**ЗМІСТ**

ВСТУП…………………………………………………………………………3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ…………………………………………………..6

* 1. Поняття професіоналізму викладача вищої школи………………………...6
	2. Структура професіоналізму викладачів вищої школи…………………….12
	3. Поняття етичної компетентності викладача вищої школи……………….16

Висновок до першого розділу………………………………………………24

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ…………………………………………………26

2.1. Процедура емпіричного дослідження етичної компетентності педагога….26

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження……………29

Висновок до другого розділу……………………………………………….42

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА……………………………………………..44

3.1. Тренінгова програма для розвитку етичної компетентності у викладачів…………………………………………………………………………...44

3.2. Результати апробації тренінгової програми………………………………….51

3.3. Практичні рекомендації викладачам щодо підвищення етичної компетентності……………………………………………………………………...61

Висновок до третього розділу………………………………………………67

ВИСНОВОК………………………………………………………………….68

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ………………………………71

ВСТУП

У сучасному суспільстві в умовах ринкових стосунків, демократизації, відкритості, побудови громадянського суспільства все більшої уваги фахівців різного профілю привертає проблематика, пов'язана з адаптаційними ресурсами людини як суб'єкта діяльності, спілкування і пізнання. Це питання є дуже актуальним у контексті інтенсивних трансформацій, які зазнає сучасний світ і, особливо, українське суспільство. Нестабільність (іноді навіть непередбачуваність) соціальних процесів висуває підвищені вимоги до людини, якій доводиться враховувати визначені зовні соціальні вимоги, тобто змінюватись, зберігаючи основні внутрішні установки і переконання - іншими словами, залишатися у відносно стабільному балансі. У зв’язку з цим можна обґрунтовано стверджувати, що розробка проблеми ціннісно-морального ставлення до професійної діяльності стає одним із нагальних та ключових завдань психологічної науки та визначає актуальність нашого дослідження.

У вітчизняній науці розробкою проблеми етичноїкомпетентностіта професіоналізму займалися А. А. Налчаджян, Е. С. Маркарян, Д. В. Ольшанский, A. О. Реан, А. В. Фурман, С.М. Редліх, B. І. Слободчиков, С. Г. Вершловський, Ф. В. Березін, Є. О. Клімов, О. І. Гура, В. А. Сластьонін, В. Д. Шадріков, В. Н. Кузьміна, А. К. Маркова та ін.

Важливо зазначити, що в сучасних умовах освітньої реформи статус вчителя, його освітні функції докорінно змінюються, а вимоги до його етичної компетентності та рівня його професіоналізму відповідно зростають. Ми вважаємо, що показниками важливості етичної компетентності є зміни, що відбулися у сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. А саме етична компетентність та педагогічна культура характеризуються великими можливостями для розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони, наприклад, є гарантією вирішення проблем старшого та молодшого поколінь, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації і більше.

Всі перераховані вище аргументи обумовлюють актуальність теми дипломної роботи «Формування етичної компетентності як складової професіоналізму викладачів вищої школи».

**Мета дослідження** полягає у теоретичному аналізі та емпіричному розкритті підходів та закономірностей формування етичної компетентностіяк базової складової професіоналізму викладачів вищої освіти.

Для реалізації поставленої мети в роботі необхідно виконати наступні **завдання**:

* дослідити професійну компетентність (професіоналізм) викладачіввищої школи та її сутність;

- дослідити етичну компетентність як складову професіоналізмувикладачів вищої школи та її сутність;

- визначити основні підходи до проблеми формування професійно-етичної компетентності викладачів вищої школи;

- дослідити процес формування етичної компетентності викладачіввищої школи.

**Об’єкт дослідження**: професійно-етична компетентність.

**Предмет дослідження**: формування етичної компетентності якскладової професіоналізму викладачів вищої освіти..

Для реалізації поставлених завдань використовувались наступні **методи** наукового дослідження:

1. Теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, аналогія, моделювання) для опрацювання наявної наукової та практичної психолого-педагогічної літератури;

2. Емпіричні (Тест «Прогресивні матриці Равена», Тест короткотривалої пам’яті, Методика «Коректурні проби Бурдона», Методика САН, Тест на визначення рівня професійної компетентності вчителя, Анкета для визначення професійного самоусвідомлення, Анкета для визначення розвитку компонентів етичної компентентності педагога на основі підходу Л. Ліпіної) для проведення емпіричного дослідження особливостей професійної та етичної компетентності педагога;

3. Математичні (t-критерій Стюдента) для встановлення статистичної значимості отриманих результатів.

**Наукова новизна** дослідження. У дипломній роботі було:

- *вперше*здійснено детальний огляд психолого-педагогічної літератури з теми; теоретично обґрунтовано психологічні особливості феномену професіоналізмута етичної компетентності;

- *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про психічні особливості педагогів, особливості корекції їх емоційного стану, особливості роботи з етичною компетентністю;

- *уточнено* поняття професіоналізму, складові та критерії формування етичної компетентності; особливості конструювання тренінгових програм для формування етичної компетентності.

**Практичне значення** наукового дослідження. Запропонована методика дослідження по роботі з педагогами в її повному обсязі може бути використана практичними психологами закладів освіти, працівниками психологічних служб з метою розвитку етичної компетентності педагогів. Окремі елементи можуть бути корисними у практичній діяльності педагогів, практичних психологів, соціальних працівників, тренерів, студентів.

Матеріали дослідження можуть бути використані для організації психолого-педагогічних семінарів, проведення методичної, педагогічної ради у закладах освіти, проведення університетських заходів, а також при викладанні дисциплін.

**Структура роботи**. Робота викладена на 70 сторінках і складається зівступу, трьох розділів і висновків. Бібліографічний список включає 90 літературних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

* 1. **Поняття професіоналізму викладача вищої школи**

Безперервністрімкі інноваційні процеси в освіті призводять до того, що педагогічна, дидактична і методична ситуація, в якій вчителю доводиться працювати, безперервно змінюється і часто істотно відрізняється від того, як він навчався у вузі. Високий рівень знань з предмета і володіння методикою його викладання вже не можуть повністю характеризувати актуальний рівень професійної підготовленості вчителя. Аналіз практики показує, що однією з серйозних проблем сучасної освітньої системи є недостатній рівень підготовленості вчителів до роботи в умовах, що вимагають прийняття самостійних методичних рішень (С. Каменецький, A.A. Машіньян, В.М. Монахов, A.A. Шаповалов). Затребувані практикою вміння самостійного, науково обґрунтованого конструювання навчального процесу не утворюються після вузівської освіти спонтанно або формуються досить довго і неповно.

Щодо вивчення поняття «професіоналізм» педагога існують різні точки зору. Н.В. Кузьміна виділяє в цьому понятті дві взаємопов'язані складові: професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості, оскільки особистісні якості педагога можуть сприяти або перешкоджати продуктивному вирішенню педагогічних завдань. А.К. Маркова вважає, що домінуючим компонентом професіоналізму педагога є його особистість. І.Ф. Харламов під педагогічним професіоналізмом розуміє доведену до вищого рівня педагогічну умілість. М.А. Вікуліна вкладає в поняття професіоналізму педагога також наявність у педагога прикладних, педагогічних і методичних, умінь і навичок, і визначає його як творче володіння спеціальністю, вміння домагатися більшого результату з найменшими витратами і в найкоротший час. В.Я. Синенко вважає, що поєднання теоретичних знань з уміннями і навичками застосування їх в навчально-виховної діяльності може забезпечити необхідний педагогічний професіоналізм. Таке поєднання пропонується як практичний критерій виявлення професіоналізму і визначає репродуктивний, майстерний або дослідний рівень його сформованості.

В.А. Сластенін використовує поняття «педагогічний професіоналізм» для позначення рівня кваліфікації педагога-практика, але в той же час застосовує стандарти загальнопедагогічного професіоналізму і для визначення показника відповідності підготовки випускника педагогічного вузу цим вимогам. В.А. Сластенін, І.Ф. Ісаєв основу професіоналізму педагога бачать в наявності у нього теоретичної і практичної (уміння і навички) підготовки. Професіоналізм у педагогічній діяльності виражається в умінні бачити і формулювати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій, знаходити оптимальні способи їх вирішення, в здатності самостійного вирішення педагогічного завдання, спираючись на теоретичне осмислення власної діяльності. Причиною непрофесійного, інтуїтивного рішення педагогічного завдання вчителем є недостатня підготовка випускника вузу до її кваліфікованому теоретичного вирішення (В. А. Сластьонін, С.Д. Смирнов, E.H. Шиянов). У ситуації необхідного прийняття вчителем самостійного методичного рішення негативно проявляється та обставина, що засвоєння студентами психології, дидактики і окремих методик в ході становлення педагогічного мислення і тим більше практики викладацької діяльності відбувається багато в чому незалежно один від одного, тому що існують в реальному функціонуванні взаємозв'язку, не засвоюються студентами , що не присвоюються ними, і не використовуються в подальшому професійному навчанні, оскільки не проходять через їх діяльність.

Категорія «педагогічного професіоналізму» історично і соціально мінлива, визначається вимогами суспільства до педагогічної діяльності, розвитком педагогічної науки, і, в свою чергу, повинна визначати вимоги до рівня підготовки викладачів. Чим далі буде відбуватися диференціація навчання в школі за програмними цілями, рівням і змістом, тим більшою мірою від педагога буде вимагатися вміння сконструювати ефективний навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації, спираючись на дидактичні і методичні норми і закономірності, застосовуючи теорію навчання у власній конструктивної діяльності.

Під педагогічним професіоналізмом необхідно розуміти досконале володіння педагогом психолого-педагогічними знаннями і навичками, які повинні поєднуватися з хорошим знанням змісту предмета, знанням і вмінням застосовувати педагогічні технології, з морально-естетичним ставленням педагога до життя, його здатністю розуміти педагогічні цілі, здійснювати їх практичне досягнення. Сукупність усіх цих компонентів забезпечує високу ефективність і якість освіти і виховання учнів.

Педагог-професіонал досконало володіє педагогічною технікою, технічними прийомами, які застосовуються в процесі навчання цілеспрямовано, систематично і послідовно, що сприяє набуттю учнями міцних знань, умінь і навичок.

Без прагнення викладача до педагогічної професіоналізму його знання як у своїй сфері, так і в галузі педагогічної та психологічної наук стають незатребуваними, втрачають свою значимість, так як їх неможливо застосувати в практичній діяльності.

Одним з важливих критеріїв педагогічного професіоналізму є здатність викладача до цілепокладання і целездійснення. Цілі необхідні для здійснення осмисленої педагогічної діяльності, вони пов'язують всі її компоненти, етапи в гармонійне єдине ціле. Викладачеві необхідний постійний цільовий контроль за своєю професійною діяльністю, це забезпечує педагогічну ефективність освітнього процесу.

Педагогічний професіоналізм неможливий без психолого-педагогічної компетентності викладача. Для цього йому необхідні знання про закони психологічного розвитку людини; про критерії психологічних навантажень, закономірності перебігу і розвитку психічних і фізіологічних процесів в різних ситуаціях і умовах навчання. Педагогу необхідно також розбиратися в правилах і способах підвищення ефективності сприйняття і діяльності учнів, причому важливо враховувати психологічні умови ефективного впливу на учнів.

