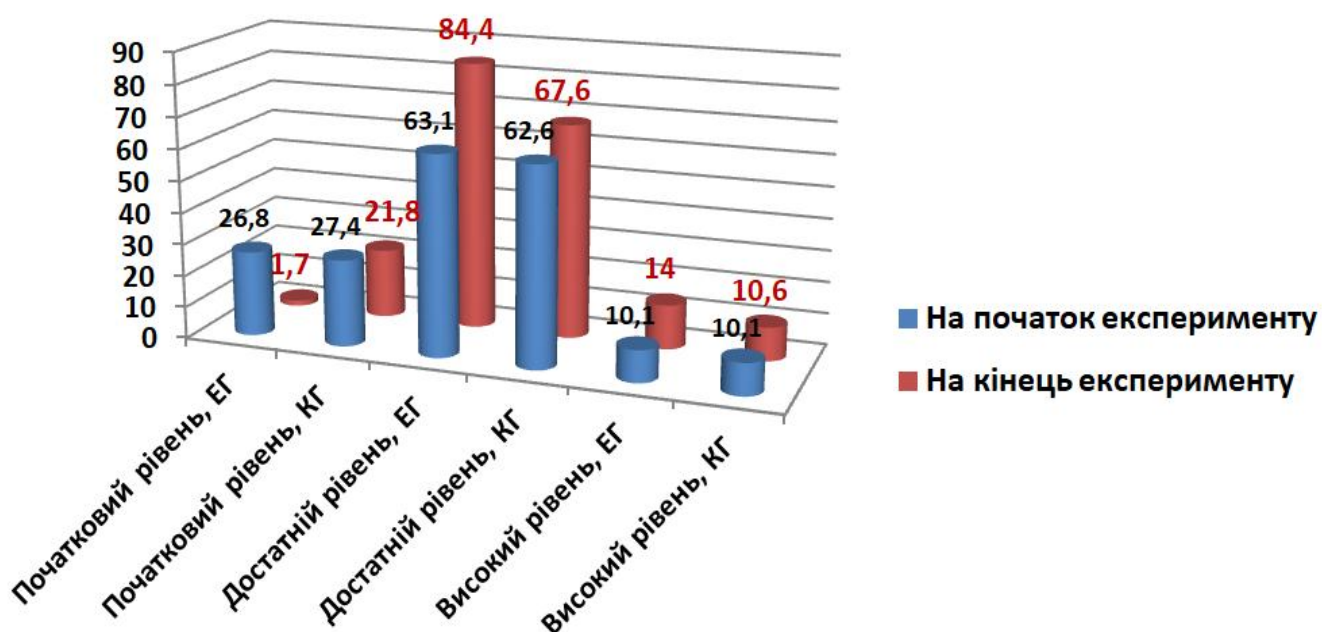


Рис. 4.22. Динаміка рівня сформованості ППК викладачів ЕГ та КГ на початок і кінець експерименту за рівнями, %

Розрахунки емпіричного значення критерію для експериментальних груп подано у табл. 4.23. Теоретичні частоти обчислені шляхом множення відповідних маргінальних частот рядка і стовпця та ділення їх добутку на загальну суму. Наприклад, теоретична частота для клітинки (А) визначена за формулою:

$$f_t(A) = (51 \cdot 179) / 358, \quad (10)$$

За таблицями критичних значень критерію χ^2 знайдено:

$$\chi^2_{кр} = 5,991 \quad (p < 0,05)$$

Таблиця 4.23.

Емпіричні частоти критерію $\chi^2_{емп}$ для експериментальних груп

Рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності	Емпіричні частоти		Всього
	на початку експерименту	у кінці експерименту	
Високий	18 (А)	25 (Б)	43
Достатній	113 (В)	151 (Г)	264
Початковий	48 (Д)	3 (Е)	51
Всього	179	179	358

Подальші розрахунки критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ для експериментальних груп наведено у таблиці 4.24.

Таблиця 4.24.

Розрахунок критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ для експериментальних груп

Комірки таблиці частот		Емпірична частота f_{ej}	Теоретична частота f_t	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$(f_{ej} - f_t)^2 / f$
1	А	18	21,50	-3,50	12,250	0,6806
2	Б	25	21,50	3,50	12,250	0,4900
3	В	113	132,00	-19,00	361,000	3,1947
4	Г	151	132,00	19,00	361,000	2,3907
5	Д	48	25,50	22,50	506,250	10,5469
6	Е	3	25,50	-22,50	506,250	168,7500
Сума						186,0528

Можемо стверджувати, що отримана нерівність є справедливою, оскільки $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($186,0528 > 5,991$). Згідно з правилом прийняття рішень, здобуті результати дають вагомі підстави для спростування нульової гіпотези H_0 і це дає підстави прийняти альтернативну гіпотезу про те, що емпіричні розподіли викладачів експериментальних груп за рівнями сформованості ППК до і після формувального експерименту відрізняються.

Отримані результати пояснюються такими чинниками:

- учасниками експериментального дослідження були респонденти, що мають вищу освіту, стаж педагогічної діяльності, які спроможні працювати над собою, своїм саморозвитком;
- членами експериментальних груп викладачі ставали за власним бажанням, добровільно;
- висока мотивація респондентів цих груп, усвідомлене ставлення до процесу професійного зростання та його результатів;
- технологія формування та розвитку ППК спрямована передусім на викладачів початкового рівня, отже, високий показник

динаміки достатнього рівня в ЕГ свідчить про доцільність та ефективність даної технології передусім для цієї категорії респондентів.

Також було проведено процедуру зівставлення розподілів учасників дослідження контрольних масивів за критерієм χ^2 до і після експерименту. Нульова гіпотеза (H_0) декларувалась подібно до визначення χ^2 для експериментальних масивів про відсутність змін у розподілах рівнів сформованості дослідницької компетентності. За таблицями критичних значень критерію χ^2 знайдено:

$$\chi^2_{кр} = 5,991 (p < 0,05).$$

Тому отримані дані дають можливість стверджувати, що емпіричні розподіли респондентів контрольних груп на початку і в кінці експерименту майже не змінилися.

Подальші розрахунки критерію $\chi^2_{емп}$ для контрольних груп наведено у таблиці 4.25 та 4.26. Теоретичні частоти обчислено шляхом множення відповідних маргінальних частот рядка і стовпця та ділення їх добутку на загальну суму. Наприклад, теоретична частота для клітинки (А) визначається за формулою 11:

$$f_t (A) = (37*179)/358 \quad (11)$$

Таблиця 4.25.

Емпіричні частоти критерію χ^2 для контрольних груп

Рівні сформованості психолого- педагогічної компетентності	Емпіричні частоти		Всього
	на початку експерименту	у кінці експерименту	
Високий	18 (А)	19 (Б)	37
Достатній	112 (В)	121 (Г)	233
Початковий	49 (Д)	39 (Е)	88
Всього	179	179	358

Таблиця 4.26.

Розрахунок критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ для контрольних груп

Комірки таблиці частот		Емпірична частота f_{ej}	Теоретична частота f_t	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
1	А	18	18,50	-0,50	0,250	0,0139
2	Б	19	18,50	0,50	0,250	0,0132
3	В	112	115,50	-3,50	12,250	0,1094
4	Г	121	115,50	5,50	30,250	0,2500
5	Д	49	45,00	4,00	16,000	0,3265
6	Е	39	45,00	-6,00	36,000	0,9231
Сума						1,6360

За результатами обчислень $\chi^2_{\text{емп}} = 1,6360$. Тому нерівність $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ є справедливою. Отже, згідно з правилом прийняття рішень, отримані дані дають достатні підстави для прийняття нульової гіпотези H_0 про те, що емпіричні розподіли викладачів КГ за рівнями сформованості ППК на початку та в кінці формувального експерименту не відрізняються.

Необхідно зазначити, що на останніх стадіях педагогічного експерименту відбулись характерні зміни у поведінці респондентів з експериментальних груп, а саме:

- викладачі активніше брали участь у роботі методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін», охоче вступали в дискусії та обговорення проблемних питань, готували домашні завдання, без примусу ставали учасниками тренінгових вправ;

- зросла кількість охочих брати участь у роботі науково-практичних конференцій, відкритих заходах різного рівня, науково-пошуковій роботі;

- активізувалась робота студентських гуртків, якими керували учасники експерименту, участь викладачів у роботі міських та обласних методичних об'єднань, конкурсах методичних розробок тощо;

- відвідування відкритих занять демонструвало підвищення рівня: методичної обізнаності викладачів, володіння методичними формами, прийомами та методами.

Наприкінці експерименту констатовано підвищення рівня сформованості ППК учасників ЕГ, а саме психолого-комунікативної, педагогічної (предметної, дидактичної, методичної), управлінської, проєктивно-прогностичної та рефлексивно-педагогічної компетентностей, що відображено в зростанні достатнього та високого рівнів, зменшенні викладачів із початковим рівнем сформованості ППК у коледжах, які брали участь в експериментальному дослідженні (рис. 4.27):

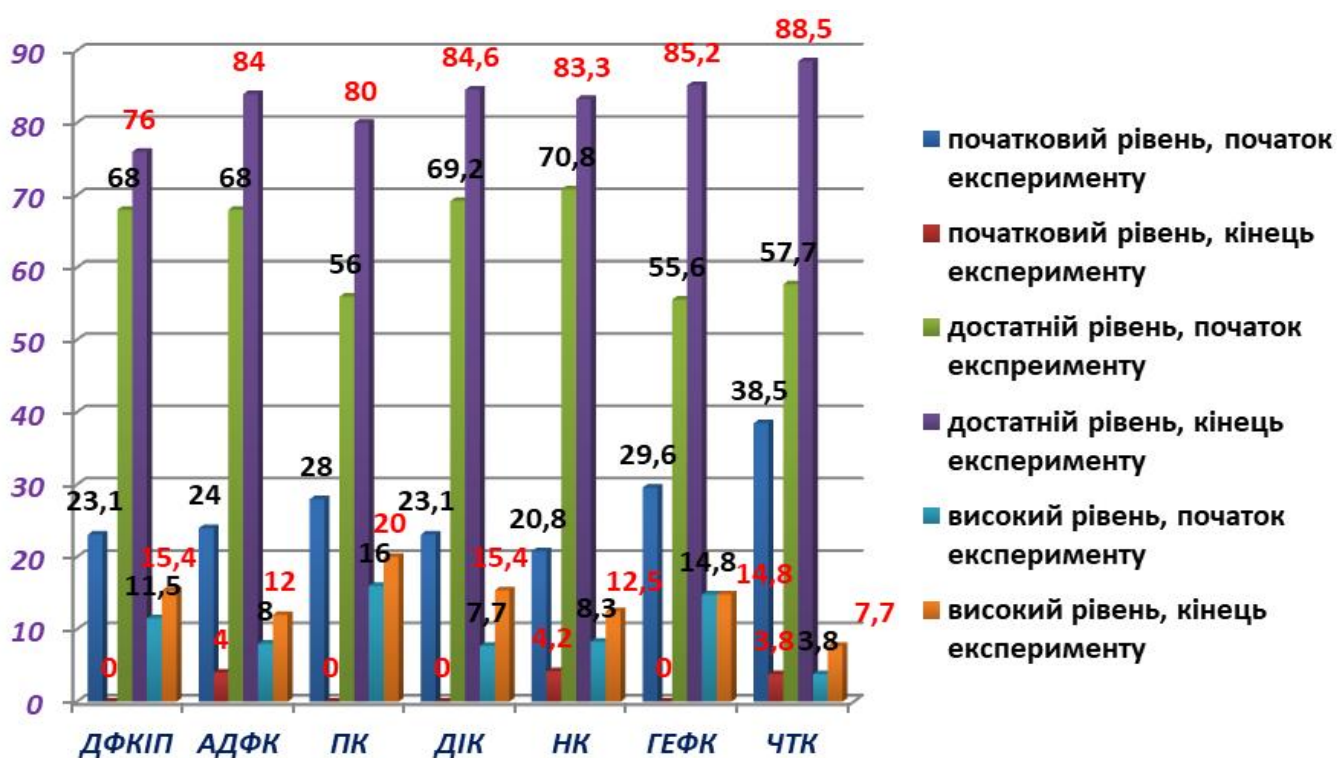


Рис. 4.27. Розподіл викладачів ЕГ за рівнями сформованості ППК на початок та кінець експерименту в ЗФПО-учасників експерименту

Статистичні обчислення, які було проведено протягом контрольно-узагальнювального етапу, дають можливість визнати, що представлена технологія сприяє формуванню та розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. Порівняльний аналіз констатувального та контрольного результатів засвідчив покращення розвитку мотиваційного, професійно-тезаурсного, діяльнісно-креативного, рефлексивного компонентів та показав таку динаміку (табл. 4.28).

Отримання кількісних даних уможливили якісну інтерпретацію результатів експерименту. Розглянемо найсуттєвіші результати експериментального дослідження, що були спрямовані на формування та розвиток структурних компонентів (мотиваційного, професійно-тезаурусного, діяльнісно-креативного, рефлексивного) та складових (психолого-комунікативної, педагогічної (предметної, дидактичної, методичної), управлінської, проєктивно-прогностичної та рефлексивно-педагогічної) ППК викладачів ЗФПО.

Таблиця 4.28.

Динаміка рівнів розвитку компонентів психолого-педагогічної компетентності викладачів ЗФПО, %

Компонент	Рівень	ЕГ(179)		КГ(179)	
		Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Констатувальний зріз	Контрольний зріз
мотиваційний	початковий	26,9	1,7	27,3	21,7
	достатній	63,2	84,5	62,5	67,6
	високий	10,0	14,1	10,2	10,5
професійно-тезаурусний	початковий	27,1	1,8	27,5	21,9
	достатній	62,9	84,3	62,6	67,5
	високий	10,2	14,2	10,0	10,5
діяльнісно-креативний	початковий	26,5	1,5	27,2	21,6
	достатній	63,0	84,4	62,7	67,5
	високий	9,9	13,9	10,3	10,7
рефлексивний	початковий	26,8	1,6	27,6	22,0
	достатній	63,1	84,5	62,6	67,8
	високий	10,2	13,8	9,9	10,8

Мотиваційний компонент. Здобуті дані щодо розвитку мотиваційного компонента в ЕГ уможливлюють такі висновки: зросла спрямованість викладачів на педагогічну діяльність, виявилось усвідомлення значущості обраної професії викладача та сформованість зацікавленістю педагогічною роботою. Також спостерігалось збільшення прагнення до набуття та вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування. У розвитку психолого-комунікативної компетентності це позначилось

на створенні позитивного психологічного клімату на навчальних заняттях та позааудиторних заходах, які проводили викладачі ЕГ, оптимізації взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Підвищення рівня розвитку *педагогічної* компетентності виявилось у зростанні готовності опанувати навички впровадження теоретичних знань у практичну діяльність (*предметна* компетентність), зацікавленості викладачів до опанування принципів науковості та цілеспрямованості (*дидактична* компетентність), до ознайомлення з проблемами інновацій в освітній галузі (*методична* компетентність). Підвищення рівня сформованості мотиваційного компонента в *управлінській* компетентності позначилося у потребі педагога опановувати знання щодо організації та спланованого контролю освітнього процесу у технічному коледжі, у *проективно-прогностичній* – бажанні експериментувати у моделюванні та конструюванні як навчального заняття, так і власної викладацької діяльності. Формування та розвиток мотиваційного компонента у *рефлексивно-педагогічній* компетентності позначився як згенерований постійний запит викладача на аналіз власної професійної діяльності та самоаналіз. Найбільшу динаміку зростання – на 25,2 % – мотиваційного компонента зафіксовано у викладачів початкового рівня ЕГ.

