

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

**Т.П. ПРИХОДЬКО**

**ВСТУП ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Навчально-методичні рекомендації для магістрів спеціальностей:

8.050104 – Фінанси; 8.050106 – Облік і аудит;

8.050107 – Економіка підприємства

Дніпропетровськ

2009

Ухвалено до друку вченою радою економічного факультету  
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара  
протокол № 21 від 2009 р.

## **ВСТУП ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Навчально-методичні рекомендації для магістрантів спеціальностей:

8.050104 – Фінанси спеціальності; 8.050106 – Облік і аудит;

8.050197 – Економіка підприємства

Уклала: **Т.П. Приходько**

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА ДО ЛЕКЦІЙНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ .....	6
1.1. Тематичний зміст курсу.....	6
1.2. Модуль 1. Викладацька діяльність педагога вищої школи.....	7
1.3. Модуль 2. Педагог вищої школи: Особистість та професіонал.....	31
РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ.....	85
2.1. Методики діагностики готовності майбутнього фахівця до викладацької діяльності у ВНЗ.....	85
2.2. Портфоліо майбутнього викладача ВНЗ.....	91
ЛІТЕРАТУРА.....	94

## ПЕРЕДМОВА

Спецкурс “Вступ до викладацької діяльності” є складовою професійної підготовки викладача вищого навчального закладу (далі ВНЗ) в умовах магістратури, спрямованої на формування готовності майбутніх фахівців до викладацької діяльності, розвиток їх професійної ідентичності. Спецкурс є базовим формувальним заходом, що разом з рефлепрактикумом становлять систему педагогічної підготовки майбутніх педагогів вищої школи.

**Метою** курсу є усвідомлення магістрантами сутності викладацької діяльності у ВНЗ, змісту вимог до педагога вищої школи, його професійної компетентності, особливостей професійного становлення та розвитку; оволодіння ефективними стратегіями професійно-педагогічної діяльності та поведінки.

**Завданнями** курсу є:

- 1) формування у магістрантів мотивації викладацької діяльності у ВНЗ, професійно-педагогічних цінностей;
- 2) формування професійних знань магістрантів щодо особливостей викладацької діяльності у вищій школі, сутності професійної компетентності викладача ВНЗ, його професіогенезу;
- 3) розвиток професійно-педагогічних умінь у майбутніх викладачів;
- 4) розвиток професійно значущих якостей, в тому числі професійної рефлексії;
- 5) створення умов для формування професійної педагогічної ідентичності у магістрантів.

У процесі вивчення курсу передбачається викладення лекційного курсу, проведення практичних занять, проведення науково-практичної конференції.

У результаті вивчення курсу магістрант має **знати**:

- особливості професійного становлення та розвитку викладача ВНЗ;
- специфіку професійної діяльності педагога вищої школи;
- зміст понять “професійна компетентність викладача ВНЗ”, “готовність до професійно-педагогічної діяльності”, “професійно-педагогічні вміння”, “професійно-значущі якості”;
- сутність феномену професійної рефлексії ;
- особливості різних професійних поведінкових стратегій;
- методи професійного саморозвитку та самовдосконалення.

**уміти**:

- здійснити самодіагностику рівня готовності до викладацької діяльності;

- використовувати техніки професійно-педагогічного саморозвитку;
- виявляти негативні та позитивні чинники викладацької діяльності;
- аналізувати професійно-педагогічні стратегії;
- складати портфоліо “Я - викладача ВНЗ”.

Програма курсу розрахована на 81 годин, з яких: лекції – 16 години; практичні заняття – 16 години; самостійна робота – 49 годин.

З метою надання допомоги магістрантам у самостійній роботі над засвоєнням матеріалу до кожної теми надається список рекомендованої літератури, додатки для опрацювання тем, самостійної дидактичної та психологічної діагностики. Матеріали допоможуть правильно орієнтуватися під час самостійної підготовки студента до лекції, практичного заняття, опрацювання літератури. Виконання запропонованих практичних завдань дасть змогу магістрантам не тільки сформулювати певні нормативні орієнтири, а й необхідні вміння самоорганізації власної професійної діяльності. Представлена технологія складання портфоліо “Я – викладача вищого навчального закладу” може бути ефективним методом розвитку професійно-педагогічної мотивації майбутніх фахівців, їх професійної ідентичності, мотивації професійного саморегуляції та саморозвитку.

**РОЗДІЛ 1.**  
**ПІДГОТОВКА ДО ЛЕКЦІЙНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

**1.1. Тематичний зміст курсу**

Форма навчання: денна

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин	
		Лекційне заняття	Практичне заняття
<b>Модуль 1. Викладацька діяльність педагога вищої школи</b>			
1	Професійна діяльність викладача ВНЗ: історія становлення та сучасний стан розвитку	4	4
2	Особливості професійної педагогічної діяльності у вищій школі	4	4
	<i>Разом за модулем</i>	8	8
<b>Модуль 2. Педагог вищої школи: Особистість та професіонал</b>			
1	Сутність готовності майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ	4	4
2	Професіогенез викладача ВНЗ: закономірності етапів та криз професійного розвитку	4	4
	<i>Разом за модулем</i>	8	8
	<b>Всього</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

## **1.2. МОДУЛЬ 1. ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

### **ТЕМА 1. Професійна діяльність викладача ВНЗ: історія становлення та сучасний стан розвитку.**

1. Історія становлення та розвитку професії педагога вищої школи.
2. Нормативно-правове забезпечення та перспективи розвитку професії педагога вищої школи.

#### **1. Історія становлення та розвитку професії педагога вищої школи.**

Більшість учених, які досліджують історію становлення та розвитку професії педагога вищої школи (С.М. Василейський, О.І. Гура, О.М. Джуринський, Ш.Х. Чанбарисов та ін.), розглядають її відповідно до етапів становлення та розвитку вищих навчальних закладів, еволюції нормативно-правового забезпечення їх функціонування, прав та обов'язків професорсько-викладацького складу університетів.

Розглядаючи процес зародження та становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, динаміку розвитку, вчені визначають два основні його етапи: доуніверситетський (до XI століття) та етап виникнення і функціонування вищих навчальних закладів університетського типу (з XI століття).

Перший – доуніверситетський етап – характеризується такими положеннями.

1. Розподілення педагогічної діяльності відповідно до суб'єктів навчального простору: диференціація освіти залежно від віку учнів.

Поділ освіти на ступені склались ще в античний час. Так, Платон (427 – 347 до н.е.) розподіляв освіту на елементарну, середню (загальноосвітню) і вищу. У своєму творі “Держава” останній ступінь він поділив ще на два рівні: нижчий – від 21 року до 30 років, і вищий – від 30 до 35 років. А заснована ним у 387 році до н.е. філософська школа – Академія – являла собою прообраз вищого навчального закладу.

У подальшому диференціація освіти знайшла своє відображення в Законі безперервності освіти Ж.-А. Кондорсе (1792 р.).

2. Формування методологічних засад професійної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Першим професором в історії Європи вважається видатний вчений-філософ Греції Аристотель (384-322 до н.е.), що відомий як засновник першого ліцею (334 до н.е.) – навчального закладу університетського типу, в якому, крім лекцій і бесід, велись дослідження наукового характеру. Аристотель залишив після себе трактати – лекторські конспекти, які в епоху середньовіччя відігравали роль підручників. Він створив курси етики логіки, зоології, ботаніки, анатомії. Університетська освіта в Західній Європі до XVIII століття ґрунтувалась на його ідеях. Аристотель вказував на необхідність поєднання

загальної освіти з професійною, що знайшло свій розвиток в середні віки в діяльності професійних шкіл: юридичних в Бейруті і Константинополі (VII ст.), Болоньї (X ст.); медичних в Салерно і Монпельє (X ст.) та ін. Традиції поєднання загальної і професійної освіти, наукових досліджень і передачі знання знайшли розвиток і в діяльності університетів, які виникли в Європі в XI-XIV сторіччях.

### 3. Набуття вищою школою класового і станового характеру.

Зазначена характеристика періоду відображається не тільки у тому, що студентами були заможні громадяни, а й у ставленні держави до її діяльності: поступово росте втручання державної влади, що знаходить своє відображення у централізації і регламентації діяльності: підбір викладацького персоналу, встановлення штату, конкурси та ін. У 176 р. імператор Марк Аврелій поєднав чотири філософські школи в одну і встановив заробітну платню викладачам. Представники влади починають розуміти роль освіти, а також те, що, оплачуючи працю викладачів, вони отримують право вимагати викладання тих ідей, які їм необхідні.

Другий етап процесу становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах пов'язаний з виникненням університетів і поступовою регламентацією професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, формуванням класу науково-педагогічної інтелігенції.

Першими європейськими університетами стали: Болонський і Саламанський в Італії та Іспанії (XI ст.), Паризький (згодом – Сорбона) у Франції (XII ст.), Кембриджський і Оксфордський у Великобританії (XIII ст.), Празький у Чехії і Краківський у Польщі (XIV ст.). У 1530 році у світі нараховувалось 62 університети. Хоча першим “класичним університетом” прийнято вважати Берлінський університет, відкритий у 1810 році.

Головною характеристикою вищих навчальних закладів було здійснення наукових досліджень. Протягом всієї історії університети відігравали важливу роль у розвитку наукового, економічного і виробничого потенціалу, активно впливали на соціальний і політичний розвиток країн.

Основна ідея університету концентрує в собі три функції: освітню, дослідницьку і культурно-виховну.

Більшість університетів мали декілька факультетів, які присуджували вчені ступені. Саме присудження ступенів спочатку здійснювалось у дусі учнівства: ступінь магістра відображав рівень звання майстра, яке отримував учень. Професійне становлення “педагога” проходило декілька етапів. Студент займався у професора, який повністю за нього відповідав 3 – 7 років і отримував ступінь бакалавра. Бакалавр ставав на рівень підмайстра, слухав лекції інших професорів та допомагав навчати студентів. Після



публічного захисту власної роботи отримував вчений ступінь (магістра, доктора, ліценціата).

Більшість викладачів були вихідцями із духовенства. Професори, починаючи викладати в університеті, давали присягу, що у справах віри вони не будуть відступати від священного писання, а в науці – від Аристотеля, якого вважали “Попередником Христа в природознавстві”.

Основною мовою університетів була латинь, а формою навчання – лекція. З’являються перші нормативні документи, в яких даються ті чи інші педагогічні рекомендації. Так, в статуті Паризького університету (1355р.) визначався темп читання лекції, за порушення якого магістрів позбавляли лекційної практики на один рік.

У період середньовіччя з’являються і більшість назв посадових осіб, які зараз існують у вищих навчальних закладах: “ректор”, “декан”, “професор”, “магістр”, “доктор”, а також “студент”, “аудиторія”, “лекція”, “факультет” та інші терміни.

Поняття “магістр”, “доктор”, “професор”, які визначали титул викладачів університетів, були синонімами. В Парижі і в Оксфорді віддавали перевагу терміну “магістр”, в Італії і Германії – “доктор”.

З розвитком гуманістичних ідей, з підвищенням інтересу до людини, суспільства, змінюється відношення і до освіти та її змісту, з’являється нове і у викладанні.

До XVII століття університет був єдиним типом вищого навчального закладу. Саме у зв’язку з потребою у спеціалізації з кінця XVIII століття з’являються спеціальні вищі навчальні заклади. І якщо раніше для викладачів вищих навчальних закладів була характерною багатопредметність, то з цього часу розпочинається професійна спеціалізація.

На порозі XIX століття передова світова думка, аналізуючи стан і перспективи розвитку вищої освіти, форми і методи наукового викладання, прийшла до важливого висновку: науковий працівник не є просто лектором, який вичитує за встановлений академічний час певну кількість сторінок підготовленого лекційного матеріалу, де, може, існують і виховні моменти; істинний науковий працівник повинен бути і громадським діячем.

Чітко виділяються і основні риси, які в більшій мірі визначають успіх викладача вищої школи: творчі пошуки і досягнення, велика ерудиція і володіння матеріалом своєї науки, експериментальне мистецтво і його демонстрація, майстерність у викладенні матеріалу.

З кінця XVIII століття в передовій науковій думці Західної Європи формується і сама система призначення викладачів різних навчальних закладів на вакантні посади, реалізація якої б забезпечила високий рівень професійного відбору кандидатів. Так, на

думку Ж.-А. Кондорсе, основними факторами відбору повинні бути: по-перше, думка вчених, які працюють в різних галузях науки і які є членами Національного товариства наук та мистецтв; по-друге, це думка муніципалітету як органу державної влади; по-третє – думка товариства батьків.

Таким чином, в кінці XVIII – початку XIX століття в Західній Європі формується цілісне уявлення про саму систему освіти та її рівні, відбувається професійне становлення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, визначаються основні нормативні вимоги до їх професійної діяльності.

Питання про першу українську вищу школу все ще належить до числа дискусійних. Донедавна такою вважали Києво-Могилянську академію, та зараз доведено, що насправді такою була Острозька академія (1576-1636).

За даними знахаря Захарія Копистенського, в академії зібралися “ритори, рівні Демосфену, та інші різні філософи: знайшлися і знамениті математики та астрологи. Церква та двір князя були повні православних учителів, євангельських і апостольських, ... які знають богослов’я й праву віру від богословів Діонісія, Афанасія та інших багатьох і від соборів та патріархів східних”.

У складі педагогів, за оцінкою проф. Лук’яновича, були “представники всіх галузей тодішньої науки – медицини, астрології, філософії, богослов’я, проповідництва”.

У 1631 році на базі Києво-братської школи відкривається Києво-Могилянська колегія, яка відіграла винятково важливу роль у становленні вищої освіти як в Україні так і в Росії. Вона стала найбільшим освітнім центром Східної Європи, в ній накопичувались викладацький потенціал і педагогічний досвід, який використовувався в подальшому при створенні академій і університетів.

З середини XVII століття учні Києво-Могилянської колегії виступають в Москві як вчителі. Так, у 1649 р. з Київської Лаври були виписані вчені-монахи для навчання росіян вільним наукам при Андріївському монастирі.

У грудні 1724 року в Петербурзі офіційно відкрилась Академія наук і мистецтв. Професори повинні були читати по 4 лекції за тиждень, робити наукові відкриття та сповіщати про них. При кожному професорові мало бути по 2 студенти.

Останній гетьман України Кирило Розумовський вживав заходів, щоб заснувати у Батурині університет. Робота над проектом була завершена у 1760 році. Хоча проект залишився нереалізованим, він має певну історичну цінність як спроба створення першої світської вищої школи.

Згідно з проектом передбачалось присвоєння звання магістра, доктора і професора. Професор читає лекції чотири дні на тиждень, по дві години щодня, а педагогічне

навантаження магістра визначає ректор. Кожен викладач, магістр чи професор, приступаючи до роботи в університеті, складав присягу.

На сьогоднішні в науці ще не прийнято чіткої періодизації розвитку української вищої школи, що, безумовно, ускладнює виявлення закономірностей і особливостей її становлення.

Починаючи з другої половини XVII століття, розвиток вищої школи України проходить у складі російської загальнодержавної (вітчизняної) освітньої системи. Слідом за С.М. Василейським, І.Ф. Ісаєвим, відповідно до нормативних документів, які регламентували її діяльність, можна визначати такі періоди професійного становлення „педагогів вищої школи”.

Перший період пов'язаний зі створенням Московського університету (1755 р.) і прийняттям першого університетського статуту, який представляв собою зведення правил, положень і рекомендацій, що регламентували організацію занять, процес взаємодії суб'єктів освітнього простору та ін. Від викладачів вимагалось, перш за все, висока культура мови, майстерність в організації дискусій, уміння контролювати самостійну роботу студентів.

Необхідно зазначити, що Московський університет на перших порах свого існування мав потребу у кваліфікованих кадрах. Для підготовки вітчизняної професури випускники університету відправлялись за кордон для отримання вченого ступеня, який потім мав бути підтверджений в Росії, для чого потрібно було здати екзамен.

Найбільш визначний представник вітчизняної науки і педагогіки цього періоду М.В. Ломоносов високо оцінював роль праці педагога, вважав її своїм професійним обов'язком. Успіх педагогічної діяльності він бачив у її поєднанні з науковою діяльністю. М.В. Ломоносов виступав за фундаментальну підготовку російських педагогічних кадрів, що повинні повністю замінити іноземців. Він вважав, що педагогом повинна бути людина освічена, яка повністю віддає себе науці, пізнанню правди і просвіті. Ломоносов є автором “штатов и регламента” для академічного університету і гімназії. Йому належить перша вітчизняна програма університетської освіти, яку характеризують організаційна чіткість, розуміння важливості діяльності професорсько-викладацького складу, самостійність і активність студентів.

Другий період становлення вітчизняної вищої школи пов'язаний з реформами в освіті і прийняттям нового університетського статуту (1804 р.). В статуті вперше акцентувалась потреба у вдосконаленні способів викладання наук та підвищенні кваліфікації викладачів. Запропоновувалась система атестації професорсько-викладацьких кадрів, яка висувала перед викладачами такі вимоги: досконале знання своїх дисциплін; лекторська, ораторська майстерність і практичне володіння педагогічним мистецтвом.

Основні установки на професійну діяльність викладачів вищої школи відображувалися в параграфах 28 – 32.

Так, у параграфі 28 визначалось, що головна посада професорів складається з того, щоб: “1) преподавать курсы лучшим и понятнейшим образом и соединять теорию с практикой во всех науках, в которых сие нужно; 2) преподавая наставления, пополнять курсы свои новыми открытиями, учиненными в других странах Европы; 3) присутствовать на заседаниях и при испытаниях; руководствуя адъюнктов, подавать им способ достигать высшей степени совершенства”.

Параграф 32 передбачав, що “все профессора, преподающие наставления, к предметам педагогического института относящиеся, обязаны посвятить один час в неделю наставлению кандидатов”.

20 січня 1819 року з’являється перше “Положение о производстве в ученые степени”, що діяло до 1884 року, яким встановлювалось чотири ступені: дійсного студента, кандидата, магістра і доктора [2].

Дійсний студент повинен був закінчити повний курс по своєму факультету, отримати атестат. При наявності письмової наукової роботи він міг отримати ступінь магістра. Для отримання ступеня кандидата дійсному студенту треба було провчитися рік і скласти іспит, без захисту дисертації.

Магістром ставав кандидат, що мав повне уявлення про науку, яку викладав, а також володів методами викладання, після складення іспиту і захисту дисертації. Ступінь магістра присуджувалась через два роки після отримання попереднього ступеня.

Докторами ставали магістри після трьох років плідної роботи і публічного захисту дисертації. Вчений ступінь давав право на отримання відповідного класу в порядку державної служби.

Третій період пов’язаний з прийняттям загальноуніверситетського статуту (1835 р.), який посилив адміністративний нагляд за діяльністю викладачів і студентів.

Визначні педагоги, просвітники, громадські діячі цього періоду К.Д.Ушинський, М.І. Пирогов, М.І. Лобачевський вказували на необхідність поєднання наукової і педагогічної діяльності, активізацію самостійної роботи студентів в системі професійної підготовки, тоді б „не виходили з університетів такі кандидати, які, просидівши в університеті чотири роки, не прочитали ні однієї книги з предметів свого факультету і винесли з університету тільки знання професорських записок”.

Зростала роль приватних навчальних закладів. Вони знаходились під контролем Міністерства освіти. Відповідно до правил 1834 р. і рішенням 1845 р. викладачі приватних навчальних закладів отримали права, статус, субсидії на заробітну плату і пенсії, однакові з викладачами державних [2].

У перші десятиліття XIX сторіччя більшість викладацького корпусу становили іноземці, а підготовка переважної більшості вітчизняних професорів здійснювалась за кордоном. Штатний розклад університетів включав у себе ординарних і екстраординарних професорів, ад'юнктів (магістрів), викладачів, нештатних викладачів.

Ординарний професор був на посаді і не міг займати інших посад. Він читав лекції, приймав екзамени, здійснював керівництво практичними заняттями, розроблював навчальні та науково-методичні матеріали, брав участь у науковій розробці проблем, пов'язаних з предметом.

Екстраординарний професор запрошувався для читання лекцій по одному із предметів.

Для прочитання лекції викладачу необхідно було скласти спеціальний іспит за предметом. Без іспиту допускались лиш професори і викладачі відомі своїми науковими працями, причому з дозволу конференції, яка могла вимагати від претендента читання пробних лекцій.

Професорам і викладачам присвоювались чини, вони носили формені мундири, а вчений ступінь відкривав шлях до дворянства. Викладачі університетів користувались загальним визнанням і повагою, але їх було мало.

Університетський статут і реформа вищої освіти 1863 року ознаменували собою четвертий період розвитку вітчизняної вищої школи. Акцент був зроблений на методичному забезпеченні занять. Якщо на перших етапах практичні і лабораторні заняття були винятком, то тепер ставали звичайною формою організації роботи, що ставило перед викладачами необхідність розробки практичних курсів, оволодіння технологією і методикою їх проведення [1].

П'ятий період розвитку вітчизняної вищої освіти починається з моменту прийняття загальноуніверситетського статуту 1884 року. Разом з оновленням навчально-виховного процесу були застосовані заходи щодо вдосконалення спеціальної та педагогічної підготовки викладачів. Подальшого розвитку набула система атестації педагогічних кадрів. Основними показниками атестації були: підготовка наукових праць, магістерські і докторські дисертації, майстерність в проведенні занять.

Одним із найвизначніших етапів розвитку вітчизняної вищої школи є радянський період, який ознаменувався реформуванням і активним розвитком вищої школи, системи вищої освіти, що в свою чергу актуалізувало проблему забезпечення кваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Так, в "Положенні про вищі навчальні заклади в РРФСР" (1921 р.) пропонувалось створення вільних асоціацій викладачів – наукової, навчальної і просвітительської. Основними завданнями, відповідно, визначались такі: підвищення наочності, організація навчально-виховного процесу, забезпечення зв'язку ВНЗ з

громадськістю і розповсюдження наукових поглядів. Розроблений ряд заходів з підготовки молодого покоління вчених і педагогів: організований інститут “професорських стипендіатів”, дослідницькі курси, інститут студентів-висуванців. З 1925 року в країні формується інститут аспірантури [6].

Особам, які були відомі своїми видатними працями, винаходами і відкриттями, вчені ступені кандидата і доктора наук могли присвоювати без захисту дисертацій.

У 30-х роках приймається низка документів, що регламентували діяльність вищих навчальних закладах, вказуючи на необхідність активізації творчого потенціалу. Стосовно організації навчально-виховного процесу, наголос робився на самостійній роботі студентів, відповідно особлива увага приділялася вмінню викладачів організовувати і керувати самостійною роботою, використовувати нові форми і методи викладання. Виховна діяльність ставала одним із основних компонентів освітнього процесу у вищій школі. Для періоду був характерним розвитком педології, у зв'язку з чим особлива увага зверталась на психолого-педагогічну підготовку викладачів.

Під час Великої Вітчизняної війни підготовка науково-педагогічних кадрів не зупинялась, хоча чисельність науковців значно зменшилась. У 1943 році в Москві створюється академія педагогічних наук як науково-педагогічний центр планування і організації науково-дослідної роботи з проблем психології і педагогіки.

Післявоєнний період характеризується зростанням авторитету педагогічної науки, визнається необхідність досконалого її вивчення викладачами вищих навчальних закладів. З'являється низка наукових робіт з педагогічної проблематики. Особлива увага приділяється особистості педагога вищої школи як провідного чинника успішності навчально-виховної діяльності. Так, наприклад професор С.М. Василейський у своїй фундаментальній праці “Лекційне викладання у вищій школі” визначає три групи якостей особистості викладача: наукові якості характеризують викладача як науковця, що критично викладає свій предмет, формує науковий світогляд слухачів; педагогічні – як педагога, що реалізує основні дидактичні принципи, розкриває професійну направленість студента, готовий допомогти йому; громадсько-політичні – як оратора, що володіє діловою мовою, прагне до яскравої, емоційної форми викладення матеріалу [2].