Ще одним показником педагогічного професіоналізму є постійний пошук нових, більш ефективних і найбільш прийнятних форм і методів навчання. Процес навчання, що включає в себе інноваційну діяльність педагога, відрізняється максимальним використанням новітніх технічних засобів навчання, що сприяє всебічному розвитку учнів.

Всі перераховані компоненти педагогічного професіоналізму повинні поєднуватися з високим рівнем загальної культури викладача:

• морально-етичними якостями;

• культурою спілкування з оточуючими;

• постійним самовдосконаленням і самоосвітою;

• відповідальним ставленням до своєї професійної діяльності;

• компетентністю у багатьох областях знань;

• тонким художнім смаком;

• культурою зовнішнього вигляду,

• людської гуманністю і любов'ю, повагою до учнів.

На сьогоднішній день існує безліч підходів до поняття «професіоналізм». Деяківчені зіставляють професіоналізм з іншими поняттями, так чи інакше пов'язаними з характеристикою здатності людини виконувати роботу: компетентність, майстерність, кваліфікація [12].

Ряд дослідників розглядає професіоналізм з точки зору діяльності. так, В.А.Сластьонін, І.Ф.Ісаєв, А.І.Міщенко, Е.Н.Шіянов основою професіоналізму вважають науковотеоретичну і практичну підготовку []. В.Бондаревский під професіоналізмом розуміє «оволодіння повною мірою досягненнями своєї науки, суміжними галузями знань, мистецтвом їх застосування у своїй практиці»і протиставляє йому поняття «дилетантизм»[]. На думку А. Щербакова, професіоналізм фахівця визначається ступенем володіння знаннями, вміннями і навичками, з одного боку, і здатністю виробляти нове, з іншого [85]. В. Гриневарозглядає професіоналізм як «органічний сплав знань і умінь, що гарантує отримання необхідного результату, якісне і ефективне виконання роботи, сформована готовністьставитися до своєї справи як до сукупності завдань, кожна з яких конкретна, вимагає досягненнярезультату»[14]. В. Сластьонін визначає професіоналізм як результат процесу професійної підготовки, якість, що свідчить про високий рівень володіння вміннями, необхідними при виконанні будь-якої роботи [74].

Всі наведені вище визначення висловлюють діяльнісну сутність професіоналізму, де сукупність знань, умінь і навичок необхідна для успішної професійної діяльності.

А. К. Маркова, в рамках такого підходу, виділила п'ять рівнів професіоналізму:допрофессіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм(псевдопрофесіоналізм) і післяпрофесіоналізм [42]. Іншими вченими в поняття професіоналізму вкладається інший зміст, згідно з яким професіоналізм є характеристикою особистості людини. Так, В. В. Болотов [6] вважає, що справжній професіоналізм пронизаний моральним змістом - розумінням обов’язку, почуття відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності, і успіх справи, таким чином, - наслідок високих професійно-моральних якостей, які є виразом цілого образу особистості. І.Д.Багаєва визначає професіоналізм як інтегральнувластивість особистості, що формується в діяльності, обумовлена мірою реалізації її громадянської зрілості, відповідальності, боргу[3]. На думку ж В. Горбенко [11], професіоналізм - це найвища точка в розвитку особистості.

Очевидно, в розгляді поняття «професіоналізм» найбільш об'єктивним буде особистісно-діяльнісний підхід, бо тільки наявність обох компонентів в структурі професіоналізму забезпечує йому певну цілісність.

Єдність професійного та особистісного розвитку фахівця лягло в основу концепцій ряду вчених, згідно з якими розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає і вибір професії, і підготовку до неї і разом з тим сам цей вибір і розвиток тієї чи іншої професійної діяльності визначають стратегію розвитку особистості.

Таким чином, органічний сплав високого рівня виконання професійної діяльності з певними особистісними якостями і становить професіоналізм. Саме особистісно-діяльнісний підхід присутній в працях вчених, що розглядаютьпрофесіоналізм педагога. Так, В.Я.Сіненко вважає, що професіоналізм вчителя представляє собою високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь в поєднанні з відповідним культурно-моральним виглядом. І якщо при оцінці знань, умінь і навичок вчений пропонує використовувати ряд опосередкованих і безпосередніх критеріїв, то особистісні якості вчителя розглядаються в їх абсолютному значенні [70]. А. К. Маркова, виділяючи цілий ряд психологічних критеріїв стосовно до праці вчителя, більшість яких характеризують педагогічну діяльність (об'єктивні, результативні, процесуальні, кількісні, якісні та інші критерії), все ж звертає увагу і на суб'єктивні критерії в оцінці професіоналізму педагога - відповідність професії вимогам людини, його мотивами, схильностям, особистісну прихильність до професії, задоволеність працею в ній, наявність стійкої психолого-педагогічної спрямованості, сукупності необхідних професійно-психологічних якостей особистості [42].

Н. В. Кузьміна та представники її школи вважають, що, так як в професійно значущихпедагогічних уміннях знаходять практичне застосування і якості особистості педагога, то професіоналізм учителя складають два взаємопов'язані компоненти: професіоналізм діяльності як якісна характеристика суб'єкта діяльності і професіоналізм особистості як сукупність особистісних якостей педагога, що сприяють або, навпаки, перешкоджають вирішенню педагогічних завдань [34].

Таким чином, професійних знань і умінь, які виступають основою будь-якої професійної діяльності, загального розвитку і широкої ерудиції, недостатньо для становлення вчителя-професіонала, оскільки саме для педагогічної професії вирішальне значення мають моральні якості особистості (доброта, милосердя, чуйність, великодушність, любов до людей і ін.), які і дозволяють формувати особистість учня.

Розуміння ж педагогічної компетентності ми пов'язуємо, перш за все, з діяльністю вчителя, з його здатністю до виконання певних професійних дій, основу яких складають необхідні професійні знання та вміння, що утворюють «фундамент»професіоналізму педагога. Що ж стосується особистісних якостей вчителя, то вони наповнюють внутрішнім змістом педагогічну діяльність і необхідні для становлення педагога-професіонала.

Отже, ми прийшли до висновку, що поняття «професіоналізм» ширше за своїм значенням поняття «компетентність», так як крім діяльнісного аспекту воно включає певні характеристики особистості фахівця, і тому педагогічна компетентність являє собою лише одну зі сторін професіоналізму вчителя.

* 1. **Структура професіоналізму викладачів вищої школи**

Педагогічний професіоналізм - це характеристика різних взаємопов’язаних компонентів, що відображають певну освітню систему, що відповідає соціальному порядку суспільства. Складові педагогічного професіоналізму:

· Рівень загальної культури;

· Психолого-педагогічна компетентність;

· Володіння змістом предмета та педагогічними технологіями;

· Можливість постановки цілей;

· Здатність до педагогічної рефлексії;

· Можливість здійснення інноваційної діяльності в галузі освіти.

Соціально та професійно зумовлені якості вчителя. Вивчення феноменології професіоналізму вчителя показує, що, з одного боку, педагогічний професіоналізм - це соціально-педагогічний феномен, який представляє складну, багатогранну та багатогранну характеристику діяльності вчителя, яка відповідає порядку суспільства і має на меті підготовку професійних вчителів . З іншого боку, професіоналізм учителя - це якісна характеристика, що включає сукупність фундаментальних інтегрованих знань, узагальнених умінь та педагогічних здібностей, його особисті та професійно важливі якості, культуру та навички вчителя, готовність до постійного самовдосконалення.

Вчитель - не тільки професія, суть якої полягає в передачі знань, але і висока місія створення особистості, утвердження людини в людині. У зв’язку з цим можна виділити сукупність соціально та професійно обумовлених якостей вчителя:

· Висока громадянська відповідальність та соціальна активність;

· Любов до дітей, потреба і здатність віддати їм своє серце;

· Справжній інтелект, духовна культура, бажання і здатність працювати разом з іншими;

· Високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність творити нові цінності та приймати творчі рішення;

· Потреба в постійній самоосвіті та готовність до неї;

· Фізичне та психічне здоров’я, професійна працездатність.

Узагальнюючи вимоги до праці та особистості вчителя, що пред'являються умовами розвитку суспільства на сучасному етапі, їх можна представити наступним чином:

· Висока культура і мораль;

· Посвята;

· Благородство;

· Різке відчуття нового;

· Здатність зазирнути у майбутнє та підготувати своїх учнів до життя в майбутньому;

· Максимальна реалізація індивідуального таланту в поєднанні з педагогічною співпрацею;

· Спільні ідеї та інтереси викладачів та учнів;

· Творче ставлення до праці та соціальної діяльності;

· Високий професійний рівень і бажання постійно поповнювати свої знання;

· Принциповий і вимогливий;

· Чутливість;

· Ерудиція;

· Соціальна відповідальність тощо

Існують такі посади вчителя:

· Соціальні;

· Професійні.

Соціальна позиція вчителя складається із системи його поглядів, переконань та цінностей. професійна позиція - ставлення до педагогічної професії, цілей та засобів педагогічної діяльності. Вчитель може виступати в ролі інформатора, друга, диктатора, радника, прохача, натхненника тощо. Кожна з цих професійних позицій може дати як позитивний, так і негативний ефект залежно від особистості вчителя, від його соціальних позицій.

В останні роки все частіше використовується і розвивається концепція педагогічної культури. Однак педагогічна культура не гарантує успіху в навчанні. У «живому» реальному педагогічному процесі фаховий виявляється в єдності із загальнокультурними та моральними проявами особистості вчителя. Єдність усіх цих проявів формує гуманітарну (загальну) культуру вчителя [15].

Тому найвищі результати у педагогічній діяльності пов’язані з подоланням професійних обмежень, здатністю розглядати професійні питання з найширших філософсько-методологічних та соціокультурних позицій.

Гуманітарна культура вчителя - це сукупність особистих та професійних якостей, а також цінностей, орієнтацій та навичок.

Професіоналізм фахівця, пов’язаний з певною професією, описується через поняття професійної компетентності.

Компетентність - здатність і здатність людини виконувати певні трудові функції. Коли ми говоримо про професійну діяльність, ми завжди маємо на увазі її реалізацію на високому рівні. Компетентність - індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії. Про компетентність можна судити за характером результату людської праці.

Професійна компетентність - один із суб’єктивних факторів вчителя. Концепція професійної компетентності вчителя виражає особисті можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно та ефективно вирішувати педагогічні проблеми. Таким чином, під компетентністю вчителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність полягає у наявності знань та навичок у галузі міжособистісної взаємодії, оволодінні професійним спілкуванням та поведінкою, адекватних уявлень викладача про вікові та індивідуальні особливості учнів, а також адекватних знань особистості вчителя та професійні характеристики та шляхи подолання професійних руйнувань. .

Важливою складовою професіоналізму вчителя є готовність до самостійного виконання конкретних видів педагогічної діяльності, здатність вирішувати типові професійні проблеми та оцінювати результати своєї роботи, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом. Можливість викладу навчального матеріалу включає не лише оволодіння змістом предмета, але й уявлення про існуючі педагогічні технології, знання існуючих форм і методів навчання, формування методичного мислення вчителів, вміння використовувати методи у професійній діяльності впроваджувати дидактичні принципи навчання. [29].