Серед викладачів КГ не зафіксовано істотних змін у розвитку мотиваційного компонента у складових ППК, спрямування на педагогічну діяльність суттєво не збільшилось, що проілюстровано наведеними статистичними даними.

Професійно-тезаурусний компонент. Результати експериментального дослідження свідчать, що у викладачів ЕГ поглибленні знання закономірностей організації та проведення як традиційних, так й інноваційних форм занять у коледжі, опорні знання вікової психології студентів, що сприяло розвитку *психолого-комунікативної* компетентності. Здобуті знання позитивно вплинули на спілкування зі здобувачами освіти, зокрема активізацію виховної роботи, знизилась кількість конфліктних ситуацій в академічних групах.

Зріс ступінь сформованості знань викладачів на рівні понять та категорій, що уможливило підвищення рівня обізнаності з конкретних навчальних дисциплін (*предметна* компетентність). Активізувалась інтеграція володіння фаховими знаннями у вміння навчати, доступно та зрозуміло подавати інформацію (*дидактична*

компетентність). Розвиток *методичної* компетентності виявлено у підвищенні рівня знань щодо передбачення ймовірних помилок, які призводять до ускладнень в опануванні інформації, а також створення навчально-методичних комплексів спеціальних дисциплін. Реалізованість професійно-тезаурусного компонента в розвитку *управлінської* компетентності позначено у поглибленні знань щодо психолого-педагогічного обґрунтування цілей освітнього процесу та організації самостійної роботи студентів. Зафіксована позитивна динаміка щодо результативного проєктування роботи студентів на занятті відповідно до етапів опанування знань, що свідчить про розвиток *проєктивно-прогностичної* компетентності.

Розвиненість професійно-тезаурусного компонента виявилась також у зростанні орієнтації педагога на пізнання власних внутрішніх процесів, що відбуваються у викладацькій діяльності, та, відповідно, підвищення рівня сформованості *рефлексивно-педагогічної* компетентності. Зазначимо, що на початковому рівні в ЕГ збільшення показників рівня сформованості цього компонента спостерігалось у 23,3 % викладачів, на достатньому – у 21,4 %.

У викладачів КГ також поглибилися знання на рівні понять та категорій, проте не так суттєво, виникали ускладнення з практичним застосуванням набутих знань та вмінь, що пояснюється недостатньою увагою до цих проблем усталених форм НМР. Кількісні дані показують покращення результатів розвитку професійно-тезаурусного компонента на початковому рівні тільки на 5,6 %, на достатньому на – 4,9 %.

Діяльнісно-креативний компонент. Цей компонент відображає підготовленість педагога до діяльності, що пов'язана з організацією, управлінням та творчим застосуванням набутих знань та вмінь, тому його розвиток є апріорі необхідним. Отримані дані в ЕГ свідчать, що розвиток діяльнісно-креативного компонента уможливив підвищення вмотивованості викладачів на індивідуальну роботу зі здобувачами освіти (ефективна організація роботи навчальних гуртків, підготовка студентів до олімпіад та конкурсів, спільна робота щодо участі в науково-практичних конференціях) та забезпечив формування *психолого-комунікативної* компетентності.

Суттєво зростає вміння викладачів працювати з різними джерелами інформації, аналізувати, синтезувати отримані дані, узагальнені результати використовувати під час планування власної

професійної діяльності, що підтверджує розвиток *предметної* компетентності. Викладачі навчилися знаходити інноваційні підходи до розробки та застосування дидактичного матеріалу, опанування нових педагогічних технологій, форм, методів, зросла їх майстерність щодо ефективної організації навчальних занять, що є результатом розвитку *дидактичної* та *управлінської* компетентностей.

Вагомі зрушення відбулись у здатності викладачів до творчого впровадження інтерактивних методичних прийомів та вправ, рольових ігор, використання наочних засобів при індивідуальних та групових формах роботи, тобто, у розвитку *методичної* компетентності. Участь у тренінгових заняттях дала нагоду викладачам опинитися у ролі студента. Завдяки такому зануренню у процес навчання, вони «пропустили через себе» кожний методичний прийом, кожну вправу, що дозволило краще опанувати й усвідомити нову інформацію.

Також суттєво поліпшились знання учасників ЕГ щодо видів та методів контролю навчальних досягнень, покращились вміння керувати процесами сприйняття навчальної інформації, отже, позначено розвиток *управлінської* компетентності.

Проективно-прогностична компетентність була сформована через розвиток умінь розробляти робочі програми навчальних дисциплін, плани лекцій, семінарських та практичних занять, проєктувати результати навчання з різних видів діяльності студентів. Зросла якість вміння аналізувати результативність впроваджуваних форм та методів, проведених занять; посилилась здатність бачити себе та певну педагогічну ситуацію очима інших учасників освітнього процесу, що сприяло розвитку *рефлексивно-педагогічної* компетентності.

Найефективніший розвиток цього компонента виявлено у викладачів ЕГ початкового рівня, де зростання відбулось на 25,2 %, у викладачів КГ початкового рівня він становить тільки 5,6 %. Також незначний розвиток діяльнісно-креативного компонента у викладачів КГ виявлено серед учасників достатнього та високого рівнів (5,2 % та 0,4 % відповідно), що свідчить про уповільнене формування даного компонента при традиційних формах роботи.

Рефлексивний компонент. Розвиток рефлексивного компонента позначено у всіх складових ППК. У формуванні *психолого-комунікативної* компетентності викладачів ЕГ це

виявлено підвищенням рівня комунікативної культури в педагогічних колективах, осмисленням знань щодо стилів спілкування в різних комунікативних системах. Викладачі стали краще усвідомлювати рівень власної майстерності під час проведення навчальних занять, заходів позааудиторної роботи, посилилась спроможність неупередженого самоаналізу щодо оцінювання результативності застосованих засобів у процесі фахової підготовки студентів (*педагогічна компетентність*). Зростання *управлінської* компетентності виявлено у критичному ставленні до результатів свого керування фронтальною, груповою та індивідуальною роботою здобувачів освіти, *проєктивно-прогностичної* – до виконання основних функцій навчання. Найвагоміші результати впровадження цього компонента зафіксовано у динаміці рівня сформованості *рефлексивно-педагогічної* компетентності, зокрема суттєво посилилась здатність до усвідомлення та прийняття власного рівня підготовленості до здійснення викладацької діяльності, оцінювання динаміки власного професійного вдосконалення, до розробки програми особистого педагогічного зростання. Серед викладачів початкового рівня ЕГ ці показники збільшились на 25,2 %, достатнього – 21,4 %, високого – 3,6 %.

У КГ виявлено невисокий показник динаміки розвитку рефлексивного компонента (5,6 % – на початковому, 5,2 % – достатньому, 0,9 % – високому рівні), більшість викладачів не посилює своїх вмінь щодо самоаналізу педагогічної діяльності, оскільки у системі ЗФПО цій проблемі приділено недостатньо уваги. Суттєво не змінилося усвідомлення рівня власного професійного розвитку, що свідчить про неефективність фрагментарних та епізодичних форм розвитку ППК шляхом інформальної освіти та узвичаєних форм підвищення кваліфікації.

Отже, педагогічним експериментом доведено, що застосована в даному дослідженні технологія формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін мала позитивний вплив на педагогів, які взяли участь в експериментальній роботі, а розроблені організаційно-педагогічні умови забезпечили ефективність технології. Зазначимо, що позитивні наслідки простежувались і в організації науково-методичної роботи ЗФПО-учасників експерименту. За результатами спостережень:

- активізувалась робота завідувачів методичних кабінетів закладів освіти, методистів коледжів;
- поліпшилась організація та планування науково-методичної роботи, скоординованість роботи різних структурних підрозділів;
- завдяки впровадженню методично-тренінгового спецкурсу урізноманітнилися форми навчально-методичної роботи;
- результати діагностики в педагогічних колективах звернули увагу адміністрацій ЗФПО на нагальні проблеми, що потребують розв'язання;
- реалізація організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження технології формування та розвитку ППК сприяло модернізації вимог щодо рівня педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін, окреслило перспективи подальшої науково-методичної роботи в коледжах.

Результати дослідження впроваджено у процес науково-методичної роботи закладів, що взяли участь у педагогічному експерименті.

Отже, статистичний та якісний аналіз підтверджує правильність провідної концептуальної ідеї даної дисертаційної роботи: безперервний розвиток ППК викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу можливий за умови створення та функціонування науково-обґрунтованої науково-методичної системи роботи та впровадження в цю систему технології формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності як складного багаторівневого процесу.

Висновки до розділу 4

У розділі представлено результати експериментальної перевірки ефективності технології формування і розвитку психолого-педагогічної компетентності та забезпечення організаційно-педагогічних умов її реалізації. Перебіг педагогічного експерименту дозволив переконатись, що розроблена структура дослідження, яка містила організаційно-підготовчий, пошуково-констатувальний, розвивальний-формувальний та контрольнотезисно-загальнювальний етапи, була логічною, змістовно-виправданою, що дало можливість довести ефективність авторської технології.

Протягом організаційно-підготовчого етапу, який передбачав виконання його теоретичного та практичного періодів, проведено

науково-теоретичний аналіз проблеми й організацію та координацію роботи членів експертної групи для визначення коефіцієнта вагомості показників розвитку психолого-педагогічної компетентності, що уможливило реалізацію наступного етапу експерименту.

На пошуково-констатувальному етапі були сформовані експериментальні та контрольні групи у семи коледжах-учасниках експерименту. За допомогою діагностичного комплексу, що передбачав встановлені рівні сформованості ППК, структурні компоненти, критерії, показники, банк методичного інструментарію, було визначено рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів до початку експерименту (проведення констатувального зрізу).

Отримані результати дозволили розробити алгоритм розвивально-формуванняльного етапу дослідження, під час якого було організовано імплементацію технології розвитку ППК та визначених організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність її роботи, у системи науково-методичної роботи технічних коледжів. Як базова форма технології застосовувався методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін», що уможливило цілеспрямоване формування та розвиток визначених компонентів та складових ППК.

На контрольно-узагальнювальному етапі було проведено перевірку результативності впровадження технології та ОПУ її реалізації. Діагностування учасників експерименту надало можливість зафіксувати динаміку розвитку ППК викладачів спеціальних дисциплін, здійснити порівняльний аналіз констатувального та контрольного зрізів – виконати математично-статистичну обробку, інтерпретацію та якісний аналіз отриманих даних. Для перевірки статистичної вірогідності результатів дослідження, отриманих в ЕГ та КГ, було застосовано метод статистичного χ^2 критерію Пірсона.

Проведення експериментальної перевірки дозволило зробити висновок, що здобуті результати експериментально доводять ефективність впливу педагогічної технології на формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів та доцільність її імплементації у системи науково-методичної роботи технічних коледжів.

ПІСЛЯМОВА

Розвиток вітчизняної педагогіки генерує вимоги до нового типу викладача фахової передвищої освіти, який орієнтований на інновації, потреби суспільства та формування сучасного здобувача освіти. Багатоаспектність розуміння цих тенденцій у різних галузях науки спонукає до теоретичного аналізу та практичного розв'язання проблеми формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу.

Глибокий аналіз численних наукових праць з філософії, соціології, психології та педагогіки дозволяє чітко окреслити поняття, які лежать в основі професійної підготовки викладача, зокрема, детальний розгляд таких ключових дефініцій як «педагогічна компетентність», «професійний розвиток» та «психолого-педагогічна компетентність». Це дає змогу створити цілісну картину того, яким має бути сучасний викладач технічного коледжу та які знання і вміння він повинен мати.

Психолого-педагогічна компетентність викладача – це його візитна картка, ключ до успішної роботи, що має такі складові: психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивно-прогностична та рефлексивно-педагогічна компетентності. Це не тільки володіння спеціальними предметними знаннями, а й вміння будувати міцні стосунки зі здобувачами освіти, передбачати їхні потреби та мотивувати до навчання. Це здатність створити в аудиторії атмосферу взаємоповаги та творчості, де кожен відчуває себе важливим і може реалізувати свій потенціал. Кожна з цих складових важлива, але лише в єдності вони забезпечують успішну педагогічну діяльність. Саме психолого-педагогічна компетентність дозволяє викладачеві стати для студентів не лише наставником, а й другом, ментором і прикладом для наслідування. Такий викладач здатний зацікавити здобувачів освіти майбутньою професією, підтримати їх у складні моменти навчання і допомогти їм розкрити свої обдарування.

Проведене дослідження дозволило ідентифікувати ключові компоненти психолого-педагогічної компетентності (мотиваційний, професійно-тезаурусний, діяльнісно-креативний і рефлексивний) та встановити їхню тісну взаємодію. Виявилось, що кожна складова

ППК містить в собі всі інші, утворюючи єдину, цілісну систему, а професіоналізм викладача – це не просто сума окремих навичок, а єдине утворення, де все взаємопов'язано. Знання, вміння, креативність і здатність до самоаналізу – це нерозривні частини одного цілого. Таким чином, формування та розвиток кожної з цих складових сприяє розвитку всієї системи в цілому.

Глибокий аналіз підготовки викладачів спеціальних дисциплін у технічних закладах фахової передвищої освіти виявив тривожну тенденцію: більшість педагогів не мають необхідних психолого-педагогічних знань та навичок, що, відповідно, призводить до зниження якості освітнього процесу. Ситуація поглиблюється тим, що і майбутні викладачі часто не отримують належної підготовки, оскільки в багатьох закладах вищої освіти психолого-педагогічні дисципліни не є обов'язковими.

Вивчення закордонного досвіду підготовки викладачів у технічних коледжах Швеції, США, Республіки Польща та Німеччини показує, наскільки серйозно підходять до проблеми педагогічної майстерності в цих країнах. За кордоном викладачі технічних дисциплін обов'язково мають педагогічний складник у своїй базовій освіті. На жаль, в Україні ситуація інша. Саме тому концепція науково-методичної роботи має базуватися на зв'язку з практичною діяльністю викладача, науковістю і системністю методичної роботи, її комплексністю, творчою спрямованістю, диференційованістю науково-методичної роботи та принципами неформальної освіти.

Визначення рівня професійної педагогічної компетентності викладачів є надзвичайно важливим для ефективної науково-методичної роботи, а діагностичний інструментарій дозволяє установити це (початковий, достатній та високий рівні) за допомогою відповідних кожному компоненту критеріїв. Інструментарій складається з кількох блоків, кожен з яких відповідає за оцінку окремих аспектів педагогічної компетентності, що дозволяє відтворити детальну картину того, наскільки добре викладачі володіють необхідними знаннями, вміннями та мотивацією для ефективної педагогічної діяльності, а адміністрації закладів освіти краще зрозуміти свої сильні сторони та слабкі місця своїх колективів. Завдяки застосуванню методик діагностики (опитувальників, тестів, діагностичних карт, анкет) є можливість сформулювати більш цілеспрямовані плани розвитку для кожного

викладача, що містять як індивідуальні, так і колективні форми роботи, та підвищити загальну якість освітнього процесу.

Діагностичний комплекс уможливорює оцінку ступеню опанування викладачами спеціальних дисциплін різних видів та форм педагогічної діяльності, їх здатність до об'єктивного самоаналізу та саморефлексії, а також формування уявлення про їх професійний рівень, вмотивованість на творчу педагогічну діяльність, готовність до викладацької роботи, здатність до колективних форм співпраці з іншими учасниками освітнього процесу.