Низка нормативних документів: “Про заходи по покращенню підготовки фахівців і удосконаленню керівництва вищою і середньою освітою в країні” (1966 р.), “Про покращення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів” (1976 р.), “Про заходи по подальшому вищої освіти в країні” (1972 р.), “Про заходи по удосконаленню підготовки і підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи просвіти і професійно – технічної освіти і покращенню їх праці і побуту” (1984 р.) та ін. стимулювали подальший розвиток вищої школи. Все більше усвідомлювалась необхідність спеціальної, ґрунтовної розробки

основ організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах, основ професійної діяльності педагогів вищої школи, підвищення їх професійної майстерності.

Таким чином, в результаті проведеного аналізу можна зробити такі висновки:

1. Історія становлення і розвитку професії педагога – викладача вищої школи безпосередньо пов'язана з етапами розвитку і формування університетської системи освіти.
2. Офіційне “визначення” професії пов'язане з університетськими статутами, які були тими нормативними актами, що визначали основні вимоги до професії.
3. Розглянуті періоди професійного становлення педагога вищої школи у вітчизняній освітній системі можна об'єднати у два великі етапи:
  - середина XVII- початок XX століття – дорадянський, який характеризується закріпленням основних визначальних характеристик педагога вищої школи і формуванням на цій основі професорсько-викладацького компонента вітчизняної інтелігенції;
  - 20 – 90-і роки XX століття – радянський період, який характеризується формуванням сучасної системи вищої школи, затвердженням основних форм, методів і змісту професійної діяльності педагогів вищої школи [3].

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Алесюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Василейский С.М. Лекционное преподавание в высшей школе: Краткий исторический очерк его, психолого-педагогические основы и общая методика. – Горький, 1959. – 271 с.
3. Гура О.І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – вид. 2-ге, виправл. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. –188 с.
4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
5. Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика. – М.: Академический Проект, 2003. – 384 с.
6. Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы: Учеб.-метод. Пособие для вузов по спец. “История”. – М.: Высш. шк., 1988. – 256 с.

#### **1.2. Особливості професійної педагогічної діяльності у вищій школі.**

Сучасний стан освітнього простору Української держави визначається міцною законодавчою базою. Законодавство про вищу освіту України включає низку Законів таких, як: “Про освіту”, “Про вищу освіту”, а також Указів Президента України: “Про Міністерство освіти і науки”, “Про основні напрями реформування вищої освіти в

Україні”, “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”.

Функціонально-освітня діяльність регламентується постановами Кабінету міністрів України: “Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” та наказами Міністерства освіти і науки України: “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”.

Методологічними та соціально-політичними інтегрованими документами, які покладені в основу розвитку освіти в Україні на світовому рівні, вибору пріоритетів цього розвитку, стали резолюції та рекомендації ЮНЕСКО з питань освіти, зокрема “Рекомендації щодо освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості” (Париж, 1974 р.), “Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії” (Монреаль, 1993 р.), „Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти” (Женева, 1994 р.), “Інтегровані рамки дій в галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії” (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997 р.) [4, 4-5].

На сьогодні вже створена певна нормативно-правова база вищої освіти. Зокрема діють Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (1993 р.), Положення про організацію екстернату у вищих навчальних закладах (1995 р.), Положення про державний вищий навчальний заклад освіти (1996 р.), Положення про порядок переведення, відрахування та поновлення студентів вищих закладів освіти (1996 р.), Положення про академічні відпустки та повторне навчання у вищих закладах освіти (1996 р.), Положення про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2002 р.).

Аналіз нормативно-правової бази дає змогу скласти чітке уявлення про сучасний стан і загальний характер роботи викладача вищого навчального закладу – педагога вищої школи.

Відповідно до статті 54 Закону України “Про освіту” (1991р.) педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов’язки.

Педагогічну діяльність у вищих закладах освіти третього і четвертого рівнів акредитації здійснюють, на основі трудового договору або за контрактом, науково-педагогічні працівники, права і обов’язки яких визначаються статтями 55 – 58.



Стаття 47 Закону України “Про вищу освіту” (2002 р.) конкретизує поняття „науково-педагогічні працівники” – це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю.

Відповідно до статті 48 на посади науково-педагогічних працівників – асистента, викладача, старшого викладача, директора бібліотеки, наукового працівника бібліотеки, доцента, професора, завідувача кафедри, декана, проректора, ректора, можуть обиратися за конкурсом, як правило, особи які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури, права і обов’язки та гарантії яких визначені в статтях 49 – 52, 57.

У розділі IX Закону України „Про вищу освіту” (статті 58 – 60) визначаються шляхи підготовки науково-педагогічних працівників – аспірантура, асистентура – стажування та докторантура; наукові ступені – кандидат наук і доктор наук; вчені звання – старший науковий співробітник, доцент, професор, визначається порядок їх присвоєння.

Постанови Кабінету Міністрів України № 309 від 1 березня 1999 року “Про затвердження положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів” і № 644 від 28 червня 1997 року “Про затвердження порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань” конкретизують основні шляхи, принципи та механізми підготовки науково-педагогічних кадрів.

Оскільки наукова і науково-технічна діяльність є невід’ємною складовою частиною навчального процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, стаття 1 Закону України “Про науково-технічну діяльність” (1991 р.) визначає науково-педагогічного працівника як вченого, зміст і умови діяльності якого повністю розкриваються в подальших статтях.

Відповідно до вищезазначених нормативних документів, наказів Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 року “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” і № 450 від 7 серпня 2002 року “Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів” та інших нормативних документів, професійна діяльність викладачів вузів визначається такими положеннями.

Відповідно до пункту 2 статті 51 Кодексу законів про працю України (КЗпП) для окремих категорій працівників встановлюється скорочена тривалість робочого часу – скорочений робочий день, тривалість якого менша від нормальної тривалості робочого дня. Зокрема, для викладачів вищих навчальних закладів освіти третього і четвертого рівнів акредитації у зв’язку з підвищеною розумово-емоційною діяльністю середня

тижнева тривалість робочого часу становить 36 годин. Щоденна тривалість робочого часу викладача при шестиденному робочому тижні, згідно з статтею 52 КЗпП, становить 6 годин.

У встановлений час, відповідно до “Норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів” та індивідуального робочого плану, затвердженого кафедрою, викладач виконує свої обов’язки: навчальну, методичну, наукову і організаційну роботу.

В обсяг навчальної роботи входить: читання лекцій, проведення лабораторних, практичних та індивідуальних занять, приймання заліків й екзаменів, керівництво виконанням самостійної роботи та індивідуальних завдань, навчальною та виробничою практикою студентів, рецензування наукових робіт, консультації студентів та аспірантів, участь у державній атестації студентів, а також інші види робіт, для яких встановлені конкретні норми часу.

Обсяг навчальної роботи викладача, виражений в облікових одиницях, становить навчальне навантаження. Вищий навчальний заклад, відповідно до чинного законодавства України, Статуту та колективного договору, визначає обсяг навчального навантаження.

В обсяг методичної роботи входить: написання і підготовка до видання конспектів лекцій, методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового і дипломного проектування, навчальної та виробничої практики студентів; розробка навчальних і робочих планів, програм; складання завдань до проведення модульного, тестового і підсумкового контролю, екзаменаційних білетів; розробка та впровадження нових інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу та інше.

В обсяг наукової роботи входить виконання планових наукових досліджень із звітністю у таких формах: науково-технічні звіти згідно з ДЕСТ; дисертація; монографія, підручник, навчальний посібник, словник, довідник, стаття, тези доповідей; рецензії на наукові роботи; керівництво науковою роботою студентів і аспірантів тощо.

В обсяг організаційної роботи входить робота: в науково-методичних комісіях Міністерства освіти, в Державній акредитаційній комісії, в експертних і фахових радах, в спеціалізованих радах по захисту дисертацій, в методичних радах і комісіях вищого навчального закладу, факультету; організація та проведення наукових конференцій, симпозіумів і семінарів; робота по виданню наукових збірників; участь у виховній роботі, виконання обов’язків куратора; участь у профорієнтаційній роботі тощо.

Обсяг наукової, методичної та організаційної роботи може нормуватись вищим навчальним закладом.

Графік робочого часу викладача визначається розкладом аудиторних навчальних занять і консультацій, розкладом або графіком контрольних заходів та іншими видами робіт, передбаченими індивідуальним робочим планом викладача. Час виконання робіт, не передбачених розкладом, визначається у порядку, встановленому вищим навчальним закладом.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, на викладача покладаються складні й відповідальні обов’язки (ст. 52):

- 1) постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію;
- 2) забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;
- 3) додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у ВНЗ, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України;
- 4) додержуватися Законів України, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу [60].

Відповідно ст. 47 викладача ВНЗ – науково-педагогічний працівник – це особа, яка за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займається педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю.

Обов’язками науково-педагогічних працівників (ст. 51) є такі:

- 1) постійно підвищувати професійний рівень, професійну майстерність, наукову кваліфікацію;
- 2) забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;
- 3) додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прививати їм любов до України, виховувати в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України;
- 4) додержуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу.

Перспективи розвитку професії “педагог вищої школи” (соціальний статус, концептуальний зміст професійної діяльності, вимоги до професійної компетентності та інше) невід’ємно пов’язані з соціальними процесами держави і безпосередньо з перспективами і станом освітнього простору. Сучасний стан освітнього простору Української держави характеризується тенденціями глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору.

Світовий освітній простір – відносно нове поняття. Воно визначає сукупність всіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і громадських організацій з просвітньої діяльності в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі, їх взаємовплив і взаємодію в умовах інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя сучасного світу. Одним з етапів інтернаціоналізації є Болонський процес.

Болонський процес (назва походить від університету Болонья, де були досягнуті відповідні домовленості) – це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. Для успішного входження України до Європейської системи необхідно фундаментально оновити систему педагогічної освіти.

Міністр освіти і науки України характеризуючи основні загальноцивілізаційні тенденції, що будуть стверджуватися в XXI столітті і впливати на всі сфери життя людини і суспільства (тенденція до глобалізації суспільного розвитку; набуття людством здатності до самознищення; перехід від індустріальних до інформаційних технологій), визначав такі пріоритети сучасної освіти:

1. Забезпечення високої функціональності людини в нових умовах;
2. Забезпечення оптимального балансу між локальним (патріот своєї країни) і глобальним (громадянин світу) формуванням людини;
3. Формування на загальносуспільному і індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності;
4. Формування у людини здатності до свідомого і ефективного функціонування в глобалізованому світі;
5. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, формування конструктивізму

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

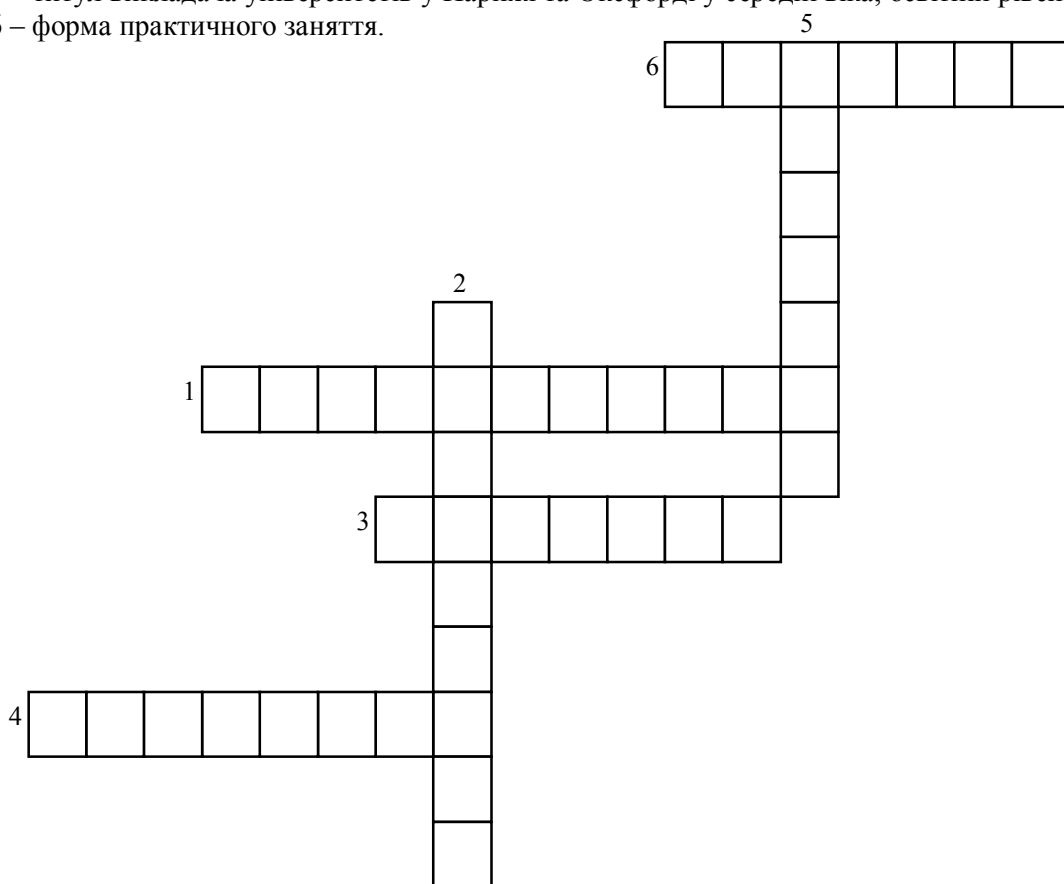
1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті болонського процесу // Вища освіта України. – №1. – 2004. – С. 5 – 9.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
3. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів // Вища школа. – №1. – 2003. – С. 114 – 122.

**Практичні заняття з теми.** Метою практичного заняття є формування мотивації викладацької діяльності у вищому навчальному закладі; актуалізація знань щодо етапів становлення та розвитку професії педагога вищої школи, її нормативного забезпечення, перспектив розвитку у зв'язку з входженням до Європейського співтовариства; розвиток професійних умінь у процесі вирішення практичних завдань; формування професійної педагогічної ідентичності.

Робота на практичному заняття передбачає:

1. Розв'язання кросворду:

- 1 – єдиний вищий навчальний заклад до 17 ст.;
- 2 - вид роботи викладача ВНЗ, що передбачає написання і підготовку до видання методичних матеріалів; розробку навчальних та робочих планів, програм та ін.;
- 3 – місто, де були досягнуті домовленості щодо розвитку єдиної європейської системи вищої освіти;
- 4 – науково-педагогічний працівник;
- 5 – титул викладача університетів у Парижі та Оксфорді у середні віка, освітній рівень;
- 6 – форма практичного заняття.



2. Здійснення аналізу освітніх парадигм та ролі викладача у розвитку учнів за кінофільмом “Товариство мертвих поетів”.

3. Вирішення педагогічних ситуацій:

1) Викладача економічних дисциплін, який працює у вузі лише півроку на 0,5 ставки й до цього працював економістом на підприємстві, повідомили, що він має звітуватися з наукової роботи. Викладач відповів, що він не працює над кандидатською дисертацією й,

відтак, не зобов'язаний здійснювати наукову роботу. Зазначте, чи правий викладач, обґрунтуйте власну відповідь, виходячи з нормативно документації;

2) перший лекційний день. Молодий фахівець перед дзвоником на пару заходить на кафедру. На нього чекає завідувач кафедри й ставить до відома, що він буде присутнім на лекції молодого колеги. Проаналізуйте ситуацію з позиції молодого викладача та завідувача кафедри. Надайте рекомендації з організації перших занять молодого викладача;

3) завідувач кафедри наполягає, щоб викладач, який працює у навчальному закладі третій рік, став куратором першого курсу. Викладач, відмовляючись від кураторства, зазначає таке: “Я ще молодий викладач, не маю досвіду, тому не можу бути куратором студентської групи. Я прийшов у вуз не виховувати, а навчати”. Проаналізуйте ситуацію з позиції викладача та завідувача кафедри. Обґрунтуйте відповідь.

### **Індивідуальна самостійна робота**

Питання з теми для самостійного вивчення та осмислення:

1. Здійснити аналіз праць:

- Гура О.І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2005. – С. 7 – 21.

- Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43 – 49.

2. Завдання з вивчення нормативних документів. Проаналізувати:

- Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / За ред. проф. М.І. Панова. – Харків: Гриф, 2003. – 336 с.;

- Наказ міністра освіти “Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 25.04.2001 р. № 1/9 – 168 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 2001. – № 13. – С. 26–32;

- Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября–12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – С. 76 - 78;

3. Завдання з науково-дослідної роботи. Здійснити діагностику власних ціннісних орієнтацій за методикою В.А. Семиченко “Методика визначення структури спрямованості педагога”.

### **ТЕМА 2. Особливості професійної педагогічної діяльності у вищій школі.**

1. Характеристика структурних компонентів професійної діяльності викладача ВНЗ.

2. Особливості професійної діяльності викладача економічних дисциплін.

**Форма проведення: лекції-дискусія, практичні заняття.**

### **1. Характеристика структурних компонентів професійної діяльності викладача ВНЗ.**

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їхнього всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

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

Завдання професійно-педагогічної діяльності викладача визначається виходячи з логічної зумовленості та послідовності її етапів:

1) аналітико-рефлексивні – завдання аналізу та рефлексії цілісного педагогічного процесу та його елементів (суб'єкт-суб'єктних стосунків, проблем, що виникають та ін. );

2) конструктивно-прогностичні – завдання побудови цілісного педагогічного процесу у відповідності із загальною метою професійно-педагогічної діяльності, відпрацювання та прийняття педагогічного рішення, прогнозування результатів та наслідків прийнятих педагогічних рішень;

3) організаційно-діяльнісні – завдання реалізації оптимальних варіантів побудови педагогічного процесу, сполучення різних видів педагогічної діяльності, організація діяльності окремих студентів, студентської групи, власної професійно-педагогічної діяльності та діяльності колег, організація діалогової взаємодії;

4) оцінно-інформаційні – завдання збору, обробки та збереження інформації про стан та перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивна оцінка;

5) корекційно-регулювальні – завдання корекції, змісту та методів педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їх регуляція та підтримка.

Педагогічна діяльність є полігенезисною та поліфункціональною. Полігенезисність визначається тим, що вона постійно розвивається у різних напрямках: розвивається зміст стратегії і тактики викладання, педагогічні технології, вимоги до викладача.

Розглядаючи власне педагогічні види професійної діяльності викладача ВНЗ доцільно визначити такі:

- 1) власне навчальну;
- 2) методичну;

- 3) виховну;
- 4) організаційну.

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

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

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

Оскільки професійна діяльність педагога вищої школи є педагогічною діяльністю, то більшість функцій вчителя та педагога вищої школи є єдиними, але водночас кожна з них має свої специфічні особливості, обумовлені метою професійної освіти, специфікою навчального процесу у ВНЗ, віковими особливостями аудиторії та тим, що педагог вищої школи одночасно виступає у декількох ролях: як педагог – викладач певної навчальної



дисципліни, як науковець-дослідник, як керівник навчально-пізнавальною активністю студентів, як куратор – організатор студентської групи.

Здійснений аналіз праць вітчизняних науковців, які вивчали структуру та зміст викладацької діяльності у вищій школі (С.С. Вітвицька, О.І. Гура, Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко та ін.), дозволяє визначити, що основними функціями педагогічної діяльності викладача ВНЗ є такі:

1) пізнавальна: організація пізнавальної діяльності студентів і власного пізнання. розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань свого предмету, мотивація професійної самоосвіти;

2) проектувальна: планування педагогічної діяльності, вивчення її мети і завдань, проектування змісту навчально-професійної діяльності студентів; визначення найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх фахівців;

3) конструювальна: структурування лекції та семінарського заняття, відбір навчального матеріалу і розробка пізнавальних завдань; удосконалення методики викладання і запровадження новітніх педагогічних технологій;

4) організаторсько-практична: реалізація задумів у педагогічному процесі (забезпечення викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану семінарського заняття, організування власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів; здійснення виховних впливів та ін.);

5) комунікативна: налагодження педагогічної взаємодії у стосунках зі студентами, володіння необхідними для цього комунікативними вміннями, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу;

6) діагностична: використання методів психолого-педагогічної діагностики для вивчення особливостей особистості студента й академічної групи, рівня розвитку, психологічних змін суб'єктів педагогічного процесу;

7) мобілізувальна: сприяння становленню студента у суб'єкт самоосвіти, самовиховання, саморуху, самоутвердження;

8) розвивально-виховна: через оптимізацію ситуації навчання викладач сприяє успішному, позитивному соціально-психологічному й професійному розвитку студента; створює умови для формування й розвитку у студентів професійних переконань, системи наукових, професійних і загальнолюдських цінностей; виступаючи у ролі куратора студентської групи, педагог сприяє позитивності її виховного впливу.

Забезпечити всі ці функції педагогічної діяльності на рівні сучасних вимог можливо, якщо викладач враховує досягнення педагогіки та психології вищої школи і забезпечує входження студентів у свій початковий предмет, навчає їх методам

самостійного здобування знань. У зв'язку з цим потрібен педагог-координатор, оскільки відсоток часу, що дається на аудиторну роботу, не перевищує третини від загальної кількості годин на вивчення навчальної дисципліни і тим самим нівелюється роль педагога як унікального транслятора знань. Педагог-координатор не повідомляє студентам готові знання, а вчить їх навчатися самостійно, стежить за ходом виконання самостійних навчальних завдань, ретельно контролює й оцінює їхню роботу, керує їхнім самостійним творчим пошуком. Відтак, до основних функцій викладацької діяльності необхідно додати консультативну, супроводжувальну та адаптивну, які й забезпечують посередницький, координаційний характер педагогічної діяльності у вищій школі, створює умови для того, щоб студент був повноправним суб'єктом навчального процесу, мав змогу самостійно регулювати хід свого учіння, контролювати результати і оцінювати якість освіти, яку він здобуває.

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

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: [навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / Вітвицька С.С. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Гура О.І. . – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: в 2 ч. / Макарова Л.Н. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – Ч.1. – 244 с.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Фокин Ю.Г. – М.: Академия, 2002. – 214 с.

#### **2. Особливості професійної діяльності викладача економічних дисциплін.**

Особливостями викладання економічних дисциплін у вищому навчальному закладі є такі:

- особлива роль аргументованості та доказовості економічних процесів та тенденцій;
- тісний зв'язок економічних навчальних курсів зі станом формування ринкової економіки;
- необхідність широкого застосування статистичних матеріалів, порівняльних таблиць та графіків;

- практична спрямованість та професійний акцент загальноекономічних навчальних курсів;
- присутність на всіх навчальних заняттях сучасних економічних реалій, навіть не дивлячись на те, що їх немає у найсучасніших посібниках;
- використання у якості ілюстрацій даних не тільки вітчизняної, але і зарубіжної економіки;
- поєднання і теоретичних, і професійно-прикладних аспектів;
- єдність якісного та кількісного аналізу, зв'язок економічних дисциплін з математикою, інформатикою, соціологією, психологією.

Викладацька діяльність фахівця–економіста полідисциплінарна: він має викладати не тільки певну навчальну економічну дисципліну проте й здійснювати керівництво практикою студентів, курсовими та дипломними роботами, які мають міждисциплінарний характер. Викладання економічної дисципліни студентам потребує оволодіння не тільки видами діяльності, необхідними для вирішення економічних завдань. Йому необхідно враховувати психологічні особливості студентів, психологічні та дидактичні закономірності, які фахівець економічного профілю не вивчав.

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Аккерман Ф. Экономика в контексте (вопросы преподавателя экономической теории) / Ф. Аккерман // Вопросы экономики. – 1997. – №2. – С. 134–148.
2. Крамаренко В.И., Панова Н.Н., Туляков Ю.Т., Гужва Г.А. Методика преподавания экономических дисциплин. Учебное пособие / В.И. Крамаренко, Н.Н. Панова, Ю.Т. Туляков, Г.А. Гужва. – Симферополь: Таврида, 1999. – 218 с.
3. Навчальні плани підготовки фахівців з економіки та управління освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” // Економічна освіта в класичному університеті / За ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – №6. – С. 37–53.
4. Оспіщев В., Кривошей В. Закономірності розвитку наукових досліджень магістрів з економіки / В. Оспіщев, В. Кривошей // Вища школа. – 2008. – №6. – С. 15–24.