Професійна діяльність викладача передбачає процес постановки педагогом педагогічних завдань, їх ієрархію, перебудову в залежності від конкретних умов та ситуацій, викладач формує здатність до педагогічного цілепокладання. Важливою складовою цієї здатності є здатність коригувати цілі в процесі педагогічного впливу, створювати у свідомості образ можливого результату своїх дій. Це вимагає не тільки постійного аналізу всіх складових педагогічної ситуації, але й самоаналізу вчителя, здатності до педагогічної рефлексії.

* 1. **Поняття етичної компетентності викладача вищої школи**

Етична компетенція - складне особистісно-психологічнеутворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і навичок в області етики і певного набору особистісних якостей, що визначають готовність вчителя до реалізації професійної діяльності на основі законів етики. Етична компетенція, яка визначає сучасний рівень професійної компетенції, дозволяє викладачу успішно вирішувати навчально - виховні завдання. Професійна компетенція розвивається протягом усього професійного життя педагога. Вона підтримує актуальність кваліфікації і для її розвитку потрібна оперативна робота в системі післядипломної педагогічної освіти. В рамках нашого дослідження, що спирається на компетентний підхід, безперервна освіта передбачає цілеспрямований розвиток не тільки знань, умінь і навичок, а й відповідно до визначення компетентності - розвитку особистісних якостей. Відповідно до нашого дослідженням професійної діяльності викладача вищої школи - етичних якостей.

Смисловою основою етичної компетентності є педагогічна етика як професійна галузь філософської дисципліни "Етика". Педагогічна етика вивчає особливості, зміст, принципи та функції педагогічної моралі, природу вчителя та його моральні стосунки в педагогічному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, що являє собою сукупність правил спілкування та поведінки вчителя. Етика не зводиться до певної системи санкцій у педагогічній діяльності, оскільки її завдання - пояснити соціально-психологічну доцільність дотримання певних професійних норм і правил. Саме етика, з позицій цілісного підходу до особистості, наполягає на розгляді освіти та виховання особистості як її духовного насичення, що розгортається в духовному діалозі, спілкуванні рівноправних суб’єктів.

Процес формування етичної компетентності майбутнього вчителя досить складний і суперечливий. Але важливою складовою в ньому є знання методологічних основ професійно-педагогічної етики як її соціокультурних джерел. Розуміння цих методологічних підходів дозволяє нам виявити смислове ядро ​​етики, її інваріантну природу. В основі методології лежить блок історичних знань про розвиток та формування етичних і педагогічних ідей.

Вивчення інваріантних характеристик змісту педагогічної етики показує, що вона належить до так званих наскрізних історико-педагогічних проблем, що виникають у певну епоху і не втрачають своєї актуальності в сучасних умовах. Професійна етика є невід’ємною частиною загальнолюдської моралі, вона існує в ній і формується на її основі. На всіх етапах історичного розвитку суспільства педагогічна думка була відображенням його сучасних потреб. При цьому будь-яка науково-педагогічна концепція базувалася на народно-педагогічній спадщині та прогресивному професійно-педагогічному досвіді.

Таким чином, одним із шляхів формування етичної компетентності майбутніх учителів є домінування у змісті дисциплін педагогічного циклу («Вступ до спеціальності», «Педагогічна деонтологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», « Основи педагогічної майстерності ") етичні та педагогічні ідеї мають інваріантний характер. Вони є основою педагогічних досліджень вчених-викладачів щодо вдосконалення освіти та виховання підростаючого покоління в різні історичні часи [32].

Для ефективного розвитку етичних якостей викладача ми пропонуємо ряд професійно-орієнтованих заходів, в тому числі психологічну компетентність викладача []. В результаті наших досліджень визначено, що традиційні форми навчання викладача, що використовувалися в системі підвищення кваліфікації (лекції, практичні заняття, семінари), мали найчастіше репродуктивний характер, і якщо і вплинули, то виключно на когнітивні структури особистості педагога. Етичні якості, цінності та життєві смисли не можуть передаватися тим же шляхом, що і знання, вміння і навички [9, c.54]. Освоїти їх можна через переживання. Це припущення послужило вихідною передумовою в пошуках найбільш ефективних способів психологічного впливу на особистість педагога з метою переорієнтації його на гуманістичні цінності в викладанні, і розкриття його істинного Я, через розвиток етичних якостей.

На сучасному етапі відсутня налагоджена система розвитку етичної компетентності педагога, яка носить випадковий, фрагментарний характер, щодо змісту, форми і системності. У нашому дослідженні ми пропонуємо проводити інтерактивні тренінги в процесі професійної діяльності, на курсах підвищення кваліфікації викладачів, з використанням модульного навчання. У навчальному році проводяться курси[52].

Таким чином, зміст курсів передбачає три модулі з розвитку етичних якостей, кожні з яких пов'язані між собою, і виступають логічним доповненням один одного, з урахуванням принципу наступності і вимог компетентнісного підходу. Активні або інтерактивні методи сприяють стимулюванню пізнавальної діяльності та суб'єктності педагога. Ця модель передбачає наявність творчих, часто самостійних завдань. Недоліком традиційних курсів, у вигляді лекцій, є пасивність учасників курсу.

Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких всі учасники активно взаємодіють між собою. Метою інтерактивної форми роботи є:

- активізація індивідуальних розумових процесів вчителів;

- збудження внутрішнього діалогу у вчителів;

- забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну; індивідуалізація педагогічного взаємодії;

- висновок учасника курсів на позицію суб'єкта навчання;

- досягнення двостороннього зв'язку при обміні інформацією між учасниками курсів.

Інтерактивні курси, згідно з нашим дослідженням, що враховують компетентнісний підхід у розвитку викладача вищої школи відповідають нашим педагогічним умовам. Під педагогічними умовами розвитку етичної компетенції педагога ми розуміємо цілеспрямовано використовуються можливості і спеціально організовані обставини, які сприяють розвитку етичної компетенції вчителя в процесі професійної діяльності.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення досвіду роботи, ми визначили, що умовами, що забезпечують розвиток етичних компетенцій є:

1) Актуалізація етичних якостей викладача вищої школив процесі вирішення теоретичних і практичних завдань.

2) Реалізація суб'єктної освітньої технології, з використанням програмно-методичного забезпечення процесу розвитку етичної компетенції викладача вищої школи;

3) Забезпечення наступності в процесі розвитку етичної компетенції викладача вищої школив навчально-освітньої діяльності курсів, професійному та особистому життєдіяльності.

4) Модульне структурування змісту курсів, що забезпечує цілеспрямований розвиток етичної компетенції викладача вищої школи і використання програмно - методичного забезпечення в процесі розвитку етичних якостей.

Розглянемо певні педагогічні умови. За основу взято визначення: «актуалізація (від латинського aktualis - діяльний) - здійснення або перехід зі стану можливості в стан діяльності» [16]. Під можливістю ми розуміємо «напрямок розвитку, яке присутнє в кожному життєвому явищі і при певних умовах і передумовах може стати дійсним» [17]. З поняттям актуалізація взаємопов'язане поняття самоактуалізація, яка є важливою складовою гуманістичної теорії. Самоактуалізація - універсальна функція людини, притаманна всім людям від народження. На думку А. Маслоу, в результаті «окультурення» більшість людей втрачають цю якість, але людина здатна його відновити, якщо буде взаємодіяти з тими, хто зберіг здатність творити. Отже, великого значення набувають групові заняття, і тренінги з метою актуалізації та розвитку етичних якостей. У зв'язку з процесом актуалізації та розвитку необхідно визначити джерело актуалізації та розвитку етичних якостей вчителя. З огляду на визначення актуалізації, а також наше дослідження, джерелом актуалізації, отже і розвитку етичних якостей є сутність людини, або вища Я людини.

Гуманістичні теорії особистості [36] підкреслюють унікальність людського життя, пошук цінностей і сенсу існування, а також свободу, що виражається в самовдосконаленні. Акцент на здатності людини до особистісного зростання є визначальною рисою гуманістичної психології. Сенс самоактуалізації полягає в розвитку людиною власного потенціалу, своїх здібностей, що веде до розвитку «повноцінно функціонуючої людини». Для того щоб відбувалася актуалізація, необхідно реалізувати систему умов: «готівки предметних, словесних подразників, оживляючих раніше утворені системи асоціацій» [54]. При виконанні певних умов, можливість переходить в дійсність - об'єктивно існуючий предмет або явище, як реалізацію деякої можливості. Таким чином, перехід можливості в дійсність відкриває шлях для можливостей наступного, більш високого рівня. Актуалізація етичних якостей у процесі виконання завдань, які ми пропонуємо на інтерактивних курсах, сприяють активізації саморозвитку етичних якостей викладача вищої школи.

Друга педагогічна умова - спадкоємність навчально-освітньої діяльності курсів, професійному та особистому життєдіяльності. У філософському енциклопедичному словнику [11] спадкоємність визначається як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність, якої полягає в збереженні елементів цілого або окремих його характеристик при переході до нового стану. Особливість наступності полягає в тому, що вона забезпечує зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім. Для викладача вищої школив процесі розвитку етичної компетенції, ця особливість наступності забезпечує розвиток рефлексії, і сприяє свідомому саморозвитку. Ми розглядаємо наступність, як важливу педагогічне умова в декількох напрямках: спадкоємності необхідно дотримуватися між етапами розвитку етичних якостей, в зв'язку з різним рівнем попереднього етапу етичного розвитку особистості викладача вищої школи; спадкоємність між різними формами розвитку етичних якостей; спадкоємність необхідна в змісті роботи на курсах і в самостійній роботі.

Забезпечення наступності, як умови розвитку етичних якостей, в рамках компетентнісного підходу, вирішує питання систематичності, послідовності занять на курсах і самостійної роботи викладача вищої школи; підвищення рівня необхідних якостей; розвитку рефлексії, свідомого саморозвитку, реалізації принципу суб'єктності, можливості реалізації інтерактивних курсів, за допомогою використання модульного навчання; активне використання розробленого навчально-методичного матеріалу. Таким чином, спадкоємність, згідно з визначенням, як важлива педагогічна умова забезпечує логічний взаємозв'язок і робить можливим розвиток етичних якостей викладача вищої школи як всередині курсу, логічний взаємозв'язок між його складовими, так і між різними формами розвитку етичних якостей: на інтерактивних заняттях курсу, в самостійної роботі по саморозвитку, в професійному та особистому життєдіяльності викладача вищої школи.

Третя умова - реалізація суб'єктної технології. У словнику суб'єкт визначається як носій активності, який здійснює зміни в ін. людей і в себе самого. Реалізація суб'єктної позиції по відношенню до саморозвитку відбувається на курсах, за допомогою проведення спеціальних тренінгів, вирішення теоретичних і практичних завдань. Реалізація суб'єктної позиції щодо саморозвитку на спеціально організованих заняттях переходить в особисту і професійну життєдіяльність. Для реалізації суб'єктної технології провідними є аксіологічний, гуманістичний і діяльнісний підходи.

