

зможу створити належні умови для індивідуальної траєкторії просування у вивченні цього навчального спецкурсу.

#### Література

1. Авдеев А.П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С. 43–49.
2. Айзенберг А.Я. Педагогические проблемы самообразования // Советская педагогика. – 1968. – № 11. – С. 51–61.
3. Андреев А.А. Дистанционное обучение в системе непрерывного профессионального образования // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 158–165.
4. Владиславлев А.В. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1978. – 175 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – С. 296.
6. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория: Учебно-методическое пособие по спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 1976. – С. 23.
7. Князева М.Л. Ключ к самосозиданию. – М.: Молодая гвардия, 1990. – С. 49.
8. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994. – С. 69; Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: Дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 153 с.
9. Кузьмина М.Г. К вопросу о понятии “самообразование” // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С. 15–18.
10. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологи. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
11. Матюшкин А.М. Психологические основы готовности личности к самообразованию // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР (Материалы I Всесоюз. конференции). – М., 1981. – Ч. 2. – С. 13–15.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
13. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 147.
14. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А. Мижериков. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
15. Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования: Учеб. Пособ. к спецкурсу. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1986. – 88 с.
16. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. – М.: Сов. Россия, 1962. – 127 с.
17. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография. – М.: Пед. вестник, 1997. – 244 с.
18. Шуклина Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 140–151.
19. Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема: Дис... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1995. – 163 с.

ВАСИЛЬЄВА О.А.

### **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ Й ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА**

Вища освіта є підґрунтям людського розвитку та прогресу суспільства. Вона також виступає гарантом індивідуального розвитку людини, культивує інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства.

У процесі становлення єдиного освітнього простору в Європі за єдиними вимогами, критеріями і стандартами перед вищими навчальними закладами України постає завдання щодо формування й посилення інтелектуальної, соціальної, технічної та культурної бази. Інтеграційний процес, що відбувається під егідою Болонської декларації, спрямований на впровадження загальноєвропейських норм в освіті й науці та поширення національних культурних і науково-технічних надбань серед європейських країн. Однією з найбільш значущих орієнтацій сьогодення є професійна освіта, з якою пов'язана успішність самореалізації і самовдосконалення особистості практично в усіх сферах професійної діяльності.

У зв'язку зі змінами в сучасному суспільстві зростають потреби у висококваліфікованих професійно компетентних фахівцях, що зумовлює необхідність внесення змін до процесу навчання в закладах вищої освіти, впровадження ефективних методів щодо формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів.

Проблему особистісного і професійного розвитку вивчають представники багатьох наукових дисциплін – психології, філософії, соціології та ін. У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі велика увага приділяється дослідженням педагогічних здібностей, стилів в діяльності і спілкування, проблемам професійної компетентності, аналізується велика кількість професійно важливих якостей особистості педагога (К.С. Альбуханова, Б.С. Гершунський, В.І. Загвязинський, І.А. Зимня, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, В.І. Лозова, М.М. Поташник, В.А. Сластьонін, К. Роджерс).

Незважаючи на те, що вчені, які досліджують зазначену проблему, належать до різних шкіл і напрямів, визначається загальна тенденція в їх підходах. Вона полягає в тому, що розвиток особистості в різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища в процесі соціалізації та професіоналізації. Наука про навчання дорослих – андрагогіка – головною метою розвитку вважає формування компетентних фахівців, здатних досягати професійного й життєвого успіху в мінливих умовах протягом усього свого життя. Зростання ролі професіоналізму в сучасних умовах з особливою гостротою ставить проблему професійної компетентності спеціаліста. Проте на неї як на психологічну проблему звернули увагу лише в 90-х рр. ХХ ст. Необхідно враховувати, що розвиток компетентності викладача є специфічним порівняно з професійним розвитком інших категорій робітників.

*Мета статті* – проаналізувати сучасні дослідні підходи до змісту поняття “компетентність педагога” та визначення шляхів її розвитку й самовдосконалення.

Порушені питання є актуальними не тільки для теоретичних досліджень професійного становлення особистості педагога, а й для практики, оскільки від їх розв'язання залежить оцінка рівня професіоналізму окремих педагогів і педагогічних колективів у цілому, можливості професійного розвитку, досягнення найвищого рівня професіоналізму – майстерності.

Професійний тип особистості з характерною для нього манерою діяльності, спілкування, поведінкою, інтересами, установками створюється під впливом цілей і умов праці. Процес формування особистості не є сталим, він відбувається

ся безупинно, і будь-які зміни в процесі професійного становлення можуть впливати на її розвиток.