Застосування представленої педагогічної технології забезпечує системність та поетапність процесу формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів, а методично-тренінговий спецкурс як базова форма технології дозволяє реалізувати її теоретико-методологічний, практичний та тренінговий змістовні блоки.

Для успішної інтеграції технології в систему науково-методичної роботи потрібно забезпечити відповідні умови. По-перше, це створення системи науково-методичної роботи, що побудована на принципах неформальної освіти та забезпечує формування та розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів. По-друге, необхідно формування внутрішньої та створення зовнішньої мотивації викладачів спеціальних дисциплін до професійної діяльності у педагогічному колективі. І по-третє, потрібно запроваджувати у систему науково-методичної роботи сучасні інформаційні засоби та системи комунікації. Алгоритмізація процесу інтеграції технології дозволяє здійснити його покрокову реалізацію, а саме: визначення мети та завдань технології; створення організаційно-педагогічних умов її ефективного впровадження; впровадження базової форми технології у систему науково-методичної роботи; оцінювання результативності; прогнозування та перспективи. Отже, результати дослідження не лише підтверджують теоретичні засади, а й демонструють практичну ефективність розробленої технології. Отримано вагомі докази того, що запропонований підхід значно покращує якість освітнього процесу в технічному коледжі.

Вивчення історичної ретроспективи розвитку педагогічних шкіл у технічній передвищій освіті, зокрема в українських та європейських технічних школах, може, на наш погляд, розширити

розуміння процесу формування професійної та педагогічної майстерності викладача.

Актуальним є аналіз можливостей формування та розвитку управлінської компетентності як складової психолого-педагогічної у керівників та членів адміністрації не тільки технічних коледжів, а й закладів системи професійної освіти.

У зв'язку зі зростаючими вимогами до сучасного педагога коледжу також потребує подальшої розробки та обґрунтування методичний супровід формування науково-аналітичної компетентності викладачів фахової передвищої освіти.

Дослідження інтеграції засобів та можливостей інформальної освіти у систему науково-методичної роботи в умовах дистанційної та змішаних форм освітнього процесу сприятиме розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів фахової передвищої та професійної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Становлення психолого-педагогічної компетентності студентів інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. URL: <file:///C:/Users/1/Downloads/3953-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-6847-1-10-20190509.pdf> (дата звернення 10.07.2024).
2. Антонова О. Є. Теоретичні і методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім.І.Франка, 2007. 460 с.
3. Ашерев А. Т., Логвиненко В. Г., Федоров И. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении дисциплин компьютерного цикла : монографія. Харьков : Укр. инж.-пед. академия, 2007. 190 с.
4. Белан В. Ю. Підготовка майбутніх учителів професійних технічних предметів із використанням технологій дистанційного навчання в університетах Республіки Польща : дис. д-ра філософії : 015 /Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2021. 365 с.
5. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2010. С. 219–225.
6. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень : підручник. Київ : АБУ, 2002. 480 с.
7. Боровик Л. В. Обґрунтування критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 233–237.
8. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 18–19.
9. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дисканд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2011. 23 с.
10. Варянюк Т., Іванченко Л., Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 1 (156). С. 103–107.

11. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. URL: <http://slovopedia.org.ua/93/53411/1005486.html> (дата звернення 25.10.2021).
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. VIII. 1728 с.
13. Войцехівський О. Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_10. (дата звернення 15.02.2020).
14. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
15. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Академвидав, 2007. 486 с.
16. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки*. Київ, 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.
17. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в современной психологии : сб. науч. трудов. Москва : Наука, 1966. С. 236–276.
18. Гафіяк А. М. Оцінювання рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 10(39). С. 24–39.
19. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С.23–30.
20. Головань М. С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит». *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27–38.
21. Гончаренко С. У. Методика як наука. URL: <http://surl.li/zeuplf> (дата звернення 10.07.2024).

22. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
23. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
24. Горохівська Т. М. Педагогічні умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. С. 221–229.
25. Горохівська Т. М. Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова . Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 74. 2020. С. 18–23.
26. Гура О. І. Методична система психолого-педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. № 1. С. 3–8.
27. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис.... д-ра наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 752 с.
28. Дані Держстату України «Заклади вищої та фахової передвищої освіти». URL: <http://surl.li/mrjfqc> (дата звернення 05.07.2020).
29. Дородних В. В. Історія та сучасність дослідження організації методичної роботи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2014. № 5(2). С. 198–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2014_5%282%29_29 (дата звернення 05.02.2022).
30. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 367 с.
31. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.

32. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
33. Дудніченко Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : автореф. дисканд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
34. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
35. Єрмолаєва Е. П. Перетворюючі та ідентифікаційні аспекти. Професіогенеза. *Психологічний журнал*. 1998. №4 (Т. 19). С. 80–87.
36. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцєях і гімназіях : монографія. Київ : Віпол, 2001. 204 с.
37. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 10.07.2024).
38. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення 10.07.2024).
39. Закон України Про фахову передвищу освіту. Розділ IV (п.6) : Забезпечення якості фахової передвищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення 10.07.2024).
40. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
41. Зубкова І. Я. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 20 с.
42. Іванова В. В. Різноманітні підходи до визначення поняття – готовність до педагогічної діяльності. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук.пр. Київ, 1999. Вип. 3. С. 43–48.
43. Іщенко М. П. Філософія науки: питання теорії і методології. Київ : УБС НБУ, 2010. 442 с.
44. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий*

вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2015. Вип. 36. С. 71–74.

45. Каплінський В. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

46. Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Когнітивний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: рівень та чинники розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 4. С. 3.

47. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*. 2008. № 6 (32). С. 70–77.

48. Крушельницька О. В. Управління персоналом : навч. посіб. Київ : Кондор, 2003. URL: <http://sum.in.ua/s/umova> (дата звернення 20.04.2022).

49. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/41.pdf (дата звернення 04.02.2022).

50. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.

51. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

52. Лебедик Л. Вимірники педагогічної компетентності викладачів закладів вищої і передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 29–33.

53. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с.

54. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості. Вінниця : Нова Книга, 2002. 510 с.

55. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення 11.10.2022).

56. Локарева Г. В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 36–45.

57. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Методологічне забезпечення розвитку педагогічних навиків вчителів спеціальних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», [2021. № 3 \(39\)](#). С. 39–47. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2021-3-05>.

58. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України: теоретичний та діагностичний аспекти. *Психологія і педагогіка як науки для розвитку культурного потенціалу сучасного суспільства* : наук. монографія. Рига, Латвія: «Baltija Publishing», 2022. С. 497–528. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/category/mono> DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-198-5-20>.

59. Лук'янихін В. О. Менеджмент персоналу : навч. посіб. Суми : ВТД Університетська книга, 2004. 125 с.

60. М'ясоїд Г. І., Юсипів Т. І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія»). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 29–36.

61. Максименко Н. Б. Формування соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови. URL: <http://surl.li/cavqwf> (дата звернення 16.08.22).

62. Максименко С. Д., Солов'єнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

63. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.

64. Маркова В. М. Професійно-комунікативна компетентність майбутнього інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56-57. С. 154–161. URL: <http://surl.li/zmpxna> (дата звернення 10.09.22).

65. Методика викладання педагогічних дисциплін. Робоча програма навчальної дисципліни підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», освітня програма «Педагогіка вищої школи» / укл. доктор пед.наук, проф. Локарева Г. В., Запоріжжя, 2016.

66. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : посіб. Бібліотека українських підручників 2010 – 2020. С. 76–82. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/347-pedagogka-moyseyuk-n.html>.
67. «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» URL: <https://brensis.wixsite.com/monitoring> (дата звернення 09.08.2020).
68. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.
69. Морозов А. В., Морозова О. В. Реалізація міжпредметних зв'язків між фундаментальними і спеціальними дисциплінами як один із способів підвищення якості набуття фахових знань. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : збірник наукових праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2004. 140 с.
70. Назола О. В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницьк, 2005. 20 с.
71. Несторук Н. А. Аспекти реалій сьогодення: психолого-педагогічні вимоги до науково-педагогічних працівників ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (т. 2.). С. 142–145.
72. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1. 2001. С. 9–22.
73. Нісімчук А. С. Педагогіка : підручник. Київ : Атіка, 2007. С. 167.
74. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
75. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*. № 7. 2014. С. 128–130.
76. Опольська М. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 22 с.

77. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 276 с.
78. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
79. Осипов Г. В. Рабочая книга социолога. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Наука, 1983. 476 с.
80. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика : зб. наук. статей / за заг. ред. Л. В. Сєрих. Суми : НІКО, 2021. 422 с.
81. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 346.
82. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
83. Павлюк Є. О. Сучасні технології навчання і процес фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 34. С. 135–138.
84. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). *Управління школою*. Харків : Основа. 2008. № 7. 128 с.
85. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
86. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
87. Пекар І. Роль неформальної освіти в сучасному суспільстві. URL: <http://surl.li/pylxem> (дата звернення 10.07.2024).
88. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
89. Положення про атестацію педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text> (дата звернення 09.07.2024).
90. Положення про навчальний сайт викладача у Відокремленому структурному підрозділі «Дніпровський фаховий

коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій». URL: <http://surl.li/lmfkhj> (дата звернення 10.07.2024).

91. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–26.

92. Пономаренко О. В. Аналіз місця та ролі неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 1. № 64. С. 75–78.

93. Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#n12> (дата звернення 19.02.2023).

94. Постанова Кабінету Міністрів України № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n18> (дата звернення 10.05.2022).

95. Постанова Кабінету Міністрів України № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття».) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення 11.04.2021).

96. Програма з педагогіки : проект / авт.- упор.: А. М. Бойко, І. Ф. Кривонос, В. С. Лутфуллін та ін. Київ : ІСДО, 1996. 56 с.

97. Прокопенко І. А. Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 226 с.

98. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 7–10.

99. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

100. Психологічний тренінг з розвитку професійної ідентичності як засіб професійно-творчого становлення педагога. URL: <http://surl.li/kovxub> (дата звернення 10.07.2024).

101. Психологія учіння як специфічна форма самостійної пізнавальної діяльності людини. URL: <http://surl.li/lmnssn> (дата звернення: 15.11.2021).

102. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 року №286-р «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки». URL: <http://surl.li/fxkilm> (дата звернення: 10.07.2024).

103. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб./ І.П.Маноха, Татенко В.О., Т.М.Титаренко. 2-ге вид. Київ: Либідь, 2003. 992 с.

104. Садовенко С. Г. Визначення вмотивованості на педагогічну діяльність викладачів як умова забезпечення якості науково-методичної роботи технічного коледжу. *Science. Innovation. Quality* : зб. матеріалів І міжнар. наук.-практ. конф., м. Бердянськ, 17-18 груд., 2020 р. Бердянськ, 2020. С. 517–521.

105. Садовенко С. Г. Визначення та діагностика рівня загальної компетентності викладача. *Інноваційні технології в науці та освіті. Європейський досвід* : матеріали міжнар. конф., м. Відень, т. 2. 2017. С. 128–133.

106. Садовенко С. Г. Використання дистанційних форм та технологій при організації методичної роботи. *Виклики сьогодення: дистанційне навчання. Теорія, практика, досвід роботи* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. онлайн конф. (м. Кам'янське, 16 бер. 2021р.,). Кам'янське, 2021. С. 62–65.

107. Садовенко С. Г. Дефінітивний аналіз понятійного конструкту «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія*. Дніпро, 2019. № 2 (18). С. 242–250.

108. Садовенко С. Г. Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу : навч.-метод. посіб. Кропивницький : ПОЛІУМ, 2020. 84 с.

109. Садовенко С. Г. Ключові умови розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Педагогіка*. 2020. Т. 2 (№ 12). С. 50–54. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.12>.

110. Садовенко С. Г. Компоненти психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів. *Modern achievements of science and technology* : зб. матеріалів IV міжнар. наук.-практ. конф. (Стокгольм, 9-10 черв. 2020 р.). С.136–140.

111. Садовенко С. Г. Компоненти психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *World science: problems, prospects and innovations* : зб. матеріалів I міжнар. наук.-практ. конф. (Торонто, 1-3 жовт. 2020 р.). С. 526–532.

112. Садовенко С. Г. Методичні аспекти розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (31). С. 57–65.

113. Садовенко С. Г. Моніторинг професійної компетентності викладача та поняття кваліфікаційної характеристики. *Актуальні наукові дослідження в сучасній світі* : зб. матеріалів XXX міжнар. наук. конф. Переяслав-Хмельницький, 2017. С. 50–53.

114. Садовенко С. Г. Організація науково-методичної роботи технічного коледжу в умовах дистанційної освіти. *IV Міжнародний форум з економічних та гуманітарних питань* : зб. тез доп. (м. Дніпро, 3-4 лист. 2020 р.). С. 229–232.

115. Садовенко С. Г. Психолого-педагогічна культура викладача як проблема діагностики. *Молода наука-2022*. Запоріжжя : ЗНУ, 2022. Т.2. С. 65–66.

116. Садовенко С. Г. Формування організаційно-педагогічних умов підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4 (67). С. 188–193.

117. Садовенко С. Г. Організаційні умови підготовки та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Київ, 06-07 вересня 2019р.). Херсон, 2019. С. 87–92.

118. Садовенко С. Г. Проблема розвитку психолого-педагогічних компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Актуальні питання в контексті розвитку*

сучасних наук : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Дрезден, 2019. Т. 2. С. 102–104.

119. Садовенко С. Г. Психолого-педагогічна компетентність як пріоритетна складова підготовки викладача спеціальних дисциплін. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали V всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 5 листоп. 2020 р.). Запоріжжя, 2020. С. 90–91.

120. Садовенко С. Г. Розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу: вітчизняні та зарубіжні дослідження. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 21 бер. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 89–91.

121. Садовенко С. Г. Структурний аналіз ключових компетентностей викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 56–60.

122. Садовенко С. Г. Умови розвитку психолого-педагогічної компетентності викладача технічного коледжу. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі* : зб. матеріалів LV міжнар. наук. конф. (м. Переяслав, 27 листоп. 2019 р.). № 11 (56). Т. 6. С. 153–159.

123. Садовенко С. Г. Локарева Г. В. Методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» : навч.-метод. посіб. Кропивницький : ПОЛІУМ, 2021. 64 с.

124. Сажко Г. І. Цифровізація освітнього процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів: теоретичний аспект. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2021. № 70. С. 84–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2021_70_11.

125. Самардак М. М. Філософія науки. Напрями, теми, концепції : навч. посіб. Київ : Парапан, 2016. 203 с.

126. Саннікова Н., Шакуто О. Науково-методична робота з педагогами як умова їх педагогічної майстерності. Витоки педагогічної майстерності. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 9. С. 239–243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_9_47 (дата звернення: 12.11.2021).

127. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

128. Саюк В. І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. №3 (71). С. 57–61.
129. Севастьянова Ж. В. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. *Актуальні проблеми психології*. 2011. № 10. С. 153–159. URL: file:///C:/Users/1/Downloads/Pvuk_2011_10_26.pdf (дата звернення: 12.01.2020).
130. Серебрянська О. М. Розвиток професіоналізму педагогів у системі методичної роботи ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2014. 20 с.
131. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 350 с.
132. Сиско Н. М. Мотивація як важливий чинник неперервного професійного розвитку викладача закладу професійної освіти. 2018. URL: [file:///C:/Users/1/Downloads/151597-327368-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/151597-327368-1-SM%20(1).pdf). (дата звернення: 19.12.2019).
133. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. - початок XXI) : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ТОВ «ЕКМО», 2010. С. 318.
134. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–96.
135. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1 (48). С. 150–157.
136. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / упоряд.: Ю. В. Буган, В. І. Урупський. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.
137. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 19.12.2019).
138. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 362 с.
139. Словник-довідник професійного тезауруса майбутнього актора / наук. редакція: Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. 300 с.

140. Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у вищому закладі освіти. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Київ : ВПОЛ, 2001. С. 440–457.

141. Сорочан Т. Концепція науково-методичної роботи в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. № 2. (14). С. 7–12.

142. Стан розвитку освіти й культури в сучасній ФРН : навч. посіб. / уклад.: О. В. Дмитренко. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 83 с.

143. Старченко К. М., Пуцов В. І, Завалевський Ю. І., Литвиненко Г. М. Управління інноваційним розвитком районного (міського) методичного кабінету : науково-метод. посіб. Чернівці : Букрек, 2010. 344 с.

144. Стратегічний плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців». URL: <http://surl.li/eppsmc> (дата звернення 09.07.2024).

145. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

146. Сушенцева Л. Л. Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 1999. 211 с.

147. Уйсімбаєва Н. В. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 17–19.

148. Українська мова. Технологія «Сторітеллінг». URL: <http://surl.li/dbeikm> (дата звернення 25.04.2021).

149. Уруський В. І. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf> (дата звернення 23.03.2020).

150. Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати? URL: <http://surl.li/tkngpv> (дата звернення 25.05.2023).

151. Фуллер Ф. Турботи вчителів: концептуалізація розвитку. *Американський науково-дослідний освітній журнал*. 1969. № 6 .С. 207–226.

152. Хриков Є. Закони та закономірності розвитку педагогічної науки. *Історія педагогічної думки*. С. 20. URL:

file:///C:/Users/1/Downloads/Ipa_2007_2_4.pdf (дата звернення 23.03.2021).

153. Цільмак О. М. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : підручник. Одеса : ОДУВС, 2017. 124 с.

154. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Інститут педагогіки АПН України. 1996. 249 с.

155. Шемелюк Г. О. Особливості науково-методичного забезпечення навчального процесу в технічному коледжі в умовах ступеневої освіти. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16253> (дата звернення 24.03.2021).

156. Штефан Л. В. Когерентне методичне середовище самоосвіти педагога для проектування інноваційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх інженерів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2017. № 56–57. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/5719> (дата звернення 20.03.2021).

157. Юртаєва О. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 23 с.

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

159. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 506 с. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=158 (дата звернення 21.03.2021).

160. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія. Тернопіль : Підручники та посібники, 2008. С. 12.

161. Янкович О. І. Освітні технології сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

162. Lathan J. What is Educational Technology? *Definition, Examples & Impact*. URL: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/faculty/joseph-lathan/> (дата звернення 11.10.2022).

163. Odalen J., Brommesson D., Erlingsson G., Karlsson J., Fogelgren S., Fogelgren M. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities *Higher Education Research & Development*. 2017. № 12. P. 339–353. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955> (дата звернення 25.03.2019).

164. Sadovenko S., Szpak A. Primary diagnostics of teachers of special disciplines of technical college. *PNAP. Scientific Journal of Polonia University*. Wydawnictwo Akademii Polonijnej «Educator». 2020. № 5 (42). P. 110–117.

165. Yashchuk S., Shapran O., Martirosian L., Petukhova T., Artemieva I., Kolisnyk-Humenyuk Y. Pedagogical Design of the Content of Professional Training of Teachers of General Technical Disciplines and Methods of Teaching Technology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12(1). P. 278–299. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/183>).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Методичний інструментарій діагностичного комплексу

Компоненти та критерії	Показники	Методики
Компонент: мотиваційний Критерій: мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення значущості обраної професії викладача;	«Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (модифікація А.О. Реана методик Б.А. Ядова, Н.В. Кузьміної)
	- сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю;	Методика «Оцінка професійної спрямованості особистості викладача» (за Є. І. Роговим) Методика «Аналіз мотивації діяльності педагогів» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)
	- прагнення до набуття і вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;	Методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху (за Т. Елерсом) Тест «Методика вивчення оцінки мотивації уникнення невдач» (за Т. Елерсом) Тест «Ваш творчий потенціал» (за Є.І.Роговим)
Компонент: когнітивно-пізнавальний Критерій: когнітивний	- знання загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та знання методики проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти;	Методика «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)
	- ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій;	Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)

Продовження таблиці А.1

	- базові знання з теорії навчання та теорії виховання, базові знання з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості; - володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань;	Методика «Діагностична анкета для визначення стану методичної підготовки викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)
Компонент: <i>діяльнісно-креативний</i> Критерій: <i>виконавчо-педагогічний</i>	- здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять;	Тест «Який Ви лектор?» (за М.І. Станкіним, адаптована автором) Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» (за Л.А. Петровською)
	- здатність до ефективного впровадження індивідуальних форм викладання;	Методика оцінки умінь педагогічного спілкування (за І.В. Макаровською)
	- здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання;	Методика «Педагогічні ситуації» (Р.С. Немов)
	- уміння організовувати освітній процес відповідно віковим та індивідуальним особливостям студентів;	Опитувальник щодо рівня вивчення методичної майстерності педагога (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)
Компонент: <i>рефлексивний</i> Критерій: <i>рефлексивний</i>	- усвідомлення рівня свого професійного розвитку;	Методика вимірювання рівня рефлексивності (за А. В. Карповим) Методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О.В.Калашніковою)
	- здатність до об'єктивного самоаналізу;	Методика визначення рівня рефлексії (за О.С.Анісімовим)
	- оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.	Методика «Самооцінка викладачем власної навчально-виховної діяльності» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я», адаптована автором)

Додаток Б

Зміст блоків діагностичного інструментарію

Додаток Б -1

Методика «Задоволеність педагога обраною професією»
(модифікація А.О. Реана методик Б.А. Ядова, Н.В. Кузьміної)

Інструкція

Оцініть кожну шкалу за 5-бальною системою.

Шкала А: Чи задоволені Ви обраною професією педагога?

1 – ні; 2 – радше ні, ніж так; 3 – не знаю; 4 – радше так, ніж ні;
5 – так.

Шкала В: Хотіли б Ви, залишаючись фахівцем у своїй галузі (біологом, істориком, філологом і т.і.), працювати не в закладі освіти?

5 – ні; 4 – радше ні, ніж так; 3 – не знаю; 2 – радше так, ніж ні;
1 – так.

Шкала С: Якби Вам знову довелося обирати професію, обрали б Ви професію педагога?

1 – ні; 2 – радше ні, ніж так; 3 – не знаю; 4 – радше так, ніж ні;
5 – так.

Обробка й аналіз результатів

1. Підрахуйте бали, які Ви набрали за відповіді на питання (кожна шкала має 5-бальну градацію).

2. Вирахуйте індекс задоволеності (ІЗ) як середню суму балів за всіма трьома шкалами:

$$ІЗ = (А+В+С) : 3.$$

3. Отриманий результат порівняйте з нормативом: від 1 до 1,5 бала – задоволеність професією дуже низька (незадоволеність), від 1,6 до 2,5 бали – задоволеність нижча від середньої, від 2,6 до 3,5 бали – задоволеність середня, від 3,6 до 4,5 бали – задоволеність вища за середню, від 4,6 до 5 балів – задоволеність професією висока.

Додаток Б-2

Визначення значущості обраної професії для викладача та рівня сформованості професійної свідомості «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана)

Методику застосовують для діагностики мотивації професійної педагогічної діяльності. В основі методики – концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Відомо, що при внутрішній мотивації діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, які безпосередньо не стосуються самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати й т.і.), то в цьому випадку йдеться про зовнішню мотивацію. Водночас зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні.

Інструкція. Прочитайте перераховані в табл. 1.1. мотиви професійної діяльності й оцініть їхню значущість для Вас за п'ятибальною шкалою.

Таблиця Б.1

Значущість мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	Дуже незначною мірою	Досить незначною мірою	Середньою мірою	Досить великою мірою	Дуже великою мірою
1. Грошовий заробіток	1	2	3	4	5
2. Бажання кар'єрного зростання, просування по роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівників або колег					
4. Бажання оминати можливі покарання або неприємності					
5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги тих, хто навколо					
6. Задоволення від самого процесу і результатів праці					
7. Можливість повнішої самореалізації саме в цій діяльності					

Обробка й аналіз результатів

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) згідно з такими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

Показником виразності кожного типу мотивації буде число, яке міститься в межах від 1 до 5 (можливе й дробове). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є типом співвідношення трьох типів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найкращих (оптимальних) мотиваційних комплексів варто віднести такі два типи сполучень: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ або $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. При інтерпретації треба враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, а й те, наскільки один тип мотивації перевершує інший зі ступенем виразності. Наприклад, не можна вважати абсолютно однаковими два наведені нижче мотиваційні комплекси: 1) $ВМ=1, ЗПМ=2, ЗНМ=4$; 2) $ВМ=2, ЗПМ=3, ЗНМ=4$. Обидва комплекси належать до одного неоптимального типу $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. Проте видно, що перший мотиваційний комплекс особистості більш негативний, ніж другий. У другому випадку при однакових показниках ЗНМ відбувається підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Додаток Б-3

Методика «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача»

(за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптована автором (С.С.))

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Педагогічний стаж _____

Таблиця Б.2

Діагностичні блоки	Склад діагностичних блоків	Діагностичні параметри	Бали 1, 2, 3
Напрямки професійної підготовки викладача	Зміст підготовки викладача	Показники оцінки підготовленості викладача	
Науково-теоретична підготовка	I. Знання теоретичних основ науки, предмета, що викладається	1. Оперування науковою термінологією. 2. Орієнтація у виборі змісту навчання на підставі наукових даних, фактів, понять, законів. 3. Розуміння логіки науки.	
	II. Знання методів науки, предмета, що викладається	1. Орієнтація у різноманітності методів наукового пізнання. 2. Розуміння суті методів, що використовуються в науці. 3. Уявлення про можливість використання методів науки у процесі викладання предмета.	
	III. Знання історії розвитку науки, її сучасних досягнень	1. Орієнтація в історії наукових винаходів 2. Володіння знаннями про сучасні досягнення науки. 3. Уявлення про роль і місце використання цих знань.	
Психолого-педагогічна підготовка	I. Знання психологічних особливостей студентів	1. Орієнтація у психологічних особливостях студентів під час відбору змісту, форм і методів навчання. 2. Розуміння ролі психодіагностики у розвитку студентів. 3. Орієнтація в діагностичних методах оцінки розвитку різних сторін психіки особистості студента.	
	II. Знання психологічних закономірностей навчання і розвитку студентів	1. Розуміння закономірностей пізнання. 2. Орієнтація в компонентах навчання, їх суті й логічному взаємозв'язку. 3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання, розвитку особистості студентів різних вікових груп.	
	III. Знання теоретичних основ педагогіки	1. Розуміння цілей і задач педагогічних взаємодій із студентами у процесі їх навчання, виховання й розвитку. 2. Орієнтація у методах педагогічної діагностики рівня знань і вихованості студентів. 3. Орієнтація у класифікації методів навчання і характеристика кожного з них.	

Методичні вміння	I. Знання змісту освіти студентів з навчального предмета	1. Уявлення ролі навчального предмета в системі навчання, виховання і розвитку студента. 2. Розуміння мети і завдань навчання. 3. Орієнтація у навчальних планах і програмах предмета, що викладається. 4. Виділення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати у студентів у процесі викладання навчального предмета.	
	II. Знання методів і прийомів навчання студентів	1. Розуміння адекватності методів і прийомів меті і змісту навчання. 2. Орієнтація у різноманітності і цільовому напрямку різних методів і прийомів навчання студентів. 3. Розуміння суті різних методів навчання студентів і специфіки їх використання у процесі викладання навчального предмета.	
	III. Знання форм організації навчання студентів	1. Розуміння взаємного зв'язку змісту, форм і методів навчання. 2. Орієнтація у різноманітності і специфіці різних форм організації навчання студентів. 3. Орієнтація в нових формах організації навчання, їх суті й умовах успішного використання у викладанні.	
	IV. Знання засобів навчання студентів	1. Орієнтація у різноманітності, специфіці та умовах використання різних засобів навчання студентів. 2. Розуміння ролі і функцій засобів навчання в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх інтересу до навчального предмета, у розв'язанні інших педагогічних завдань.	

Примітка: 1 бал – початковий рівень; 2 бали – середній рівень; 3 бали – високий рівень.

Початковий рівень – 11-21 б., середній рівень – 22-27 б., високий рівень – 28-33 б.

Додаток Б-4

Опитувальник: «Психолого-педагогічна культура викладача»

(за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптована автором (С.С.))

Мета: вивчення рівня сформованості психолого-педагогічної культури педагогічного працівника.

Референтна група: викладачі спеціальних дисциплін

Термін проведення: грудень-січень.

Бланк опитувальника:

1. Чи задоволені ви як викладач своєю психологічною підготовкою?

- ü Повністю
- ü Зовсім незадоволений
- ü Частково
- ü Дуже мало
- ü Інші відповіді

2. Як часто у вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків?

- ü Ніколи не виникають
- ü Часто
- ü Майже ніколи
- ü Постійно
- ü Іноді

3. З ким вам легше спілкуватись? (Вкажіть пріоритетність)

- ü Зі студентами та їхніми батьками (.....).
- ü З колегами і адміністрацією (.....).
- ü Із своїми дітьми, близькими людьми (.....).
- ü З малознайомими людьми (.....).

4. Якими психологічними методами ви часто користуєтесь у своїй педагогічній діяльності?

- ü Самооцінка
- ü Експеримент
- ü Соціометрія
- ü Спостереження
- ü Анкетування
- ü Тренінг
- ü Бесіда
- ü Тестування
- ü Інше

5. Якими з вище вказаних психологічних методів ви володієте?

Більшою мірою: _____

Меншою мірою: _____

Бажаєте оволодіти: _____

Рекомендація авторів: результати, отримані за цим опитувальником, доцільно проаналізувати разом з практичним

психологом. Спільні з психологічною службою заходи можуть бути значно корисніші та результативніші.

Додаток Б-5

Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним)

Інструкція

Потрібно відповісти на кожне запитання «так» або «ні»:

1. Якщо тема Вам добре відома і є досвід виступу з нею, чи треба Вам ретельно готуватися до кожної лекції залежно від характеру аудиторії?
2. Чи відчуваєте Ви себе після лекції «виснаженим», помічаєте різке зниження працездатності і не маєте бажання виступати ще раз у той самий день?
3. Чи хвилюєтеся Ви перед виходом на трибуну настільки, що потрібно «переборювати» себе?
4. Чи завжди однаково розпочинаєте лекцію?
5. Чи приходите на лекцію заздалегідь?
6. Чи потрібно досить багато часу (3-5 хв.), щоб налагодити початковий контакт з аудиторією і змусити її уважно Вас слухати?
7. Чи прагнете Ви говорити точно за наміченим планом?
8. Чи любите Ви під час лекції рухатися?
9. Чи відповідаєте на запитання студентів протягом лекції, не чекаючи її закінчення?
10. Чи вдається Вам під час лекції пожартувати з студентами?