#### **Практичні заняття з теми.**

*Метою практичного заняття є* актуалізація професійних знань, формування професійно-педагогічних умінь, розвиток професійно-значущих якостей, усвідомлення сутності методу портфоліо та оволодіння принципами складання власного портфоліо.

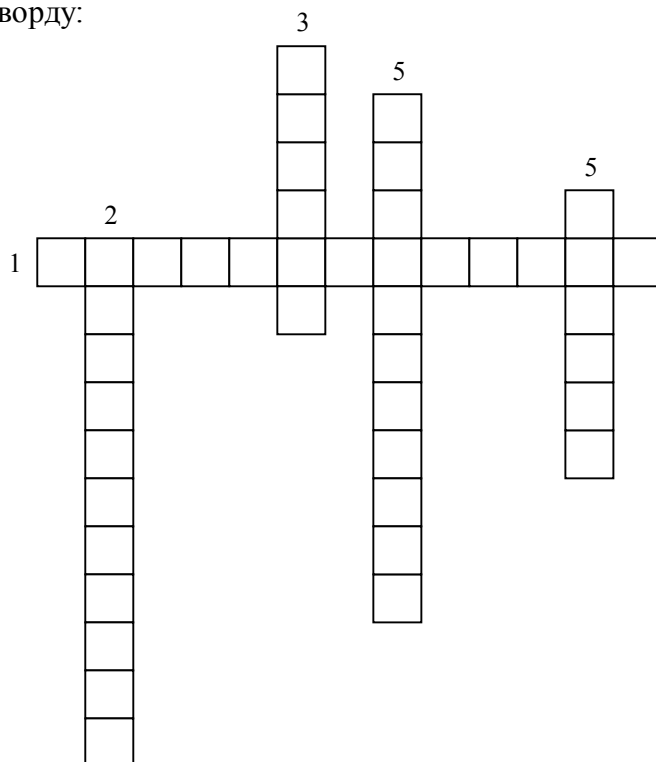
#### Робота на практичному занятті передбачає:

1. Здійснення аналізу особливостей професійної діяльності викладачів-кіногероїв (фільм “У дзеркала два обличчя”).
2. Вирішення педагогічних ситуацій:
  - 1) викладач перед початком практичного заняття повідомляє студентам оцінки за попередню самостійну роботу. Один із студентів, незадоволений оцінкою, починає кричати з останньої партії, що він не згодний, що він вимагає пояснення чому його сусіду

поставили оцінку на два бали вище, коли роботи у них однакові. Як необхідно відповісти викладачу на заклик студента, обґрунтуйте відповідь;

- 2) на лекції з вищої математики викладач бачить, що більшість студентів широко позіхають та перестають конспектувати. Викладач промовив: “Вибачте, Я втрачає вашу увагу. Встаньмо і потягнімося, а потім трохи повернемося назад...” Чи правильно зробив викладач? Як по-іншому може реагувати викладач у цій ситуації? Обґрунтуйте відповідь;
- 3) на лекції викладач спостерігає таку ситуацію: на останній парті дві студентки розклали перед собою манікюрний набір та фарбують свою нігті. Як необхідно зреагувати викладачу? Обґрунтуйте відповідь.

3. Розв’язання кросворду:



1 – вид роботи викладача виконання обов’язків куратора студентської групи, участь у профорієнтаційній роботі та ін.;

2 – функція професійної діяльності викладача, що забезпечує створення умов для всебічного розвитку студента;

3 – провідна форма навчання у вищій школі;

4 – особливий вид соціокультурної діяльності, спрямована на передачу нагромаджених людством культури і досвіду від старших поколінь молодшим;

5 – вікова стадія розвитку більшості студентів.

4. Понятійно-термінологічна гра “Тезаурус”: кожний магістрант отримує картку з поняттям, зміст якого він має визначити за допомогою словників та довідників, причому довідникова література підбиралася таким чином, щоб у неї містилися визначення понять якнайбільше суперечливого змісту. У картках були надані такі поняття як “уміння”, “толерантність”, “суб’єктність”, “рефлексія”, “професійна готовність”, “професійна компетентність”, “научуваність”, “навіювання”, “майстерність” та ін.

## Індивідуальна самостійна робота

Питання з теми для самостійного вивчення та осмислення:

1. Здійснити аналіз статей:
  - Гура О.І. Особливості професійної діяльності педагога у вищому навчальному закладі // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – Том 46. – С. 38-48;
  - Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. – 2000. – №1. – С. 52–57.
2. Завдання з вивчення нормативних документів. Проаналізувати:
  - Наказ Міністра освіти і науки України від 07.08.2002 №450 “Про норми часу для планування й обліку навчальної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників ВНЗ”, “Перелік основних видів методичної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників ВНЗ”, “Перелік основних видів наукової роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників ВНЗ”, “Перелік основних видів організаційної роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників ВНЗ”.
3. Завдання з науково-дослідної роботи. Здійснити самодіагностику рівня емпатійності за методикою В. Бойка “Опитувальний емпатичних здібностей особистості”.

### **1.3. МОДУЛЬ 2. ПЕДАГОГ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ОСОБИСТІСТЬ ТА ПРОФЕСІОНАЛ**

#### **ТЕМА 3. Сутність готовності майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ**

1. Зміст поняття “готовність особистості до викладацької діяльності”.
2. Характеристика складових готовності особистості до викладацької діяльності.

##### **1. Зміст поняття “готовність особистості до викладацької діяльності”.**

Готовність особистості до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі – феномен доволі новий для вітчизняної педагогіки та психології вищої школи, незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню професійної педагогічної підготовки взагалі та суб’єктним характеристикам педагога зокрема. Тому для визначення особливостей готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності у вузі необхідним, на наш погляд, є розгляд змісту таких категорій як “готовність до діяльності”, “готовність до професійної діяльності” та “готовність до педагогічної, викладацької діяльності”.

У багатьох довідниках готовність до діяльності визначається як: здатність зробити що-небудь, стан, при якому усе зроблене, усе готове для будь-чого; стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності.

Готовність особистості до діяльності за думкою дослідників складається з трьох складових: когнітивна, регуляторна, особистісно смислова. Когнітивна складова містить: 1) систему знань та вмінь; 2) метазнання (прийоми та засоби оптимізації переробки інформації, створення власних засобів пізнавальної та іншої діяльності). Регуляторна складова містить: 1) наявність рефлексії на процес та результат власної діяльності; 2) здатність до аутодіагностики причин помилок та аналіз факторів успішної діяльності; 3) засоби самокорекції – позитивної зміни прийнятих способів діяльності. Особистісно смисловий компонент складається з: 1) цінності діяльності для людини; 2) мотивація пізнавальної та професійної діяльності; 3) емоційна забарвленість діяльності; 4) вибіркове ставлення до видів діяльності (Е.Д. Божович).

Отже, під готовністю – соціальною установкою (атитюдом) як російські, так і зарубіжні вчені-психологи розуміють певний внутрішній стан, який є реакцією на зовнішні, стимульні ситуації та викликає певний тип поведінки. Соціальна установка є результатом наuczіння шляхом переконання або навіювання з урахуванням суб’єктного досвіду. У визначеннях атитюду акцентується на поточному суб’єктному досвіді, це – внутрішній настрій, смислова готовність, система ставлень, когнітивний стиль, оціночна

реакція на будь-кого або будь-що, яка виявляється у мисленні, почуттях, осмислених діях у ставленні суб'єкта атитюду. Готовність виконує функції внутрішньо особистісної регуляції діяльності, взаємостосунків людини з соціумом. Це своєрідна переднастройка, антиципація (П.К. Анохін) майбутньої події. Соціальна установка, яка має когнітивну, емоційну та конативну складові надає можливість моделювати власну картину світу, вибудовувати модель минулого-сьогоденного або того, що стало, та модель майбутнього або модель потрібного майбутнього для того, щоб адекватно відображаючи наявну ситуацію когнітивно, емоційно, дієво настроюватися та активно вирішувати проблеми в будь-якій сфері життєдіяльності.

Готовність існує як конструкт, певним чином організована система гіпотетичних схем, представлень, що допомагають зрозуміти стан людини. Отримуючи стійкість, ці стани стають детермінантами особливих утворень: спрямованості, системи мотивів, ставлень.

Готовність особистості до професійної діяльності розглядається крізь вищезазначені позиції загальних концепцій феномену готовності особистості.

Особистісна готовність до професійної діяльності у наукових дослідженнях визначається як система особистісно важливих якостей професіонала, від яких залежить ефективність його праці. Більшість авторів (А.О. Деркач, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.) серед особистісно важливих якостей професіонала виділяють: 1) інтелектуальні (критичність, рефлексивність, децентричність); 2) моральні (відповідальність); 3) емоційні (емпатійність, почуття гумору); 4) вольові (саморегламентация); 5) організаторські (самоорганізація, самокерування).

Близьким до поняття готовності до професійної діяльності є поняття професійної надійності. Головною умовою надійної праці є підтримка заданого рівня діяльності протягом певного відрізка часу. Надійність праці людини (за В.Д. Небиліциним) визначається як здатність до збереження необхідних якостей в умовах можливого ускладнення обставин, або як збереженість, стійкість оптимальних параметрів діяльності індивіда. В рамках цього підходу всі фактори, що зумовлюють професійну надійність розподіляються на три основні групи: якості обладнання, тренуваність та особистісні фактори. Фактори останньої групи складаються з анатомо-фізіологічних, психофізіологічних та психологічних властивостей, таких як: довготривала витривалість, адекватна реакція на непередбачені подразники, переключеність, стійкість до дії факторів навколишнього середовища тощо. Сукупність цих характеристик є основою виявлення професійної надійності людини, тобто її готовності до професійної діяльності.

За думкою М.М. Коченова, професійна надійність – це здатність до утримання стабільних та постійних показників праці, в першу чергу точності, безпомилковості виконання окремих операцій, так і всіх професійних функцій у цілому.

Готовність до професійної діяльності у концепції психічної надійності В.Е. Мільмана визначається як системна якість, що характеризує стійкість функціонування основних психічних механізмів у складних умовах. Важливим є те, що автором зазначається обов'язковість врахування умов професійної діяльності (кількості отриманої інформації, тривалості роботи, кількості та змістовної насиченості функцій професійної діяльності ступеня складності робочої ситуації, ступеня відповідальності діяльності тощо), які визначають критерії готовності особистості до професійної діяльності.

Як зазначає О.О. Бодальов, головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про єдність, цілісність особистості, її здатність до продуктивної професійної діяльності.

А.О. Деркач, досліджуючи проблему готовності особистості до професійної діяльності, визначає останню як цілісний прояв усіх сторін особистості, визначає пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти. Основними умовами формування готовності до творчої праці є такі: 1) самостійність та критичне засвоєння культури; 2) активна участь у вирішенні суспільно-значущих проблем; 3) спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості. Таким чином, поняття професійної готовності розглядається як категорія діяльності та розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого, – установки на що-небудь.

Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє визначити два основних підходи щодо дослідження готовності особистості до професійної діяльності (або професійної готовності особистості): функціональний та особистісний.

У функціональному підході під поняттям “готовність” розуміється певний функціональний стан, психологічна та соціальна установка, ставлення, що характеризують поведінку особистості (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, В.О. Сластьонін та інші). При цьому визначаються процесуальні якості, які є безпосередньо значущими для тієї або іншої професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності, на думку В.О. Сластьоніна, це особливий психічний стан, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії, постійної спрямованості його свідомості на його виконання; сукупність професійно зумовлених вимог до особистості.



Готовність до професійної діяльності визначається як система професійних знань, умінь та навичок фахівця, яка є визначальною умовою його успішної професійної адаптації, подальшого професійного самовдосконалення та безперервності підвищення кваліфікації. Зміст готовності особистості в цьому підході визначається саме структурою, вимогами професійної діяльності.

Професійна готовність випускника вищого навчального закладу, на думку М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, – це знання ним його майбутніх обов'язків, правильне використання власних знань та досвіду, збереження самоконтролю та здатність перестроюватися залежно від конкретної ситуації. Професійна готовність – це визначальна умова швидкої адаптації молодого фахівця до нових умов, основа подальшого підвищення його кваліфікації. За своїм змістом така готовність є єдністю стійких та ситуативних установок на активні та цілеспрямовані дії.

Залежно від того, який ступінь генералізації має діяльність, професійна готовність особистості диференціюється на загальну, базову та ситуативну, конкретну (Б.Г. Ананьєв, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, Н.Д. Левітов та інші). Ситуативна готовність – це стан відповідної мобілізації, функціональної спрямованості фахівця на виконання конкретних завдань у відповідних умовах, яка характеризується відносно високою динамічністю, гнучкістю є залежною від багатьох чинників у кожній конкретній ситуації. Базова готовність, на відміну від ситуативної, діє й проявляється постійно, формується цілеспрямовано та є основою успішної діяльності особистості. Вона включає до себе систему стійких, статичних компонентів, психічних утворень.

У педагогічній науці на особливу увагу заслуговує саме загальна, базова готовність, оскільки вона може бути сформована та розвинута в спеціальних умовах, її тривалість та стійкість забезпечує ефективність професійної діяльності фахівця.

Особистісний підхід передбачає розуміння готовності як єдності особистісно-значущих професійних властивостей, що відрізняються своєю роллю в регуляції професійної діяльності та життєдіяльності (В.С. Мерлін, В.А. Ядов та інші). При цьому інтегративну роль виконують особистісні якості, що визначають спрямованість на відповідну діяльність (В.С. Ільїн, В.В. Серіков, С.Д. Смирнов).

Так, за акмеологічною концепцією професійного розвитку особистості системоутворювальним елементом готовності особистості до професійної діяльності є аутопсихологічна готовність як здатність особистості до цілеспрямованої психічної праці зі змін особистісних рис та характеристик поведінки, а також уміння: розвивати та використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни власного внутрішнього стану, придбати, закріплити, контролювати нові знання, адаптуватися при виникненні незвичних, непередбачених обставинах, створювати

установку на досягнення значущих результатів. Готовність особистості до професійної діяльності – це готовність до самозмін, що об'єднує мотиваційно-сміслові фактори, які детермінують ініціювання та подальше функціонування процесу професійного розвитку фахівця.

Інтегрування цих двох підходів, які були характерними для психолого-педагогічної науки двадцятого століття призвело до появи третього підходу, автори якого поєднали діяльнісний та особистісний компонент готовності особистості до професійної діяльності, внаслідок чого вона розуміється як складне інтегроване утворення, яке містить взаємопов'язані особливості та моральні якості особистості, соціально-ціннісні мотиви вибору професії, способи поведінки, спеціальні професійні знання, вміння та навички, що забезпечують фахівцю можливість працювати в обраній ним професійній сфері.

Готовність особистості до професійної діяльності в педагогічній науці розглядається крізь загальні принципи вивчення професійної діяльності: принцип єдності діяльності та свідомості, принцип взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх умов (С.Л. Рубінштейн), принцип єдності діяльності та особистості (В.М. М'ясищев, К.К. Платонов та інші), принцип провідної ролі активності у цілеспрямованій діяльності (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський та інші).

Під готовністю до педагогічної діяльності більшість вчених розуміють сукупність якостей особистості, які забезпечують успішність вирішення професійно-педагогічних завдань (І.Ф. Ісаєв, В.О. Сластьонін та інші). До сутнісних показників готовності до педагогічної діяльності зараховують: здатність ідентифікувати себе з іншими або перцептивну здібність, волю, ініціативність, емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення тощо.

Найбільш повно зміст професійної готовності особистості до педагогічної діяльності розроблений у працях В.О. Сластьоніна, в яких автор розуміє цей феномен як сукупність якостей особистості, що забезпечують її успішність у виконанні професійно-педагогічних функцій. До основних характеристик готовності до педагогічної діяльності автор відносить: здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здібність; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність та ін.; емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення, тобто таке, що дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, адаптувати власну діяльність, передбачати результати праці.

В структурі професійної готовності майбутнього педагога М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович виділяють такі складові, що утворюють стійку єдність:

1) мотиваційна (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі мотиви);

2) орієнтаційна (знання та представлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);

3) операційний (володіння засобами та прийомами майбутньої діяльності, необхідними знаннями та навичками, пізнавальними процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);

4) вольова (самоконтроль, уміння управляти власними діями);

5) оцінна (самооцінка власної підготовленості та відповідності вимогам обраної професії);

6) мобілізаційна (оцінка попередніх дій можливих труднощів, самомобілізація).

Так, на думку С.П. Іванова, готовність педагога до професійної діяльності – це інтегративна характеристика особистості вчителя, що відображає його:

– мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (широкий спектр професійних інтересів, позитивне особистісно-сміслове ставлення до досягнення високий результатів своєї праці, творче ставлення до професійної діяльності, потребу у професійному саморозвитку тощо);

– емоційно-вольові якості (здатність впевнено керувати власними діями, станами та прагненнями; упевненість у власних можливостях);

– рефлексивно-оцінні здібності (здатність до адекватної оцінці власних професійних можливостей, прагнень, невдач, здатність до самоаналізу професійної діяльності та професійного саморозвитку);

– когнітивні можливості (спектр загальнокультурних та професійних знань, наявність компетенцій у сфері реалізації можливостей інформаційних та комунікаційних технологій);

– операційні можливості (з побудови власної стратегії професійного зростання; з накопичення, оновлення та творчого використання професійного досвіду).

Як інтегративне особистісне утворення готовність педагога до професійної діяльності є, на думку автора, нерозривною єдністю мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, когнітивного та операційного компонентів, зміст яких – відповідний ансамбль професійно-значущих здібностей, вмінь, властивостей та якостей.

Основними складовими–показниками готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності за концепцією В.О. Адольфа є:

1) розуміння соціальної ролі та функції педагога у сучасному суспільстві;

2) наявність суспільно значущих мотивів вибору професії викладача та педагогічного ідеалу;

3) глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов'язку, почуття приналежності до вчительства та гордості за свою професію;

4) прагнення до високого професійного рівня оволодіння: психолого-педагогічними знаннями, спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, ступінь реального володіння ними на різних ступенях навчання та відповідність професіограмі;

5) наявність потреби у педагогічному спілкуванні, рівень культури спілкування;

6) ступінь оволодіння активними формами та видами виховної діяльності та практичної участі у неї;

7) наявність та динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності;

8) ступінь виразності та рівень практичного оволодіння системоутворювальною функцією педагогічної праці – організаторською;

9) наявність та динаміка потреби у постійному самовдосконаленні, самоосвіті та самовихованні.

На відміну від великої кількості праць, присвячених проблемі визначення професійної готовності вчителя, вивченню феномена готовності особистості до викладацької діяльності приділено недостатньо уваги. Це виявляється у незначній кількості її спеціальних досліджень, у тому, що вона розглядається поверхнево серед загальних проблем педагогіки та психології вищої школи.

Розгляд сутності явища готовності викладача вищого навчального закладу до професійно-педагогічної діяльності доцільно розглянути з позиції парадигми, що складалася історично у просторі вищої освіти.

Традиційно-класична парадигма представляє собою систему традиційного професійного навчання у формі організованого та керованого навчально-виховного процесу, в якому студенту відводилася роль об'єкта педагогічного впливу. Основним процесом, який мав організувати викладача як суб'єкт діяльності у такій системі є формування, тобто "створення" людини за заданою схемою. Оскільки основною метою навчання була передача студентам системи об'єктивних фундаментальних знань, навчальна програма копіювала розподіл на предмети. а навчання характеризувалося вербалізмом та дидактоцентризмом. Ставлення до студента як до об'єкта створило авторитарну імперативну педагогіку, умови для розвитку у педагога суб'єктивізму та гіпертрофованого дидактизму.

Традиційно-класична парадигма висуває конкретні вимоги до готовності викладача до професійної діяльності: високий рівень знань з предмету, що викладається, володіння

методикою його викладання, в якій пріоритет надається репродуктивним методикам як гарантам найбільш швидкого передання наукової істини.

Починаючи з середини 20 століття активно стала впроваджуватися та отримала широке розповсюдження технократична парадигма освіти в цілому а вищій освіті зокрема, для якої характерні примат засобів над метою, техніки над людиною та її цінностями. Виникає ідея викладача як елемента технології, що виконує функції транслятора знань. Викладач втрачає статус суб'єкта діяльності та стає виконавцем інструкцій, готових технологій, реалізатором соціального та державного запиту, тобто стає об'єктом соціуму, інструментом діяльності, який може бути замінений технічним засобом. У такому аспекті готовність педагога до викладання у вищій школі розглядається як оволодіння готовими технологіями трансляції студентам знань, викладач – у сфері вузькоспеціальних знань та умінь.

Сьогодні відбувається поступове становлення гуманістичної парадигми, що розглядає освіту як соціальний інститут, який має допомогти людині в опануванні свого власного індивідуального образу, в освідомленні власного зв'язку зі природним, соціальним, духовним світом та в знаходженні в ньому свого місця. У межах цієї парадигми готовність до викладацької діяльності не обмежується предметно-методичною підготовкою, вона передусім пов'язана з професійно-педагогічною позицією, що характеризується його ціннісно-смісловим самовизначенням – усвідомленням ціннісних основ своєї діяльності, розумінням її смислу та свого місця у ній у сучасній соціокультурній ситуації. Ця педагогічна позиція передбачає освоєння педагогом іншої нормативної структури діяльності: мають бути переосмислені її цілі, зміст, технології і методи. Викладач у гуманістичній парадигмі розглядається не тільки як носій професійних та особистісних якостей, що пред'явлені його соціальною роллю та функціональними обов'язками, він – частина освітнього світу, що зберігає та створює його цінності. Отже, готовність до викладання включає рефлексивну складову, що передбачає рефлексивне цілепокладання та здатність будувати діяльність з урахуванням суб'єктної позиції студентів; включає спеціальну готовність до власне педагогічної діяльності проти спеціальної предметної готовності. Крім того, готовність особистості до викладацької діяльності у контексті гуманістичної парадигми формується не крізь зовнішній вплив на неї, а є результатом самоосвітньої праці – праці викладача над собою, над власною позицією, свідомим входження до професійного співтовариства.

Отже, аналіз сутності явища готовності особистості до викладацької діяльності у ВНЗ крізь освітні парадигми висвітлює рух наукової думки від домінування знанневого, спеціально предметного компонента до визнання системоутворювальними ціннісний та

рефлексивну складові. Це характеризує найсучасніші вітчизняні та зарубіжні дослідження цього феномену.

Так, на думку Н.В. Савіна, готовність до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі – це складне динамічне особистісне утворення, в структуру якого входять: прагнення до педагогічної діяльності та педагогічної самоосвіти, вміння аналізувати педагогічну ситуацію та її компоненти, теоретична обізнаність, уміння отримувати знання з педагогічних джерел, уміння використовувати отримані знання у педагогічній дійсності, вміння самоорганізації. Системоутворювальним компонентом готовності до педагогічної діяльності у ВНЗ є аналітичний компонент у тісному зв'язку з мотиваційним. Автор зазначає, що встановлений міцний зв'язок формування готовності до педагогічної діяльності фахівця з рівнем розвитку його професійної спрямованості. Умовами підвищення ефективності роботи з формування готовності до педагогічної діяльності у ВНЗ є: 1) глибоке розуміння студентами сутності та значення педагогічної діяльності; 2) розробка постійно ускладнюючих завдань, спрямованих на формування готовності до викладацької діяльності; 3) робота з виконання завдань має підводити студента до усвідомлення успіху; 4) у формуванні готовності необхідне врахування індивідуальних особливостей студентів.

Основними показниками готовності фахівця до викладання у вищій професійній школі, на думку О.Л. Бусигіної, є:

- глибока, ґрунтовна контекстна спеціалізація у певній науці;
- вільне орієнтування у загальнокультурних (інваріантних по відношенню до різних спеціальностей) галузях знання;
- ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка;
- володіння методологічним апаратом та комунікативною технікою;
- високий креативний та моральний потенціал.