Суб'єктність людини проявляється в його життєдіяльності, спілкуванні, самосвідомості. Учитель, як суб'єкт є цілісним і вільним, цінності якого задають напрямок його особистісного, професійного, в тому числі і етичного розвитку. Суб'єктна технологія сприяє зміні ієрархії особистих цінностей. Ціннісні орієнтації є суттєвою складовою професійної свідомості педагога [1]. Вони виконують важливу мотиваційну роль, є регулятором професійної поведінки педагога. Таким чином, ціннісні орієнтації визначають індивідуальний шлях особистого та професійного розвитку.

Четверта умова - модульне структурування змісту курсів, що забезпечує цілеспрямований розвиток етичної компетенції викладача вищої школи з використанням програмно - методичного забезпечення. Згідно з основними положеннями модульного навчання, ми розділили весь тренінг на модулі, всередині яких навчальна інформація розташовується за принципом логічної наступності. Кожен модуль містить необхідне зміст і методичні рекомендації, щодо розвитку етичних компетенцій. Модульне навчання - поділ всього навчального курсу на модулі, всередині яких навчальна інформація розташовується за принципом логічної наступності. Передбачається міжмодульна інтеграція і спадкоємність матеріалу. Кожен модуль містить необхідні методичні рекомендації [2].

Принципи модульного навчання відповідають задумам нашого дослідження: навчання може складатися з однієї або декількох модульних одиниць і охоплювати окремі якості та етапи роботи; перехід від репродуктивної системи навчання до творчої. Ми враховували переваги застосування модульного навчання: складання індивідуальних програм навчання; доступність і структурованість навчального матеріалу дозволяє скоротити термін навчання; гнучкість і відкритість організації процесу навчання у відповідності з різними потребами в навчанні; забезпечення високої мотивації до процесу навчання і професійної діяльності; формування навичок свідомого саморозвитку; сприяння розвитку рефлексії; ефективність, так як програми орієнтовані на досягнення певного рівня компетенції, необхідної для ефективного виконання професійної діяльності; оцінка компетентності вчителів на різних етапах навчання; легка модифікація програм відповідно до сучасних вимог. Кожен модуль містить наступні матеріали: комплекс теоретичних і практичних завдань; тести для контролю результатів; завдання для самостійної роботи; навчально-методичні роздаткові матеріали; список навчально-наукової літератури; робоча навчальна програма.

Таким чином, формування етичних якостей у використанні модульної системи навчання забезпечується за рахунок: безперервності навчання, без відриву від професійної діяльності; інтенсифікації навчання (за рахунок чого засвоюється більший обсяг інформації під час індивідуальної та самостійної роботи); індивідуалізації навчання.

Виділяємо модулі курсу:

1.Інформаціонно-цільовий (лекції);

2.Практичний (тренінги);

3.Рефлексивний (тести, питання); самостійна робота вчителя (робота з навчально-методичного матеріалу, рекомендованої літератури).

Всі педагогічні умови розвитку етичних компетенцій взаємопов'язані і доповнюють один одного, які спрямовані на вирішення трьох взаємопов'язаних завдань: спонукання прагнення до саморозвитку, формування у вчителів знань, умінь і навичок з розвитку етичної компетенції, формування навичок рефлексії.

Таким чином, професіоналізм можна розглядати на декількох рівнях деталізації.

I рівень: 1) спрямованість; 2) майстерність; 3) працездатність; 4) результативність.

II рівень: 1) спрямованість; 2) кваліфікація; 3) професійні здібності; 4) працездатність; 5) результативність.

III рівень: 1) професійна спрямованість; 2) професійна компетентність; 3) професійна техніка; 4) професійне спілкування; 5) професійні здібності; 6) працездатність; 7) результативність.

При розробці теоретичних, нормативно-правових, методичних та інших матеріалів, пов'язаних з розвитком і формуванням професіоналізму необхідно використовувати той чи інший рівень деталізації з метою досягнення рядоположенности понять, точності і ясності викладу. Неправомірні такі словосполучення як «професіоналізм і майстерність», «майстерність і кваліфікація», «кваліфікація і педагогічна техніка». Це призводить до перетину змісту понять, створює складності для їх практичного застосування.

**Висновок до першого розділу**

Педагогічна майстерність визначається через поняття педагогічний професіоналізм, яке може розглядатися як ідеал педагогічної діяльності, що спонукає педагогів до самовдосконалення, і як еталон, що містить оцінку ефективності педагогічної праці. Педагогічний професіоналізм часто сприймається як найважливіша професійну якість особистості сучасного вчителя. Одним з найважливіших критеріїв педагогічного професіоналізму в сучасній педагогіці вважається результативність роботи вчителя. Це - якість знань і успішності учнів та, звичайно ж, інтерес до предмету. Педагог - майстер, якщо вміє вчити всіх дітей без винятку. Професіоналізм педагога найбільш яскраво проявляється в хороших результатах тих учнів, яких прийнято вважати невмотивованими, які не вміють, не здатними вчитися.

Підсумовуючи вищезазначене, виходячи із сформульованих етичних вимог до вчителів, було б доцільним створити розроблений ними етичний кодекс для вчителів, який був би допоміжним документом для нормативних актів у галузі освіти, визначав оцінні, етичні поняття в законі. займатися педагогічною діяльністю, визначена відповідність педагогічних працівників займаній посаді. Цей документ має обов’язковий характер для освітян. Деякі етичні вимоги, сформовані вище, мають бути закріплені на законодавчому рівні шляхом встановлення критеріїв для осіб, які бажають займатися педагогічною діяльністю, а також критеріїв невідповідності посаді, невідповідності дій вчителів педагогічній діяльності.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**2.1. Процедура емпіричного дослідження етичної компетентності педагога**

Експериментальне дослідження, складалось із трьох етапів – підготовчого (підбір діагностичного інструментарію, формування вибірки, планування процедури емпіричного дослідження), проведення дослідження та аналіз результатів (рис. 2.1).

Рис. 2.1. Етапи емпіричного дослідження

Нами використувалась анкета, розроблена нами для аналізу рівня професійної свідомості особистості в процесі професійного становлення. Дана анкета складалась із семи питань, які дозволили з’ясувати наступні особливості процесу професійної адаптації:

1. Причини вибору професії.
2. Рівень навчальної успішності;
3. Рівень задоволеністю професією;
4. Рівень зацікавленості в професійній самореалізації;
5. Фактори, що сприяють процесу адаптації.

Також, ми використовували методики для діагностики структурних компонентів професійної компетентності педагога.

*Табл. 2.1. Психодіагностика структурних компонентів професійної компетентності*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компонент професійної компетентності | Психічне явище, що діагностувалось | Методика |
| Інтелектуальна | Рівень інтелекту | Тест «Прогресивні матриці Равена» |
| Пізнавальна  | Рівень запам’ятовування | Тест короткотривалої пам’яті |
| Вольова | Рівень уваги | Методика «Коректурні проби Бурдона» |
| Емоційна | Актуальний психологічний стан педагога | Методика САН |
| Методологічна | Рівень знань науково-теоретичної бази | Тест на визначення рівня професійної компетентності вчителя |
| Рефлексивна | Рівень сформованості професійного самоусвідомлення | Анкета для визначення професійного самоусвідомлення |
| Етична | Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності | Анкета для визначення розвитку компонентів етичної компентентності педагога на основі підходу Л. Ліпіної |
| Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності |
| Рівень розвитку операціонально-процесуального компоненту етичної компетентності |

Визначимо особливості кожного компоненту етичної компетентності педагога.

Спираючись на вище зазначені критерії, в процесі констатувальних досліджень нами було визначено чотири рівні сформованості етичної компетентності у педагогів: високий, достатній, середній та низький. Квазіметрично за анкетою загальна кількість балів 30-24 балів свідчила про високий рівень сформованості етичної компетентності, достатнього рівня – 23-16 балів, середнього – 15- 8 балів, низького – до 7 балів включно. Також, ми виокремили рівні розвитку кожного компонента етичної компетентності (таблиця 2.2.)

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості компонентів етичної компетентності викладачів**

|  |  |
| --- | --- |
| Компонент | Рівень розвитку громадянської компетентності |
| Високий | Середній | Низький |
| Змістовий | 15-10 балів | 9-5 балів | 4-0 балів |
| Особистісний | 15-10 балів | 9-5 балів | 4-0 балів |
| Операційно-процесуальний | 15-10 балів | 9-5 балів | 4-0 балів |

Наступним завданням є формування вибірки. Учасники дослідження відбиратимуться серед педагогів закладу вищої освіти різних спеціалізацій, які працюють за спеціальністю не менше 5 років. Таким чином, сформовано вибірку з 20 осіб, 10 жінок та 10 чоловіків віком від 29 до 41 року. Усі учасники проінформовані про методи, процедуру, тривалість та ціль дослідження. Вони дали згоду на участь в експерименті.

Після формування вибірки ми проведемо сам експеримент. Він відбудеться в аудиторії, всі досліджувані візьмуть участь в ньому одночасно. Необхідне обладнання для проведення експерименту є наступним: бланки методик, ручки або олівці, проектор та дошка, на яких демонструватиметься зразки заповнення бланків. Окрім самих досліджуваних, буде присутні експериментатор.

**2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження**

За допомогою методики для діагностики короткотривалої пам’яті було встановлено, що 10% респондентів ( 2 чоловік) мають низький рівень розвитку короткотривалої пам’яті. Помірно низький рівень зафіксовано у 15% опитаних (3 осіб). Середній рівень виявлено у 45% досліджуваних (9 респондентів). 25% учасників продемонстрували підвищений рівень розвитку короткотривалої пам’яті (10 чоловік). В 5% опитаних виявлено високий рівень розвитку короткотривалої пам’яті. Отримані результати представлені на рис. 2.2.

*Рис. 2.2. Рівень розвитку точності запам’ятовування*

Як бачимо, в досліджуваних посередньо розвинута така індивідуальна особливість пам’яті, які рівень розвитку короткотривалої пам’яті. Фактично, пам'яттєва діяльність характеризується відсутністю спотворень, пропусків чогось істотного і суб'єктивних доповнень. Короткотривала пам'ять - одна з найважливіших якостей пам'яті, що вимагає до себе особливої уваги.

За допомогою тесту «Коректурна проба Бурдона» було визначено рівень розвитку уваги у педагогів. Так, в 15% учасників (3 чоловік) було виявлено низький рівень розвитку уваги. 20% досліджуваних (8 чоловік) продемонстрували середній рівень розвитку уваги. В 40% досліджуваних (8 опитаних) виявлено рівень розвитку уваги вище середнього. Високий рівень розвитку ваги зафіксовано в 25% (5 осіб) респондентів. Отримані результати представлені на рис. 2.3.

*Рис. 2.3. Рівень розвитку уваги*

Як бачимо, у педагогів переважає високий рівень та рівень вище середнього розвитку уваги.

За допомогою методики САН визначено рівні оцінки самопочуття, активності та настрою. Розглянемо їх окремо. Так, 10% педагогів ( 2 чоловік) мають низький рівень самопочуття. Середній рівень самопочуття виявлено у 55% досліджуваних (11 респондентів). В 35% опитаних виявлено високий рівень переживання щастя (7 осіб). Отримані результати представлені на рис. 2.4.

*Рис. 2.4. Рівень оцінки самопочуття*

Як бачимо, показники рівня самопочуття, як складової задоволеності життям та емоційного благополуччя є достатньо високими. Оскільки самопочуття є більш сталою характеристикою, менш динамічною, це свідчить про те, що в цілому досліджувані задоволені своїм життям, хоча в деяких ситуаціях навпаки, в силу стресовості та напруженості проявляється незадоволеність.