Обробка й аналіз результатів

Якщо Ви позитивно відповіли на питання 1, 4, 5, 6, 7, 9 і дали негативну відповідь на питання 2, 3, 8, 10, то це свідчить, що Ви належите до першої групи лекторів. Представники цієї групи підкоряють собі аудиторію, враховують безпосередню її реакцію, проте воліють тримати «кермо» у своїх руках. Вони не допускають фамільярності у поведінці і мовленні студентів. Викладачам цієї групи можна порекомендувати серйозніше готуватися до лекцій. Потрібно заздалегідь відпрацьовувати і передбачати все, що стосується композиції, змісту і мови виступу, скласти детальний попередній конспект лекції (звичайно, це не означає, що під час лекції не треба відводити від нього погляду).

Якщо Ви не потрапили до першої групи, то належите до другої групи лекторів. У представників цієї групи більш різноманітні варіанти поведінки за кафедрою, стилю взаємин зі студентами,

змісту мовлення та ін. Під час виступу такі лектори орієнтуються на безпосередню реакцію аудиторії, мають гнучкішу «особистісну» манеру спілкування, їм можна порекомендувати серйозніше ставитися до змісту виступу і до студентів, бути стриманішим у жестах і міміці, заздалегідь готувати цікавий початок і чітку кінцівку виступу.

Додаток Б-6

«Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії»

(за Л. А. Петровською)

Інструкція

В ролі експертів – 3-4 особи. Експертові треба в таблиці обвести цифру, яка відповідає його оцінці відповідної якості.

Таблиця Б.3

Експертна оцінка комунікативної поведінки викладача під час заняття

<i>І. Щодо теми і змісту заняття</i>								
1. Просто називає тему заняття, не намагається зацікавити студентів.	1	2	3	4	5	6	7	Зацікавлює студентів, уміло роз'яснюючи важливість теми.
2. Не стежить за ходом обговорення, допускає багатослівність і відхилення від теми.	1	2	3	4	5	6	7	Не допускає багатослівності та відхилення від теми заняття
3. Не вміє переривати повторень.	1	2	3	4	5	6	7	Припиняє загальні повторення вже сказаного.
4. Не підбиває часткових підсумків під час обговорення.	1	2	3	4	5	6	7	Підбиває часткові підсумки під час обговорення.
5. Неповно робить прикінцевий підсумок, не порівнює його з поставленою метою.	1	2	3	4	5	6	7	Робить прикінцевий підсумок, порівнює його з поставленою метою.

<i>II. Щодо окремих студентів - учасників обговорення</i>								
1. Не вміє виділити основну думку у висловленнях окремих студентів.	1	2	3	4	5	6	7	Прагне виділити основну думку у висловленнях студентів.
2. Занадто рано перебиває, не вміє уважно слухати.	1	2	3	4	5	6	7	Вміє уважно слухати, не перебиває передчасно.
3. Приймає висловлення без доказів.	1	2	3	4	5	6	7	Сприяє тому, щоб кожне висловлювання було з доказами.

4. Недостатньо активізує пасивних студентів.	1	2	3	4	5	6	7	Активізує пасивних студентів.
5. Не вміє вирішити непорозуміння, що виникають між студентами.	1	2	3	4	5	6	7	Уміє вирішити непорозуміння, що виникають між студентами.
III. Щодо студентської групи загалом								
1. Не залучає всіх студентів до обговорення	1	2	3	4	5	6	7	Залучає всіх студентів до обговорення
2. Не вміє створювати ділову атмосферу	1	2	3	4	5	6	7	Може забезпечити ділову атмосферу
3. Майже не використовує пропозиції, думки, аргументи і зауваження для вирішення проблеми	1	2	3	4	5	6	7	Уміє використовувати внесені пропозиції, ідеї, докази і зауваження для вирішення проблеми
4. Багато говорить сам, мало запитує і слухає	1	2	3	4	5	6	7	З'ясовує думки студентів, говорить мало, але по суті
5. Допускає суперечки, в яких від теми дискусії переходять на особистість	1	2	3	4	5	6	7	Припиняє суперечки, в яких від теми дискусії переходять на особистість

Аналіз результатів

Усі виставлені одним експертом бали додають і вираховують середнє арифметичне. Аналіз результатів анкети допоможе Вам як викладачеві-початківцю у самовихованні якостей, важливих для організації дискусії, навчального діалогу.

Початковий рівень: 1-2 с.б., достатній 3-5, високий 6-7.

Додаток Б-7

Діагностування здатності до об'єктивного самоаналізу.

Визначення рівня рефлексії

(по О. С. Анісімову, адаптована автором (С.С.))

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче питань і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, яку відповідь Ви вибираєте (варіант літерної відповіді в питаннях 5, 6 обведіть).

- 5 – ніколи;
- 4 – рідко;
- 3 – у міру необхідності;
- 2 – часто;
- 1 – завжди.

1. Як часто Ви повертаєтеся до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо Ви її вже вирішили?

2. Як часто Ви віддаєте перевагу переходити від рішення до аналізу ходу рішення педагогічної проблеми, якщо вона дуже складна?

3. Як часто Ви шукаєте причину утруднення в способі розумової діяльності, аналізуючи хід рішення педагогічної проблеми?

4. Як часто Ви шукаєте причину утруднення в самому собі, аналізуючи перебіг рішення педагогічної проблеми?

5. Як Ви вважаєте за краще вчинити, якщо Ви зазнаєте невдачі в аналізі ходу рішення задачі?

- а) відійти від завдання і зайнятися іншою;
- б) наполегливо продовжувати спроби вирішення;
- в) шукати «темні місця» і «прояснювати» їх для себе шляхом звернення до словника, навчальних посібників і т.д.;
- г) залучати до аналізу інших людей;
- д) впливати на створення групової спрямованості до пошуку причин труднощів.

6. Як Ви ставитеся до перспективи участі в спільному з іншими людьми вирішенні, якщо для Вас дуже важлива поставлена задача?

- а) не входжу в спільний пошук;
- б) іноді входжу в спільний пошук;
- в) у міру необхідності входжу в спільний пошук;
- г) часто входжу в спільний пошук;
- д) завжди входжу в спільний пошук.

7. Як часто Ви намагаєтеся бути лідером в організації пошуку причин і усунення труднощів, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі?

8. Як часто Ви зберігаєте активність в колективній організації усунення труднощів, якщо в спільному пошуку вирішення виникли труднощі і Вам здається, що Ваша активність недооцінюється і навіть ігнорується?

Для аналізу даних тесту слід розставити бали в залежності від значущості варіантів відповіді за наступними критеріями: рівень рефлексивності особистості, рівень колективістичності особистості і рівень самокритичності особистості.

Таблиця Б.4

Ключ 1 до тесту Б-7

Відповідь	Номер питання							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А-0	А-1	4	6
2	3	3	4	3	Б-1	Б-2	3	4
3	2	2	2	2	В-2	В-3	2	2
4	1	1	1	1	Г-3	Г-4	1	1
5	0	0	0	0	Д-4	Д-5	0	0

Рівень рефлексивності підраховується шляхом додавання балів, відповідних питань №№ 1, 2, 3, 5.

Рівень самокритичності – кількість балів з питання № 4.

Рівень колективності – сума балів з питань №№ 5, 6, 7, 8.

Таблиця Б.5

Ключ 2 до тесту Б-7

№	Шкала Рівень	рефлексивності	самокритичності	колективності
1.	Низький	0 – 2	0	0 – 3
2.	Нижче середнього	3 – 6	1	4 – 7
3.	Середній	7 – 11	2	8 – 11
4.	Вище середнього	12 – 15	3	12 – 15
5.	Високий	16 – 18	4	16 – 19

Із загальної кількості респондентів оптимальні результати показують ті, хто набрав максимально балів з трьох розділених критеріїв при фіксованому обсязі набору або за сумарним підрахунком балів.

Додаток Б-8

Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії
(по О. В. Калашниковій)

Діагностика має структуру особистісного опитувальника, складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Відповіді «так» у реєстраційному бланку позначаються знаком «+», а «ні» - знаком «-».

Інструкція: З метою більш глибокого пізнання самого себе Вам пропонується відповісти на ряд питань. Відповідаючи на них, позначайте в реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а «ні» - знаком «-». Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не буває. Дякуємо!

Текст методики

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз Вашого вчинку мирив Вас з вашими близькими?

2. Змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до вирішення змінити їх?

3. Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?

4. Чи часто буває так, що Ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?

5. Чи ставите Ви себе в своїй уяві на місце будь-якої незнайомої Вам невдачливої людини?

6. Аналізуєте Ви причини своїх невдач?

7. Чи довго Ви згадуєте зустріч з людиною-невдахою?

8. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?

9. Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистісною потребою розібратися в собі?

10. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?

11. Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінки самого себе?

12. Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних вчинків?

13. Чи часто Ви аналізуєте поведінку оточуючих Вас людей, уникаючи аналізувати свою?

14. Чи намагаєтеся Ви виявити для себе причини своєї поведінки?

15. Чи вважаєте Ви однозначним і беззаперечно правильним для себе думку людини, авторитетної в цікавій для Вас сфері?

16. Чи намагаєтеся Ви аналізувати думки авторитетних людей?

17. Чи піддавали Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?

18. Протиставляєте Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи проти?

19. Чи збігається, як правило, Ваша точка зору на якусь проблему з думкою авторитетної людини в цій галузі?

20. Чи намагаєтеся Ви знайти причину будь-яких життєвих протиріч, що відносяться до Вас?

21. Чи буває так, що людські цінності, прийняті в суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?

22. Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?

23. Чи вважаєте Ви, що уміння аналізувати Вами свою поведінку завжди призводить до прийняття єдиного правильного рішення?

24. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою або чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприємних для Вас?

25. Чи замислюєтеся Ви про поведінку сторонніх Вам людей, порівнюючи їх з собою?

26. Чи намагаєтесь Ви зайняти позицію сторонньої Вам людини в конфліктній ситуації, намагаючись зіставити її з власною?

27. Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки, переживання?

28. Аналізуючи свої невдачі, схиляєтеся Ви до оцінки своєї поведінки?

29. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви більшою мірою приходите до висновку, що винен безлад у соціальному житті?

30. Чи властива аналізу Вашої поведінки більшою мірою емоційна оцінка?

31. Чи присутня в аналізі власної поведінки більшою мірою чітка словесна логіка?

32. Чи часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки?

33. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватися всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу і т.і.?

34. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Обробка результатів

Для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії необхідно зіставити результати, отримані в ході проведення діагностики, з ключем для її обробки. За кожну відповідь, що

співпадає з ключовим, випробуваний отримує 1 бал, в протилежному – 0 балів, отримані бали підсумовуються.

Таблиця Б.6

Ключ до методики Б-8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
+	+	+	+	-	-	+	-	-	+		

Якщо набрано від 0 до 11 балів, це свідчить про низький рівень розвитку рефлексії.

Якщо Ви набрали від 12 до 22 балів – середній рівень рефлексії.

Якщо набрали від 23 до 34 балів – високий рівень рефлексії.

Таблиця Б.7

**Регістраційний бланк відповідей методики визначення
рівня сформованості педагогічної рефлексії**

№ пит.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Відп.												
№ пит.	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Відп.												
№ пит.	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
Відп.												

Додаток Б-9

Самооцінка викладачем власної навчально-виховної діяльності
(за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності» [67], адаптована автором (С.С.))

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Фах _____

Діагностична карта самооцінки

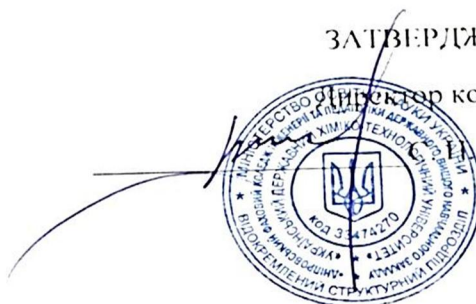
№ п/ п	Назва діяльності	Здійснюється		
		Успішно	Задовільно	Потребує допомоги
1	Розвиток загальних компетенцій студентів			
2	Знання типів і структури занять			
3	Комплексне планування мети і завдань занять відповідно до сучасних вимог			
4	Актуалізація опорних знань студентів			
5	Мотивація навчальної діяльності			
6	Формування і розвиток навиків пізнавальної діяльності студентів, навичок самостійного оволодіння знаннями			
7	Узагальнення і систематизація навчальних компетенцій студентів			
8	Здійснення інтегративних зв'язків			
9	Диференційований і індивідуальний підхід до студентів			
10	Організація колективних форм навчальної діяльності			
11	Володіння методикою проведення різних форм тематичної атестації навчальних досягнень студентів			
12	Використання методів самоаналізу і взаємоконтролю			
13	Сприяння самореалізації особистості студента			
14	Використання ТЗН, наочності			
15	Використання методів розвиваючого навчання			
16	Інформаційна насиченість заняття, зв'язок з життям			
17	Врахування вікових та психологічних особливостей студентів			
18	Виховні компоненти заняття			
19	Позааудиторна робота з предмета			

Додаток В
Програма методично-тренінгового спецкурсу
«Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних
дисциплін»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ДНІПРОВСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІНЖЕНЕРІЙ ТА
ПЕДАГОГІКИ
ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ХІМІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ЗАТВЕРДЖЕНО:

Директор коледжу
С.І. Бажан



Програма методично-тренінгового спецкурсу
«РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН»

Кам'янське

2021

Укладачі:

- *Садовенко С. Г.*, методист коледжу, викладач ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет», кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії», педагогічне звання «викладач-методист»;

- *Локарева Г. В.*, доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри акторської майстерності, професор Запорізького національного університету.

Рецензент: *Глянєнко К. А.*, кандидат педагогічних наук, викладач ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет», кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії».

Розглянуто та рекомендовано до затвердження цикловою комісією педагогічних дисциплін (протокол №3 від 06.10.2021 р., голова комісії Соснова М. А.)

Затверджено педагогічною радою ВСП «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет» (протокол № 2 від 22.10.2021 р.)

МЕТА, ЗАВДАННЯ, ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Мета методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін»: розкриття основ теорії й методики викладання спеціальних навчальних дисциплін у системі фахової передвищої освіти (ФПО) та формування методичної компоненти психолого-педагогічної компетентності (ППК) викладача коледжу.

Завдання методично-тренінгового спецкурсу:

- забезпечення опанування знань та практичних вмінь застосування різновиду навчальних форм та методів у практиці викладання у ЗФПО;

- навчити творчо застосовувати знання та методичні прийоми під час викладання спеціальних дисциплін;

- формування вмінь планування, організації різноманітних видів навчання при проведенні аудиторних занять та самостійної роботи студентів;

- розгляд питань щодо модернізації змісту, форм, методів і засобів навчання, педагогічних інновацій, ефективного

використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів, запровадження інтерактивних методів навчання;

- ознайомлення слухачів з кращим педагогічним досвідом викладачів коледжу, апробування найбільш ефективних прийомів і методів навчання, що застосовуються в процесі викладання спеціальних дисциплін.

Після опрацювання програми методично-тренінгового спецкурсу «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» слухачі *повинні знати*:

- методичні особливості організації освітнього процесу у ЗФПО;

- методологічні та методичні основи викладання спеціальних дисциплін;

- зміст основних форм та методів навчання у технічному коледжі;

- складові психолого-педагогічної компетентності педагога у ЗФПО;

- засоби та методи активізації навчальної діяльності студентів;

- відмінності та переваги технологій і методів навчання студентів за традиційною та інноваційними системами.

Після закінчення методично-тренінгового спецкурсу викладачі спеціальних дисциплін *повинні вміти*:

- здійснювати педагогічну рефлексію щодо результатів організації, управління процесом навчальної діяльності студентів під час викладання спеціальних дисциплін у технічному коледжі;

- застосовувати новітні й традиційні технології навчання і виховання студентів у процесі викладання спеціальних дисциплін;

- застосовувати методи активізації пізнавальної діяльності студентів;

- вміти адаптувати новітні технології та методи до конкретних умов ЗФПО.