Складність якісних показників професійної готовності педагога вищої школи пояснюється унікальністю його діяльності, адже вона складається з наукового та викладацького компонентів, які є системними самі по собі.

До професійної педагогічної поведінки викладача вітчизняні вчені (С.С. Вітвицька) відносять дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними. Нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт – педагогічне грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, вміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу; почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення; вміння керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційна урівноваженість, у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людським ставленням до студента;

критичності і самокритичності в оцінці своєї праці та своїх вихованців у нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи, до бюрократизму і пихи; повазі в студентах особистості, розвитку їх людської гідності.

Більшість вчених – дослідників професійної готовності педагога вищої школи (В.О. Сластьонін) зазначають, що вона є результатом професійної освіти, професійного самовизначення, професійного самовиховання. Саме підготовка до професії і є формування готовності до неї. Таким чином, готовність до професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі є не тільки результатом, але і метою професійної підготовки, первинна та головна умова успішної реалізації можливостей кожної особистості.

Складність явища професійної готовності особистості до викладання полягає у тому, що вона має тривалий стадіальний характер формування, на чому полягають більшість її дослідників. Процес формування готовності особистості до професійної діяльності містить такі стадії: обізнаність про професію; оволодіння необхідними знаннями, навичками, що є обов'язковими для реалізації професійної діяльності; укріплення позитивної мотивації до обраної сфери діяльності, підвищення вимог до себе, самокритичність. Професійна готовність не може бути сформована одномоментно, її формування – це тривалий процес, який охоплює увесь період професійного навчання майбутнього фахівця. І якщо формування готовності майбутнього фахівця до економічної сфери діяльності триває п'ять років (чотири роки – бакалаврат та один рік – магістратура), то становлення його як викладача нормативно триває усього один навчальний рік, включаючи магістерську практику. Це вимагає створення спеціальних умов, що сприятимуть інтенсифікації формувального руху.

Ще однією особливістю явища готовності особистості до викладацької діяльності є те, що про рівень її розвитку можна стверджувати лише через певний проміжок часу, тоді, коли фахівець стане самостійним у діяльності після закінчення вищого навчального закладу. На думку деяких учених, яка б ідеальна не була вузівська підготовка фахівців, навчально-виховний процес не здатний у повному обсязі забезпечити формування усього комплексу складових їх професійної готовності. Багато чого залежить від організації праці молодих фахівців на початку їх самостійної діяльності (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович та ін.).

У працях вітчизняних та зарубіжних педагогів категорія “професійна готовність особистості” дуже часто ототожнюється з іншими педагогічними термінами, невизначене місце поняття професійної готовності майбутнього фахівця серед інших педагогічних категорій.

Так, на думку Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко, фахова компетентність майбутнього фахівця як здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки, є показником його професійної готовності. Остання включає: 1) ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція); 2) володіння професійною технологією – здатність мобілізувати знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем; 3) висока кваліфікація, яка характеризується полі функціональністю – уміле переносити набуту здатність виконувати виробничі завдання на різні ланки професійної діяльності; 4) уміння аргументувати способи вирішення проблеми на різних рівнях активності; 5) уміння співпрацювати з колегами; 6) професійна компетентність асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних мовах, із неформалізованою взаємодією з партнерами, умінням оперувати суперечливою інформацією або з динамічними системами.

При цьому саме автори цього підходу стверджують про вторинність готовності фахівця до професійної діяльності щодо його професійної компетентності, визначають професійну компетентність як систему професійних знань, умінь та навичок необхідною умовою формування професійної готовності особистості, а ні навпаки. Як зазначає В.О. Адольф, професійна компетентність є передумовою формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, на відміну від готовності, що формується цілеспрямовано, компетентність удосконалюється не тільки на заняттях з нормативних курсів, але і у процесі позааудиторної роботи, у вільному спілкуванні з однолітками, викладачами, батьками. Компетентність є не тільки своєрідним джерелом готовності, але і показником придатності до професійної діяльності.

Готовність до професійно-педагогічної діяльності як результат розвитку професійної компетентності педагога визначається й у працях В.Н. Максимової, в яких авторка під готовністю педагога до професійної діяльності розуміє професійну, особистісну, духовну зрілість та акмеологічну позицію фахівця, до структури якої входять: 1) професійна компетентність як система знань і умінь педагога; 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи, стійка мотивація педагогічної діяльності.

На нашу думку, невизначеність у багатьох педагогічних дослідженнях співвідношення категорій готовності до професійної діяльності та професійної компетентності фахівця не є неприродною, оскільки вони мають цілу низку спільних компонентів. Зокрема, професійні знання, вміння є компонентами професійної готовності особистості та одночасно – складовими професійної компетентності фахівця. Проте ми вважаємо, що диференціація цих педагогічних категорій та явищ має відбуватися не за



принципом цілеспрямованості та поетапності їх формування (як на цьому наполягають В.О. Адольф та ін.), а на основі їх часового виміру та прояву.

Професійна компетентність фахівця – це інтегративне утворення, сукупність діяльнісно-рольових (професійні знання, вміння та навички) та особистісних (професійні якості) характеристик, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань та обов'язків професійної діяльності, є мірою й основним критерієм його відповідності професійним вимогам. Професійна компетентність є зовнішньо вираженою, оскільки за своєю суттю вона має виявлятися у професійній діяльності, в процесі виконання професійних завдань, тобто вона має актуалізовану форму. Професійна компетентність, і в цьому її специфічна особливість, проявляється тільки в процесі реальної (не змодельованої, навчальної) професійної діяльності, після проходження етапу професійної підготовки майбутнього фахівця. Професійна готовність особистості є основою розвитку професійної компетентності, вона є її базою, джерелом. Професійна готовність особистості формується в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, є її результатом. В цьому разі можна стверджувати про взаємоіснування категорій “професійна компетентність” та “професійна готовність” як взаємоіснування актуального (дійсного) та потенційного (можливого). Відповідно філософському розумінню взаємоіснування цих категорій, актуальне є проявом потенційного як сутності, актуальне є певним середовищем потенційного, потенційне спричиняє актуальне, є механізмом його розвитку. За вченням Аристотеля, яке ми вважаємо методологічною основою нашого розуміння існування вищезазначених категорій, розуміння актуального і потенційного походить з принципу розвитку: актуальне – це форма змісту як потенціальності; становлення – це перехід від потенціального до актуального.

Отже, на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця відбувається формування його готовності – як потенційного. Реальна професійна діяльність детермінує активізацію, особливу організацію та прояв професійної готовності в якості професійної компетентності фахівця – як реального, актуального.

Здійснений аналіз теоретичного підґрунтя дослідження сутності готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі дозволив зробити такі висновки.

1. Складність визначення феномена готовності особистості до викладацької діяльності зумовлена невирішеністю у сучасній педагогічній науці проблеми професійної готовності особистості взагалі та готовності до професійно-педагогічної діяльності зокрема.

Існуючі підходи до розуміння сутності професійної готовності педагога особистості можна диференціювати на такі: 1) функціональний, при якому вона

визначається як система професійно-педагогічних знань, умінь та навичок фахівця; 2) особистісний – професійна готовність як єдність особистісно-значущих професійних якостей; 3) інтегративний, в якому вона розуміється як складне інтегроване утворення, що містить взаємопов'язані особливості та моральні якості особистості, соціально-ціннісні мотиви вибору професії, способи поведінки, спеціальні професійні знання, вміння та навички, які забезпечують педагогу можливість працювати в обраній ним професійній сфері.

Незважаючи на вищезазначені відмінності у змісті професійної готовності особистості, єдиним у вітчизняній та зарубіжній науці є визначення її зумовленості особливостями конкретної професійної діяльності.

2. Під готовністю до викладацької діяльності ми розуміємо системну інтегративну якість (особистісно-професійне утворення) фахівця, що містить мотиваційну, когнітивно-операційну та рефлексивну складові та забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій.

3. Особливостями готовності фахівця до викладацької діяльності у вищій школі є такі:

1) вона має інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування;

2) вона є результатом професійної освіти, професійного самовизначення, професійного самовиховання фахівця; є метою його професійної підготовки;

3) вона включає до себе систему стійких, статичних компонентів, діє та проявляється постійно, тобто є загальною, базовою проти тимчасової, ситуаційної;

4) вона є підґрунтям розвитку професійної компетентності педагога вищої школи: реальна професійна діяльність детермінує активізацію, особливу організацію та прояв професійної готовності в якості професійної компетентності фахівця – як реального, актуального.

## **2. Характеристика складових готовності особистості до викладацької діяльності.**

Структура готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності має розглядатися відповідно психологічної структури педагогічної діяльності. Оскільки структура діяльності завжди містить:

– по-перше, мотиваційно-орієнтаційний компонент, коли суб'єкті діяльності орієнтуються у нових умовах, ставить перед собою мету та завдання, у нього з'являються мотиви (це етап власне психологічної готовності до діяльності);

- по-друге, центральний, виконавчий компонент, коли суб'єкт виконує дії – те, заради чого розпочато діяльність;
- по-третє, контрольно-оцінний компонент, коли суб'єкт мисленнєво звертається назад та встановлює для себе, чи вирішив він за допомогою обраних та реалізованих засобів та способів завдання, які сам поставив,
- відповідно, цілісна педагогічна діяльність має три компонента: мотиваційно-цільовий, виконавчий та контрольно-оцінний (О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова).

Відтак, у структурі готовності до професійної діяльності викладача ВНЗ виділені такі складові (рис. 1):

- 1) ціннісно-мотиваційна;
- 2) змістовно-операційна;
- 3) рефлексивна.

Ціннісно-мотиваційна складова готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності, що забезпечує професійну спрямованість особистості, є базовим, основоположним, він складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають професійну діяльність викладача. Важливість врахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності безпосередньо залежить від характеру мотивації (Є.П. Ільїн, А.О. Реан та інші).

Ціннісна складова готовності до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова–орієнтир (І.Ф. Ісаєв), яка зумовлює всі інші й є сукупністю суб'єктивованих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність. Вона визначається його професійною спрямованістю: інтересом до професії, прийняттям професії як бажання виконувати її певним чином, позитивне ставлення до професії, професійні наміри, схильності, мотиви (Л.О. Лазаренко).

Ціннісно-мотиваційна складова готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності доцільно розглядати, виходячи з видів професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, як єдність мотивації педагогічної та наукової діяльності. Структуру мотивації педагогічної діяльності, на нашу думку, становлять мотиви обов'язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі студентами (мотиви афіліації).

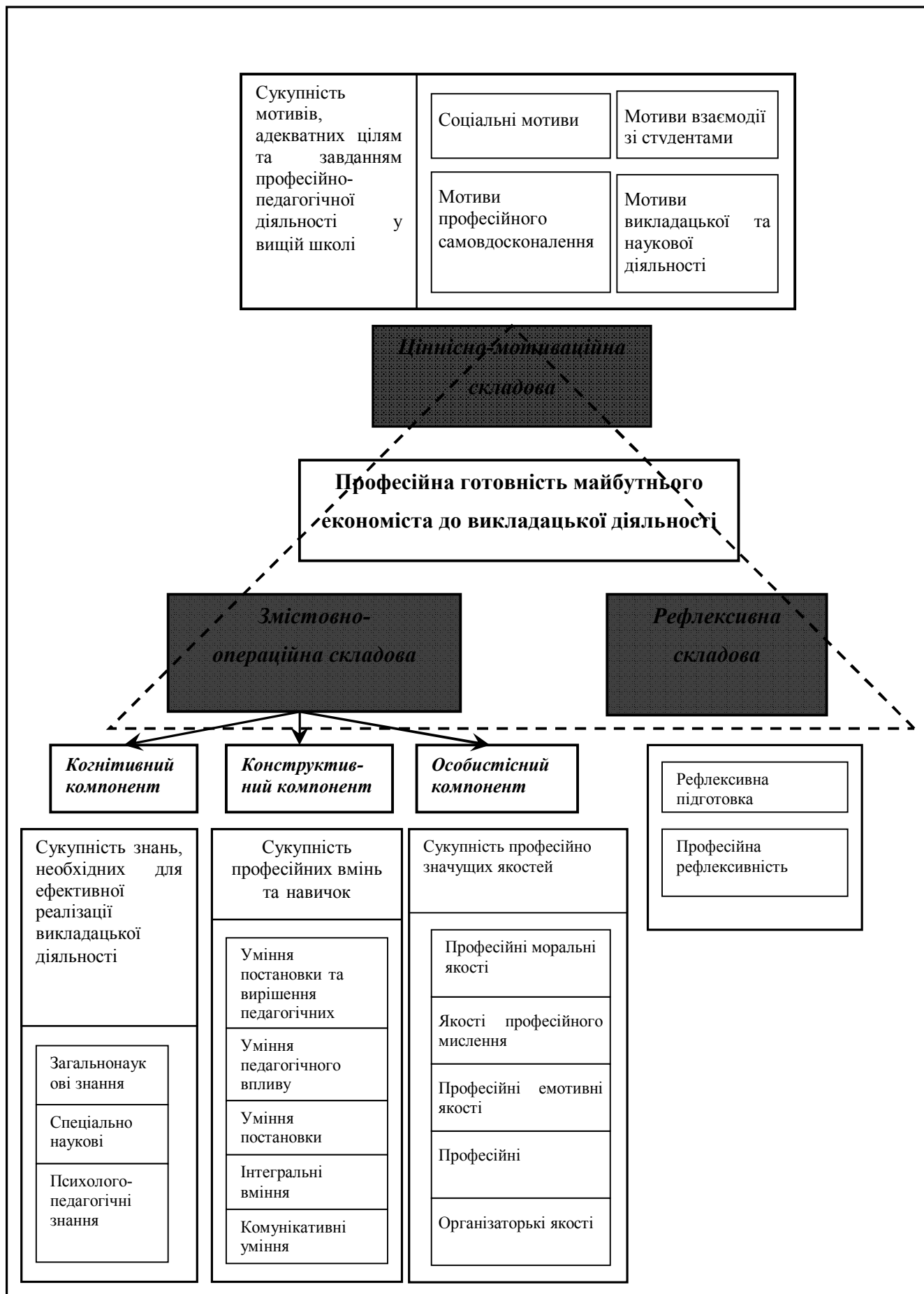


Рис. 1. Модель готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності

Мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через отримання наукових ступенів і вчених звань); мотиви самореалізації, саморозвитку; альтруїстичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям або просто “залишити слід в історії” публікацією своєї роботи); схильність до “кабінетної роботи” тощо (Є.П. Ільїн).

У ціннісних орієнтаціях викладача можна виокремити три групи ставлень до значущих моментів професійної діяльності:

- до педагогічної праці (усвідомлення цілі та особистого смислу діяльності, її суспільної значущості, глибока зацікавленість у її результатах, зацікавленість дисципліною, яку викладає);
- до особистості студента (її безумовне прийняття та спрямованість на професійно-особистісний розвиток);
- до особистості викладача та до самого себе як до педагога (наявність професійного ідеалу та позитивної Я-концепції як сукупності представлень про самого себе, прагнення до професійного саморозвитку).

Одною з базових, інтегровальних складових мотиваційної готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та ін. невизначеності.

Змістовно-операційна складова готовності до викладацької діяльності містить три компоненти: 1) когнітивний - систему професійних знань; 2) конструктивний – сукупність професійних умінь і навичок; 3) особистісний - систему професійно значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Специфіка педагогічної діяльності потребує від викладача володіння системою загальнокультурних, спеціальних, психолого-педагогічних знань. Ефективна педагогічна взаємодія, встановлення міжособистісних стосунків зі студентами можливе тільки при наявності та постійному розвитку у викладача широкого світогляду, загальної ерудиції, пізнання різних галузей соціальної, культурної, наукової, технічної інформації тощо.

Знання у сучасній науці розуміється як відображення об'єктивної реальності у свідомості людини у вигляді представлень, понять, суджень. Отже, педагогічне знання є відображенням у свідомості викладача педагогічної реальності, як ставлення суб'єкта до об'єкта, як певна система представлень, понять, суджень, що фіксує прояви педагогічної дійсності.

Наукові педагогічні знання є впорядкованою та організованою системою педагогічних теорій. Оволодіння викладачем фундаментальними психолого-педагогічними знаннями створює основу для педагогічної творчості, дозволяє осмислити та створювати конструкти діяльності, виявляти їх внутрішню логіку. Глибока психолого-педагогічна підготовка викладача дає можливість не тільки вільно орієнтуватися у просторі педагогічної інформації, але вирішувати педагогічні завдання на рівні теоретичного узагальнення з використанням різних прийомів педагогічного мислення.

Система психолого-педагогічних знань, необхідних викладачу, включає декілька блоків. Це, насамперед, знання особливостей педагогічної діяльності, її структури, вимог, що вона пред'являє до педагога. Викладач має володіти системою концептуальних знань, що допоможуть усвідомлено будувати педагогічний процес: про сутність освіти як соціального явища, про місце та роль професійної освіти, про її багаторівневу структуру, про функції професійної освіти, основні тенденції її розвитку, про сучасні підходи до професійної підготовки спеціалістів та ін..

Крім того, викладачу необхідно знати такі психолого-педагогічні основи навчання: сутність процесу навчання, його закономірності та принципи; особливості та структуру навчальної діяльності студентів, способи її організації; психологічні основи процесу засвоєння; способи проектування навчального процесу та відбору змісту професійного навчання, адекватних моделей, форм, методів та засобів навчання, сучасних технологій професійної освіти; сутність, види та засоби самостійної роботи студентів, контролю та врахування результатів навчання; способи діагностики та аналізу результатів власної педагогічної діяльності.

Викладачу необхідно знати про психолого-педагогічні основи спілкування, теоретичні основи процесу виховання та способи організації вихованого процесу у вищому навчальному закладі.

Взагалі професійно-педагогічні знання викладача ВНЗ мають включати: зміст освіти студентів; соціально-психологічні особливості розвитку студентів, закономірності формування студентського колективу та особливості їх діяльності; педагогічну діяльність; себе як особистість та педагога; педагогічний процес у вищій школі (закономірності процесу навчання та виховання, педагогічної комунікації на кожному з трьох рівнів – загально педагогічному, дидактичному та методичному).

Особливу роль у професійно-педагогічній діяльності викладача мають методологічні знання, що виконують гносеологічну, рефлексивну та оцінну функції. Крім того, методологічна обізнаність дозволяє викладачу захиститися від потоку ненаукових, паранаукових теорій та концепцій, які агресивно втручаються у педагогічну теорію та практику.

Отже, особливостями професійних знань викладача ВНЗ є доцільно визначити такі:

- комплексний характер: рівень професійної готовності залежить від здатності синтезувати знання з різних галузей науки та практики і перетворювати їх у особистісний скарб, робити їх інструментом власної професійної діяльності та самовдосконалення. Професійні знання викладача мають бути сформовані на всіх рівнях: 1) методологічному (знання закономірностей розвитку загально філософського ряду, зумовленість цілей виховання і навчання та інше); 2) теоретичному (закони, принципи та закономірності педагогіки і психології, основні форми діяльності тощо); 3) методичному (рівень конструювання навчально-виховного процесу); 4) технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах);

- системність, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів;

- дієвість, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність.

Професійно-педагогічні вміння та навички теж мають охоплювати складові, що й знання, таким чином, у загальному вигляді це мають бути такі вміння та навички:

- відбору, дидактичної організації та передання змісту освіти як об'єкта діяльності студентів;

- спілкування зі студентами; використання можливостей розвитку та виховання в процесі навчання, переводу з рівня "об'єкт освіти, виховання" та рівень "суб'єкт освіти, виховання"; формування у студентів досвіду здійснення діяльності та організації цієї діяльності зі засвоєння змісту;

- організації та здійснення власної діяльності в процесі навчання;

- особистісного та професійного саморозвитку та самовдосконалення;

- організації педагогічного процесу.

Взагалі під вмінням вчені розуміють володіння складною системою психічних та практичних дій, необхідних для ціле відповідної регуляції діяльності завдяки знанням та навичка, що суб'єкт має (А.В. Петровський).

Оволодіння професійною діяльністю, а відтак і формування професійних умінь завжди починається з проявлення елементарних гностичних умінь та навичок, якими опановує людина в процесі своєї життєдіяльності. В процесі психічного розвитку особистості вміння постійно удосконалюються, ускладнюються. Отже, вміння можна представити як сукупність гностичних (вміння встановлювати внутрішні зв'язки та відношення між окремими фактами, поняттями, процесами та явищами дійсності); предметних (у відповідності до об'єкту діяльності) та професійних (у відповідності до функцій професійної діяльності). Ці групи умінь тісно пов'язані між собою у структурі

готовності майбутнього викладача як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Як стверджує Н.В. Кузьміна, педагогічне вміння – це придбана людиною здатність на основі знань та навичок виконувати певні види діяльності в умовах, що змінюються. Отже, професійні вміння – це засвоєний комплексний спосіб успішного виконання складної професійної дії або вирішення завдання в нестандартних, незвичайних, ускладнених ситуаціях. Якщо професійні навички забезпечують ефективні дії у стандартних ситуаціях, що повторюються, то вміння – саме у нестандартних, різнопланових. У ньому об'єднані групи знань та навичок зі спеціальною навченістю фахівця виконувати їх у комплексі для дії у таких ситуаціях. Уміння спостерігається у вірному виявленні особливостей конкретної ситуації, прийнятті адекватного рішення, гнучкій зміні порядку та способу дії. осмисленому введенні у дію нових прийомів та засобів. Основними властивостями професійних умінь викладача, таким чином, є адекватність педагогічній ситуації, осмисленість, гнучкість, успішність при змінах обставин, достатній темп надійність (тобто непорушність, стійкість до впливу перешкод) (О.М. Столяренко).

Ми вслід за концепцією А.К. Маркової виділяємо такі групи професійно-педагогічних умінь викладача ВНЗ:

1) уміння постановки та вирішення педагогічних завдань: орієнтуватися на студента як на активного співучасника навчального процесу, який має власні цілі та мотиви; вивчати педагогічну ситуацію та приймати рішення; об'єднувати навчальні, розвивальні та виховні завдання; здійснювати прогнозування; володіти педагогічною технологією;

2) уміння педагогічного впливу:

а) визначати ключові ідеї навчальної дисципліни, оновлювати її за рахунок термінів відповідної галузі науки; формувати загальнонаукові та спеціально наукові уміння та навички; здійснювати міждисциплінарні зв'язки;

б) виявляти стан окремих психічних функцій студентів, їх навченості; виявляти зону найближчого розвитку студентів, передбачати можливі та враховувати типові ускладнення; враховувати мотивацію навчально-професійної діяльності студентів; проектувати та формувати в них професійно важливі якості; будувати програму власної викладацької діяльності з урахуванням можливих змін психічного розвитку студентів;

в) застосовувати поєднання приймів та форм навчання; порівнювати та узагальнювати педагогічні ситуації, комбінувати прийоми; впроваджувати диференційований та індивідуальний підходи тощо;



3) уміння здійснювати педагогічний самоаналіз: застосовувати найсучасніші досягнення педагогіки та психології; хронометрувати процес та фіксувати результати власної діяльності; аналізувати, узагальнювати та описувати власний досвід; прогнозувати власну діяльність; здійснювати викладацьку діяльність з психологічно повною структурою;

4) уміння постановки завдань спілкування: взаємообміну інформацією викладача та студентів взаємопізнання та взаємокорекції поведінки, мобілізації резервів співрозмовників;

5) інтегральні вміння: бачити власну діяльність у цілому, в єдності її завдань, способів, умов, результатів, розуміння причино-наслідкових відношень між ними; перейти від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки результативності, ефективності своєї праці у цілому; знайти “білі плями” своєї компетентності; усвідомлювати взаємозв’язок між способами своєї праці та рівнем успішності студентів та ін.