Розглянемо оцінку активності опитаних. 30% опитаних ( 6 чоловік) мають низький рівень активності. Середній рівень самопочуття виявлено у 50% досліджуваних (10 респондентів). В 20% опитаних виявлено високий рівень переживання щастя (4 педагогів). Отримані результати представлені на рис. 2.5.

*Рис. 2.5. Рівень оцінки активності*

Як бачимо, рівень активності відрізняється від рівня самопочуття. Припускаємо, що це пов’язано з тим, що опитувані знаходились в стресовому стані, викликаному втомою та нервово-емоційним напруженням ситуації відбору, що зумовило спад активності.

Останнім досліджуваним аспектом переживання щастя є рівень оцінки настрою. 30% досліджуваних (6 чоловік) мають низький рівень настрою. Середній рівень настрою виявлено у 55% досліджуваних (11 респондентів). В 15% опитаних виявлено високий рівень переживання щастя (3 осіб). Отримані результати представлені на рис. 2.6.

*Рис. 2.6. Рівень оцінки настрою*

Як бачимо, серед досліджуваних зафіксовано переважно негативні оцінки настрою. Можливо, це пов’язано з переживанням втоми, тривожності в процесі навчальної діяльності.

За допомогою методики діагностики рівня інтелекту «Прогресивні матриці Равена» була встановлено, що 35% педагогів мають високий рівень розвитку інтелекту (7 досліджуваних). Середній рівень інтелекту зафіксовано у 55% досліджуваних (11 осіб). У 10% педагогів (2 чоловік) зафіксовано низький рівень розвитку інтелекту. Отримані результати представлені на рис. 2.7.

*Рис. 2.7. Рівень розвитку інтелекту*

Як бачимо з отриманих результатів, більшість педагогів очікувано мають високі рівні розвитку усіх досліджуваних характеристик.

На питання анкети, які причини спонукали Вас обрати майбутню професію педагога відповідно 4 педагогів - (20%) із 20, що обрали саме цю професію за порадою батьків (рис. 2.8.).

*Рис. 2.8. Чинники вибору професії.*

 На питання, які оцінки Ви отримуєте на іспитах з фахових дисциплін, 9 - (44%) педагогів відзначили, що самі різні оцінки, 11 - (56%) - як правило, «п'ятірки» і «четвірки» (рис. 2.9.).

*Рис. 2.9. Рівень навчання педагогів*

Питання, якщо б Вам довелося знову вибирати, чи обрали б Ви знову професію педагога, 10 - (50%) викладачів відповіли, що вони знову б обрали професію педагога, 10 - (50%) - не обрали б.

*Рис. 2.10. Повторний вибір професії*

На питання, що Ви думаєте робити у випадку звільнення, 4 - (20%) педагогів відповіли, що будуть влаштовуватися на роботу за фахом, 6 - (30%) викладачів планують продовжувати, 9 - (45%) педагогів будуть влаштовуватися на роботу не обов'язково за спеціальністю, 1 - (5%) спробують організувати власну справу (не пов'язану з отриманою спеціальністю).

*Рис. 2.11. Плани на майбутнє в педагогів*

На питання, що Вам допомагло адаптуватися до обраної професії, 7 - (35%) викладачів відповіли, що виробнича практика, 11 (55%) педагогів відзначили лекції та практичні заняття, 2 - (8%) - високий професійний рівень викладання.

*Рис. 2.13. Чинники, що сприяють розвитку адаптації*

 На питання, чи хочете Ви працювати за спеціальністю, 11 - (55%) педагогів відповіли, що хочуть працювати за спеціальністю, але в міській місцевості, 9 - (45%) - хочуть працювати в сільській місцевості. І на останнє запитання анкети, в якій структурі Ви хочете працювати, 8 - (40%) педагогів відзначили, що в державній (за фахом), 7 - (35%) - у комерційній (за фахом) і 5 - (25 %) викладачів планують працювати не за фахом.

*Рис. 2.14. Плани про працевлаштування*

Аналізуючи анкету, можна зробити такі висновки:

1. Вибір професії зумовлений у більшості педагогів не самостійним рішенням.

2. Успішність педагогів на середньому рівні.

3. При можливості обрати професію ще раз думки розділилися 50/50.

4. Усвідомлення професійної діяльності у більшості педагогів під час навчання у ВНЗ обумовлена:

- лекціями, практиками та семінарськими заняттями;

- виробничою практикою.

Отже, проаналізувавши ці результати, ми можемо говорити про наявність трьох рівнів сформованості професійної свідомості у педагогів. Так, 20% досліджуваних (4 осіб) мають високий рівень професійної адаптації. Середній рівень професійної адаптації зафіксовано у 11педагогів (55% опитаних). Низький рівень професійної адаптації проявляється у 25% досліджуваних (8 осіб) (рис. 2.15.).

*Рис. 2.15. Рівень сформованості професійної свідомості у педагогів*

Відзначимо, що проведені дослідження хоч і є важливими, але не вичерпними. В залежності від специфіки роботи, на професійну компетентність впливатимуть і інші фактори: рівень агресивності, комунікативності, емпатійності, мотивації тощо.

За допомогою тесту для визначення рівня професійної компетентності встановлено, що у 8 педагогів (32%) високий рівень розвитку професійної компетентності. У 6 педагогів (24%) зафіксовано достатній рівень компетентності. 4 педагогів (16%) продемонстрували задовільний рівень професійний рівень компетентності. У 2 педагогів (8%) критичний рівень професійної компетентності.

Охарактеризуємо рівні професійної компетентності викладачів.

Високий рівень професійної компетентності. Викладач характеризується високим рівнем професійної компетентності. У нього ґрунтовна науково-методична база. Він вдало може інтерпретувати знання на практиці. Перспектива — високі досягнення в організації та результативності роботи.

Достатній рівень. Викладач характеризується достатнім загальним рівнем професійної компетентності. У нього достатня науково-методична база. Є сумніви щодо можливостей інтерпретувати їх на практиці. Перспектива — стабільність надання освітніх послуг, але без динамічного рух вперед.

Задовільний рівень. Викладач характеризується низьким рівнем професійної компетентності. Відсутня ґрунтовна науково-методична база. Він не здатний ефективно надавати освітні послуги.Критичний рівень. Педагог «не на своєму місці».

Аналізуючи змістовий компонент етичної компетентності нами було отримані наступні дані. Зокрема, 40% досліджуваних (8педагогів) продемонстрували низький рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності. У 40% опитаних (8 викладачів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень змістового компоненту етичної компетентності зафіксовано у 20% респондентів (4 викладачів). Отримані результати представлені на рис. 2.16.

*Рис. 2.16. Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності*

Як бачимо, більшості досліджуваних притаманний низький та середній рівні змістового компоненту етичної компетентності.

Аналізуючи особистісний компонентетичної компетентностінами було отримані наступні дані. Зокрема, 25% досліджуваних (5викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку особистісного компонентетичної компетентності. У 40% опитаних (8респондентів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень емоційно-вольового компоненту громадянської компетентності зафіксовано у 35% досліджуваних (7педагогів). Отримані результати представлені на рис. 2.17

*Рис. 2.17. Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності*

Як бачимо, більшість досліджуваних володіє на середньому рівні особистісним компонентом етичної компетентності.

Аналізуючи організаційно-процесуальний компонент громадянської компетентності, нами було отримані наступні дані. Зокрема, 15% досліджуваних (3 викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності. У 50% опитаних (10 педагогів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності зафіксовано у 35% викладачів (8 досліджуваних). Отримані результати представлені на рис. 2.18.

*Рис. 2.18. Рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності*

***Висновок до другого розділу***

Отже, ми здійснили дослідження особливостей розвитку компонентів професійної компетентності у викладачів закладів вищої освіти. Проведене нами емпіричне дослідження складається з трьох етапів: підбору психодіагностичного інструментарію та формування вибірки, проведення тестування, аналіз та інтерпретація результатів.

Встановлено, що у більшості педагогів є високий та достатній рівні розвитку професійної компетентності.

На наш погляд, професійна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв’язку зі стрімким розвитком науки й практики. Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури «професійної компетентності» учителя загальноосвітнього навчального закладу потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

Розглянуто особливості прояву етичної компетентності педагогів. Встановлено, що більшість із них володіють даним параметром на середньому рівні розвитку, що обумовлює необхідність проведення тренінгової програми, спрямованої на розвиток цієї характеристики викладачів.

**РОЗДІЛ 3**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

**3.1. Тренінгова програма для розвитку етичної компетентності у викладачів**

Встановивши, що розвиток етичної компетентності у викладачів перебуває на середньому рівні, наступним етапом нашої роботи була розробка тренінгової програми, спрямованої на розвиток компонентів етичної майстерності.

В основу тренінгової програми покладено наступний критеріальний апарат, відображений таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Критерії розвитку компонентів етичної компетентності викладачів вищої школи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Компонент | Показники |
| 1 | Змістовий | – професійні цінності; – професійна спрямованість; – потреба в самоактуалізації та професійній самореалізації як викладача суспільно-гуманітарних дисциплін; – професійно-гуманістичні якості. |
| 2 | Особистісний | – знання основних категорій етики; – знання предмету та структури педагогічної етики; – знання принципів і функцій педагогічної моралі; – знання структури моральної свідомості педагога. |
| 3 | Організаційно-процесуальний | – професійно-гуманістичні вміння; – уміння використовувати етичні знання у професійній діяльності; – уміння та навички безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації; – уміння приймати відповідальні рішення. |

У відповідності до вищезазначених критеріїв, нами було розроблено тренінгову програму, пояснювальна записка до якої представлена нижче.

Мета тренінгу: формування етичної компетентності у викладачвв.

Завдання тренінгу:

- Сформувати уявлення про етичну компетентність;

- Навчити прийомам бозконфліктного вирішення проблемних педагогічних ситуацій;

- Виробити навички використання етичних знань у психологічній практиці;

- Сформувати вміння приймати відповідальні рішення.

Цільова група: психокорекційна програма розрахована на викладачів вищих навчальних закладів віком від 35 до 56 років.

Форма заняття: заняття проводиться у груповій формі. Група складається з 8-12 осіб. Рекомендована тривалість заняття – 2 год.

Кількість зустрічей: 5.

Методи і прийоми що використовують в програмі:

- Гештальт-терапія;

- Психодрама;

- Ігротерапія;

- Арт-терапія;

- Релаксація;

- Психогімнастика.

Етапи тренінгу.

 1 Етап – «Знайомство».

Мета: знайомство з учасниками групи, учасників один з одним, створення позитивного мікроклімату, згуртованості групи, створення атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

2 Етап – «Діагностичний»

Мета: діагностика особливостей розвитку етичної компетентності.

3 Етап – «Корекційний»

Мета: профілактика та корекція неефективних стратегій взаємодії, зниження рівня тривожності та емоційного напруження, підвищення самооцінки педагога, зниження рівня агресивності, розвиток уміння контролювати себе у ситуаціях, що провокують тривогу, розвитку навичок рефлексії.