Міждисциплінарні зв'язки: філософія, загальна педагогіка, загальна та вікова психологія – виступають методологічною основою психолого-педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін ФПО. Педагогічна психологія – є підґрунтям для визначення закономірностей навчання і виховання у технічному коледжі.

АНОТАЦІЯ

Програма методично-тренінгового спецкурсу складається з двох частин та орієнтована на I та II семестр навчального року. Заняття поділяються на теоретико-методологічні (лекції, семінари) та практично-тренінгові. Практично-тренінгові заняття містять психологічні вправи з розвитку толерантності, емпатії, педагогічної самореалізації та творчості, вміння працювати в команді та практичні вправи щодо застосування методичних прийомів та засобів при викладанні спеціальних дисциплін.

Заняття проводяться два рази на місяць: теоретико-методологічні заняття чергуються з практично-тренінговими. Програмою передбачено по 4 заняття в першому семестрі з кожного виду робіт та по 5 занять відповідно у другому семестрі (табл. 1).

Таблиця 1.

Орієнтовне календарне планування занять

№	Теоретико-методологічні	Практично-тренінгові	Орієнтовна дата проведення	Кількість годин
I частина (I семестр): <i>«Психолого-педагогічні основи організації освітнього процесу»</i>				
1	Заняття 1		2 тиждень вересня	2
2		Заняття 1	4 тиждень вересня	2
3	Заняття 2		2 тиждень жовтня	2
4		Заняття 2	4 тиждень жовтня	2
5	Заняття 3		2 тиждень листопада	2
6		Заняття 3	4 тиждень листопада	2
7	Заняття 4		2 тиждень грудня	2
8		Заняття 4	4 тиждень грудня	2
<i>Разом за I семестр</i>				16

II частина (II семестр): «Методика організації викладання спеціальних дисциплін»				
№	Теоретико-методологічні	Практично-тренінгові	Орієнтовна дата проведення	Кількість годин
9	Заняття 5		2 тиждень січня	2
10		Заняття 5	4 тиждень січня	2
11	Заняття 6		2 тиждень лютого	2
12		Заняття 6	4 тиждень лютого	2
13	Заняття 7		2 тиждень березня	2
14		Заняття 7	4 тиждень березня	2
15	Заняття 8		2 тиждень квітня	2
16		Заняття 8	4 тиждень квітня	2
17	Заняття 9		2 тиждень травня	2
18		Заняття 9	4 тиждень травня	2
<i>Разом за II семестр</i>				20
<i>Загальна кількість за весь курс</i>				36

До кожного заняття надаються методичні рекомендації укладачів. Програма методично-тренінгового спецкурсу розрахована на викладачів спеціальних дисциплін ЗФПО з різним досвідом роботи та кваліфікацією. Найбільш корисною та ефективною участь в роботі спецкурсу є для початкуючих викладачів з невеликим педагогічним стажем.

ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ

I частина (I семестр): «Психолого-педагогічні основи організації освітнього процесу»

1. Теоретико-методологічне заняття 1

1. *Методика викладання як галузева наука.* Об'єкт та предмет методики викладання спеціальних дисциплін у ЗФПО. Мета та завдання методики викладання у технічному коледжі. Основні категорії методики як галузевої педагогічної науки.

2. *Методичні вимоги до оформлення навчальної документації.*

3. *Анкетування викладачів.*

2. Практично-тренінгове заняття 1: «Вчимося спілкуватися»

Мета: розвивати навички слухання, ефективного спілкування, навчити різноманітних прийомів вербального та невербального спілкування; ознайомити з різними видами спілкування.

Обладнання: плакати, тест «коефіцієнт товариськості», пам'ятка «Для успішного спілкування потрібно», м'яч, клейкий папір, маркери, олівці, ручки, папір А 4.

Вправи: «Знайомство», «Правила роботи групи», «Мої очікування», «Зав'язування контактів», «Я людина...», «Вчимо мислити критично», «Змоделюй заняття», «Найщиріше побажання».

3. Теоретико-методологічне заняття 2

1. Методика проведення лекції зі спеціальних дисциплін. Лекція як основна форма навчальних занять у технічному коледжі. Види і типи лекцій. Етапи підготовки лекції. Критерії оцінювання лекторської майстерності. Специфіка лекційного викладання спеціальних дисциплін. Методичні вимоги до проведення лекції.

2. Методика проведення практичних/семінарських занять зі спеціальних дисциплін. Практичне заняття: мета, функції та структура. Види практичних занять. Організація проведення практичного заняття. Семінар: мета, типи та види семінарів. Дидактичні та методичні вимоги до підготовки викладача і студентів до практичних/семінарських занять. Розробка планів практичних/семінарських занять. Методика групової роботи на практичних/семінарських заняттях. Критерії оцінювання якості проведення практичних/семінарських занять. Методика проведення лекції зі спеціальних дисциплін. Методика проведення практичних/семінарських занять зі спеціальних дисциплін.

4. Практично-тренінгове заняття 2: «Толерантність»

Мета: познайомити з поняттям «толерантність»; показати, що толерантність до себе і толерантність до інших тісно пов'язані; допомогти педагогам поважати й приймати себе.

Завдання: створення комфортного психологічного клімату в групі; створення умов для самопізнання і набуття досвіду позитивного спілкування.

Обладнання: м'яч, фломастери, папір, скринька, дзеркало, візитні картки, шпильки.

Вправи: «Сенс імені», «Оплески», «Мої позитивні риси», «Відображення у воді», «Чарівне озеро», «Я люблю тебе...»,

«Похвали себе та інших», «Вчимося розуміти інформацію», Методичний прийом опорних слів або «телеграма тексту», «Я бажаю собі і іншим...».

5. Теоретико-методологічне заняття 3

Організація та методичне забезпечення контролю навчальної діяльності студентів. Контроль і оцінка знань: мета і функції. Види контролю. Організація тестового контролю знань. Методика розробки екзаменаційних білетів до іспитів зі спеціальних дисциплін. Підготовка й організація проведення тематичного контролю, іспиту, заліку. Методика оцінювання знань, умінь і навичок студентів фахового коледжу.

6. Практично-тренінгове заняття 3: «Розвиток професійної ідентичності»

Мета: закріпити активний стиль спілкування, сприяти закріпленню навичок самоаналізу, сприяти розвитку комунікативних вмінь, усвідомленню себе в системі професійного та особистісного спілкування [100].

Обладнання: папір формату А-4, фломастери, олівці, картки з позначенням дійових осіб.

Вправи: «Долоні», «Людина на своєму місці», «Трактування», «Дерево мого Я», «16 асоціацій», «Вчимося ставити запитання», «Запитай мене», «Професійне Я», «Долоні».

7. Теоретико-методологічне заняття 4

1. Структура та складники навчально-методичного комплексу з дисципліни. Навчальний план. Робоча програма з навчальної дисципліни: типи, способи побудови, структура. Комплексна контрольна робота.

2. Методичне забезпечення кабінету (лабораторії) як складник навчально-методичного комплексу з дисципліни.

8. Практично-тренінгове заняття 4: «Я і колектив»

Мета: розширення знань про способи, мотиви, роль інших людей в процесі професійного становлення та місце професії в житті учасників тренінгу; розвиток пізнавальної діяльності та аналіз образу власного Я.

Обладнання: м'яч або м'яка іграшка, маркери, технологічна карта: лист ватману, на якому зверху униз із лівої сторони записаний маркером алфавіт (за винятком букв, із яких не можуть починатися слова); папір формату А-2, А-4.

Вправи: «Побажання», «Інтерв'ю», «Мій сьогоднішній вибір», «Мотиваційна складова в професійній діяльності», «Алфавіт», «Валіза, кошик, м'ясорубка».

II частина (II семестр):

«Методика організації викладання спеціальних дисциплін»

9. Теоретико-методологічне заняття 5

1. *Методичні та організаційні основи викладання спеціальних дисциплін у ЗФПО.* Роль та місце спеціальних дисциплін в системі професійної підготовки спеціалістів. Організація навчальної роботи студентів. Графік навчального процесу.

2. *Навчальна, виробнича, переддипломна практика: особливості проведення.*

10. Практично-тренінгове заняття 5: «Педагогічна творчість»

Мета: поглиблення знань про педагогічну творчість в контексті професійної ідентичності.

Обладнання: аркуші формат А-4, олівці, фломастери, скріпки, шаблон «мішень» на аркуші ватману.

Вправи: «Компліменти», «Скріпки», «Творче життя», «Переконай мене», «Рефлексивна мішень».

11. Теоретико-методологічне заняття 6

1. *Технології та методи навчання у ЗФПО.* Поняття «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «методи та прийоми навчання». Класифікація педагогічних технологій. Зміст сучасних технологій навчання у фаховому технічному коледжі. Класифікації методів навчання у ЗФПО. Характеристика методів навчання спеціальних дисциплін.

2. *Вивчення вікових психологічних особливостей студентів.*

12. Практично-тренінгове заняття 6: «Аналіз, синтез, порівняння»

Мета: узагальнення та конкретизація знань операцій мислення (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування); розвивати вміння критично оцінювати ситуації, прогнозувати та робити власні умовиводи.

Обладнання: аркуші формат А-4, кольорові фломастери, олівці, декілька ватманів з умовними «деревами», ілюстрації.

Вправи: «Складаємо таблицю», «Склади синкан», «Додай зображення», «Розмалуй дерево».

13. Теоретико-методологічне заняття 7

1. Методика організації індивідуальної та самостійної роботи студентів. Сутність понять «індивідуальна робота», «самостійна робота». Мета і завдання самостійної роботи студентів. Форми самостійної роботи студентів. Управління самостійною роботою студентів. Дистанційне та змішане навчання. Особистісно-орієнтований підхід до самостійної роботи студентів.

2. Аналіз і самоаналіз занять.

14. Практично-тренінгове заняття 7: «Розвиток мислення за допомогою оновленої таксономії Блума та пАдагогічного колеса»

Мета: ознайомити з одним із ефективних інструментів організації освітнього процесу, що допомагає спланувати діяльність здобувачів освіти відповідно до цілей навчання; розглянути методичні прийоми та методи, які виникли на основі оновленої таксономії Блума.

Обладнання: презентація, схеми.

Вправи: тренувальні вправи на опрацювання методичних прийомів: «Ромашка Блума», «Кубик Блума», «Гудзики Блума», пАдагогічне колесо Керрінгтона.

15. Теоретико-методологічне заняття 8

Методи та форми активізації процесу вивчення та засвоєння спеціальних дисциплін. Проблемно-пошукові методи навчання. Методика організації проблемного навчання. Методи формування зацікавленості до навчання. Методика програмованого навчання. Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна та її методична реалізація. Теорія управління процесом засвоєння знань Н. Ф. Талізінної. Характеристика ігрового проєктування. Операційно-рольові і ділові ігри. Методика розроблення та організація проведення ділових ігор.

16. Практично-тренінгове заняття 8: «Навчальна гра. Гейміфікація. Сучасні засоби візуалізації»

Мета: ознайомити слухачів із сутністю навчальної гри, класифікацією ігрових технологій, поняттям гейміфікації, скрайбінгу, ментальної карти, креалізованих текстів та їх використанням в освітньому процесі.

Обладнання: презентація, схеми, інтернет-ресурси.

Вправи: тренувальні вправи на використання розглянутих форм та методів при викладанні спеціальних дисциплін.

17. Теоретико-методологічне заняття 9

1. *Методичні розробки викладачів – необхідна умова професійного зростання.*

2. *Наші здобутки.*

18. Практично-тренінгове заняття 9. «Розвиток вміння обирати інформацію. Елементи навчальної дискусії»

Мета: ознайомити слухачів з правилами організації та проведення навчальної дискусії; розглянути методичні прийоми «Мозковий штурм», «Прес», «Коло ідей», «Ток-шоу», «Мікрофон», «Метаплан», «Fishbone» («Рибна кістка»), «Сторітелінг».

Обладнання: інструктивні матеріали, відео презентація, схеми.

Вправа: «Я заслуговую...».

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:

1. Садовенко С. Г. Локарева Г. В. Методично-тренінговий спецкурс «Розвиток педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін» : навч.-метод. посіб. Кропивницький : ПОЛІУМ, 2021. 64 с.

2. Методика викладання педагогічних дисциплін. Робоча програма навчальної дисципліни підготовки магістрів спеціальності 011 – «Науки про освіту», освітня програма «Педагогіка вищої школи» / укл. доктор пед.наук, проф. Локарева Г. В., Запоріжжя, 2016.

ДОДАТОК Г
ПОЛОЖЕННЯ
про застосування рейтингової оцінки діяльності
педагогічних і науково-педагогічних працівників

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
«ДНІПРОВСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІНЖЕНЕРІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НАУКИ І ТЕХНОЛОГІЙ»

ЗАТВЕРДЖЕНО:

Педагогічною радою ВСП «Дніпровський
фаховий коледж інженерії та педагогіки
Українського державного університету
науки і технологій»
Протокол № 02 від 25.01.2024

УВЕДЕНО В ДІЮ

наказом № 61 від 16.01.2024

В. о. директора ВСП «ДФКІП УДУНТ»
Сергій БАЖАН



ПОЛОЖЕННЯ
ПРО ПОРЯДОК ЗАСТОСУВАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНКИ
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ У ВІДОКРЕМЛЕНОМУ СТРУКТУРНОМУ ПІДРОЗДІЛІ
«ДНІПРОВСЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ІНЖЕНЕРІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НАУКИ І
ТЕХНОЛОГІЙ»

Кам'янське 2024

ПЕРЕДМОВА

1. РОЗРОБЛЕНО І ВНЕСЕНО

Навчально-методичним кабінетом.

2. РОЗГЛЯНУТО

Методичною радою 24.01.2024, протокол №02.

3. ЗАТВЕРДЖЕНО

Педагогічною радою 25.01.2024, протокол №02.

4. УВЕДЕНО В ДІЮ

Наказом в. о. директора 26.01.2024 № 62а.

5. РОЗРОБНИК: Світлана САДОВЕНКО, методист коледжу

6. УВЕДЕНО ВПЕРШЕ

ЗМІСТ

1	Загальні положення	4
2	Процедура проведення рейтингового оцінювання педагогічних та науково-педагогічних працівників коледжу	4
3	Заходи щодо заохочення кращих педагогічних та науково-педагогічних працівників	5
4	Прикінцеві положення	6
5	Додатки	
	Додаток 1	7

1 Загальні положення

1.1 Положення про порядок застосування рейтингової системи оцінки діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників у Відокремленому структурному підрозділі «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» (далі – Положення) визначає порядок організації та проведення рейтингової оцінки діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» (далі – Коледж).

1.2 Рейтингова система оцінки діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників впроваджується з метою активізації та розвитку професійної науково-педагогічної, навчально-методичної, виховної, профорієнтаційної роботи, вдосконалення організації звітності, підвищення ефективності діяльності викладачів Коледжу.

1.3 Оцінювання педагогічних та науково-педагогічних працівників здійснюється шляхом визначення їхніх індивідуальних рейтингів на підставі аналізу виконання ними посадових обов'язків та планів роботи відповідно до цього Положення.

1.4 Рейтинг педагогічних/науково-педагогічних працівників (далі – рейтинг) – це кількісний показник ефективності роботи штатних педагогічних і науково-педагогічних працівників Коледжу, що формуються за основними напрямками діяльності.