У психолого-педагогічній літературі існує багато понять для характеристики педагогічної діяльності. Це “професійна компетентність”, “педагогічна майстерність”, “професіоналізм”. Багато авторів пояснюють їх по-різному як за змістом, так і в модифікаціях. Під компетентністю можна розуміти системну якість індивідуальності дорослого, яка забезпечує успішність його діяльності в мінливих умовах. У тлумачних словниках під компетентністю розуміють сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності.

Аналіз сучасних дослідних підходів до змісту поняття “професійна компетентність” викладача показав, що цю проблему активно вивчають у наш час вітчизняні (Н.М. Бібік, Г.Н. Ничкало, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко, Т.І. Сущенко, С.О. Сисоева) і зарубіжні вчені (Р. Бадер, Д. Мартенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен), які по-різному її тлумачать.

Так, на думку Б.С. Гершунського, професійна компетентність – це певний рівень, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, навичок оволодіння предметами й умінь їх реалізації в діяльності [1]. Н.В. Кузьміна визначає професіоналізм як якісну характеристику суб’єкта діяльності, представника професії, що визначається мірою оволодіння ним сучасними засобами розв’язання професійних завдань, продуктивними способами її здійснення. Професійне розв’язання педагогічного завдання характеризується тим, що педагог свідомо спирається на систему правил і прийомів при:

- аналізі педагогічної ситуації;
- аналізі існуючих засобів, необхідних для вибору шляхів пошуку розв’язання завдань;
- плануванні педагогічних дій;
- аналізі результатів свого впливу;
- формуванні нових завдань [5, с. 22–23].

В американській соціальній науці модель компетентного фахівця включає також дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку. Шведські вчені вважають, що професійна компетентність – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних знань. Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, мають спільну думку щодо основних компонентів професійної компетентності, якими виступають:

- соціально-правова компетентність – знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;
- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння розв’язувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання та вміння;
- персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізація себе в професії;
- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій [2; 4; 5; 6; 8; 12].

А.К. Маркова виокремлює ще один вид компетентності – екстремальну професійну компетентність, тобто здатність діяти швидко в умовах, що раптово ускладнилися. Але професіоналізм як вищий рівень виконання діяльності забезпечується також професійною спрямованістю і професійно важливими якостями [8].

Дослідження функціонального розвитку професійної компетентності свідчать про відносну автономність цього процесу на початкових стадіях професійного становлення спеціаліста. На стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність усе більше поєднується з професійно важливими якостями. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності стає навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм [2; 5; 6; 8; 9].

Професійна компетентність – це інтегративна якість особистості спеціаліста, що включає систему знань, умінь і навичок, узагальнених способів розв'язання типових завдань. Формування професійної компетентності залежить від різних властивостей особистості, основним її джерелом є навчання і суб'єктивний досвід. Професійна компетентність характеризується постійним прагненням до самовдосконалення, набуття нових знань і вмінь, збагачення діяльності. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації, професійного й особистісного розвитку.

Сьогодні, коли вищій школі дуже важливо забезпечити компетентність викладача в саморозвитку і становленні індивідуальності студентів, індивідуальність викладача є його основним інструментом. Більше того, в діяльності педагога розвиток індивідуальності виступає у двох аспектах – і як мета професійної діяльності, і як мета професійного розвитку. Отже, і форми досягнення цих двох цільових “шарів” повинні бути подібними. Особливо ефективними для розвитку індивідуальності викладача є форми колективної і групової діяльності, тому що, на відміну від більшості професій, для викладача ці форми важливі не тільки як засіб саморозвитку, а і як професійний інструментарій. Викладач використовує форми колективної і групової діяльності, керуючи розвитком студентів і виконуючи свою професійну роль. Специфіка професії викладача створює сприятливі умови для реалізації концепції безперервної освіти, яка включена в професійну діяльність. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що неможливо досягти педагогічної компетентності у формуванні індивідуальності студентів, якщо викладач не став суб'єктом розвитку власної індивідуальності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі нагромаджений великий обсяг матеріалу, пов'язаного з розглядом людини як суб'єкта діяльності (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлінський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.). “Діяльність, що розглядається без відношення до її суб'єкта, ніякими психологічними характеристиками, безумовно, не володіє. Ними володіє тільки суб'єкт діяльності”, – вказує Б.Ф. Ломов. Домінуючою для суб'єкта є здатність до взаємозумовлених перетворень себе й оточуючої дійсності, яка включає як об'єкти матеріального світу, так і систему соціальних відносин [7, с. 11].

Особливо актуальним є вивчення суб'єктності педагога, від професіоналізму якого залежать можливості розвитку студента. Вивчення здібностей викладача як суб'єкта власної професійної діяльності передбачає взаємозв'язок і взаємозумовленість якісних змін в особистості самого вчителя і в особистості його вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І.В. Дубровіна, Л.М. Мігіна, К. Роджерс).