6) власне комунікативні уміння: домінуюче використання впливів, що організують проти таких, що оцінюють та дисциплінують; демократичного стилю спілкування; займати різну позицію у спілкуванні та гнучко перебудовувати її; емпатійно слухати студента та ін. Взагалі комунікативні вміння викладача ВНЗ є дуже широкими, їх можна диференціювати на декілька груп відповідно функціям та засобам комунікації: природним (вербальним і невербальним) і штучним (комп’ютерної комунікації), (за Н.П. Волковою):

- комунікативно-мовленнєві вміння: використовувати багатство мови у професійній діяльності; реалізовувати основні різновиди мовлення; добирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету;
- інформаційно-інструментальні вміння: моделювати процес професійно-педагогічної комунікації, враховуючи його структурні елементи, організувати процес передачі й прийому інформації, управляти процесом комунікації в системі “викладач–студент”;
- організаційно-технологічні вміння: установлювати суб’єкт-суб’єктні стосунки з студентами; установлювати комунікативні зв’язки в студентському колективі, запобігати та вирішувати конфліктні ситуації;
- невербальні вміння: гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації, кодувати невербальну поведінку під час організації начальновиховного процесу, “зчитувати” невербальну інформацію, що передається суб’єктом комунікації;
- інформаційно-пошукові комунікативні вміння: використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій, використовувати інформаційно-комунікаційні

технології для організації навчально-виховного процесу, використовувати комунікативні ресурси комп'ютерних технологій

Професійно значущі якості є третім компонентом змістовно-операційної складової готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності. Перш ніж їх розглянути, потрібно визначитися зі змістом категорії “професійно значуща якість”, адже у сучасній науці дотепер існують різні трактування цього терміну у поєднанні з близькими поняттями “професійна здібність”, “професійна властивість”, що характеризують професійні можливості особистості. Так, деякі автори взагалі відкачуються від категорії “професійна (значуща) якість” та використовують тільки термін “професійна здібність”, особливо це стосується педагогів, які характеризують особистісно-професійні прояви вчителів як педагогічні здібності (Н.В. Кузьміна). Інші вчені (В.Д. Шадріков та ін.) не розрізняють вищезазначені категорії: “певні якості і є здібностями”.

На нашу думку, доцільним є використання саме терміну “професійно значуща якість” як така функціональна якість та особистісна властивість особистості, яка сприяє успішному виконанню певної професійної діяльності. Причому функціональна якість – це наявний рівень прояву будь-якої функціональної можливості людини, що базується на тій або іншій здібності, незалежно від того, чим цей рівень зумовлений (природними чи надбаними можливостями, досвідом). Професійна (педагогічна) здібність у процесі професійного розвитку фахівця отримує новий статус, стає професійно значущою якістю. Відтак, розглянемо основні складові професійних здібностей викладача як основи його професійно значущих якостей.

Основними якісними показниками особистості педагога, його професійної майстерності, на думку Н.В. Кузьміної, є саме педагогічні здібності – особливі психічні властивості, особлива чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки їх відображення особистістю учня як субота педагогічного процесу, а також до можливих способів впливу на нього для отримання бажаного результату.

Педагогічні здібності, згідно з авторкою, мають два взаємопов'язаних рівня: 1) рефлексивний (перцептивно-рефлексивні здібності орієнтовані до суб'єкта педагогічного впливу та зумовлюють інтенсивність формування сенсорного фонду особистості педагога); 2) проектний (проективні педагогічні здібності орієнтовані на способи впливу на суб'єкт).

Рефлексивний рівень включає три види чутливості: 1) почуття об'єкта – особлива чутливість до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять в учня; ця чутливість, в свою чергу, пов'язана з емпатією, що виявляється у швидкому, порівняно легкому та глибокому проникненні у психологію учня; 2) почуття міри або такту – до змін, що відбулися в особистості та діяльності учня під впливом різних засобів педагогічного

впливу та причин, що визвали ці зміни; 3) почуття причетності – до гідностей та недоліків власної особистості та діяльності, до виявляється в ситуації взаємодії з учнями.

Проектний рівень (більш загальний) акумулює рефлексивні здібності та включає п'ять видів чутливості: 1) гностичну – до вимог педагогічної системи, до результатів дії даної педагогічної системи, до причин продуктивного чи ні функціонування педагогічної системи; 2) проектувальну – до змін, що мають відбудуться в особистості учня до моменту виходу з педагогічної системи, до педагогічних засобів, послідовності їх застосування; 3) конструктивну – до способів відбору та композиційної побудови навчально-виховної інформації, що визиває в учня емоційний, інтелектуальний та практичний відгук; 4) комунікативну – до способів встановлення відповідних педагогічних стосунків з учнями, до способів емпатії, мотивування, сугестії; 5) організаторську – до способів включення учнів у різні види діяльності, перетворення учнівського колективу в інструмент вихованого впливу на кожну особистість, формування здатності до самоорганізації, самовиховання, самоосвіти, саморозвитку.

До базових педагогічних здібностей Ф.Н. Гоноболін відносить педагогічну інтуїцію, спостережливість та увагу, а також сугестивні здібності.

Як стверджує А.К. Маркова, базовими якостями викладача, які характеризують його професійно-педагогічну діяльність є такі:

1) професійна ерудиція – це запас сучасних знань, що педагог гнучко застосовує при вирішенні педагогічних завдань;

2) педагогічне цілепокладання – це потреба педагога в плануванні своєї праці, готовність до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації; це здатність викладача створювати систему з цілей суспільства та своїх власних, й пропонувати їх для прийняття та обговорення студентами.

Серед інших професійно важливих якостей педагога А.К. Маркова визначає: педагогічну спостережливість, педагогічний слух, розуміння педагогом сутності педагогічної ситуації за зовнішньо незначними ознаками.

У педагогічній науці існують різні класифікації професійно важливих (значущих) якостей педагога. В їхню сукупність включають і певні антропометричні та біомедичні характеристики людини, і психічні властивості, і спеціальні здібності, вміння, темперамент, характер, і соціальні установки та ін. Дуже часто структура професійно значущих якостей педагога розглядається у відповідності з двома сферами психіки: виокремлюють інтелектуальні та особистісні якості фахівця.

Щодо професійних якостей викладача ВНЗ економічних дисциплін, то на думку Г.О. Гужви, В.І. Крамаренко, Н.М. Панової, Ю.Т. Туликова, базовими з них є:

1) моральна культура: твердий, ясний, послідовний світогляд; виражена спрямованість особистості на діяльність, на передачу знань, умінь та навичок, ідейно-політична зрілість;

2) пристрасна переконливість;

3) постійне прагнення до отриманні нових знань;

4) ініціативність, самостійність, новаторство;

5) відповідальність та старанність;

6) почуття участі, душевна теплота;

7) бездоганний моральний облік.

Визначення та класифікація якостей особистості викладача відбувається на основі двобічного зв'язку особистості та професійної діяльності: професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, що мають форму вимог до особистості викладача, в той же час викладач мобілізує власну активність, будує та перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом, що адаптується до завдань професійно-педагогічної діяльності власні індивідуальні особливості.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем професійно-педагогічної компетентності фахівця, професійних якостей педагога (І.Я. Зязюн, В.А. Сонін, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.), професійних вимог до особистості, діяльності та спілкування викладача ВНЗ (С.С. Вітвицька, О.І. Гура, І.Ф. Ісаєв, М.В. Кочетков, В.І. Лозова, Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко та ін.) дозволяє представити професійно значущі якості викладача ВНЗ як систему з таких наступних складових.

По-перше, – це *якості професійного мислення*, які характеризують особливості інтелектуальної діяльності викладача. До них слід віднести: аналітико-конструктивний склад мислення, дивергентність мислення, високий рівень гнучкості інтелектуальних процесів, високий рівень критичності мислення; спрямованість мислення на проектування розвитку особистості, його самостійність та ін. Усі ці якості можна віднести до показників професійного педагогічного мислення викладача.

Іншими складовими професійно-педагогічного мислення є такі:

- 1) конструктивність, практичність, конкретність і оперативність при вирішенні педагогічних завдань;
- 2) професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер викладання навчального матеріалу;
- 3) дослідницькість, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина, креативність мисленневих операцій;
- 4) організованість, самокритичність і саморегулятивність у пізнавальній діяльності;
- 5) здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку.

До базових характеристик мисленневих процесів викладача ВНЗ доцільно віднести такі (за В.А. Семиченко): об'єктивність, активність, різнобічність, критеріальність,

узагальненість, інтегративність, системність, комплексність, вірогідність, ієрархічність, домінантність (спрямованість на виокремлення головного), детермінізм, мобільність, економічність, чуття міри, селективність, перспективність, послідовність, історизм (дотримання загальної логіки подій), аналітичність, логічна строгість, несуперечливість, критичність.

Критичність та інтелектуальна допитливість, сміливість і незалежність суджень є базовими професійно значущими якостями мислення викладача; вони, на думку німецького вченого М. Дакснера і з цим ми повністю погоджуємося, є системоутворювальними характеристиками професійного Я педагога вищої школи.

По-друге, – це *професійні комунікативні якості*, що характеризують специфіку міжособистісної взаємодії, спілкування викладача зі студентами, колегами, адміністрацією вузу. До них слід віднести: контактність, педагогічну спостережливість, проникливість, емпатійність, децентрованість, високий рівень розвитку здатності до ідентифікації; тактовність, доброзичливість, толерантність, щирість, доступність у педагогічному спілкуванні та ін. Ці якості забезпечують професійно-педагогічне спілкування викладача – систему прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії викладача та студентів, змістом якої є: сприйняття, пізнання і розуміння партнера із взаємодії (соціально-перцептивний аспект); передача інформації та обмін індивідуальним досвідом (комунікативний аспект); вироблення спільної стратегії взаємодії, реалізація соціальних ролей та організація сумісної діяльності (інтерактивний аспект); прояв взаємних оцінних ставлень один одного, експресивні реакції кожного суб'єкта спілкування, а також індивідуальні переживання ситуації спілкування та реагування на емоційну напругу (емоційно-ціннісний аспект); соціальна само презентація (особистісний аспект).

Терпимість – це одна з найважливіших професійно значущих комунікативних якостей викладача ВНЗ. Саме диспозиційна терпимість, яка забезпечує усталеність особистості в умовах соціальної взаємодії, здатність особистості стійко реагувати на стимули соціального середовища. За такою терпимістю стоять певні установки особистості, її система ставлень до дійсності, до життя взагалі. Диспозиційна терпимість, згідно з А.О. Реаном, – це терпимість-позиція, терпимість-установка, терпимість-світовідчуття. Вона не пов'язана з психофізіологічною толерантністю, оскільки викладач є терпимим, залишаючись чутливим та емпатійним, тобто здатним до співчуття. Носієм високої диспозиційної терпимості може бути високосензитивна особистість. У цій терпимості виявляється інтегральна утворююча – позитивне ставлення до світу, тому вона визначає існування ансамблю таких професійно значущих якостей викладача вищої школи

як екологічність, екзистенціальність, інтенціональність, неагресивність тощо (Г.С. Абрамова, С.П. Іванова).

Емпатійність як базова комунікативна професійно значуща якість викладача – це осягнення ним емоційного стану, проникнення – “вчуття” в переживання іншої людини; особливого роду емоція, зміст якої є відображене викладачем ставлення до іншого, до об’єктивної дійсності, виражене в тих же почуттях, що виявляються зовнішньо у формах експресії, подібних експресії того, хто переживає. Емпатійність виявляється на декількох рівнях: емоційному – заснована на механізмах проєкції та імітації моторним і афективним реакціям іншої людини; когнітивному, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія); предикативному – виявляється у здатності викладача прогнозувати афективні реакції студентів у певних педагогічних ситуаціях.

Професійна емпатійність викладача ВНЗ є стійкою якістю (його емоційні реакції співвідносяться з етичними професійними нормами), вона може бути лише адекватною, реальною формою переживанням іншого суб’єкта освітнього процесу і проявляється як співчуття студенту, колезі тощо. Тоді як особистісна властивість, емпатійність може реалізуватися як співпереживання, існувати в різних формах (елементарних чи особистісних), мати різну модальність (реальну чи уявлену), може бути адекватною чи неадекватною переживанням іншої людини, характеризується в більшій мірі постійністю емоційних реакцій (незмінними способами реагування особистості в різних ситуаціях на переживання інших людей).

До комунікативних якостей викладача ВНЗ необхідно віднести й характеристики так званого “педагогічного мовлення” (за І.А. Зязюном) – мовленнєві ознаки, що відповідають вимогам професійної педагогічної діяльності та нормам сучасної літературної мови: акцентологічним, орфоепічним, граматичним та ін., точності слововикористання; вимогам виразності мовлення: його образності, багатства, емоційності, яскравості. Адже мова викладача – це не тільки “головний засіб професійної діяльності, але й зразок, що свідомо або несвідомо засвоюється студентами, завжди у тій або іншій мірі відтворюється ними, а відтак – безумовно такий, що “тиражується” та “розповсюджується”.

Мова викладача має стати для студентів “риторичним ідеалом” не тільки як врахування мовних норм, але і з точки зору виконання правил мовного етикету: викладача має будувати комунікацію так, щоб створити атмосферу тепла та поваги, яка забезпечить студенту почуття соціальної захищеності. Для цього педагог вищої школи не має порушувати мовний етикет, типовими проявами якого є: використання одиниць зі зниженою стилістичною скрашеністю, зловживання словами, що мають негативну

емоційно-оцінну конотацію, надлишкова категоричність стверджень, “нав’язування ярликів”, помилки у використанні звернень та ін.

По-третє, – *професійні емотивні якості*, які характеризують особливості емоційно-вольової сфери викладача. Це емоційно-вольова стабільність, нервово-психічна зрівноваженість, стійкість до стресу та фрустрацій, сензитивність, оптимістичність, витриманість, педагогічна чутливість, працездатність та ін.

По-четверте, – це *професійні організаторські якості*, які визначають особливості реалізації здатності викладача ефективно організувати власну професійну діяльність та діяльність студента й студентської групи. До них слід віднести відповідальність, вимогливість, працездатність, ініціативність, розпорядливість, самоорганізованість, дисциплінованість, самостійність, наполегливість та ін. Важливо, на наш думку, відмітити, що перш за все ця підсистема професійно значущих якостей майбутнього викладача ВНЗ базується на якостях його самоорганізації, ніж якостях, які забезпечують організацію інших (студентів). Самоорганізованість, самодисциплінованість викладача є основним механізмом їх розвитку у студентів як ознак професійної поведінки.

По-п’яте, – це *професійні моральні якості* (якості професійної спрямованості), які визначають ціннісні орієнтації викладача. Це: професійна чесність, совість, принциповість і стійкість переконань, скромність, великодушність як терпимість до вад людей, уміння пробачати образи, справедливість, об’єктивність, соціальний оптимізм, гуманізм й ін.

Однією із базисних моральних якостей викладача ВНЗ є відповідальність, саме вона відрізняє соціально зрілу особистість, якою має бути педагог. Згідно з Е. Фромом, турбота, відповідальність, повага і знання – це якості зрілої людини; за Е. Фромом, духовність, свобода і відповідальність – три екзистенції людського існування. До того ж відповідальність зв’язана з неповторністю і своєрідністю існування кожного індивіда; якраз у відповідальності перед життям закладена сама сутність людського існування. Відповідальність як сприйняття особистості відповідальності за все, що відбувається з нею в житті на саму себе є базисною якістю педагога вищої школи, адже тільки відповідальний викладач може сприяти розвитку відповідальності у студентів. Як стверджує А.О. Реан, не можна визначити людину відповідальною, не визнаючи її у той же час вільною.

Оскільки викладач вищого навчального закладу окрім педагога є науковцем, доречно серед моральних професійно значущих якостей назвати такі, які за думкою М.Г. Лазар та І.І. Лейман складають моральний кодекс науковця (особливо економічного та технічного напрямків): 1) громадянська та моральна відповідальність за соціальні та екологічні наслідки застосування власних відкриттів, за науковий прогрес; 2) обов’язок інформувати суспільство про можливість застосування наукового відкриття в

антигуманних цілях; 3) неможливість проведення наукових експериментів, що небезпечні для здоров'я людини та генетичного фонду людства; 4) особиста відповідальність за якість інформації та якість отриманого знання; 5) моральна відповідальність за виховання молодого покоління вчених та студентів у дусі гуманізму, наукової честі та порядності; 6) особиста незацікавленість, тобто незалежність наукової істини від особистих мотивів, інтересів та інших моральних характеристик; 7) об'єктивність при оцінці чужих результатів, чужої думки, незалежно від ставлення до опонента, певної наукової школи або методології; 8) обов'язковість публікування власних праць, щоб вони були досягненням науки; критичне ставлення до власних досягнень, от каз від співавторства без реальної участі у цьому дослідженні, особливо у випадку високої наукової посади; 9) зобов'язання признання власних помилок та утруднень, щоб уникнути повторних досліджень, які мають надлишкові суспільні витрати; 10) наукова чесність, коректність; 11) недопустимість плагіату у будь-якій формі, обов'язковість посилатися на авторів ідей, формул, особливо коли посилення на чужі праці близькі до праць самого вченого; 12) зобов'язання відстоювати власні ідеї та концепції, незважаючи на будь-які авторитети та кон'юнктуру; 13) культура почуттів, комунікабельність.

Отже, змістовно-операційна складова готовності особистості до викладацької діяльності містить три компонента, що органічно взаємопов'язані між собою: 1) когнітивний, що включає професійні (психолого-педагогічні) знання; 2) конструктивний, що містить професійні вміння та навички та 3) особистісний – систему професійно значущих якостей.

Готовність майбутнього економіста до викладацької діяльності передбачає усвідомлення ним тих труднощів, з якими він може зіткнутися в процесі професійно-педагогічної діяльності. Отже, необхідним є виділення в структурі професійної готовності такого компонента, який визначав би рівень самопізнання, саморозвитку, усвідомленості значущості професії для суспільства та для себе, відповідальності майбутнього викладача, тобто рефлексивної складової.

Професійна рефлексія педагога в сучасній психолого-педагогічній літературі визначається по-різному. По-перше, як рівень прояву педагогічних здібностей, що пов'язаний з особливою чутливістю до того, на кого спрямований педагогічний вплив, тобто до учня. На цьому рівні науковці виділяють прояв таких якостей особистості, як: відчуття об'єкта, відчуття такту, відчуття міри, відчуття причетності, відчуття орієнтира (Н.В. Кухарев, В.С. Решетько). По-друге, як професійно значуща властивість педагога, що забезпечує усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності. По-третє, як фундаментальна складова професійного мислення педагога, що відображає принцип людськості мислення, який



спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм; як діяльність самопізнання педагога (О.М. Леонт'єв). По-четверте, як здатність педагога усвідомлювати себе з точки зору учнів у мінливих ситуаціях професійно-педагогічної діяльності (А.К. Маркова) тощо.

У зарубіжних дослідженнях професійна рефлексія викладача ВНЗ розглядається у декількох напрямках:

1) академічному: рефлексія розглядається у контексті професійних знань педагога вищої школи; рефлексивні вміння розвиваються саме завдяки знанням дисципліни, професійних та інтелектуальних знань;

2) соціально-спрямованому: рефлексія розглядається у контексті професійного досвіду, стажу професійної діяльності, як новоутворення досвідчених викладачів, що виникає внаслідок тривалого професійного спілкування зі студентами та колегами;

3) розвивальному: рефлексія визначається як механізм особистісного та професійного розвитку молодих викладачів;

4) соціал-конструктивістському: рефлексія визначається крізь категорію соціальної практики, як інструмент подолання тих умов, що викривляють само розуміння викладача та знижують соціальний потенціал вищого навчального закладу.

Професійна педагогічна рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, а й визначення того, наскільки та як інші (колеги, студенти) знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні властивості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Саме педагогічна рефлексія допомагає викладачеві подивитися на свою професію з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення викладача до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, передбачення себе в педагогічній ситуації. Здатність порівнювати, співставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає викладачу усвідомити те, яким він в дійсності сприймається і оцінюється іншими людьми.

Отже, рефлексія – це не просто знання і розуміння викладачем самого себе, але і з'ясування того, як інші люди знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції, уявлення про щось. Коли змістом цих уявлень виступає сумісна діяльність, наприклад, викладача і студентів, то виникає особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. При цьому вибір рішення в педагогічній ситуації здійснюється викладачем з урахуванням уявлень студентів про нього. Рефлексія є своєрідним подвійним процесом дзеркального відображення індивідами один одного, як взаємовідображення, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера зі взаємодії.

Отже, основними функціями професійної рефлексії майбутнього економіста-викладача ВНЗ є такі:

- рефлексія забезпечує усвідомлене ставлення викладача до власної професійної діяльності, детермінує продуктивні та інноваційні якості педагогічного мислення;
- забезпечує успішність професійної адаптації молодого викладача;
- здійснює системну цілісну регуляцію викладацької діяльності;
- підвищує рівень професійної діяльності та створює умови для розвитку професійної компетентності;
- сприяє профілактиці та подоланню професійних криз, професійних деформацій та деструкцій.

Професійна педагогічна рефлексія має декілька форм.

По-перше, – за часом: 1) ситуативна рефлексія – забезпечує безпосередню включеність викладача у педагогічну ситуацію, осмислення її елементів, її аналіз; 2) ретроспективна, що забезпечує аналіз та оцінку діяльності, що вже була виконана; вона спрямована на повне усвідомлення, розуміння та структурування отриманого досвіду, що стосується мотивів, умов етапів та результатів елементів викладацької діяльності, її корекцію; 3) перспективна – включає міркування про майбутню діяльність, представлення про хід викладання, його планування, вибір найбільше оптимальних, ефективних методів викладання.

По-друге, – за об'єктом діяльності: 1) рефлексія у просторі самосвідомості, що безпосередньо визначає сенситивну, перцептивну здатність викладача, яка в свою чергу має три рівні: перший пов'язаний з відображенням та самостійним конструюванням особистісних смислів; другий пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості; третій передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікації; 2) рефлексія образу дії – це аналіз технологій, що використовує викладач для досягнення педагогічних цілей; 3) рефлексія професійної діяльності – включає результат фіксування рівня свого професійного розвитку ат саморозвитку, його аналіз, що виявляється у здатності викладача займати аналітичну позицію по відношенню до власної професійної діяльності; співвідношення внутрішнього стану власного Я та тих особливостей, що дозволяють відрізнити викладача однієї дисципліни від іншої – професійна ідентичність.

Викладач, який має розвинуту рефлексивну позицію: 1) виступає не у ролі контролера, а в якості консультанта та дослідника; 2) його кожний студент отримує реальну можливість вибору пізнавальних альтернатив; 3) мотивує студентів до самореалізації у майбутній професійній діяльності; 4) надає можливість для максимального розвитку творчого потенціалу та стимулює розвиток здібностей студентів .

Рефлексивна позиція викладача, що передбачає його систематичне пізнання себе у практичній ситуації, є показником його професійної компетентності (Н.В. Ключова, А.О. Реан, В.О. Сластьонін та інші); саме рефлексивна позиція викладача, яка визначається подоланням феномену “множинності знань про одне й те саме”, теоретичної схематизації емпіричного матеріалу, усвідомленням особливостей рефлексивних процесів, процесуальною реконструкцією процесів в об’єкті пізнання та моделювання цих процесів – є основним етапом перетворення педагогічної діяльності в науково-дослідну (В.О. Сластьонін).

При недостатньо високому рівні рефлексії (рефлексивному мисленні) викладач схильний нав’язувати студенту свій спосіб мислення і свої навчальні дії. Надання допомоги студенту у важкій або проблемній ситуації мало чим відрізняється від його власних дій при вирішенні цього завдання. Викладач часто не усвідомлює того, що майже прямо передає студентам свій спосіб мислення, рішення, поведінки, що, як правило, не дає ефективного результату, утруднює реальне просування студента в розвитку. Надмірна орієнтація на “себе”, на свій “дорослий” спосіб мислення свідчить про невміння об’єктивно оцінювати і аналізувати власний стиль взаємодії. Тому важливою складовою розвитку професійної успішності викладача є удосконалення його рефлексивної позиції, а саме, можливість ставити себе в позицію студента, бачити і оцінювати його очима труднощі, прогнозувати необхідні й значущі для нього форми допомоги. Уміння оцінювати ефективність отриманого результату взаємодії дуже важливе, оскільки саме в оцінці здійснення задуму викладач отримує інформацію для подальшого проектування. І саме в цьому найбільше виявляється його здатність до рефлексивної регуляції своєї діяльності.