4 Етап – «Підсумковий»

Мета: визначення ефективності корекційної роботи за допомогою заключної діагностики.

Очікуваний результат: тренінг дозволяє сформувати уявлення про етичну компетентність, застосовувати отримані результати у практичній діяльності.

Розроблений нами тренінг складався із 5 блоків: 1) вступного; 2) розвитку змістового компоненту етичної компетентності; 3) розвитку особистісного компоненту етичної компетентності; 4) розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності; 5) підсумкового. Кожен з цих блоків представлений на кожному занятті.

Представимо кожен з цих блоків. Зокрема, зміст вступного блоку відображений на таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Компоненти вступного блоку тренінгу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Назва вправи | На що спрямована вправа |
| Знайомство та формування мотивації участі в тренінговій програмі | Вступне слово | Формування в учасників усвідомлення змісту та цілей тренінгу, активізація мотиваційно-вольового компоненту |
| Обговорення правил роботи | Забезпечення комфортних умов перебування в групі |
| Представлення тренера | Знайомство з експериментатором, формування мотивації до роботи |
| Формування довіри та згуртованості | «Зоровий контакт» | Формування довіри між учасниками тренінгу |
| «Презентація свого імені» | Встановлення доброзичливої атмосфери, релаксація, створення позитивного настрою |
| «Скажи мені, хто твій друг» | Налаштування комунікативних процесів, підвищення згуртованості групи |
| «Долоньки» | Створення комфортних умов у групі |
| «Австралійський дощ» | Зменшення напруження м’язів, зниження втоми, створення позитивної атмосфери |
| Релаксація | «Я люблю…» | Активізація ресурсів у студентів, підвищення настрою, налаштування на роботу |
| «Пральна машина» | Відпочинок та релаксація |
| «Колективний сон» | Релаксація, заспокоєння, зниження рівня емоційної напруги |
| Рольова гра «Готель» | Створення позитивної атмосфери |
| Формування позитивного емоційного фону | Гра «Еліас» | Створення позитивного настрою, розслаблення учасників |
| Руханка «Пральна машина» | Розслаблення учасників, підняття настрою |
| Гра «Показуха» | Розвиток креативного мислення, підняття настрою |

Представимо зміст блоку розвитку змістового компоненту етичної компетентності.

Таблиця 3.3.

**Методи розвитку змістового компоненту етичної**

 **компетентності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Вправи | На що спрямовані |
| Розвиток знань, уявлень та установок про компетентність педагога | Розмірковування вголос | Усвідомлення автоматичних процесів обробки інформації |
| Структуроване інтерв’ювання | Усвідомлення власних метакогнітивних процесів та метакогнітивних процесів інших |
| Вирішення проблемних ситуацій | Усвідомлення стратегій пошуку рішення |
| Здійснення оціночних суджень щодо власних знань | Тренування точності метакогнітивного моніторингу |
| Аналіз інформації, що вивчається | Формування рівня усвідомленості |
| Складання схем та таблиці в процесі вивчення інформації | Формування стратегій прийняття рішень під час вирішення моральних дилем |
| Спрямовуючі питання | Стимулювання усвідомлення процесу вирішення задач |
| Здійснення самоконтролю | Формування вміння оцінки власних знань |

Представимо зміст блоку розвитку особистісного компоненту етичної компетентності.

Таблиця 3.3.

**Методи розвитку особистісного компоненту етичної**

**компетентності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти | Вправи | На що спрямована вправа |
| Усвідомленість тілесного я | Вправа «Автопортрет» | Усвідомлення власної тілесності, особливостей свого тіла |
| Проективний малюнок себе | Діагностика несвідомих уявлень про себе |
| Усвідомлення своїх почуттів та емоцій | Вправа «Тут і тепер» | Формування вміння концентруватись на ситуації «тут і зараз» |
| Вправа «Карусель» | Формування навиків емпатії в процесі спілкування |
| Вправа «Без маски» | Усвідомлення свого емоційного ставлення до інших людей |
| Усвідомленість інтелектуальних операцій | Вправа для запам’ятовування різних видів інформації | Розуміння механізмів роботи пам’яті |
| Рефлексія по колу | Розвиток уміння аналізувати інтенсивність пізнавальних процесів інших людей |
| Усвідомленість ціннісного Я | Вправа «Життєвий шлях» | Аналіз цінностей, пріоритетів та їх змін впродовж життя |
| Вправа «Моє життєве кредо» | Усвідомлення своїх ціннісних орієнтирів, світогляду |
| Вправа «Три імені» | Розвиток усвідомлення ціннісного ставлення до себе |

Представимо зміст блоку розвитку операційного компоненту етичної компетентності.

Таблиця 3.4.

**Методи розвитку операційного компоненту етичної**

**компетентності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Аспекти операційного компоненту етичної компетентності | Вправи | На що спрямована вправа |
| Комунікативний | Вправа «Тотальне так» | Формування вміння пошуку варіантів згоди із співбесідником |
| Вправа на усвідомлення почуттів іншого | Розвиток емпатійності |
| Вправа «Скульптор» | Вміння домовлятись та враховувати потреби інших |
| Вправа «Проективний лист» | Прийняття відповідальності за емоційний стан іншого |
| Сюжетно-рольова гра «Подзвони другу» | Розвиток вміння орієнтуватись на думку іншої людини |
| Когнітивний | Аналіз моральних дилем | Формування вміння децентрувати власні світоглядні установки |
| Вправа «Часові децентрації» | Розвиток навиків розширення часової перспективи, розподілу сенсів життя |
| Вправа «Психолог» | Формування навиків спостереження емоційного стану іншої людини |
| Вправа «Взаєморефлексія» | Розвиток вміння аналізувати психоемоційний стан іншої людини |

Перевірка ефективності тренінгової програми проходила у три етапи.

На *констатувальному етапі* було зроблено первинний зріз показників розвитку операціонального, змістового та особистісного компонентів етичної майстерності.

На *формувальному етапі* реалізовувалась тренінгова програма. Вона складалась із 5 занять, тривалістю по 2 години кожне. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми складав 10 годин. Тренінг проводився двічі на тиждень.

На *контрольному* етапі відбулась повторна психодіагностика показників розвитку операціонального, змістового та особистісного компонентів етичної майстерності.

Для проведення даного експерименту було сформовано вибірку дослідження, яка складалася із 30 осіб. З них виділили 2 групи – контрольну експериментальну, по 15 досліджуваних у кожній. Обидві вибірки є ідентичними за віковим, статевим та професійним складом. Відповідно, у експериментальній групі був проведений тренінг, результати апробації якого представлені у наступній частині роботи.

**3.2. Результати апробації тренінгової програми**

Проаналізуємо дані, отримані до проведення експерименту у контрольній та експериментальній групах.

*Контрольна група.*

Аналізуючи змістовий компонент етичної компетентності нами було отримані наступні дані. Зокрема, 52,8% досліджуваних (8педагогів) продемонстрували низький рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності. У 26,4% опитаних (4 викладачів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень змістового компоненту етичної компетентності зафіксовано у 19,8% респондентів (3 викладачів). Отримані результати представлені на рис. 3.1.

*Рис. 3.1.. Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності у контрольній групі до експерименту*

Як бачимо, більшості досліджуваних притаманний низький та середній рівні змістового компоненту етичної компетентності.

Аналізуючи особистісний компонентетичної компетентностінами було отримані наступні дані. Зокрема, 33% досліджуваних (5викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку особистісного компонентетичної компетентності. У 46,2% опитаних (7 респондентів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень емоційно-вольового компоненту громадянської компетентності зафіксовано у 19,8% досліджуваних (3педагогів). Отримані результати представлені на рис. 3.2.

*Рис. 3.2. Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності у контрольній групі до експерименту*

Як бачимо, більшість досліджуваних володіє на середньому рівні особистісним компонентом етичної компетентності.

Аналізуючи організаційно-процесуальний компонент громадянської компетентності, нами було отримані наступні дані. Зокрема, 19,8% досліджуваних (3 викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності. У 39,6% опитаних (6 педагогів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності зафіксовано у 39,6% викладачів (6досліджуваних). Отримані результати представлені на рис. 3.3.

*Рис. 3.3. Рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності у контрольній групі до експерименту*

*Експериментальна група.*

Аналізуючи змістовий компонент етичної компетентності нами було отримані наступні дані. Зокрема, 52,8% досліджуваних (8педагогів) продемонстрували низький рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності. У 33% опитаних (5 викладачів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень змістового компоненту етичної компетентності зафіксовано у 13,2% респондентів (2 викладачів). Отримані результати представлені на рис. 3.4.

*Рис. 3.4. Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності у експериментальній групі до експерименту*

Як бачимо, більшості досліджуваних притаманний низький та середній рівні змістового компоненту етичної компетентності.

Аналізуючи особистісний компонентетичної компетентностінами було отримані наступні дані. Зокрема, 26,4% досліджуваних (4викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку особистісного компонентетичної компетентності. У 52,8% опитаних (7 респондентів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень емоційно-вольового компоненту громадянської компетентності зафіксовано у 19,8% досліджуваних (3педагогів). Отримані результати представлені на рис. 3.5.

*Рис. 3.5. Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності у експериментальній групі до експерименту*

Як бачимо, більшість досліджуваних володіє на середньому рівні особистісним компонентом етичної компетентності.

Аналізуючи організаційно-процесуальний компонент громадянської компетентності, нами було отримані наступні дані. Зокрема, 19,8% досліджуваних (3 викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності. У 39,6% опитаних (6 педагогів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень організаційно-процесуального компоненту етичноїкомпетентності зафіксовано у 39,6% викладачів (6досліджуваних). Отримані результати представлені на рис. 3.6.

*Рис. 3.6. Рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності у контрольній групі до експерименту*

Для підтвердження відсутності статистично значимих відмінностей показників розвитку етичної компетентності викладач було використано t-критерій Стьюдента (Таблиця 3.5.).

Таблиця 3.5.

**Відмінності між показниками розвитку компонентів етичної компетентності контрольної та експериментальної груп**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Компонент етичної компетентності** | **М (середнє значення)** | **t** |
| ***Контрольна група*** | ***Експериментальна група*** |
| Змістовий | 6,58 | 6,32 | 0,74 (р≥0,05) |
| Особистісний | 7,58 | 7,85 | -0,038(р≥0,05) |
| Організаційно-процесуальний | 6,74 | 6,13 | -0,049 (р≥0,05) |

Як видно, до проведення експерименту середні показники змістового, особистісного та організаційно-процесуального компонентів на статистично значимому рівня в обох групах не відрізнялись. Це говорить про те, що сформовані нами вибірки є схожими за цими показниками.

Проаналізуємо дані, отримані після проведення експерименту у контрольній та експериментальній групах.

*Контрольна група.*

Аналізуючи змістовий компонент етичної компетентності нами було отримані наступні дані. Зокрема, 52,8% досліджуваних (8педагогів) продемонстрували низький рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності. У 26,4% опитаних (4 викладачів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень змістового компоненту етичної компетентності зафіксовано у 19,8% респондентів (3 викладачів). Отримані результати представлені на рис. 3.7.

*Рис. 3.7. Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності у контрольній групі після експерименту*

Як бачимо, більшості досліджуваних притаманний низький та середній рівні змістового компоненту етичної компетентності.