Насправді, викладачі не завжди визнають саморозвиток індивідуальності за мету професійного розвитку. Ситуація така, що, з одного боку, викладач повинен формувати індивідуальність студента, а з іншого – ігнорується індивідуальність самого викладача.

Розвиток педагогічної теорії і практики сприяв науковій розробці особистісно орієнтованої професійної освіти. У працях В.В. Серикова, І.С. Якіманської теоретично обґрунтовано особистісно орієнтоване навчання, яке вже активно запроваджується в практику професійної школи [3; 4; 6; 10; 11].

У психології професійної освіти широко застосовуються терміни “саморозвиток” і “власна активність”, що свідчить про народження особистісно орієнтованого навчання. Їх поєднує те, що суб’єкт сам ініціює й організує процес свого учіння. При цьому зростає гуманістична цінність самовизначення в навчанні.

Таким чином, розвиток психолого-педагогічних концепцій і теорій навчання створили передумови становлення особистісно орієнтованої професійної освіти.

Системоутворювальним фактором особистісно орієнтованої освіти стає професійний розвиток тих, хто навчається, у процесі організації взаємодії всіх суб’єктів навчання з урахуванням їхнього попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу в конкретному навчальному середовищі.

Центральною ланкою особистісно орієнтованої професійної освіти є професійний розвиток – розвиток особистості в процесі професійного навчання, засвоєння професії і виконання професійної діяльності. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває динамічної неврівноваженої цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначає його.

Визначення сутності особистісно орієнтованої освіти дає змогу сформулювати концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти:

- головною метою професійного освітнього процесу є особистісний і професійний розвиток всіх його учасників;
- критеріями ефективної організації професійної освіти виступають ознаки особистісного і професійного розвитку. Оцінити їх можна в процесі моніторингу професійного становлення особистості;
- психолого-педагогічною одиницею професійної освіти виступає навчально-професійна ситуація, яка моделює професійний освітній процес;
- соціально-професійні особливості педагога інтегруються в змісті технології навчання, стають факторами професійного розвитку студентів, становлення авторських навчальних дисциплін й індивідуального стилю діяльності педагога;
- орієнтація на індивідуальний розвиток особистості студента призводить до зміни співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, виражених у державних стандартах освіти, і найголовніше – вимог до саморозвитку і самовдосконалення педагога. Стандарт освіти – не мета, а засіб, що визначає напрям і межі використання змісту освіти як основи професійного розвитку особистості на різних етапах навчання;

– запорукою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає співпраця викладачів і майбутніх учителів. Навчання дає унікальну можливість організації спільної діяльності викладачів і студентів. Принципово важливим є положення про те, що особистісно орієнтована освіта створює умови для повноцінного взаєморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [2; 3; 6; 11; 12].

Одним з головних завдань особистісно орієнтованого навчання є формування особистості студента. Так, В.В. Сериков, теоретично обґрунтовуючи особистісно орієнтовану освіту, підкреслював необхідність створення умов для реалізації особистісних функцій – тих проявів людини, які реалізують соціальне замовлення “бути особистістю” [11, с. 17].

Особистісно орієнтована освіта створює умови для повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізації потреб особистості в самозміні, самовизначенні, самоздійсненні й самоактуалізації. Потреба в розвитку себе як особистості зумовлює продуктивне професійне становлення в майбутньому.

Аналізуючи взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку, Л.М. Мітіна зазначає, що вони є невід'ємними. В основі обох – принцип саморозвитку, завдяки якому особистість здатна перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, результатом чого виступає вища форма життєдіяльності особистості – творча самореалізація [9, с. 28–38].

Отже, особистісний розвиток виступає фактором професійного становлення і студента, і викладача. На різних стадіях їх становлення професійний розвиток зумовлюється різними суперечностями.

Так, на стадії професійної освіти рушійною силою професійного розвитку виступають суперечності між вимогами цього виду освіти та рівнем особистісного й професійного розвитку студента. Розв'язання суперечностей призводить до розвитку пізнавальних і професійних здібностей, підвищення соціально-професійної компетентності.

На наступній стадії професійної адаптації професійний розвиток зумовлюється суперечностями між вимогами нової для особистості соціально-професійної ситуації (професійної діяльності, нової ролі, педагогічного колективу) і рівнем соціально-професійної компетентності. Його розв'язання відбувається в процесі психологічної перебудови особистості та виражається в професійному самовизначенні, знаходженні особистісного сенсу в праці, набуття професійного досвіду.

На стадії професіоналізації основною є суперечність між “Я”-дієвим і “Я”-відображеним у професії, зумовлена потребою фахівця в розвитку кар'єри. Розв'язання цієї суперечності можливе в процесі просування за кваліфікаційними рівнями професії й опрацювання індивідуального стилю діяльності. У протилежному випадку настає стадія професійної стагнації.