Отже, необхідною складовою готовності до викладацької діяльності є рефлексивність як здатність до самопізнання, самоаналізу, самооцінки фахівцем власної професійної діяльності та самого себе. Саме рефлексія призводить до активізації інших компонентів готовності майбутнього фахівця до викладацької діяльності, до розширення актуального і потенційного просторів особистісного та професійного Я, підвищує продуктивність діяльності.

Рефлексивний компонент готовності майбутнього економіста до викладацької діяльності як основа розвитку рефлексії – професійної якості педагога вищої школи – передбачає рефлексивну підготовку – формування у студентів цілісного уявлення про сутність викладацької діяльності, про зміст професійної компетентності викладача вищої школи, про сутність феномену рефлексії, про відповідність власних рис професійним якостям.

Таким чином, готовність майбутнього економіста до викладацької діяльності є складним, системним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти, які зумовлюють ефективність майбутньої професійної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки.

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бусыгина А.Л. Профессор-профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / Бусыгина А.Л. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. Монографія / Волкова Н.П. – Д.: ДНУ, 2005. – 304 с.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Гура О.І. . – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А.А. – М.: Изд-во Московскаого психолого-социального института; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2004. – 752 с.
5. Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 21-26.

#### **Практичні заняття з теми.**

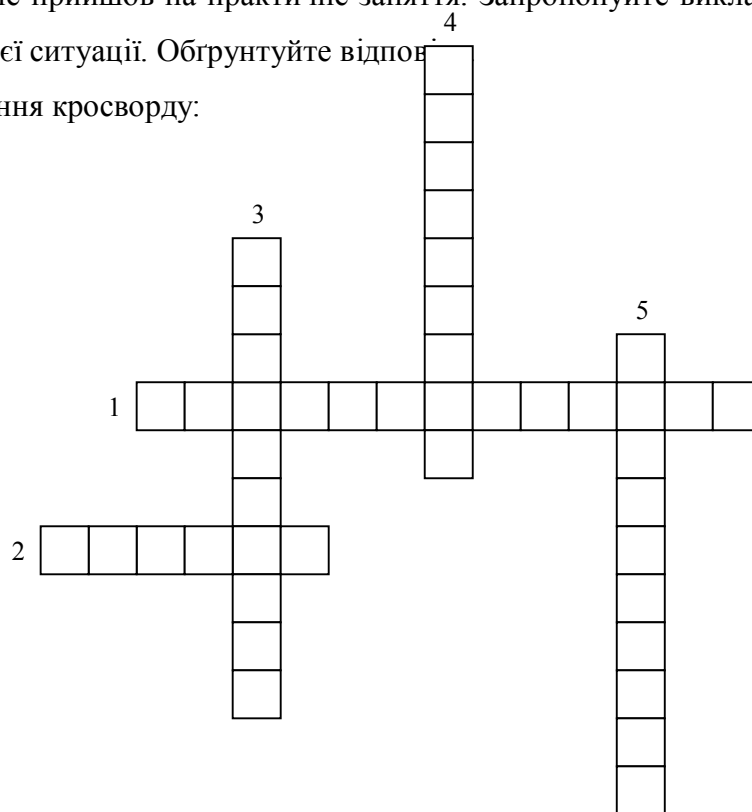
*Метою практичного заняття є актуалізація професійних знань, формування професійно-педагогічних умінь, розвиток професійно-значущих якостей, формування професійно-педагогічної ідентичності.*

#### Робота на практичному занятті передбачає:

1. Здійснення аналізу “п’ятірки Мінакова”), якими має керуватися викладач: професор вищої школи має бути: 1) науковцем; 2) філософом; 3) артистом; 4) вихователем; 5) людиною.
2. Вирішення педагогічних ситуацій:
  - 1) під час лекції у одного зі студентів вже третій раз дзвонить мобільний телефон, причому він не відключає звук, не виходить, а нахилившись під столом, відповідає на дзвінок. Запропонуйте викладачеві можливі варіанти виходу з такої ситуації;
  - 2) під час лекції один зі студентів ставить викладачу складне запитання. Відповідь на нього виходить за межі компетентності викладача. Він не може надати правильну відповідь. Варіанти поведінки викладача: а) власною агресивною поведінкою стосовно студента, який поставив запитання, спробує уникнути від відповіді; б) ігнорує запитання; в) починає довго розмірковувати, намагаючись уникнути прямої відповіді. Знайдіть продуктивне вирішення ситуації, проаналізуйте кожен з варіантів поведінки викладача;

3) Увійшовши до аудиторії після дзвоника, викладач бачить, що жоден зі студентів не прийшов на практичне заняття. Запропонуйте викладачеві можливі варіанти виходу з цієї ситуації. Обґрунтуйте відповідь.

3. Розв'язання кросворду:



- 1 – розвиток особистості у часі та просторі професійної діяльності;  
 2 – індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність;  
 3 – системна інтегративна якість (особистісно-професійне утворення) майбутнього фахівця, що містить мотиваційну, змістовно-операційну та рефлексивну складові й забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій;  
 4 – професійно значуща якість викладача ВНЗ, забезпечує усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності;  
 5 - педагогічні вміння, через які виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити: діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові.

### Індивідуальна самостійна робота

Питання з теми для самостійного вивчення та осмислення:

- Здійснити аналіз статей: системну інтегративну якість (особистісно-професійне утворення) фахівця, що містить мотиваційну, когнітивно-операційну та рефлексивну складові та забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій
  - Дакснер М. Нові парадигми поведінки в академічній сфері та їх наслідки для наймання університетського персоналу // Вища школа. – 2008. – №3. – С. 84–94;
  - Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и

практики. Международный межвузовский сборник научных работ. – Запорожье: ГУ “ЗИГМУ”, 2007. – Вып. 36. – С. 83 –92.

• Бусыгина А.Л. Андрей Петрович Минаков – идеал современного представления о профессоре высшей школы // Вестник МГУ. – 2003. – Сер.20. – С. 31 – 34.

2. Робота над складанням портфолію.

3. Завдання з науково-дослідної роботи. Здійснити самодіагностику стилю спілкування за методикою К. Томаса “Стиль поведінки у конфліктній ситуації”.

#### **ТЕМА 4. Професіогенез викладача ВНЗ: закономірності етапів професійного розвитку.**

1. Етапи професійного становлення та розвитку педагога вищої школи.

2. Професійна ідентичність як головне новоутворення професіогенезу викладача ВНЗ.

##### **Форма проведення: лекції-дискусія, практичні заняття.**

##### **1. Етапи професійного становлення та розвитку педагога вищої школи.**

Оволодіння професією педагога вищої школи є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності. Він охоплює декілька етапів, й у цілому називається процесом професіоналізації особистості – професійного розвитку та професійного становлення фахівця, генезису особистості у просторі та часі професійної діяльності (Е.Ф. Зеєр).

У вітчизняній психолого-педагогічній науці проблеми професійного шляху особистості досліджувалися в роботах Є.О. Климова, В.О.Сластьоніна, Н.В. Кузьміної, В.Д. Шадрикова й ін. Найбільш поширеною є концепція професіоналізації Є.О. Климова, який виділяє сім складових його етапів, що характеризують особливості розвитку особистості фахівця, починаючи з етапу вибору професії (фаза оптанта, оптації) і до етапу наставництва (фаза наставника) – коли особистість стає авторитетним майстром своєї справи, має однодумців, послідовників, учнів. Отже, згідно з Є.О. Климовим, особистість в процесі свого професійного розвитку та становлення проходить такі стадії:

1) оптанта (фаза оптанта, оптації) – етап вибору професії;

2) адепт (фаза адепта) – на цьому етапі людина уже стала на шлях прихильності до професії, вона освоює її (навчання в спеціалізованому навчальному закладі: вузі, училищі і т.д.);

3) адаптанта (фаза адаптації, “звикання” молодого фахівця до роботи);

4) інтернал (фаза інтернала) – на цьому етапі особистість є вже досвідченим працівником, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями;

5) майстер (фаза майстерності) – працівник відрізняється якимись спеціальними якостями, вміннями, чи універсалізмом, широким орієнтуванням у професійній області, чи тим і іншим. Він знайшов свій індивідуальний, неповторний стиль діяльності, його результати стабільно гарні, він має підстави вважати себе незамінним працівником.

6) авторитет (фаза авторитету) – на цьому етапі фахівець – майстер своєї справи, широко відомий у своєму колі чи за його межами (у галузі, на міжгалузевому рівні, у країні). Професійно-виробничі завдання він вирішує успішно за рахунок великого досвіду, умілості, вміння організувати свою роботу, оточити себе помічниками.

7) наставник (фаза наставництва). Фахівець є авторитетним майстром, він передає досвід молодим, стежить за їх ростом; його життя наповнене осмисленою професійною перспективою.

Вітчизняний психолог А.К. Маркова виділяє п'ять рівнів професіоналізму особистості і відповідно до них – 9 етапів професійного становлення фахівця:

- 1) допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення із професією;
- 2) професіоналізм складається із трьох етапів: адаптації до процесії, самоактуалізації у неї та вільного володіння професією у формі майстерності;
- 3) суперпрофесіоналізм – теж складається із трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння суміжними професіями та творчого самопроекування себе як особистості;
- 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно перекрученими нормами на фоні деформацій особистості;
- 5) післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності.

Аналіз наведених вище підходів до етапів професійного становлення особистості, дає змогу зробити такі узагальнення. По-перше, процес професійного становлення особистості є індивідуально своєрідним, неповторним, але у ньому можливе виділення якісних особливостей та закономірностей, що відображаються у певних стадіальних характеристиках. Всі етапи професіоналізації особистості в межах однієї професії є універсальними, тобто кожна людина поступово проходить кожен з них.

По-друге, всі етапи професійного становлення є безумовно важливими для особистісного та професійного розвитку спеціаліста, взаємообумовлюють та взаємовизначають успішність професіоналізації людини.

По-третє, перехід від однієї стадії до іншої ініціюється змінами соціальної ситуації, перебудовою провідної діяльності, що призводить до професійного розвитку особистості, формуванню професійно обумовлених психологічних новоутворень.

По-четверте, динаміка професійного становлення фахівця підвладна певним закономірностям: перші стадії включають знайомство з професією, адаптацію до

професійної діяльності; наступні – розвиток професійної компетентності, професійної зрілості через виникнення індивідуального стилю професійної діяльності; останні – професійну стагнацію, зменшення професійної активності та завершення професійної діяльності.

Відтак, першим етапом професійного становлення педагога вищої школи є *етап професійної адаптації*.

Під професійною адаптацією педагога вищої школи ми розуміємо складний процес активної взаємодії особистості й професійного середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття особистістю змісту професійної педагогічної діяльності, що найбільшою мірою забезпечує ефективність науково-педагогічної діяльності, збереження психоемоційного здоров'я особистості та особистісну задоволеність професійною самореалізацією.

Оскільки адаптація особистості є процесом взаємодії особистості та середовища, то як об'єкт професійної адаптації визначається соціальна ситуація розвитку спеціаліста, тобто система відношень між спеціалістом та соціальною дійсністю. Це виступає тим “пусковим механізмом” для всіх змін, які характеризують розвиток спеціаліста й визначають форми й напрями саморозвитку та самовдосконалення педагога. Отже, рушійною силою професійної адаптації педагога вищої школи є виникнення протиріччя між професійно-педагогічною підготовленістю, соціальними і професійними очікуваннями особистості і реальними вимогами, конкретними умовами діяльності педагога, які знаходяться в ситуації постійної зміни, що зумовлено суспільною динамікою, соціальним розвитком.

Професійна адаптація є складним феноменом, вона виступає у двох формах: професійна адаптація як процес (це ті зміни, що відбуваються з людиною в нових професійних умовах) та професійна адаптація (адаптованість) як результат цих змін. Розглянемо сутність професійної адаптації педагога вищої школи з даних позицій.

Більшість дослідників стверджують, що професійна адаптація як процес охоплює тривалий період розвитку особистості молодого фахівця – зі шкільної лави до його приходу на виробництво і повного закріплення в трудовому колективі.

Цей етап професійного шляху особистості можна розділити на декілька періодів:

- 1) попередній – містить у собі період виховання і навчання в сім'ї і школі. Він важливий з погляду формування професійних інтересів і установок, мотивів вибору професії, тому часто його називають профорієнтаційним;
- 2) підготовчий – період професійного навчання особистості за певною спеціальністю;
- 3) основний – період початку реальної професійної діяльності.



Таким чином, власне етап професійної адаптації починається з перших днів реальної професійної діяльності молодого фахівця, і відбувається протягом перших трьох (С.Д. Артемов, Н.П. Будякіна, А.А. Русалінова, Т.М. Вершиніна) чи шести років професійної діяльності (В.Д. Шадриков, М.О. Свиридов).

Період професійної адаптації справедливо вважається одним із найскладніших етапів в житті особистості, оскільки цей етап характеризується різким зростанням напруженості. Потрапивши в умови, які принципово відрізняються від наявних, людина гостро реагує на зміни на фізіологічному та психічному рівнях. У період адаптації різко збільшуються енергетичні затрати організму, стають очевидними збої у функціонуванні окремих органів, що негативно впливає на психічний стан людини. Тому перший підперіод етапу професійної адаптації називають дезадаптаційним. Дезадаптація – це буквально відсутність пристосування, процес дисгармонійного розвитку особистості, коли якому виникає протиріччя між вимогами нової ситуації та можливостями особистості, що є джерелом психічного напруження (у формі стресу, психічного зриву, шоку, паніки і т.д.), внутрішнього дискомфорту, нестабільності протікання психічних процесів і психічних станів (страхів, депресії, фрустрації). Ці негативні фізіологічні та психічні явища проявляються і на професійному рівні: дуже частим є зниження професійної мотивації фахівця; виникнення професійних страхів, невпевненості у власних професійних можливостях; поява гострого небажання працювати. Цей стан називається дезадаптованістю, і в більшій чи меншій мірі він характерний для кожної людини, яка потрапляє в нові особистісні і професійні умови життя.

Другим підперіодом етапу професійної адаптації є фаза неадаптованості – більшої чи меншої міри усвідомленої невідповідності між вимогами професійної діяльності та можливостями молодого фахівця, що породжує амбівалентні почуття й оцінки. На цій фазі негативні ознаки непристосованості на всіх рівнях (від психофізіологічного до власне професійного) потрохи зникають. Саме неадаптивність, за думкою видатного російського психолога В.А. Петровського, є джерелом динаміки діяльності особистості. Неадаптивність виступає як особливий мотив, що спрямовує розвиток особистості і який виявляється у надситуативній активності – специфічній привабливості дій із заздалегідь невизначеним рішенням. Дійсно, за даними експериментальних досліджень, найбільш високий рівень позитивної внутрішньої мотивації професійної діяльності та потреби у самовдосконаленні і самоактуалізації фіксується у молодих фахівців у період професійної неадаптованості, коли невідповідність їхніх професійних знань та вмінь, набутих у процесі навчання у ВНЗ вимогам реальної професійної діяльності вже не породжує психотравмуючих станів, не сприймається як взагалі невирішувана проблема, а стає джерелом потреби у професійному саморозвиткові, спричиняє подальшу професійну самоосвіту.

Третім підперіодом етапу професійної адаптації особистості є досягнення власне професійної адаптованості особистістю – відносної гармонійності між професійними можливостями особистості, її професійними намірами та вимогами професійної діяльності, професійного середовища, що супроводжується позитивним становленням особистості до навколишнього (професійного) середовища та самої себе (Я-професійного). Відтак, критерієм професійної адаптованості педагога вищої школи є його суб'єктивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, що складається із:

1) задоволення власною професійною діяльністю як:

- задоволення самим процесом професійної діяльності, що спричиняється відповідністю індивідуально-психологічних та професійних особливостей педагога тим вимогам які висуває професія;

- задоволення результатами своєї професійної діяльності;

- задоволення психологічним мікрокліматом педагогічного колективу;

- відчуття повноти особистості, коли ти і твоя праця потрібні іншим;

2) усвідомлення суспільного престижу професії;

3) відносне задоволення рівнем оплати праці;

4) професійна стійкість, яка характеризує закріплення педагога в межах даної професійної групи, його намір продовжувати працювати за даною професією і навіть в одному і тому вищому навчальному закладі.

Професійна педагогічна адаптація особистості є двобічним процесом. З одного боку, процес і результат адаптації впливає на подальше формування його особистості, а з іншого – характер адаптаційного процесу значною мірою регулюється і направляється особистістю, залежить від особистісних особливостей, властивостей і професійних якостей фахівця. З одного боку, від успішності і повноти оволодіння професією залежить самопочуття фахівця, його впевненість у власних силах, рівень задоволеності своєю діяльністю, його авторитет серед колег і студентів, а виходить – і мотивація професійної діяльності. З іншого боку, від того, як відбувається процес професійної адаптації і яким є його результат – характер і рівень професійної адаптованості – залежить психофізіологічне, психологічне і соціальне здоров'я педагога вищої школи, а значить – можливість ефективно реалізовувати свою професійну діяльність.

Взагалі, процес професійної адаптації особистості не відбувається однаково у всіх молодих фахівців. Саме тому існують різні адаптаційні стратегії поведінки особистості в професійній сфері, що виявляються в різних його формах, й можна стверджувати про наявність різних типів професійної адаптації педагога вищої школи, яка може бути:

- 1) за ступенем активності/пасивності особистості в процесі професійної адаптації – реактивна, активна і комбінована;
- 2) за ступенем усвідомленості процесу професійної адаптації – усвідомлена і неусвідомлена;
- 3) за характером спрямованості змін в період процесу професійної адаптації – зовнішня, внутрішня і комплементарна.

Отже, за ступенем активності педагога в процесі професійної адаптації його поведінка може бути розглянута як:

- більшою мірою активна, перетворююча, ознакою якої є домінування активного впливу особистості на професійне середовище; її змістом є активне включення педагога до професійної діяльності, пов'язаної з впровадженням нових ідей, принципів, рішень, які змінюють професійне середовище на різних рівнях його організації, активне подолання педагогом різних перешкод, що виникають в процесі професійної адаптації;

- більшою мірою реактивна, ознакою якої є домінування пасивного, конформного прийняття педагогом норм, цінностей професійного середовища; її зміст полягає у формально-зовнішньому пристосуванні до умов професійної діяльності;

- комбінованою, яка виявляється у явному чи неявному узгодженні позицій, інтересів та потреб і педагога, і професійного середовища.

За характером спрямованості адаптаційної активності професійна адаптація педагога може бути диференційована на:

- зовнішню, яка характеризується активним впливом особистості на середовище, його освоєння та пристосування до власних потреб;

- внутрішню – коли особистість змінює сама себе, корегує власні установки, цінності, поведінкові стереотипи та ін.;

- компліментарну – характеризується використанням обох варіантів вищезазначених “чистих” типів.

Причому, як стверджував А.О. Реан, визначення типів адаптивної поведінки особистості є досить умовним і складним, бо “відомо, що з енергетичної (фізичної) точки зору, це здійснюється легше: є зміни середовища і є зміни себе. У кожному випадку це зрозуміло. Але ніколи, що стосується особистості, ні про який пасивний процес адаптації йтися не може. Конформне, пасивне прийняття вимог, норм, установок і цінностей середовища без актуалізації активного процесу самозміни, самокорекції та саморозвитку – це не адаптація, а дезадаптація”.

За ступенем усвідомленості педагогом сутності процесу власної професійної адаптації, її особливостей, етапів, механізмів, факторів можна виділити:

- в більшій мірі усвідомлену професійну адаптацію, в процесі якої педагог розуміє механізми цього процесу, його етапи і фактори, тобто свідомо здійснює адаптивну активність з метою встановлення продуктивних відношень з професійним середовищем для ефективної реалізації цілей педагогічної діяльності та власного всебічного саморозвитку та самовдосконалення;

- в більшій мірі неусвідомлену професійну адаптацію, в процесі якої педагог не усвідомлює механізми, фактори, етапи даного процесу й діє, переважно, інтуїтивно, імпульсивно.

Тут необхідно зазначити, що усвідомленість процесу професійної адаптації педагога, з нашого погляду, є дуже важливою умовою досягнення гармонійності власного „Я” і професійного середовища. Для цього необхідною є оцінка педагогом ймовірної успішності адаптації за умови актуалізації різних стратегій поведінки, причому, для педагога буде доцільним здійснити оцінку: 1) вимог професійного середовища; 2) власного потенціалу в аспекті змін, пристосування середовища до себе; 3) ціни зусиль (психофізіологічних, психологічних, соціальних та духовних витрат) при виборі стратегії зміни середовища або стратегії зміни себе.

Отже, професійна адаптація педагога є складним за своєю психологічною структурою та багатофакторним процесом активної взаємодії фахівця й професійного середовища з метою досягнення ними таких взаємовідношень, які б забезпечували професійний та особистісний взаєморозвиток та взаємовдосконалення всіх суб'єктів освітнього простору.

Другим етапом професійного становлення та розвитку педагога вищої школи є етап формування індивідуального стилю діяльності.

Взагалі, індивідуальний стиль діяльності (від грецьк. *stylos* – палочка, стрижень) – стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, методів виконання тієї або іншої діяльності (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський). Індивідуальний стиль діяльності дозволяє людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру досягати високої ефективності певної діяльності різними способами, компенсуючи при цьому ті індивідуальні особливості, які ускладнюють досягнення успіху (Є.О. Климов, В.С. Мерлін). Він залежить від специфіки самої діяльності, індивідуально-психологічних особливостей самого суб'єкта діяльності (Н.Д. Левітов, І.В. Страхов та ін.). У педагогічній діяльності, яка характеризується тим, що вона здійснюється в суб'єкт – суб'єктній взаємодії в конкретній навчальній ситуації, індивідуальний стиль викладача залежить від індивідуально-психологічних особливостей студентів (їх вік, стать, статус, рівень загальних та професійних знань, рівень мотивації професійного навчання та ін.),

соціально-психологічних особливостей студентської групи; характеру взаємодії викладача та студентів; предметно-професійної компетентності педагога.

Основними функціями індивідуального стилю діяльності є системоутворююча, смислоутворююча, інструментальна та компенсаторна функції (В.С. Мерлін).

Становлення ІСПД педагога вищої школи закономірно проходить три фази: 1) *фазу адаптації*, на якій особистість засвоює діючі у професійно-педагогічному середовищі норми та оволодіває відповідними формами і засобами діяльності; 2) *фазу індивідуалізації*, яка характеризується пошуком засобів для утвердження власної індивідуальності; 3) *фазу інтеграції*, на якій власне і виникає стійка система особливих, специфічних форм та методів професійної діяльності особистості, яка забезпечує її ефективність.

Індивідуальний стиль професійної діяльності особистості за своєю психологічною сутністю вже не може бути помилковим, оскільки він визначає, яким саме способом досягається ефективність професійної діяльності. Він обирається фахівцем не тільки тому, що є найуспішнішим, а тому, що приносить задоволення від професійної діяльності, породжує стан емоційного комфорту, почуття особистої свободи. І хоча ІСПД фахівця визначає, перш за все, його *індивідуальне* – те, що є особливим, що обумовлене її індивідуально-психологічним розвитком та вихованням, в ньому проявляється і *типове* – те, що є характерним для професійної діяльності, для групи професіоналів. Відтак, можливе виділення певних узагальнених видів ІСПД, які визначають професійну діяльність більшості фахівців.

Таким чином, індивідуальний стиль професійної діяльності педагога вищої школи, залежно від його змістових, динамічних та результативних характеристик, може бути класифікованим за такими характеристиками.

1. Змістовими характеристиками є:

- домінуюча орієнтація педагога:
  - на процес навчання;
  - на результати навчання;
  - на процес і результати навчання;
- адекватність – неадекватність планування навчального процесу;
- оперативність – консервативність у застосуванні засобів та способів професійної педагогічної діяльності;
- рефлексивність – інтуїтивність.