Аналізуючи особистісний компонентетичної компетентностінами було отримані наступні дані. Зокрема, 33% досліджуваних (5викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку особистісного компонентетичної компетентності. У 46,2% опитаних (7 респондентів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень емоційно-вольового компоненту громадянської компетентності зафіксовано у 19,8% досліджуваних (3педагогів). Отримані результати представлені на рис. 3.8.

*Рис. 3.8. Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності у контрольній групі після експерименту*

Як бачимо, більшість досліджуваних володіє на середньому рівні особистісним компонентом етичної компетентності.

Аналізуючи організаційно-процесуальний компонент громадянської компетентності, нами було отримані наступні дані. Зокрема, 19,8% досліджуваних (3 викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності. У 39,6% опитаних (6 педагогів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності зафіксовано у 39,6% викладачів (6досліджуваних). Отримані результати представлені на рис. 3.9.

*Рис. 3.9. Рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності у контрольній групі до експерименту*

*Експериментальна група.*

Аналізуючи змістовий компонент етичної компетентності нами було отримані наступні дані. Зокрема, 33% досліджуваних (5педагогів) продемонстрували низький рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності. У 46,2% опитаних (7 викладачів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень змістового компоненту етичної компетентності зафіксовано у 19,8% респондентів (2 викладачів). Отримані результати представлені на рис. 3.10.

*Рис. 3.10. Рівень розвитку змістового компоненту етичної компетентності у експериментальній групі до експерименту*

Як бачимо, більшості досліджуваних притаманний низький та середній рівні змістового компоненту етичної компетентності.

Аналізуючи особистісний компонентетичної компетентностінами було отримані наступні дані. Зокрема, 26,4% досліджуваних (4викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку особистісного компонентетичної компетентності. У 52,8% опитаних (7 респондентів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень емоційно-вольового компоненту громадянської компетентності зафіксовано у 19,8% досліджуваних (3педагогів). Отримані результати представлені на рис. 3.11.

*Рис. 3.11. Рівень розвитку особистісного компоненту етичної компетентності у експериментальній групі після експерименту*

Як бачимо, більшість досліджуваних володіє на середньому рівні особистісним компонентом етичної компетентності.

Аналізуючи організаційно-процесуальний компонент громадянської компетентності, нами було отримані наступні дані. Зокрема, 19,8% досліджуваних (3 викладачів) продемонстрували низький рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності. У 19,8% опитаних (3 педагогів) зафіксовано середній рівень розвитку даного параметру. Високий рівень організаційно-процесуального компоненту етичноїкомпетентності зафіксовано у 59,4% викладачів (9досліджуваних). Отримані результати представлені на рис. 3.12.

*Рис. 3.12. Рівень розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності у експериментальній групі до експерименту*

Для підтвердження відсутності статистично значимих відмінностей показників розвитку етичної компетентності викладач було використано t-критерій Стьюдента (Таблиця 3.6.).

Таблиця 3.6.

**Відмінності між показниками розвитку компонентів етичної компетентності контрольної та експериментальної груп**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Компонент етичної компетентності** | **М (середнє значення)** | **t** |
| ***Контрольна група*** | ***Експериментальна група*** |
| Змістовий | 6,58 | 8,12 | 1,14 (р=0,00) |
| Особистісний | 7,58 | 9,09 | 0,57(р=0,00) |
| Організаційно-процесуальний | 6,74 | 8,14 | 1,17 (р=0,05) |

Як видно, до проведення експерименту середні показники змістового, особистісного та організаційно-процесуального компонентів на статистично значимому рівня в обох групах не відрізнялись. Це говорить про те, що сформовані нами вибірки є схожими за цими показниками.Після проведеної серії тренінгових занять, в експериментальній групі зросли показники усіх трьох критерії.

Отже, тренінгова програма є ефективною для розвитку етичної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

**3.3. Практичні рекомендації викладачам щодо підвищення етичної компетентності**

Вчитель як особистість постійно вдосконалюється, оскільки це зумовлене не лише потребою у самотворчості, а й соціальним обов’язком, що вимагає високої моралі. Особистісно орієнтований характер навчальної діяльності та стосунків з учнями передбачає необхідність переорієнтувати розум викладачів на визнання нових освітніх пріоритетів: повага до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами та формування готовності вчителя за етично адекватну поведінку в різних мінливих ситуаціях. шкільне життя, що поставило його перед моральним вибором. Високий рівень морального розвитку вчителя відображається у змісті державних освітніх стандартів, що визначає перелік обов’язкових професійно значущих рис його особистості. Кардинальна реформа українського суспільства, що відбувається в умовах глобальної інтеграції у світовий освітній простір, модернізації системи освіти, зростання ролі етнічних культурних факторів та національної ідентичності, впливає на утвердження таких соціальних та особистих цінностей, як свобода , відповідальність, повага до особистості. Це призводить до інтенсивного поширення в освітній практиці гуманістично орієнтованих підходів та технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників педагогічного процесу, активізацію їх творчого потенціалу, зростання ерудиції та загальної культури.

Процес формування етичної компетентності вчителя є складним, динамічним, багатогранним та багатофакторним. Семантичною основою етичної компетентності є педагогічна етика. Педагогічна етика вивчає особливості, зміст, принципи та функції педагогічної моралі, природу вчителя та його моральні стосунки в педагогічному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, що являє собою сукупність правил спілкування та поведінки вчителя. Етика не зводиться до певної системи санкцій у педагогічній діяльності, оскільки її завдання - пояснити соціально-психологічну доцільність дотримання певних професійних норм і правил. Саме етика, з позицій цілісного підходу до особистості, наполягає на розгляді освіти та виховання особистості як її духовного насичення, що розгортається в духовному діалозі, спілкуванні рівноправних суб’єктів. Покликання вчителя - це не тільки і не стільки передача знань, умінь і навичок, але і всебічний розвиток здібностей та можливостей учня, виховання гідного, відповідального, свідомого громадянина країни. Професійна діяльність вчителя базується на верховенстві загальнолюдських цінностей, норм та принципів моралі. При його здійсненні вчитель виступає носієм обов’язків по відношенню до: учня, батьків учня, професійної педагогічної спільноти в цілому та окремих вчителів, самого себе, суспільства [1].

Досягнення мети виховання та навчання вимагає від учителя усвідомлення високих етичних стандартів діяльності та поведінки, принципів істини, добра, краси та досконалості, гармонійного поєднання інтересів учня та інших людей. Дотримання викладачами професійних етичних норм і правил є необхідною та фундаментальною основою повноцінного функціонування системи освіти та головною умовою реалізації її важливої ​​соціально-культурної та духовної ролі в сучасному суспільстві. Основна мета вчителя - навчити учня мислити, відчувати і любити [1]. Етична компетентність є важливою для правильного встановлення цілей, завдань учителя, вибору форм і методів навчання, допомагає знайти правильну лінію в кожній унікальній ситуації. Недосконалість формування етичної компетентності вчителя породжує етичні та педагогічні помилки. Це призводить до того, що вчитель не може вибрати правильну тактику своєї поведінки. Етичні труднощі виражаються у відсутності такту, толерантності, чуток, брехні, нечесності, заздрості, упередженості, егоїзму, поспіху, неадекватної оцінки якостей співрозмовника тощо. Найпоширенішими етичними помилками серед сучасних вчителів є: флірт з дітьми, спроба завоювати довіру; виявлення «коханих» у класі; використання приблизних порівнянь; деспотичні вказівки; ігнорування індивідуальності, пристосування дитини до її освітнього рівня; нехтування цінностями дитячого світу та ін Ускладнення у взаєминах з учнями найчастіше виникають за таких обставин: порушення учнями дисципліни на уроці; відволікання уваги дітей під час уроку; бій на перервах; дитяча заздрість; неохайність деяких дітей тощо [1].

Неправильна етична та педагогічна поведінка в таких випадках може спровокувати конфлікти. На підставі викладеного можна виділити такі помилкові дії вчителя: - маніпуляція сприйняттям ситуації - докази її нерозуміння, спотворення фактів. Про таке сприйняття ситуації вчителем свідчать його фрази: «Ти ніколи не робиш домашнє завдання», «Ти завжди забуваєш свій щоденник вдома», «У твоєму диктанті багато помилок» та інші. Категоричність висловлювань посилює їх негативний зміст, змушує вихованця ображатися, бажати помсти, зневіри у власних силах.

Таким чином, в результаті таких дій учитель досягає результату, протилежного очікуваному; - актуалізація неприємних спогадів характерна тоді, коли вчитель нагадує учневі про минулі проблеми, які все ще болісні. Позбавлений виховного впливу фрази вчителя на кшталт: "Я думав, що це поодинокий випадок, і виявляється, ваш персонаж", "Я захистив вас від нападів однокласників, і тепер я розумію, що робити цього не потрібно" знищити людину, на несвідомому рівні актуалізувати негативні почуття та спогади; - пряме протистояння сторін характерне для ситуацій, коли вчитель прагне продемонструвати свою перевагу, але робить це невміло, принижуючи гідність учнів, їх право на самостійність та самовизначення. Ця позиція прихована за словами: "Я вчитель, а ви лише учні", "Я дорослий і тому знаю краще" та інші.

Різниця в думках - найчастіше виявляється у випадках оцінки знань і поведінки учнів, коли оцінка поведінки переноситься на знання учнів або необґрунтовано занижується без необхідних пояснень.

Неправильна оцінка ситуації викладачем часто є причиною непорозумінь з учнями. Поведінковий стереотип - у ситуаціях, що вимагають морального вибору, часто проявляється у приниженні учнів, спробах маніпулювати ними, залякувати чи викликати тривогу перед можливим покаранням [1]. Перенесення норм поведінки дорослих на стосунки зі студентами - порушення логіки та динаміки розвитку молоді, надмірні вимоги сприяють утвердженню авторитарного стилю спілкування з ними. Усвідомлення власної правоти - провокує вчителя у взаємодії зі студентами застосовувати методи гальмування їх поведінки, залякування, погрози, осуд тощо. Етичні та педагогічні помилки вчителя не тільки ситуативні, випадкові, але й фіксуються на рівні свідомість. У контексті особистісно-орієнтованого навчання існує необхідність базувати критерії ефективної педагогічної діяльності, щоб запровадити не лише оцінки успіху в навчанні дитини, а й відповідні виміри зусиль вчителя щодо мотивації цієї діяльності, педагогічної культури, етичної компетентності .

Г. Рисаченко та Н. Кубенко, досліджуючи компетентність сучасного вчителя, вважають, що вчитель повинен мати такі здібності [7]:

- усвідомлення гуманістичних цінностей, незмінності норм, принципів педагогічної етики;

- розуміння морального змісту професії вчителя; необхідність розвитку культурних потреб та інтересів;

- здійснення етичного відображення власних вчинків;

- виявлення сутності моральних конфліктів у різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій;

- здатність вирішувати конфлікти, розуміти почуття та потреби учнів;

- впровадження у професійну поведінку стратегій і тактик етично адекватного спілкування з різними учасниками освітнього процесу.