Перехід на стадію професійної майстерності відбувається в процесі розв'язання суперечності між потребою особистості в самореалізації в професії та професійно-психологічним змістом професійної діяльності. Тоді чітко виявляються суперечності між “Я”-професійним і “Я”-потенційним. Його розв'язання можливе завдяки самоактуалізації особистості, переходу на креативний рівень виконання діяльності. Інший спосіб розв'язання цієї суперечності –

повторна стагнація на основі висококваліфікованого виконання професійної діяльності.

Таким чином, суперечності між зовнішніми і внутрішніми факторами є рушійними силами розвитку на початкових стадіях професійного становлення, внутрішні суперечності особистості професіонала – на наступних стадіях. Зовнішніми факторами професійного становлення є соціально-економічні умови, зміст, технології діяльності, система стимулювання розвитку.

На наступних стадіях професійного становлення актуальним є особистісно орієнтоване професійне самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення являє собою самостійний вид внутрішньої активності особистості, спрямованої на підвищення кваліфікації, професійне зростання і розвиток кар'єри.

✓ Важливе значення в професійній активності належить мотивації досягнення успіху, актуалізації професійно-психологічного потенціалу педагога [1; 2; 5; 6; 8].

У стимулюванні професійного самовдосконалення педагога позитивну роль відіграє експертний моніторинг професіоналізації, який передбачає:

- розробку діагностичних й експертних процедур аналізу та прогнозування праці, оцінку професійної компетентності педагогів, сприяння в опрацюванні ними стратегії продуктивного розвитку суб'єктів педагогічної діяльності;

- створення й використання особистісно орієнтованих технологій розвитку, творчого потенціалу і професійно важливих якостей педагога, необхідних для ефективної педагогічної праці;

- розробку основ підбору, професійної підготовки і становлення, методики оцінювання рівня професійної компетентності відповідно до опрацьованих критеріїв і показників;

- дослідження закономірностей професійного розвитку педагога і врахування конкретних результатів його професіоналізації, а також розробку науково-практичних рекомендацій щодо діагностики, атестації й експертизи [3; 4].

Експертний моніторинг є інформаційною основою психологічного супроводу професійного становлення педагога. Під психологічними супроводом розуміють безперервний процес вивчення й аналізу, розвитку і корекції суб'єктів педагогічної діяльності. Він здійснюється в межах особистісно орієнтованої технології професійного становлення для найбільш повної реалізації творчого потенціалу педагога, підтримки його комфортного психологічного стану і досягнення найвищої продуктивності діяльності, проектування професійного зростання і кар'єри, розвитку і корекції професійно важливих характеристик [9].

Стадія професіоналізації охоплює в потенційному плані найбільш продуктивний віковий період людини – зрілість. Акмеологічний супровід професіонала не тільки сприяє підвищенню його професіоналізму, а й створює умови для самоактуалізації особистості та повноцінної реалізації в професії.

Таким чином, моніторинг є ефективною технологією, що зумовлює професійний розвиток та саморозвиток особистості. Його результати виступають як інформаційна основа прийняття рішень та проектування професійного зростання кар'єри.

#### Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург, 2000.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сымалюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М., 2005. – 211 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 11.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
9. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – С. 28–38.
10. Сериков В.В. Образование и личность. – М., 1999.
11. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 17.
12. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Пер. с нем. – Екатеринбург, 1996.

ВАСИЛЬЧЕНКО Л.В.

## МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД З ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Одна з головних суперечностей у сучасній вищій освіті пов'язана з необхідністю забезпечення відповідності якості професійної освіти потребам особистості, суспільства й ринку праці, що змінюються, і недостатньою теоретичною та методологічною розробленістю концептуальних засад діагностики інституційного розвитку вищих навчальних закладів, у тому числі оцінки якості діяльності викладачів вищої школи.

Інтеграційні процеси, що торкнулися освітньої галузі, сьогодні створюють реальні передумови для розробки відповідних критеріїв і методик оцінювання якості професійної освіти. У зв'язку із цим проблема оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу набуває особливої актуальності, оскільки всі прийняті на теперішній час моделі державної та суспільної атестації закладів освіти в Україні та за кордоном як показник включають таку оцінку. Наявність та відповідність світовим стандартам системи оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу стає необхідною умовою входження української професійної освіти до світового та європейського простору.

**Мета статті** – розкрити міжнародний досвід з оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ.

Існуюча система оцінки діяльності викладачів вищої школи є недостатньо ефективною, відбувається за сталою, часто формальною схемою. На сьогодні недостатньо розроблені технології, які сприяють діагностуванню, корекції та вдосконаленню якості діяльності викладачів. Проведений нами аналіз наукових