2. Динамічними характеристиками є:

- гнучкість – традиційність;
- імпульсивність – обережність;

- стійкість – нестійкість по відношенню до мінливої професійної ситуації;
- стабільне емоційно-позитивне ставлення до студентів – нестійке емоційне ставлення;
- наявність особистісної тривожності – відсутність особистісної тривожності;
- у фруструючих ситуаціях спрямованість рефлексії особистості на себе – спрямованість на зовнішні обставини – спрямованість на інших (фрустрація – від лат. frustration – порушення планів – це психічний стан особистості, який обумовлюється суб'єктивно чи об'єктивно нездоланими труднощами на шляху досягнення мети; переживання невдачі).

3. Результативними характеристиками є:

- однорідність – неоднорідність рівня знань студентів;
- стабільність – нестабільність навичок навчання, самостійної роботи у студентів;
- високий – низький рівень мотивації студентів професійного навчання та дисциплін, яку вивчають (А.К. Маркова, Н.В. Ключова та ін.).

На основі цих характеристик виділяють чотири основних стилі професійної діяльності педагога: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний; розсудливо-імпровізаційний та розсудливо-методичний.

**Емоційно-імпровізаційний стиль** характеризується тим, що педагог, орієнтуючись перш за все на процес навчання, не завжди досягає адекватних результатів діяльності; для занять він відбирає найбільш цікавий для студентів матеріал, а менш цікавий (хоча і важливий) часто залишає для самостійної роботи, орієнтуючись на найбільш сильних студентів (студентів з високою внутрішньою мотивацією навчальної та професійної діяльності). Діяльність викладача на заняттях високооперативна: він часто змінює види та форми роботи, але орієнтується перш за все на емоційні відгуки студентів, на їх невербальні поведінкові реакції. Діяльність педагога характеризується інтуїтивністю, підвищеною чутливістю залежно від ситуації на занятті, особистісною тривожністю, гнучкістю та імпульсивністю.

**Емоційно-методичний стиль** характеризується тим, що викладач, орієнтуючись як на результат, так і на процес навчання, поетапно відпрацьовує увесь навчальний матеріал, суворо дотримується навчально-методичної програми курсу. Діяльність педагога високооперативна, але домінує інтуїтивність над рефлексивністю. Викладач намагається створити умови для розвитку внутрішньої позитивної мотивації навчальної діяльності студентів не завдяки зовнішньої розважливості, а завдяки глибокому поєднанню навчального предмету та відповідної наукової сфери, її сучасних розробок.

**Розсудливо-імпроваційний стиль** виявляється у тому, що викладач орієнтується як на процес, так і результат навчання; характерні адекватне планування, оперативність, єднання інтуїтивності та рефлексивності. Педагог відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання, для нього характерне домінування лекційної форми. Викладачі цього стилю менш чутливі щодо ситуації на занятті, в них відсутня демонстративність, характерні традиційність та обережність.

**Розсудливо-методичний стиль** характеризується орієнтуванням педагога переважно на результати навчання, консервативністю у застосуванні засобів педагогічної діяльності. Висока методичність поєднана із малим стандартизованим набором методів навчання, та репродуктивної діяльності студентів, домінуванням лекційних форм. Викладач відрізняється рефлексивністю, низькою чутливістю до змін ситуацій на занятті, обережністю у своїх діях.

Крім того, стилі професійної педагогічної діяльності особистості диференціюють і залежно від особливостей спілкування викладача. Ще видатний радянський психолог В.С. Мерлін уперше ввів поняття індивідуального стилю спілкування як складової стилю діяльності. Перше експериментальне дослідження стилю власне педагогічного спілкування було здійснено німецьким психологом Куртом Левітом, який і визначив три основних стилі професійного спілкування та діяльності викладача: авторитарний, демократичний та ліберальний. Саме на основі цих трьох стилів і здійснюють аналіз ІСПД педагога вищої школи як викладача, лектора.

При **авторитарному стилі** викладач виявляє тенденцію на жорстке управління та всеохоплюючий контроль діяльності студентів: він сам одноосібно вирішує, визначає спільні цілі роботи, вказує способи виконання завдань, жорстко визначає, хто з ким буде працювати, все тримає під власним контролем. При цьому кожна ініціатива студентів розглядається як прояв небажаного свавілля, оскільки студент сприймається педагогом як об'єкт педагогічного впливу, що характеризується низьким рівнем відповідальності і заслугоує найбільш жорсткого ставлення. Відтак, головними методами впливу авторитарного педагога є наказ, повчання, залякування, навіювання. За аналізом вербальної (словесної) поведінки, авторитарні педагоги реалізують оціночні та дисциплінуючі форми: підвищення інтонації, окрик, звертання за прізвиськом та ін. Крім того, такий викладач, як правило, суб'єктивно оцінює успіхи студентів, роблячи зауваження не стільки стосовно результатів роботи, скільки відносно особистості студента. Отже, домінуючим емоційним станом студентів на заняттях у такого викладача є фрустрація. У спілкуванні педагога зі студентами домінує монологічна форма.

Головною особливістю **демократичного стилю** викладача є те, що студентська група взагалі та кожний студент зокрема сприймаються педагогом як колеги, як

рівноправні партнери у спілкуванні та діяльності, тобто викладач постійно актуалізує самостійність студентів у навчальній, науковій та професійній діяльності, спирається, перш за все, на їх індивідуально-психологічні особливості, визнаючи пріоритет гуманістичних цінностей. У такого викладача більшість студентів відчують спокій, емоційний комфорт, але і відповідальність, самостійність. За даними експериментальних досліджень, саме у студентів, що навчаються у викладачів з демократичним стилем спілкування, підвищується почуття самовпевненості, розвивається професійна, наукова ініціативність та сміливість, контактність та довірливість. У спілкуванні викладача зі студентами домінує діалогічна форма, часто звучить гумор, явно переважають заохочення.

Головною особливістю *ліберального стилю* є самоусування педагога із освітнього процесу, зняття відповідальності за все, що відбувається. Викладач віддає ініціативу студентам та колегам, виявляє нерішучість, безсистемність, конформізм, нестійкість у власних рішеннях. Дуже часто для викладачів такого стилю характерними є фамільярність, панібратство зі студентами, а відтак, нездатність організувати студентську групу, переважна суб'єктивність, неадекватність оцінювання навчальних успіхів та ін.

Психологічні дослідження індивідуального стилю професійної діяльності викладачів довели, що той чи той стиль дуже рідко зустрічається у чистому вигляді: частіш за все спостерігаються загальні риси, що характеризують різні стилі, але домінуючим при цьому є один. І якщо раніше дослідники виділяли єдиний оптимальний стиль (ним визначався демократичний стиль), то сучасні психологи та педагоги наполягають на тому, що існують такі ситуації, коли найбільш продуктивним та адекватним може бути саме авторитарний стиль. Відтак, виникає питання про критерії продуктивності ІСПД.

Оптимальний індивідуальний стиль професійної діяльності педагога вищої школи на даний час, за думкою сучасних дослідників, має характеризуватись такими властивостями, як:

- 1) адаптивність – здатність адекватно пристосовуватися до нової професійної ситуації;
- 2) гнучкість – використання того чи іншого способу реалізації діяльності залежно від наявних можливостей педагога, студентів та чинників освітнього середовища;
- 3) соціальна орієнтованість – кожний викладач має певну міру соціальної відповідальності перед суспільством, наукою;
- 4) інноваційність – постійний пошук та оволодіння новими способами професійної діяльності;



5) прогностичність – передбачення і попередження негативного впливу на професійну діяльність та створення комфортних умов для успішної її реалізації;

6) презентативність – представленість індивідуального Я, його самовизначеність;

7) гуманістична спрямованість.

Отже, якщо педагог вищої школи успішно реалізує всі функції своєї професійної діяльності, задоволений результатами праці, ефективно організує освітній процес й позитивно характеризується студентами, які цінують та поважають його як викладача, наставника та науковця, його індивідуальний стиль професійної діяльності може вважатися оптимальним.

Третім етапом професійного становлення та розвитку педагога вищої школи є етап професійної зрілості, професійного акме – найвищого рівня прогресивного розвитку, пов'язаного із значними професійними, особистісними та соціальними досягненнями (А. Деркач). Основними показниками професійної зрілості педагога є його постійне прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, прагнення до їх усунення, забезпечення балансу та гармонії; постійне прагнення до саморозвитку та самооновлення; високий рівень внутрішньої позитивної мотивації професійної діяльності; прагнення до позитивної професійної Я-концепції; інтеграція свого професійного шляху, структурування й упорядкованість власного професійного досвіду та досвіду інших; високий рівень розвитку моральної свідомості, особистісне та професійне сумління тощо.

Проте досягнення фахівцем професійної зрілості може бути ускладнено появою професійних деструкцій - – негативних змін, що порушують психічне та соматичне здоров'я фахівця, сутність яких полягає у розширенні панування “Я професійного” в сфері діяльності “Я особистого” (професіонал у всіх сферах життєдіяльності).

Джерелом виникнення професійних деструкцій особистості є особливий шлях вирішення внутрішньо особистісного конфлікту між двома Я людини. Так, в процесі входження людини у певну роль (в тому числі й професійну) можливе порушення нормального особистісного розвитку. При цьому у внутрішньому світі людини існують два Я: субстанціональне, яке включає до себе ціннісні орієнтації особистості; та функціональне, що визначається зовнішніми обставинами (вимогами статусу, ролі, позиції). Якщо поведінка людини спрямована на строго визначене функціональне Я, то індивід прикриває своє справжнє обличчя ролевою “маскою”. Виникає внутрішній конфлікт, із якого людина може виходити різними шляхами: або знявши “маску” чи послабивши її вплив, або визнавши “маску” своїм істинним обличчям і блокуючи актуалізацію власного субстанціонального “Я”. Тоді всі дії людини і в цілому життєва

стратегія будуть не тільки підкорятися відповідному ролевому змісту, але при цьому ще більше прагнути до його закріплення.

Видатний російський психолог А.К. Маркова виділяє такі професійні деструкції, які можуть виникнути у педагогів:

- 1) відставання, уповільнення темпу професійного розвитку;
- 2) несформованість професійної діяльності, пов'язана із зупиненням у професійному та особистісному розвитку;
- 3) дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і як результат – нереалістичні цілі, помилкові смисли професійної діяльності й внаслідок, – професійні конфлікти;
- 4) низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці, результатом чого є повна або часткова дезадаптація особистості;
- 5) неузгодженість окремих ланок професійної діяльності, коли викладач застосовує тільки той матеріал та методи роботи, за допомогою яких дуже легко завоювати популярність та “любов” студентів, або вибирає тільки цікаві для самого себе теми, ігноруючи інші. Це призводить до того, що у студентів не формується цілісної професійної свідомості, цілісної системи професійних знань;
- 6) послаблення колишніх професійних даних: зменшення якості професійних здібностей, зниження професійного мислення та ін. Відомо, що постійна реалізація певної професійної якості веде не тільки до її тренування та розвитку, але й з певного моменту – до згасання. По-перше, ця якість повільно переходить на стадію автоматизму, тобто перестає усвідомлюватися, виконується наче сама собою й починає розвиватися за своїми законами, що не потребує від фахівця додаткових напружень, в результаті чого її розвиток може зупинитися. По-друге, виконання якоїсь однієї роботи при експлуатації одних і тих самих якостей може призвести до звикання й ненависті, небажання працювати;
- 7) викривлення професійного розвитку, поява раніше відсутніх негативних якостей, основними серед яких є: авторитарність, демонстративність, дидактичність, домінантність, педагогічна індиферентність (педагогічна байдужість), педагогічний консерватизм, агресія, педагогічна експансія (прагнення передати дітям власну “самовідданість” в роботі, змушуючи їх до перенапруження), педагогічне соціальне лицемірство (коли педагогу доводиться говорити на заняттях про такі речі, в які сам викладач вже не вірить), педагогічний перенос (прояв у педагога елементів поведінки, які властиві значимим для нього студентам), егоцентризм;
- 8) припинення професійного розвитку через професійні захворювання чи втрату працездатності. Дуже прикрим є те, що у педагогічній діяльності можливі випадки психічних захворювань, причиною яких є нервові виснаження через надмірне старання та

самовіддачу. Також найбільш поширеними професійними захворюваннями педагогічних працівників є захворювання мовного апарату (голосові зв'язки), серцево-судинної системи та ін.;

9) поява професійних деформацій особистості – негативних змін в структурі психіки, що виникають в результаті постійної реалізації особистістю професійної ролі викладача. Так, вітчизняний психолог В.А. Семиченко зауважує, що після певного періоду професійної діяльності у багатьох педагогів виникають зміни у характерологічних властивостях: схильність переносити професійні стереотипи на інші сторони життя та відношення; схильність обмежувати власну здатність до розуміння й відображення внутрішнього світу інших людей сферою професійних цінностей; схильність обмежувати самооцінку тільки професійними критеріями; прагнення до фіксації життєвого досвіду та ін. Ці внутрішні зміни в психіці педагогів проявляються у таких зовнішніх ознаках, як дидактична манера мовлення; зайва прямолінійність та негнучкість мислення; власність, категоричність, втрата почуття гумору, поспішність оціночних суджень та їх неправомірна інтеграція, поява розумових та мовних штампів, формалізм у відносинах.

Взагалі, головна небезпечність формування професійних деструкцій особистості полягає в тому, що вони розвиваються досить повільно, а значить – майже непомітно. Це не тільки ускладнює їх своєчасне виявлення й вжиття певних контрзаходів, але й створює ситуацію, коли сам педагог починає звикати до цих негативних тенденцій у своєму розвитку, і деструкції стають часткою його особистості.

Таким чином, необхідним для успішного професійного розвитку педагога вищої школи, критерієм якого є професійне та особистісне самозбереження, слід вважати постійну рефлексію власного Я, аналіз власної професійної діяльності, постійне професійне самовдосконалення й усвідомлення того, що в певні періоди професійної кар'єри він потребує допомоги фахівця – психолога, основним завданням якого і є психологічний супровід (підтримка, допомога) успішної професіоналізації особистості.

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Безносів С.П. Професійна деформація особистості. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с
2. Бусыгіна А.Л. Професор-професія: теорія проектування змісту освіти / Бусыгіна А.Л. – Самара: Вид-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія / Гура О.І. . – Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.
4. Деркач А.А. Акмеологічні основи розвитку професіонала / Деркач А.А. – М.: Вид-во Московського психолого-соціального інституту; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
5. Коржова Е.Ю. Психологія адаптації педагогів к професійній діяльності. - СПб.: Балт. пед. академія, 1996. - 159с.

6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

## **2. Професійна ідентичність як головне новоутворення професіогенезу викладача ВНЗ.**

Більшість сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців стверджує, що саме суб'єктивні (особистісні) характеристики є визначальними, системоутворювальними компонентами професійної готовності фахівця. Саме вони відповідають за успішну актуалізацію професійних знань, умінь та навичок у процесі вирішення різних професійних завдань; саме вони забезпечують подальший гармонійний професійний розвиток фахівця.

Інтегративним особистісним показником готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності є, з нашого погляду, його професійна ідентичність, оскільки саме вона є центральною категорією професійної самосвідомості особистості, відображає єдність її професійного менталітету й майстерності, породжується професійним досвідом та професійним спілкуванням; вона в єдине пов'язує долю та істину, реальність та ментальність, свідомість та поведінку фахівця (Л.Б. Шнейдер).

Становлення фахівця, що в своєму результаті передбачає повноцінне оволодіння професією, окрім опанування когнітивних схем, способів маніпулювання предметом своєї праці, прийняття професійних норм та цінностей, особливостей комунікації та стилю спілкування соціального оточення, закономірно супроводжується змінами представлень людини про себе, власні здібності, інтенсивним професійним самовизначенням та пошуком свого місця у професійному світі, що складає професійну ідентичність фахівця.

Поняття “ідентичність” для сучасної психолого-педагогічної науки не є новим. Традиційно у вітчизняній та зарубіжній психології уявлення про сутність ідентичності особистості розвивалося в рамках дослідження самосвідомості та самовідношення, ідентичність розглядалась як один з аспектів проблеми Я. Підходи до визначення сутності ідентичності як особливого феномену внутрішнього світу людини традиційно у психолого-педагогічних дослідженнях розподіляють на такі: психоаналітичні теорії ідентичності; інтеракційні та когнітивні теорії ідентичності.

Широке використання терміну “ідентичність” та його введення у науковий категоріальний апарат пов'язано з ім'ям Е. Ериксона, на думку якого, ідентичність – це внутрішня неперервність та тотожність особистості; мати ідентичність – означає, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття; по-друге, це значить, що минуле, теперішнє а майбутнє

переживаються як єдине ціле; по-третє, це значить, що людина відчуває зв'язок між власною неперервністю та визнанням цієї неперервності іншими людьми.

Подальший розвиток проблема ідентичності людини знайшла в роботах Дж. Марсія, О. Ватермана, Д. Маттесона та інших.

Здійснений аналіз загальнонаукових підходів щодо визначення сутності ідентичності особистості в сучасній науці (І. Гофман, Е. Еріксон, Дж. Мід, Х. Теджфел, Дж. Тернер та ін.) дає підстави зробити такі висновки.

Ідентичність є суб'єктивною категорією, феноменом, який характеризує внутрішній світ людини. Ідентичність має внутрішню будову, в якій домінують дві основні компоненти – особистісний та соціальний. Онтогенетично особистісна ідентичність є вторинною по відношенню до соціальної. Ідентичність є динамічною структурою, що розвивається протягом життя, причому цей розвиток не є лінійним, рівномірним й може йти як у прогресивному, так і в регресивному напрямку. Можливе виділення різних типів ідентичності за критерієм її зрілості, усвідомленості, спрямованості.

Ідентичність може виявлятися у декількох типах: досягнута або зріла ідентичність; мораторій; передчасна ідентичність та дифузна ідентичність (Е. Еріксон, Дж. Марсія). Досягнута ідентичність характеризується тим, що людина має сформовану систему цілей, цінностей та поглядів, вона знає, чого хоче і, відповідно, структурує власне життя. Таким людям властиві почуття довіри, стабільності, оптимізм у відношенні до майбутнього. Мораторій характеризує людину, яка знаходиться у стані кризи ідентичності й яка активно спробує розрішити її. Така людина постійно знаходиться у стані пошуку інформації, що необхідна для вирішення кризи, й спочатку переживає почуття допитливості, радісного очікування. Передчасна ідентичність характеризує людину, яка ніколи не переживала стан кризи ідентичності, проте має певний набір цілей, цінностей та поглядів. Ці елементи є результатом не самостійного пошуку, а є наслідком ідентифікації з батьками та іншими значущими людьми. Дифузна ідентичність характерна для людей, які не мають стійких цілей, цінностей та поглядів. Вони часто переживають такі негативні стани як песимізм, апатію, відчуження, тривогу, почуття безпорадності та безнадійності.

Ідентичність є багатомірним, інтегративним психологічним феноменом, який забезпечує цілісність, тотожність та визначеність людини. Сутність ідентичності є синтезом усіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається й переструктурується в результаті суб'єктивної прагматичної орієнтації в постійно мінливому середовищі.

Професійна ідентичність в сучасній науці розглядається як одна з основних складових соціальної ідентичності людини, як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе

представником певної професії та професійного співтовариства; певна ступінь ототожнення-диференціації себе з працею та іншими представниками професії (Л.Б. Шнейдер). Професійна ідентичність завжди виявляється у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я.

Професійна ідентичність, на думку Е.Ф. Зеєра, є професійним образом Я, що включає до себе професійні стереотипи й унікальність власного Я; усвідомлення своєї тотожності з професією.

Професійна ідентичність є складним динамічним феноменом. У процесі її становлення особистість проходить ті ж етапи, що і в процесі соціалізації – етапи довіри, автономії, ініціативності, досягнення, ідентичності, інтимності, творчості, інтеграції (за Е. Еріксоном). Кожний етап становлення професійної ідентичності може характеризуватися як позитивним, так і негативним результатом. Якщо результат позитивний, то це призводить до подальшого позитивного розвитку професійної ідентичності, найвищою точкою якого є зріла ідентичність. Якщо результат негативний – розвиток професійної ідентичності порушується аж до виникнення дифузної, розщепленої ідентичності, що вказує на несумісність, вкрай конфліктність особистісного та професійного в Я людини.

За своєю рівневою структурою, етапами розвитку, професійна ідентичність особистості складається (за мірою ускладнення) з: 1) усвідомлення майбутнім фахівцем далеких та близьких професійних цілей, прагнення зрозуміти власну професійну справу, оволодіти нею у повному обсязі, засвоїти усі професійні функції; 2) засвоєння основних вимог професійної діяльності, усвідомлення власних можливостей, здійснення діяльності за зразком, встановлення професійних контактів, входження до професійного співтовариства; 3) практичної реалізації обраних професійних цілей, самостійної та свідомої реалізації професійної діяльності, формування певного кола професійних контактів, інтенсифікації професійного спілкування, формування індивідуального стилю професійної діяльності; 4) вільної реалізації професійної діяльності, професійного самовдосконалення, професійної творчості.

Отже, етапи становлення професійної ідентичності за своєю суттю співпадають із змістом готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Крім того, одним із джерел формування професійної ідентичності фахівця є саме професійна освіта, зміст якої визначають нормативні державні документи про освіту. Спеціаліст, який навчався на певному факультеті та отримав диплом сприймається як професійно ідентичний своїй професії. У цьому випадку основною умовою становлення професійної ідентичності є освітньо-професійна єдність судьби та професійна освіченість фахівця.

Іншим із джерел формування професійної ідентичності є індивідуально-психологічні особливості, здібності особистості, які визначають успішність входження особистості в професію. Важливу роль в процесі становлення професійної ідентичності мають суб'єктивні очікування та можливості соціальних перспектив, а також визнання оточуючими людини як професіонала, що сприяє утвердженню професійної ідентичності.

Під професійною ідентичністю викладача вищого навчального закладу ми розуміємо багатомірний, інтегративний феномен, який проявляється в його усвідомленні себе представником педагогічної професії та науково-педагогічного співтовариства, забезпечує цілісність, тотожність та визначеність його професійного шляху у просторі викладацької діяльності.

Професійна ідентичність викладача ВНЗ функціонує на трьох рівнях: когнітивному, емоційному та поведінковому. Когнітивний рівень виявляється в усвідомленні фахівцем змісту викладацької діяльності, вимог до педагога вищої школи та власних можливостей щодо їх забезпечення. Емоційний рівень забезпечує позитивне ставлення до професії, отримання задоволення від неї, від спілкування з колегами. Поведінковий рівень професійної ідентичності викладача ВНЗ визначається у відповідній професійній поведінці, дотриманні професійних етичних вимог до неї, а також входженням до професійного співтовариства.

Основними механізмами формування професійної ідентичності у майбутніх викладачів ВНЗ – магістрантів-економістів, тобто механізмами становлення професійної ідентичності на етапі професійної підготовки, нами визначені:

- по-перше, *ідентифікація* з викладачем, науковим керівником, в образі якого втілюються професійні норми та цінності, професійні уявлення. Саме Вчитель, на думку вітчизняних дослідників і ми з цим повністю погоджуємося, частіше всього стає “прототипом” – персоніфікованим образом самої професії, що розвивається в процесі професійної освіти та подальшого професійного розвитку фахівця;

- по-друге, *ритуалізація* в професійній поведінці: проведення професійних свят, захист дипломів, виступи на конференціях тощо, що має важливе значення для усіх членів професійної спільноти й формує почуття професійної єдності.

Відтак, процес професійної підготовки майбутніх викладачів має містити такі заходи, метою яких є формування їх професійної педагогічної ідентичності, що передбачає:

- 1) перегляд завдань курсу “Вступ до спеціальності” відповідно вищезазначеній меті;
- 2) впровадження практико зорієнтованих курсів навчання, спрямованих на відкриття перед студентом можливостей нового бачення і ставлення до

дійсності, спираючись на цілісне сприйняття професійної ситуації та власних особливостей;

- 3) трансформацію програм практик;
- 4) впровадження у сітку виховних заходів професійних свят; організацію студентських олімпіад, науково-практичних конференцій з участю провідних фахівців науково-практичної галузі, які б забезпечували формування почуття професійної єдності, актуалізували професійну ідентифікацію;
- 5) створення науково-практичних лабораторій, гуртків;
- 6) організацію науково-педагогічного супроводу студентів, наставництва тощо.