1.5 Показники індивідуального рейтингу ґрунтуються на переліку видів педагогічної, наукової, методичної та організаційної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до вимог посадових інструкцій, акредитаційних та ліцензійних вимог, нормативних показників діяльності Коледжу.

1.6 Індивідуальний рейтинг є основою для стимулювання педагогічних та науково-педагогічних працівників: преміювання, встановлення надбавок, представлення до присвоєння почесних звань, нагородження Почесною грамотою Коледжу, університету тощо; враховується для розподілу навчального навантаження на наступний навчальний рік, встановлення кваліфікаційної категорії під час атестації, перегляду контрактів та трудових договорів.

1.7 При оформленні звіту про роботу по контракту (трудовому договору) педагогічний/науково-педагогічний працівник зазначає значення свого рейтингу за кожний навчальний рік протягом терміну дії контракту (трудового договору).

2 Процедура проведення рейтингового оцінювання педагогічних та науково-педагогічних працівників Коледжу

2.1 Рейтинг проводиться один раз на рік за наслідками роботи протягом поточного навчального року (звітний період – травень-червень).

2.2 При обчисленні рейтингу враховуються тільки досягнення минулого навчального року або роботи, які завершені протягом звітного періоду (наприклад, статті, направлені до друку, але ще не надруковані, не враховуються).

2.3 У термін до 10 червня кожного року голова циклової комісії надає в навчально-методичний кабінет Коледжу дані про результати роботи кожного викладача за минулий навчальний рік.

2.4 Для визначення індивідуального рейтингу викладача відповідно до встановлених балів за кожний вид діяльності (додаток 1 до цього Положення) вираховується загальна сума балів.

2.5 Відповідальність за достовірність наданої інформації покладається на голову циклової комісії, який засвідчує надану інформацію власним підписом.

2.6 Навчально-методичний кабінет Коледжу організовує обробку отриманих даних, визначає кращих педагогічних/науково-педагогічних працівників навчального року з найвищими індивідуальними рейтингами. При підведенні підсумків навчально-методичний кабінет має право вимагати додаткову інформацію та документи про вказані здобутки (копії наукових, методичних праць, патентів тощо).

2.7 Результати рейтингів педагогічних/науково-педагогічних працівників перед затвердженням обговорюються на засіданні методичної ради Коледжу у вигляді звіту голів циклових комісій, оголошуються та затверджуються на червневій або серпневій педагогічній раді.

2.10 За результатами індивідуальних рейтингів викладачів визначається рейтинг циклових комісій Коледжу.

2.11 Загальний рейтинг педагогічних/науково-педагогічних працівників, рейтинг циклових комісій оприлюднюється на інформаційному стенді та офіційному веб-сайті Коледжу.

3 Заходи щодо заохочення кращих педагогічних та науково-педагогічних працівників

3.1 Педагогічним/науково-педагогічним працівникам Коледжу, які за результатами здобутків мають найвищі індивідуальні рейтинги, на засіданні педагогічної ради Коледжу вручаються відповідні відзнаки (подяки, дипломи, грамоти) за науково-педагогічну активність.

3.2 Відповідно до Положення про преміювання працівників у Відокремленому структурному підрозділі «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Українського державного університету науки і технологій» за поданням заступника директора з навчальної роботи та наказом директора Коледжу педагогічним/науково-педагогічним працівникам з урахуванням індивідуального рейтингу нараховується та виплачується премія.

4 Прикінцеві положення

4.1 Це Положення є локальним нормативно-правовим актом, що знаходиться у вільному доступі для здобувачів освіти, співробітників Коледжу та усіх зацікавлених осіб.

4.2 Положення затверджується рішенням педагогічної ради Коледжу та вводиться в дію наказом директора Коледжу.

4.3 Зміни та доповнення до Положення можуть бути внесені за рішенням педагогічної ради Коледжу.

Розробник:
Методист



Світлана САДОВЕНКО

Юрисконсульт



Юрій МАРИНЕНКО

Додаток 1 до Положення про порядок застосування
рейтингової системи оцінки діяльності педагогічних
і науково-педагогічних працівників у ВСП «Дніпровський
фаховий коледж інженерії та педагогіки УДУНТ»
(розділ 2 пункт 2.4)

**Розподіл балів при рейтинговому оцінюванні навчально- та науково-методичної
роботи педагогічних працівників**

**1. Участь в роботі регіональних, обласних, всеукраїнських методичних
об'єднаннях та робота з обдарованою молоддю:**

№	Найменування показника	Кількість балів
1	Підготовка здобувача освіти до олімпіади, конкурсу, конференції*	10-20
2	Підготовка команди (групи) здобувачів освіти до олімпіади, конкурсу, конференції*	20-40
3	Підготовка студента-переможця*	
	I місце	40-50
	II місце	30-40
	III місце	20-30
4	Підготовка команди-переможця *	
	I місце	50-60
	II місце	40-50
	III місце	30-40
5	Участь в конкурсі методичних розробок*	10-20
6	Перемога в конкурсі методичних розробок*	40-80
7	Участь в роботі методичних об'єднань (виступи, презентації досвіду роботи, участь у відкритих заходах)	20-30
8	Інші форми та види діяльності	5-50

2. Інформальна освіта та науково-педагогічна активність викладачів

№	Найменування показника	Кількість балів
1	Конференції (участь без тез), онлайн-семінари, вебінари, курси, онлайн-курси (наявність сертифікату, довідки тощо) та інше	За кількістю годин (не більше 60 на рік)
2	Зарубіжне стажування (наявність сертифікату, довідки тощо)	За кількістю годин
3	Всеукраїнські, Міжнародні науково-практичні конференції (публікація тез)	30/40
4	Виступ, онлайн-виступ на конференції, форумі з публікацією тез	50
5	Публікація статей в наукових виданнях України	100
6	Публікація статей в міжнародних наукових виданнях	200
7	Публікації статей в наукових фахових виданнях України категорії Б	200
8	Публікації статей в наукових фахових виданнях України категорії А, Scopus, Web of Science	500
9	Публікація колективної, одноосібної монографії	250/300
10	Видання навчального посібника, підручника, рівень затвердження: методичною радою	в залежності від кількості сторінок 50-100;

	РМО, Вченою радою університету	70-120;
	електронний підручник	150-200;
	видання в типографії	200-250;
	рекомендовано МОНУ	250-300
11	Отримання патенту	150
12	Складення мовного іспиту рівня B-2	300
13	Захист дисертації	500
14	Впровадження результатів науково-дослідницької діяльності із наданням звіту (проміжного або підсумкового) за визначений період	20/30
15	Участь у підготовці до акредитації освітніх програм, ліцензування, відкриття нових спеціальностей:	
	Гарант (голова)	100
	Голова циклової комісії	80
	Завідуючий відділенням	100
	Викладач	30-60
	Інші	30-50
16	Участь в роботі педагогічної та методичної рад (доповіді, виступи, презентації), студії «Школа педагогічної майстерності» (доповіді, виступи, презентації, узагальнення досвіду роботи)	10
17	Виконання обов'язків секретаря педагогічної, методичної рад, атестаційної, стипендіальної комісії, загальних зборів колективу	30-50
18	Інші форми та види діяльності	5-50

*мінімальна, середня та максимальна кількість балів нараховується в залежності від рівня заходу: регіональний, обласний, всеукраїнський.

3. Виховна та профорієнтаційна активність викладачів

№	Найменування показника	Кількість балів
1	Профорієнтаційний супровід вступника	10/1 особа
2	Виконання функцій:	
	Голови приймальної комісії (ПК)	100
	Заступника голови ПК	100
	Відповідального секретаря ПК	100
	Заступника відповідального секретаря ПК	50
	Членів ПК	10
	Голови комісії з оцінювання мотиваційних листів	50
	Членів комісії з оцінювання мотиваційних листів	20
	Уповноваженої особи з питань запобігання і виявлення корупції під час вступної кампанії	50
3	Робота в екзаменаційних/апеляційних комісіях	10
4	Чергування в ПК	2/1 чергування
5	Профорієнтаційна робота в закладах освіти міста/регіону	5/1 ЗО
6	Організація, підготовка профорієнтаційних заходів	20-50
7	Участь у профорієнтаційних заходах	5
8	Робота на підготовчих курсах	10-30
9	Інші форми профорієнтаційної діяльності	5-20
10	Виконання обов'язків куратора академічної групи	5-10

ДОДАТОК Д

Методика експертного оцінювання

Додаток Д-1

Інструкція до роботи членів експертної групи

Бланк експертного оцінювання вагомості показників заповнюється за принципом: якщо експерт визначає рівноцінність двох показників, що порівнюються, то у відповідних клітинках ставиться по 0,5. Якщо експерт вважає показник у лівому стовпчику впливовішим за той, що розташовано у верхньому рядку, то у клітинці при перетині стовпчика та рядка ставиться 1, якщо навпаки – 0.

У бланк експертного оцінювання показників розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів було внесено 14 показників. Члени експертної групи у відповідних бланках (*додаток Д-2*) здійснюють попарне порівняння показників за ступенем їх вагомості.

Додаток Д-2

Бланк експертного оцінювання

вагомості показників рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

Шановні колеги!

Прошу допомогти визначити ступінь вагомості наведених показників сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін. Якщо показник, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці (на Вашу думку) впливовіший за показник, який розміщений у верхньому рядку, то у клітинці при перетині стовпчика і рядка поставте «1»; якщо навпаки – поставте «0». У випадку, коли Ви визнаєте рівнозначність показників, то в клітинці поставте «0,5».

Бланк експертного оцінювання (експерт № _____)

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Ранг	Ступінь вагомості
1) усвідомлення значущості обраної професії викладача;	■															
2) сформованість зацікавленості педагогічною діяльністю;		■														
3) прагнення до набуття і вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування;			■													
4) рівень знань загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та методик проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти;				■												
5) ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій;					■											
6) рівень оволодіння базовими знаннями з теорії навчання та теорії виховання, базовими знаннями з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості;						■										
7) ступінь володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань;							■									
8) здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять;								■								
9) здатність до результативного впровадження індивідуальних форм роботи зі здобувачами освіти;									■							
10) здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання;										■						
11) уміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів;											■					
12) усвідомлення рівня свого професійного розвитку;												■				
13) здатність до об'єктивного самоаналізу;													■			
14) оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.														■		

Додаток Д-3
Зразок результату роботи члена експертної групи
Таблиця Д.2

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Ранг	Ступінь якобості
1. усвідомлення значущості обраної професії викладача;	1	0,5	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	9,5	0,90
2. сформованість здатності педагогічного ліпавістю	0	0	0	0,5	0	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	5	0,48
3. прагнення до набуття та вдосконалення нових знань та здань психолого-педагогічного спрямування;	0,5	1	0	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	6	0,57
4. знання загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та знання методик проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти;	0	0,5	1	0	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	7	0,67
5. ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій;	0	1	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	4	0,38
6. базові знання з теорії навчання та теорії виховання, психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості;	0	0,5	0,5	0	1	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	5	0,48
7. володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань;	0,5	0	1	0	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6	0,57
8. здатність до ефективного ліпавання педагогічної діпавності, організації навчальних занять;	0	0	0,5	0,5	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	7	0,67
9. здатність до ефективного впровадження індивідуальних форм навчання;	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	6	0,57
10. здатність до ефективного застосування групових форм та методів навчання;	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	6	0,57
11. уміння організувати освітній та освітньо-виховний процес відповідно віквання та індивідуальним особливостям студентів;	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	10,5	1,00
12. усвідомлення рівня свого професійного розвитку;	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	7	0,67
13. здатність до об'єктивного самооцінювання;	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,5	0,62
14. об'єктивна оцінка власного професійного вдосконалення;	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,5	0,72
															92	8,87

Додаток Д-4

Результати обчислення коефіцієнтів вагомості показників ППК

Таблиця Д.3

Матриця результатів обчислення коефіцієнтів вагомості показників за оцінкою кожного експерта

№ п/п	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P _{ср.}	S _i	V _i	коэф.
1	0,56	0,42	0,83	0,67	0,56	0,38	0,75	0,27	0,53	0,90	0,59	0,037	0,028	0,06
2	0,44	0,53	0,56	0,89	0,39	0,33	0,55	0,73	0,37	0,48	0,53	0,027	0,020	0,05
3	0,50	0,53	0,78	0,44	0,89	0,86	0,80	0,93	0,68	0,57	0,68	0,028	0,021	0,07
4	0,83	0,42	0,56	0,83	0,78	0,90	0,60	1,00	0,37	0,67	0,70	0,039	0,029	0,07
5	0,72	0,53	0,39	0,39	0,83	0,71	0,20	1,00	0,79	0,38	0,54	0,058	0,044	0,06
6	0,89	0,63	0,89	0,61	0,61	0,52	0,75	0,93	0,68	0,48	0,70	0,023	0,017	0,07
7	0,89	0,74	0,89	0,83	0,72	0,81	0,80	0,93	0,74	0,57	0,81	0,010	0,008	0,08
8	1,00	0,53	0,78	1,00	0,72	1,00	0,55	0,93	1,00	0,67	0,80	0,034	0,025	0,08
9	0,89	0,89	0,56	0,72	1,00	0,33	0,65	0,93	0,74	0,57	0,72	0,039	0,029	0,07
10	0,72	0,89	0,61	0,72	0,78	0,43	1,00	0,93	0,84	0,57	0,74	0,028	0,021	0,08
11	0,72	1,00	0,83	0,50	0,61	0,57	0,55	0,80	0,89	1,00	0,68	0,031	0,023	0,07
12	0,61	0,74	0,50	1,00	0,89	0,52	0,90	0,87	0,53	0,67	0,74	0,030	0,022	0,08
13	0,67	0,89	0,94	0,50	0,61	0,62	0,20	0,93	0,89	0,62	0,63	0,050	0,038	0,07
14	0,67	0,84	1,00	1,00	0,61	0,67	0,80	0,93	0,53	0,72	0,80	0,025	0,018	0,08
											9,67			1,00
														1,00

Додаток Е
Запровадження методики «Психолого-педагогічна
культура викладача» (адаптована авторами)

Таблиця Е.1

Кількісні результати за методикою
«Психолого-педагогічна культура викладача»

№	Питання на самооцінку	Результати самооцінки		Питання для експертної оцінки	Результати обговорення й експертної оцінки	
1	2	3		4	5	
1	Чи задоволені ви своєю психологічною підготовкою?	а) «повністю»		Як ви оцінюєте рівень психологічної підготовки викладача?	а) «високий»	
		ЕГ – 41,6%	КГ – 41,8%		ЕГ– 8,6%	КГ – 9%
		б) «задоволені частково»			б) «достатній»	
		ЕГ– 49,6%	КГ– 50,1%		ЕГ–33,8%	КГ –33,9%
		в) «скоріше так, ніж ні»			в) «початковий»	
		ЕГ–8,2%	КГ – 8,4%		ЕГ–56%	КГ – 58%
2	Як часто у вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків?	а) «виникають іноді»		Як часто викладач припускається психолого-педагогічних помилок?	а) «ніколи»	
		ЕГ– 75,1%	КГ –69,8%		ЕГ– 3%	КГ – 3,1%
		б) «майже ніколи не відчуваю своїх сумнівів з цього приводу»			б) «виникають іноді»	
		ЕГ– 16,8%	КГ – 16,6%		ЕГ–21,9%	КГ – 22%
		в) «ніколи не маю сумнівів щодо правильності своїх психолого-педагогічних дій та вчинків»			в) «досить часто»	
		ЕГ– 8,6%	КГ – 8%		ЕГ– 70%	КГ – 79%
3	Психологічні методи, якими ви часто користуєтеся у своїй педагогічній діяльності	а) бесіда		Психологічні методи, якими викладач часто користується у своїй педагогічній діяльності	а) бесіда	
		ЕГ– 100%	КГ – 99,9%		ЕГ– 49%	КГ 50,5%
		б) спостереження			б) спостереження	
		ЕГ– 90%	КГ – 92%		ЕГ– 13,9%	КГ –16%
		в) тестування			в) тестування	
		ЕГ–92%	КГ – 93%		ЕГ– 35%	К –34,8%
		г) самодіагностика			г) самодіагностика	
		ЕГ– 76%	КГ – 74%		ЕГ– 19%	КГ – 21%
		д) експеримент			д) експеримент	
		ЕГ– 32%	КГ – 34%		ЕГ– 2,9%	КГ – 3%
		е) анкетування			е) анкетування	
		ЕГ– 27%	КГ – 23%		ЕГ– 11%	КГ – 13%
		ж) тренінг			ж) тренінг	
ЕГ– 24,8%	КГ – 25,1%	ЕГ– 2%	КГ – 4%			
з) соціометрія		з) соціометрія				