Саме ці організаційно-педагогічні заходи, на нашу думку, забезпечать успішну інтеграцію майбутнього викладача у професійне співтовариство, професійне самовизначення, усвідомлення власного Я як професіонала.

#### РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т. Идентичность / П. Бергер, Т. Лукман // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2007. – С.567 – 589.
2. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. на получение научн. степени д. психол.н.: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПГУ, 2001. – 41 с.
3. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Шнейдер Л.Б. – М.: Изд-во Московского психосоциального института; Воронеж: Узд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 208 с.
4. Эриксон Э. Идентичность / Э. Эриксон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2007. – С. 534–565.
5. Эриксон Э. Идентичность. Теоретическая интерлюдия / Э. Эриксон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2007. – С. 517-534.

#### **Практичні заняття з теми.**

*Метою практичного заняття є* актуалізація професійних знань, формування професійно-педагогічних умінь, розвиток професійно-значущих якостей.

#### Робота на практичному занятті передбачає:

- участь науково-практичної конференції з теми “Викладач вищого навчального у сучасному українському суспільстві”: кожен магістрант доповідає за раніше обраною темою, відповідає на запитання;



- участь у круглому столі за результати науково-практичної конференції, результатом якої є визначення пропозицій щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ, оптимізації професійної діяльності педагога вищої школи.

#### **Індивідуальна самостійна робота**

Питання з теми для самостійного вивчення та осмислення:

1. Здійснити аналіз статей:
  - Зиновкина М. Вузовский педагог XXI века // Высшее образование в России. – 1998. - №3. – С. 14 – 16;
  - Амбросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 61 – 64;
  - Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высшее образование в России. – 2000. – №3.
2. Робота над складанням портфолію.
3. Завдання з науково-дослідної роботи. Здійснити самодіагностику рівнів розвитку професійно значущих якостей та педагогічної рефлексії.

## РОЗДІЛ 2.

### ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

#### 2.1. Методики діагностики готовності майбутнього фахівця до викладацької діяльності у ВНЗ

##### МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ СПРЯМОВАНOSTІ ПЕДАГОГА (В.А. СЕМИЧЕНКО)

Опитувальник призначений для діагностування особливостей ціннісно-мотиваційної сфери педагогів. Структура спрямованості розглядається як співвідношення гуманістичних, ідеалістичних, егоцентричних та прагматичних орієнтацій.

Інструкція. Оберіть з представлених варіантів відповіді ту, що найбільш характеризує Вас як педагога.

1. Чи ви у більшій мірі схильні:
  - а) надавати допомогу конкретній людині;
  - б) перетворювати суспільство;
  - в) отримувати конкретні результати праці;
  - г) змінюватися самому у потрібний вам бік.
2. Вас більше всього цікавлять:
  - а) судьби знайомих вам людей;
  - б) розвиток суспільства;
  - в) конкретні досягнення;
  - г) власна доля.
3. Ви переживаєте за наслідки власних вчинків:
  - а) як вони впливають на інших;
  - б) як вони представляються з точки зору суспільної моралі;
  - в) як вони впливають на досягнення певних цілей;
  - г) як вони відобразяться на вашому теперішньому та майбутньому.
4. Ви боїтесь:
  - а) нанести вред конкретним людям;
  - б) визвати осудження з боку певних груп або людей;
  - в) мати невдачу у своїх справах;
  - г) стати незрілою особистістю та професіоналом.
5. У конфліктних ситуаціях ви у більшій мірі орієнтуєтесь на:
  - а) інтереси інших людей;
  - б) суспільні норми;
  - в) інтереси справи;
  - г) власні інтереси та потреби.
6. Ви вважали б себе розвиненою особистістю, якщо б:
  - а) змогли надати реальну допомогу конкретній людині;
  - б) залишили свій слід в історії людства;
  - в) отримали реальні, значущі результати власної діяльності;
  - г) досягли б реалізації своїх бажань.
7. В якій сфері ви б хотіли працювати:
  - а) сприяти розвитку особистості іншої людини;
  - б) впливати на суспільний розвиток;
  - в) виробляти матеріальні цінності;
  - г) неважливо в якій, важливо отримати суспільне визнання.
8. Ви вважаєте найбільш вірну таку ієрархію запропонованих нижче професійних педагогічних цінностей (визначте ранг кожної позиції: 1 – найбільш значуща):
  - а) професійна компетентність самого педагога;

- б) вільна самореалізація кожного;
  - в) правильне навчання та виховання дітей;
  - г) розвиток кожного учасника педагогічного процесу;
9. Якщо б від вас залежав вибір вашого життєвого сценарію, то ви б обрали один з наступних:
- а) доктор Айболить;
  - б) Данко;
  - в) Левша;
  - г) Мальвіна.
10. Вчитель на уроці має перш за все:
- а) створити сприятливі умови для розвитку та самовиявлення кожного учня;
  - б) пам'ятати, що він формує нове покоління;
  - в) прагнути досягнути реальних результатів (знань, вихованості, дисциплінованості);
  - г) робити те, в чому впевнений.
11. Оберіть собі девіз:
- а) розділена радість стає удвічі більша, розділене горе – удвічі менше;
  - б) якщо б у мене була точка опори, я б перевернув світ;
  - в) факти – уперта річ;
  - г) пізнай себе.
12. Ви б хотіли досліджувати проблему:
- а) інтересів, вчинків, причин вчинків оточуючих вас людей;
  - б) пошуку життєвого смислу, абсолютних цінностей;
  - в) пошуку ефективних технологій у виробництві;
  - г) самопізнання, само розуміння.
13. У спорі ви прагнете:
- а) краще поступитися, проте не скривдити співрозмовника;
  - б) вияснити істину;
  - в) прийти до двобічної вигоди;
  - г) відстояти власну правоту.
14. Вам би хотілося, щоб вас називали:
- а) гуманістом;
  - б) романтиком;
  - в) прагматиком;
  - г) людиною собі на умі;
  - д) добряком;
  - е) мрійником;
  - ж) реалістом;
  - з) незалежним.
15. Чому ви б змогли присвятити своє життя:
- а) лікуванню душ;
  - б) революційному перетворенню людства;
  - в) реальним справам;
  - г) пізнанню свого місця у цьому світі.
16. Ви б з більшою готовністю пішли (оберіть шість стверджень):
- 1) на ігнорування інтересів справи заради інтересів конкретної людини;
  - 2) відмовилися б від інтересів конкретної людини заради справи;
  - 3) на самопожертву заради досягнення загальнолюдських ідеалів;
  - 4) на відказ від ідеалів заради самозбереження;
  - 5) на те, щоб забути про себе заради інших;
  - 6) на те, щоб не давати іншому “сісти на шию”;
  - 7) на те, щоб отримати журавля у небі, ніж синицю у руках;
  - 8) на те, щоб отримати синицю в руках, ніж журавля у небі;

- 9) ви вважаєте, що благополучне суспільство - це те, що піклується про благополуччя кожної людини, навіть проти спільним інтересів;
- 10) благополуччя суспільства можливо досягнутим навіть шляхом ігнорування благополуччя окремих людей;
- 11) заради інтересу справи можна та потрібно пожертвувати особистими пріоритетами;
- 12) жодна справа не варта того, щоб відмовитися від радощів життя.
17. Якщо б можливо було відродитися після смерті в образі живого створіння, ви б хотіли стати:
- а) птицею гагарию, яка видирає у себе пір'я, щоб зігріти пташенят;
- б) мангустом Рики-Тики-Таві, мета життя якого – долати зло, боротися з ним, ризикуючи життям;
- в) бджілкою, яка завжди працює;
- г) кішкою, яка гуляє сама по себе.
18. Ви вважаєте, що основні недоліки суспільства спричинені:
- а) реаліями життя, певними життєвими обставинами людей;
- б) недосконалістю людської натури;
- в) втратою стимулів праці;
- г) втратою сучасної людини свого природного обличчя у світі.
19. Чи вважаєте ви, що дітей необхідно орієнтувати перш за все на те, що їм:
- а) жити у суспільстві рівних серед рівних;
- б) нести відповідальність за майбутнє людства;
- в) чесною працею заробляти себе на життя;
- г) необхідно гостро відчувати власну унікальність та неповторність.
20. Що ви визначаєте для себе у праці:
- а) сам процес досягнення мети;
- б) окреслювати мету, продумувати можливі шляхи її досягнення;
- в) отримувати результат;
- г) успіх, який приходить до людини.

Обробка результатів. Відповіді на більшість стверджень (окрім 14 та 16) за індексом “а” свідчать про гуманістичну орієнтацію, “б” – ідеалістичну, “в” – прагматичну, “г” - егоцентричну. За кожне співпадіння нараховується 1 бал. Відповідь на 14 ствердження містить 2 можливих вибору: гуманістична орієнтація - “а”, “д”, ідеалістична - “б”, “е”, прагматична - “в”, “ж”, егоцентрична - “г”, “з”, за кожний вибір нараховується 1 бал.

Ствердження 16 передбачає вибір 6 стверджень: гуманістична – 1,5,9, прагматична – 2,8,11, егоцентрична – 4,6,12, ідеалістична – 3,7,10

Аналізується структура спрямованості педагога, тобто співвідношення кількості балів, які набрані за кожним окремим видом спрямованості.

### **МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ (О. РУКОВИШНІКОВА)**

Інструкція. З метою більш глибоко пізнання самого себе вам пропонується відповісти на низку запитань. Відповідаючи на них, позначайте ту бланку свою згоду, “так”, знаком “+”, а незгоду, “ні” – знаком “-”.

1. Чи було так, щоб аналіз вашого вчинку примирило вас з вашими близькими?
2. Чи змінювалися ваші духовні цінності після того, як ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до рішення міняти їх?
3. Чи часто ви аналізуєте власну поведінку у конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, щоб ваша поведінка у конфліктній ситуації залежала від емоційного стану?
5. Чи ставити ви у своїй уяві на місце яку-небудь незнайому вам невдачливу людину?
6. Чи аналізуєте ви причини власних невдач?
7. Чи довго ви пам'ятаєте зустріч з невдачливою людиною?

8. Чи спробуєте ви аналізувати власну поведінку, якщо у вас довгий час не виникали проблемні ситуації?
9. Як ви вважаєте, це пов'язане з особистісною потребою розібратися у себе?
10. Чи аналізуєте ви власну поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи траплялися з вами випадки, коли аналіз ситуації призводив до зміни рішень, що були прийняті 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 власну?
14. Чи спробували ви виявити для себе причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте ви однозначною та безапеляційною для себе точку зору людини, яка авторитетна у проблемі, що вас цікавить?
16. Чи спробуєте ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи здійснюєте ви критичний аналіз позиції авторитетної людини, групи людей?
18. Чи протиставляєте ви думці авторитетної людини власні добре обмірковані аргументи "проти"?
19. Чи співпадає, як правило, ваша точка зору на будь-яку проблему з думкою авторитетно людини у цій галузі?
20. Чи спробуєте ви знайти причину яких-небудь невирішених життєвих суперечностей, що стосуються вас?
21. Чи буває так, щоб людські цінності, прийняті у суспільстві, ви критикуєте?
22. Чи часто суспільна думка здатна диктувати вам певний образ життя?
23. Чи вважаєте ви, що вміння аналізувати вами власну поведінку завжди призводить до прийняття єдиного вірного рішення?
24. Чи спробуєте ви аналізувати власну чи чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприйнятних для вас?
25. Чи міркували ви про поведінку незнайомих вам людей, порівнюючи їх з собою?
26. Чи пробуєте ви зайняти позицію незнайомої вам людини у конфліктній ситуації, співставляючи її зі своєю?
27. Чи вели ви коли-небудь щоденники, куди записували власні думки, переживання?
28. Чи часто аналізуючи власні невдачі, ви схилились до оцінки власної поведінки?
29. Чи часто аналізуючи власні невдачі, ви приходите до висновку, що винуватцем є безлад у соціальному житті?
30. Чи притаманна аналізу вашої поведінки у більшій мірі емоційна оцінка?
31. Чи присутня у аналізі вашої поведінки у більшій мірі чітка словесна логіка?
32. Чи часто суспільство здатне нав'язати вам певний стиль поведінки?
33. Чи вважаєте ви обов'язковим для себе враховувати усі тенденції моди, певного стилю одягу та ін.?
34. Чи часто буває так, що проаналізувавши власну поведінку ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Для визначення рівня розвитку педагогічної рефлексії необхідно співставити результати, отримані у процесі діагностування з ключем. За кожен відповідь, що співпадає з ключем, вчитель отримує 1 бал, отримані бали підсумовуються.

Ключ

1	+	6	+	11	+	16	+	21	+	26	+	31	+
2	+	7	+	12	+	17	+	22	-	27	+	32	-
3	+	8	+	13	-	18	+	23	+	28	+	33	-
4	-	9	+	14	+	19	-	24	+	29	-	34	+
5	+	10	-	15	-	20	+	25	+	30	-		

0 – 11 балів – низький рівень педагогічної рефлексії;

12 – 22 бали – середній рівень педагогічної рефлексії;

23 – 34 бали – високий рівень педагогічної рефлексії.

**МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНОГО ДИФЕРЕНЦІАЛУ  
(ЗА К.К. ПЛАТОНОВИМ)**

Інструкція. Вам пропонується оцінити самого себе за рисами, поданими у бланку.

<b>Підсистема</b>	<b>Властивість</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>-1</b>	<b>-2</b>	<b>-3</b>	<b>Властивість</b>
К	Спостережливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неспостережливий
К	Емпатійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Байдужий
К	Поступливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Впертий
К	Доброзичливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ворожий
К	Толерантний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нетерпимий
К	Чуйний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безтактний
К	Щирий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нещирий
К	Контактний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неконтактний
МО	Принциповий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непринциповий
К	Неконфліктний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Конфліктний
МО	Чесний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нечесний
МО	Порядний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Розпущений
МО	Об'єктивний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Необ'єктивний
К	Оптимістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Песимістичний
МО	Життєлюбний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Занепадницький
МО	Гуманістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Егоїстичний
МО	Справедливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несправедливий
МО	Незалежний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Залежний
МО	Безпристрасний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Пристрасність
МО	Сміливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Боязливий
Е	Цілеспрямований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Стихійний
Е	Енергійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Млявий
Е	Активний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Пасивний
Е	Витривалий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Втомлений
Е	Спокійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Роздратований
Е	Стабільний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нестабільний
Е	Врівноважений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неврівноважений
Е	Працездатний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непрацездатний
О	Відповідальний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безвідповідальний
О	Вимогливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Невимогливий

О	Ініціативний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неініціативний
О	Дисциплінований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Недисциплінований
О	Самоорганізований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неорганізований
О	Самостійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несамостійний
О	Наполегливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Упертий
О	Старанний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нестаранний
О	Розпорядливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нерозпорядливий
О	Самокерований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Самонекерований
Е	Зацікавлений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Байдужий
Е	Захоплений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безучасний
МИ	Самокритичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несамокритичний
МИ	Креативний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Трафаретний
МИ	Розумний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неосвічений
МИ	Чутливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нечутливий
МИ	Аналітичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Бездоказовий
МИ	Прогностичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непрогностичний
МИ	Послідовний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непослідовний
МИ	Реалістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ілюзорний
МИ	Фундаментальний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Поверхневий
МИ	Рефлексивний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нерефлексивний

За кожною підсистемою професійно значущих якостей (К – комунікативні, МО – моральні, МИ – професійного мислення, О – організаторські, Е - емотивні) підраховується сума балів. Максимальна сума за кожною підсистемою професійно значущих якостей складає 30 балів, мінімальна – (- 30 балів).

## 2.2. ПОРТФОЛІО МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Створення портфоліо “Я – викладач вищого навчального закладу” є одним з ефективних методів формування професійної готовності майбутніх викладачів, розвитку їх професійної ідентичності. Крім того, портфоліо-метод використовується як засіб самопрезентації фахівця, його професійного самовдосконалення.

Створення портфоліо майбутніми викладачами передбачає організацію поетапної діяльності:

1) мотивацію та цілепокладання зі створення портфоліо. На цьому етапі студентам представляються мета та завдання розробки портфоліо, презентовані історичні шляхи портфоліо-технології, визначена загальна структура портфоліо (табл. 1); 2) розробку структури матеріалів; акцентується увага на критичному ставленні до структури, творчого характеру діяльності;

3) планування діяльності зі збору, оформлення та підготовки матеріалів. На цьому етапі розробляється організаційний план діяльності, що забезпечить пошук, збирання та оформлення необхідних матеріалів; план містить терміни та заходи;

4) збір та оформлення матеріалів; акцентується увага на тому, що матеріали мають бути яскраві, змістовні, презентабельні, доказові, структурні, зрозумілі;

5) спроби презентації портфоліо (портфоліо-чернетка). На цьому етапі відбувається перша презентація портфоліо за принципом “безпечних спроб”, тобто студенти моделюють ситуації презентації портфоліо в академічній групі в умовах позитивного соціально-психологічного, довірливого клімату, передбачають зворотній зв'язок з боку експерта (викладача) та його безоцінне ставлення, гарантують можливість повторних презентацій після роботи над помилками;

6) доопрацювання матеріалів;

7) презентація в рамках мети створення та використання – представлення портфоліо на засіданні кафедри, де експертами виступають досвідчені викладачі – потенційні колеги;

8) оцінка результатів діяльності, підсумкова рефлексія, що передбачає аналіз власних особистісних та професійних новоутворень в процесі впровадження портфоліо-технології (тих професійних знань, умінь та професійно значущих якостей, що розвинулися внаслідок створення портфоліо), активізацію прагнення подальшої роботи над портфоліо, створення нового циклу, починаючи з цілепокладання на першому етапі діяльності.

Упродовж створення портфоліо студенти мають отримати індивідуальні консультації викладача – суб'єкта портфоліо-технології.

Таблиця 1

Складові портфоліо “Я-викладач вищого навчального закладу”

Складова портфоліо	Зміст складових
<b>Частина 1. Вступ</b>	Коротка біографічна інформація про себе, про мету портфоліо, про його структуру та особливості. Містить: фото, резюме
<b>Частина 2. Мої досягнення як майбутнього викладача</b>	Матеріали, що свідчать про визнані оточуючими та усвідомлені студентом власні досягнення, життєвого, навчального, перед професійного, професійного та наукового досвіду. Містить: - документи про закінчення школи, сертифікати олімпіад, конкурсів, фестивалів та ін.; - автобіографію; - есе “Викладачі: хто вони?”; - аналіз важливіших подій та епізодів життя з точки зору педагогічного становлення, їх оцінка;



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основні етапи професійного становлення як викладача, чинники, події, люди, що вплинули на це;</li> <li>- оцінки на всіх етапах навчання з психолого-педагогічних дисциплін, коментарі до них;</li> <li>- улюблені викладачі, власний аналіз ефективності їх професійної діяльності;</li> <li>- мотиви викладацької підготовки;</li> <li>- зміни поглядів на майбутню професію;</li> <li>- відгуки викладачів та наукових керівників, керівників практик;</li> <li>- перелік місць практик;</li> <li>- перелік або структуроване представлення творчих робіт з педагогічної тематики</li> </ul>
<b>Частина 3. Я у світі педагогів</b>	<p>Матеріали, що свідчать про досвід педагогічної взаємодії, педагогічних зв'язків.</p> <p>Містить:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- інформацію про педагогів, які є еталонами майбутньої професійної діяльності та професійного становлення, їх портрети;</li> <li>- аналіз хобі, інтересів з точки зору вимог до викладача;</li> <li>- висловлення видатних педагогів з приводу їх професійної діяльності та професійного співтовариства</li> </ul>
<b>Частина 4. Я як викладач у теперішньому та майбутньому</b>	<p>Матеріали, що містять самооцінку студентом – майбутнім викладачем власних цінностей, уявлень про себе, власні особистісні та професійні характеристики.</p> <p>Містить:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- погляд на власне Я, мотивацію, інтелект, образ життя;</li> <li>- аналіз власних ціннісних орієнтацій та порівняння їх з педагогічними цінностями;</li> <li>- уявлення про власну особистісну та професійну місію;</li> <li>- професійну стратегію;</li> <li>- професійний девіз</li> </ul>
<b>Частина 5. Висновки</b>	<p>Узагальнення усіх матеріалів, висновки щодо готовності до викладацької діяльності, професійних планів, працевлаштування.</p> <p>Містить:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- найважливіші риси як майбутнього викладача;</li> <li>- важливі аспекти професійного досвіду;</li> <li>- аналіз професійного та особистісного зростання за період створення портфолію;</li> <li>- самооцінка портфолію автором</li> </ul>

Основними критеріями оцінки портфолію, з якими мають бути ознайомлені студенти – це: наявність творчо оформленої обкладинки, що відображає особистість та інтереси студента як майбутнього викладача; акуратність заповнення; структурність матеріалу; творче оформлення матеріалу; якість матеріалів, що відображають міркування студента про підготовку до викладацької діяльності; матеріали, що віддзеркалюють формування готовності до викладання.

На відміну від застосування методу портфолію для професійного відбору, в умовах якого він носить перш за все оцінний характер (матеріали портфолію проходять експертизу з метою визначення рівня професійної компетентності його автора з подальшим працевлаштуванням), головною функцією реалізації портфолію-методу у процесі професійної підготовки є розвивальна. Відтак, аналізу в більшій мірі підлягає динаміка професійних знань, умінь професійно значущих якостей майбутніх викладачів у процесі створення портфолію, динаміка їх професійної педагогічної мотивації та мотивації самовдосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Амбросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – №6. – С. 61 – 64.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Бойц Р. Поради викладачам-початківцям: Практичний посібник. – К.: Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 448 с.
5. Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти: Навч. посіб. для слух. закл. підвищ. каліф. сист. вищ. осв. – К.: ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
6. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
7. Гура О.І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – вид. 2-ге, виправл. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 188 с.
8. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
9. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Особенности деятельности студентов и преподавателей вузов. – Минск.: Узд-во БГУ, 1978. – 319 с.
11. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
12. Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
13. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.
14. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. – К.: Вища школа, 1978. – 287 с.
15. Коржуев А.В., Попков В.А. Подготовка преподавателя высшей школы // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 53 – 58.
16. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – М.: МГУ, 2003. – 300 с.
17. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 441 с.
18. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52 – 57.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989. – 119 с.
20. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія. – К.: ОКА, 1995. – 80 с.
21. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: Монография: В 2 ч. – М.: МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Держивина. – 2000. – Ч.2. – 142 с.
22. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Копытова Н.Е., Пронина Л.А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60 – 68.
23. Мистецтво бути викладачем: Практичний посібник. / А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм. – К.: Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2003. – 144 с.

24. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. Пособие /Серия “Высшее образование”. — Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004.— 304 с.
25. Мороз О.Г. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи / О.Г. Мороз, В.І. Юрченко // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187 – 189.
26. Никитина Н.Н., Железняков О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М.: Майстерство, 2002. – 288 с.
27. Основные направления комплексной подготовки молодых научно-педагогических кадров / М.П. Картусов, Л.И. Кочегуров и др. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1981. – 189 с.
28. Педагогика высшей школы / Под ред. Н.Д. Никандрова. – Л.: ЛГПИ, 1974. – 128 с.
29. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
30. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
31. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация “Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.
32. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы: Материалы семинара 27-28.11.79 / Под ред. А.В. Барabanщикова. – М.: Пед. общество, 1980. – 98 с.
33. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
34. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А. Зязюн та ін. – К.: ІСДО, 1994. – 384 с.
35. Рейнгард И.А. Лекции по педагогике высшей школы. – Днепропетровск: ДГУ, 1970 – 168 с.
36. Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября–12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – 120 с. (англ., франц., русск., араб., кит.)
37. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
38. Сурмін Ю. Майстерня вченого: Підручник для науковця. – К.: Навчально-методичний центр “Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – 302 с.
39. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 320 с.
40. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 224 с.