Продовження таблиці Е.1

		ЕГ–8,1%	КГ – 8,4%		ЕГ– 3%	КГ – 1%
4	Метод, яким ви володієте більшою мірою	а) бесіда		Метод, яким викладач володіє більшою мірою	а) бесіда	
		ЕГ– 74,1%	КГ – 76%		ЕГ– 31,2%	КГ–30,9%
		б) спостереження			б) спостереження	
		ЕГ–83%	КГ – 83,6%		ЕГ- 11%	КГ – 9%
		в) тестування			в) тестування	
		ЕГ– 60%	КГ – 57%		ЕГ– 19,8%	КГ–20,1%
		г) самодіагностика			г) самодіагностика	
		ЕГ– 42%	КГ – 41,6%		ЕГ– 15%	КГ – 13%
		д) експеримент			д) експеримент	
		ЕГ– 8,6%	КГ – 8%		ЕГ– 4,1%	КГ – 3,9%
		е) анкетування			е) анкетування	
		ЕГ– 8,3%	КГ – 8,4%		ЕГ– 9,9%	КГ – 10%
		ж) тренінг			ж) тренінг	
		ЕГ– 16%	КГ – 17%		ЕГ– 4%	КГ – 2%
з) соціометрія		з) соціометрія				
ЕГ– 8%	КГ – 8,6%	ЕГ– 0,8%	КГ – 1,2%			
5	Метод, яким ви володієте в найменшій мірі	а) бесіда		Метод, яким учасник опитування володіє в найменшій мірі	а) бесіда	
		ЕГ– 7,9%	КГ – 8,5%		ЕГ– 31%	КГ – 29%
		б) спостереження			б) спостереження	
		ЕГ– 0%	КГ – 0%		ЕГ– 60%	КГ – 64%
		в) тестування – 0%			в) тестування	
		ЕГ– 0,1%	КГ – 0,2%		ЕГ– 39%	КГ – 40,8%
		г) самодіагностика – 0%			г) самодіагностика	
		ЕГ– 0%	КГ – 0,1%		ЕГ– 35,6%	КГ – 36%
		д) експеримент			д) експеримент	
		ЕГ– 42%	КГ – 40,2%		ЕГ– 95%	КГ – 97%
		е) анкетування			е) анкетування	
		ЕГ– 16%	КГ – 17%		ЕГ– 43%	КГ – 41%
		ж) тренінг			ж) тренінг	
		ЕГ– 40,6%	КГ – 42%		ЕГ– 69%	КГ – 71%
з) соціометрія		з) соціометрія				
ЕГ– 70%	КГ – 65%	ЕГ– 92%	КГ – 88%			
6	Якими методами є бажання оволодіти?	а) бесіда		Оволодіння якими методами є нагальною потребою для викладача?	а) бесіда	
		ЕГ– 0%	КГ – 0%		ЕГ– 51%	КГ – 49%
		б) спостереження			б) спостереження	
		ЕГ– 0,2%	КГ – 0%		ЕГ– 70%	КГ – 69,5%
		в) тестування			в) тестування	
		ЕГ– 0%	КГ – 0%		ЕГ– 66%	КГ – 64%
		г) самодіагностика			г) самодіагностика	
		ЕГ– 26%	КГ – 24%		ЕГ– 72,4%	КГ – 71,9%
		д) експеримент			д) експеримент	
		ЕГ– 41,6%	КГ – 43%		ЕГ– 9%	КГ – 11%
		е) анкетування			е) анкетування	
		ЕГ– 25,1%	КГ – 24,9%		ЕГ– 58%	КГ – 62%
		ж) тренінг			ж) тренінг	
		ЕГ– 49,6%	КГ – 50,1%		ЕГ–25,4%	КГ – 24,9%
з) соціометрія		з) соціометрія				
ЕГ– 52%	КГ – 48%	ЕГ– 14%	КГ – 16%			

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Розподіл учасників дослідження за рівнями сформованості ППК в закладах фахової передвищої освіти на початок експерименту

Заклад фахової передвищої освіти	Рівень сформованості психолого- педагогічної компетентності	Контрольна група		Експериментальна група		Разом	
		Респонд.	%	Респонд.	%	Респонд.	%
ДФКП	ПОЧАТКОВИЙ	6	24,0	6	23,1	12	23,5
	ДОСТАТНІЙ	17	68,0	17	65,4	34	66,7
	ВИСОКИЙ	2	8,0	3	11,5	5	9,8
АДФК	ПОЧАТКОВИЙ	4	16,0	6	24,0	10	20,0
	ДОСТАТНІЙ	19	76,0	17	68,0	36	72,0
	ВИСОКИЙ	2	8,0	2	8,0	4	8,0
ПК	ПОЧАТКОВИЙ	7	26,9	7	28,0	15	27,5
	ДОСТАТНІЙ	16	61,5	14	56,0	33	58,8
	ВИСОКИЙ	3	11,5	4	16,0	4	13,7
ДК	ПОЧАТКОВИЙ	9	36,0	6	23,1	15	29,4
	ДОСТАТНІЙ	13	52,0	18	69,2	31	60,8
	ВИСОКИЙ	3	12,0	2	7,7	5	9,8
НК	ПОЧАТКОВИЙ	7	29,2	5	20,8	12	25,0
	ДОСТАТНІЙ	14	58,3	17	70,8	31	64,6
	ВИСОКИЙ	3	12,5	2	8,3	5	10,4
ГЕФК	ПОЧАТКОВИЙ	9	33,3	8	29,6	17	31,5
	ДОСТАТНІЙ	15	55,6	15	55,6	30	55,6
	ВИСОКИЙ	3	11,1	4	14,8	7	13,0
ЧТК	ПОЧАТКОВИЙ	7	25,9	10	38,5	17	32,1
	ДОСТАТНІЙ	18	66,7	15	57,7	33	62,3
	ВИСОКИЙ	2	7,4	1	3,8	3	5,7

Додаток И

Положення про конкурс навчальних сайтів викладачів

СХВАЛЕНО

Методичною радою
Індустріального
коледжу ДВНЗ
«Український
державний хіміко-
технологічний
університет»

Протокол № 4
від 20.12.2018 р.

СХВАЛЕНО

Педагогічною радою
Індустріального
коледжу ДВНЗ
«Український
державний хіміко-
технологічний
університет»

Протокол № 5
від 17.01.2019

ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор
Індустріального коледжу
ДВНЗ «Український
державний хіміко-
технологічний
університет»

С.П. Бажан
2019 р.



ПОЛОЖЕННЯ **про конкурс на кращий навчальний сайт** **викладача Індустріального коледжу** **Державного вищого навчального закладу** **«Український державний хіміко-технологічний університет»**

1 Загальні положення

1.1 Це Положення встановлює порядок організації та проведення конкурсу на кращий навчальний сайт викладача Індустріального коледжу ДВНЗ УДХТУ та визначення переможців.

1.2 Конкурс на кращий навчальний сайт викладача проводиться протягом II семестру 2018-2019 навчального року.

1.3 Результати конкурсу обговорюються на підсумковому засіданні методичної ради (червень 2019) та оголошуються на засіданні педагогічної ради коледжу.

2 Мета конкурсу

2.1 Метою конкурсу на кращий навчальний сайт викладача є:

- пошук і поширення найкращого досвіду викладачів коледжу;
- піднесення іміджу педагога;
- консолідація педагогічних ідей, що сприяють втіленню передового педагогічного досвіду;
- виявлення, підтримка та поширення перспективного педагогічного досвіду щодо запровадження інноваційних, комп'ютерних технологій, електронних засобів та форм навчання, контролю знань студентів;
- пошук цікавих, ефективних форм роботи зі студентами;
- підтримка творчої ініціативи і суспільне визнання результатів інноваційної діяльності педагогів;
- використання дистанційних форм навчання у освітньому процесі;

– створення інформаційного банку даних кращих прикладів застосування електронних ресурсів, навчальних сайтів викладачів коледжу.

3 Етапи проведення конкурсу:

3.1 Конкурс проводиться в три етапи:

перший етап – розробка навчальних сайтів викладачами коледжу, інформаційне наповнення;

другий етап – презентація навчального сайту (протягом II семестру, за окремим графіком згідно подання голів циклових комісій);

третій етап – визначення переможців (червень 2019 року).

4 Визначення та нагородження переможців.

4.1 Результати конкурсу оцінюватиме конкурсна комісія (Додаток 1) за поданими критеріями (Додаток 2) та будуть враховуватися при атестації, преміюванні та розподілі навчального навантаження педагогічних працівників коледжу

5 Порядок введення в дію

5.1 Це Положення вводиться в дію наказом директора Індустріального коледжу ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет» після ухвалення методичною радою та затвердження педагогічною радою Індустріального коледжу ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет».

8.2 Положення може бути доповнено чи змінено наказом директора Індустріального коледжу ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет»

Розробник:
методист коледжу



С.Г. Садовенко

Заступник директора
з навчальної роботи



С.О. Стоянова

Юрисконсульт



О.С. Хлопко

Додаток 1

Склад конкурсної комісії

- Бажан С. П., директор коледжу – голова конкурсної комісії;
- Стоянова С. О., заступник директора з навчальної роботи – заступник голови конкурсної комісії.

Члени конкурсної комісії:

- Багрій Г. В., заступник директора з навчально-виховної роботи;
- Садовенко С. Г., методист коледжу;
- Крива В. І., завідувача електротехнічним відділенням;
- Коломоєць О. М., завідувача технолого-механічним відділенням;
- Кізь О. В., методист денного відділення;
- Чекригін Р. О., голова циклової комісії автоматизації та електроустаткування.

Додаток 2

Критерії оцінювання

При оцінюванні навчального сайту викладача враховується:

1. Зручність структури сайту, його інформативність, методичне забезпечення дисципліни.

Рекомендовані сторінки навчального сайту:

- Головна:

Про себе (освіта, кваліфікація, місце роботи, категорія, звання, стаж).

- Нормативні документи (програми, базові електронні підручники, методичні рекомендації МОН – за наявністю).

- Методичні рекомендації (до курсової роботи, дипломного проекту, лабораторних робіт, практичних та семінарських занять тощо – за необхідністю).

- Навчально-методичне забезпечення (тексти лекцій, питання до семінарів, заліку, екзамену, презентації до занять, навчальні фільми або ролики – за необхідністю).

- Виховна робота (для кураторів груп, керівників гуртків тощо).

- Корисні посилання (фестивалі, бібліотека, журнали, каталоги, онлайн- трансляції).

- Для батьків (за необхідністю: графік консультацій, розклад роботи викладача).

- Мої відкриті заняття (за бажанням).

- Науково-педагогічна активність викладача (публікації, самоосвіта, участь у роботі міських та обласних методичних об'єднаннях).

- Фотогалерея.

- Відео.

2. Естетичне оформлення, наочність.

Додаток К

Таблиця К.1

Розподіл респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями сформованості психолого-педагогічної компетентності

Досліджувані заклади ЗФПО			Показники динаміки рівнів сформованості ППК								
			ВИСОКИЙ			ДОСТАТНІЙ			ПОЧАТКОВИЙ		
			до	після	Показник динаміки	до	після	Показник динаміки	до	після	Показник динаміки
ДФКП	КГ	осіб	2	2	0	17	19	2	6	4	-2
		%	8,0	8,0	0,0	68,0	76,0	+8,0	24,0	16,0	-8,0
	ЕГ	осіб	3	4	1	17	22	5	6	0	-6
		%	11,5	15,4	+3,8	65,4	84,6	+19,2	23,1	0,0	-23,0
АДФК	КГ	осіб	2	2	0	19	20	1	4	3	-1
		%	8,0	8,0	0,0	76,0	80,0	+4,0	16,0	12,0	-4,0
	ЕГ	осіб	2	3	1	17	21	4	6	1	-5
		%	8,0	12,0	+4,0	68,0	84,0	+16,0	24,0	4,0	-20,0
ПК	КГ	осіб	3	3	0,0	16	18	+2	7	5	-2
		%	11,5	11,5	0,0	61,5	69,2	7,7	26,9	19,2	-7,7
	ЕГ	осіб	4	5	1	14	20	6	7	0	-7
		%	16,0	20,0	+4,0	56,0	80,0	+24,0	28,0	0,0	-28,0
ДК	КГ	осіб	3	3	0	13	15	+2	9	7	-2
		%	12,0	12,0	0,0	52,0	60,0	8,0	36,0	28,0	-8,0
	ЕГ	осіб	2	4	2	18	22	4	6	0	-6
		%	7,7	15,4	+7,7	69,2	84,6	+15,4	23,1	0,0	-23,1
НК	КГ	осіб	3	3	0	14	15	+1	7	6	-1
		%	12,5	12,5	0,0	58,3	62,5	4,2	29,2	25,0	-4,2
	ЕГ	осіб	2	3	1	17	20	3	5	1	-4
		%	8,3	12,5	+4,2	70,8	83,3	+12,5	20,8	4,2	-16,7
ГЕФК	КГ	осіб	3	3	0	15	16	+1	9	8	-1
		%	11,1	11,1	0,0	55,6	59,3	3,7	33,3	29,6	-3,7
	ЕГ	осіб	4	4	0	15	23	8	8	0	-8
		%	14,8	14,8	0,0	55,6	85,2	+29,6	29,6	0,0	-29,6
ЧТК	КГ	осіб	2	3	1	18	18	0	7	6	-1
		%	7,4	11,1	+3,7	66,7	66,7	0,0	25,9	22,2	-3,7
	ЕГ	осіб	1	2	1	15	23	8	10	1	-9
		%	3,8	7,7	+3,8	57,7	88,5	+30,8	38,5	3,8	-34,6
Разом	КГ	осіб	18	19	1	112	121	9	49	39	-10
		%	10,1	10,6	+0,6	62,6	67,6	+5,0	27,4	21,8	-5,6
	ЕГ	осіб	18	25	7	113	151	38	48	3	-45
		%	10,1	14,0	+3,9	63,1	84,4	+21,2	26,8	1,7	-25,1

Наукове видання
(українською мовою)

Локарева Галина Василівна
Садовенко Світлана Геннадіївна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН:
КОГНІТИВНО-АКСІОЛОГІЧНИЙ ТА
ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Монографія

Підписано до друку 08.12.2024 р.
Формат 60х84/16
Ум. друк. арк 14,76
Зам. № 88333

ПП «Поліум»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавничої справи ДК № 3054 від 12.12.2007 р.
25006, м. Кропивницький, а/с-1/42,
polium@ukr.net Тел.: (0522) 32-09-82