Видатний німецький педагог А. Дістервег, робота якого «Керівництво з виховання німецьких вчителів», зазначила, що вчитель повинен оволодівати своїм предметом, любити професію та дітей, займатися постійною самоосвітою, навчати енергійно, твердо та неухильно продовжувати свою освітню принципи, постійно працювати над собою, мати твердий характер, бути суворим, вимогливим, справедливим, бути справжнім громадянином і мати прогресивні переконання та громадянську мужність.

Немає сумнівів, що вчитель повинен мати систему морально-етичних цінностей, таких як чесність, людяність, відповідальність за виконання службових обов'язків, нетлінність, неупередженість та політичний нейтралітет. Моральне значення юридичної консолідації моральних цінностей вчителів полягає в тому, що закон допоможе вчителям бути послідовними у своїй діяльності, у затвердженні проголошених моральних норм, не відступаючи при цьому від усталених цінностей та принципів. Правове регулювання етичних вимог до вчителів допоможе підвищити об'єктивність у навчанні.

Механізм регуляторного та освітнього впливу етичного кодексу полягає в тому, що він, як і мораль загалом, є формою внутрішнього контролю, але, оприлюднюючись, 73 набуває статусу форми правового, зовнішнього, громадського контролю вчителів суспільством. Для того, щоб етичний кодекс отримав загальне визнання серед педагогічних працівників, буде справедливішим прийняття кодексу самими педагогічними працівниками, профспілками та досвідченими викладачами. Прийнятий таким чином кодекс відображатиме їх переконання, особисту ініціативу. Це буде свідомий крок учителів, який встановлюватиме певні вимоги та обмеження у своїй діяльності. Такий кодекс буде вільним вибором вчителів, а не нав’язаним, і це забезпечить його ефективність. Цей спосіб прийняття етичного кодексу є проявом моральної свободи вчителів. І сам факт створення етичного кодексу, його широке обговорення в трудових колективах та урочисте прийняття послужать підвищенню рівня морального духу вчителів та формуванню педагогічної етики. Після набрання чинності етичний кодекс для вчителів є обов’язковим. Він захищає тих, хто виконує свої обов'язки, і служить підставою для моральних та дисциплінарних стягнень, якщо поведінка вчителя порушує принципи навчання.

Таким чином, етичний кодекс вчителів повинен закріплювати основні етичні вимоги до вчителів, а саме:

1) професійне призначення,

2) громадянська позиція,

3) неупередженість (неупередженість),

4) тактовність,

5) дисципліна,

6) чесність,

7) політичний нейтралітет; а також закріпити відповідальність вчителів за порушення службових обов'язків, вчинення аморальних вчинків.

***Висновок до третього розділу***

Розроблено тренінгову програму, яка складався із 5 блоків: 1) вступного; 2) розвитку змістового компоненту етичної компетентності; 3) розвитку особистісного компоненту етичної компетентності; 4) розвитку організаційно-процесуального компоненту етичної компетентності; 5) підсумкового.

Перевірка ефективності програми проводилася у три етапи: констатувальному, формувальному та підсумковому. У дослідженні взяли участь 30 осіб, викладачів закладів вищої освіти. З них було сформовано контрольну та експериментальну групи. У результаті реалізації тренінгової програми було зафіксовано підвищення середнього показника розвитку змістового, особистісного та організаційно-процесуального компонентів етичної компетентності викладача.

Підсумовуючи вищезазначене, виходячи із сформульованих етичних вимог до вчителів, було б доцільним створити розроблений ними етичний кодекс для вчителів, який був би допоміжним документом для нормативних актів у галузі освіти, визначав оціночні, етичні поняття, зазначені в законі. займатися педагогічною діяльністю, визначена відповідність педагогічних працівників займаній посаді. Цей документ має обов’язковий характер для освітян. Деякі етичні вимоги, сформовані вище, мають бути закріплені в законодавстві шляхом встановлення критеріїв для осіб, які бажають займатися педагогічною діяльністю, а також критеріїв невідповідності займаній посаді, несумісності дій вчителів з педагогічною діяльністю.

**ВИСНОВОК**

Відповідно до завдань ми можемо зробити наступні висновки.

Педагогічна майстерність визначається через концепцію педагогічного професіоналізму, яку можна розглядати як ідеал педагогічної діяльності, що спонукає вчителів до самовдосконалення, та як стандарт, що містить оцінку ефективності педагогічної роботи. Педагогічний професіоналізм часто сприймається як найважливіша професійна якість особистості сучасного вчителя. Одним з найважливіших критеріїв педагогічного професіоналізму в сучасній педагогіці є ефективність роботи вчителя. Це якість знань та успіх учнів і, звичайно, інтерес до предмета. Вчитель є майстром, якщо він може навчати всіх без винятку дітей. Професіоналізм учителя найяскравіше проявляється в хороших результатах тих учнів, яких вважають невмотивованими, які не вміють, не здатні вчитися.

Підсумовуючи вищезазначене, виходячи із сформульованих етичних вимог до вчителів, було б доцільно створити розроблений ними етичний кодекс для вчителів, який би був допоміжним документом для нормативних актів у галузі освіти, визначав оціночні, етичні поняття, зазначені в законі. займатися педагогічною діяльністю, визначена відповідність педагогічних працівників займаній посаді. Цей документ буде обов’язковим для освітян. Деякі етичні вимоги, сформовані вище, мають бути закріплені на законодавчому рівні шляхом встановлення критеріїв для осіб, які бажають займатися педагогічною діяльністю, а також критеріїв невідповідності посаді, невідповідності дій вчителів педагогічній діяльності.

Таким чином, ми провели дослідження особливостей розвитку компонентів професійної компетентності у викладачів вищих навчальних закладів. Наше емпіричне дослідження складається з трьох етапів: вибір психодіагностичних інструментів та вибірка, тестування, аналіз та інтерпретація результатів.

Встановлено, що більшість вчителів мають високий і достатній рівень професійної компетентності.

На наш погляд, професійна компетентність учителя - це динамічне, багатогранне і багатогранне поняття, його зміст змінюється відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві та освіті. Структуру професійної компетентності також слід періодично змінювати, коригувати у зв'язку з бурхливим розвитком науки і практики. Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури "професійної компетентності" вчителя загальноосвітньої школи потребують подальшого розвитку, систематизації, аналізу та узагальнення.

Розглянуто особливості прояву етичної компетентності вчителів. Встановлено, що більшість із них мають цей параметр на середньому рівні розвитку, що вимагає навчальної програми, спрямованої на розвиток цієї характеристики вчителів.

Етична компетентність - складна багатофункціональна та індивідуально-психологічна освіта, заснована на інтеграції професійних теоретичних знань, цінностей та практичних навичок викладача в галузі етики, а також особистих якостей, емоційно-ціннісного ставлення до викладання, що в сукупності забезпечує вибір вчителем свідомої етичної поведінки. відображає нормативно-етичні професійні принципи та гуманістичну спрямованість його педагогічної діяльності. Відсутність етичної компетентності вчителя призводить до етико-педагогічних помилок у педагогічній діяльності. Розвиток позитивного ставлення вчителя до власної особистості та до інших людей має формувальне значення для етичної компетентності. Цьому сприяє орієнтація на переосмислення власного досвіду, на рефлексію та самоаналіз, подолання педагогічних стереотипів у суспільній свідомості.

Актуальність вивчення професійної етики вчителя зумовлена ​​можливістю подолання ціннісного хаосу не тільки в його свідомості, але і в суспільстві в цілому, коли руйнуються старі моральні орієнтири, декларуються нові цілі та завдання, але відповідні цінності та ідеали, що їх супроводжують, чітко не визначені. Сьогодні етика як квінтесенція культури покликана втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи оновлення освіти та виховання як людських процесів, звільнення школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини. Вона здатна регулювати соціальне і природне в предметі життя через усвідомлення свого збалансованого впливу на нього. Формування етично компетентного вчителя є соціально значущою проблемою, вирішення якої залежить від успіху гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві та перспектив розвитку сучасної людини. Етичний розвиток вчителя - це безперервний процес особистісного та професійного зростання, який передбачає підвищення його рівня моральної свідомості, професійну рефлексію та формування системи ставлення до суб’єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм та правил педагогічного етики.

У той же час, запропоноване нами дослідження не охоплює цілого кола проблем формування етичної компетентності сучасного вчителя. Потребує подальшого вивчення питання наступності у розвитку етичної компетентності від допрофесійного до професійно-педагогічного етапів та на етапі самостійної педагогічної діяльності вчителя (постпрофесійного); вивчення зв’язків етичної компетентності з іншими метаіндивідуальними характеристиками професіоналізму вчителя; визначення критеріїв оцінки діяльності вчителів на основі педагогічної етики тощо. Перспективним є також вивчення психологічної природи етичної компетентності майбутніх учителів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Ю. П. Азаров – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.

2. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1971. – 127 с.

3. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Д. Багаева ; НИИ Профтехобразования АПН СССР. – Л., 1991. – 35 с.

4. Бакланова Н. К. Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля : дис. … д-ра пед. наук : 13.0.01., 13.00.05 / Н. К. Бакланова. – М., 1997. – 548 с.

5. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барабанщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-77.

6. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.

7. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

9. Гильмеева Р. Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении / Р. Х. Гильмеева // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 72-80.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

11. Горбенко В. В. Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Горбенко. – М., 1998. – 189 с.

12. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 38 с.

13. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 441 с.

14. Гринева В. Н. Формирование педагогической педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин / В. Н. Гринева // Образование в современном мире: проблемы, теория, практика. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса : ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – С. 36-38.

15. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 416 с.

16. Гудсон И. Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. – 2000. – Т. ХХХ. – № 2. – С. 123-134.

17. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Кн. 1-5. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.

18. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К.Маркова. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.

19. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А.Дубасенюк. – К., 1996. – 444 с.

20. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / ЦІППО АПН України / Б А. Дьяченко. – К., 2000. – 18 с.

21. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И.Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

22. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

23. Иванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале педагогических дисциплин) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Иванова. – Волгоград, 1991. – 218 с.

24. Карпова Э. Э. Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения / Э. Э. Карпова, А. Г. Колесник // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса : ЮГПУ им.К. Д. Ушинского, 1996. – С. 47-49. Н. В. ГУЗІЙ 150

25. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.-Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.

26. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

27. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.

28. Кондрашова Л. В. Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Л. В. Кондрашова // Рад. школа. – 1989. – № 5. – С. 77-80.

29. Крыштановская О. В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М. : Наука, 1989. – 142 с.

30. Кузьмина Н. В. Диагностика продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессиона-лизма / Н. В. Кузьмина // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. – Л. [Б.и.], 1988. – С. 5-17.

31. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.

32. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.

33. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш.шк., 1990. – 162 с.

34. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. [Б.и.], 1993. – 54 с.

35. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

 36. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование). В 3-х ч. – Част. 1. Диагностика педагогического мастерства / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя и выхавание, 1995. – 103 с.

37. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1990. – 168 с. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія 151

38. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональнопедагогическому творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / МГПИ им. М. Горького / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.

39. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед. вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Киевск. гос. пед. ин-т им. М. Горького / В. А. Лисовская. – К., 1984. – 16 с.

40. Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя в курсі “Основи педагогічної майстерності” : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 20 с.

41. Марина Т. А. Формирование профессионализма студентов с использованием машиноориентирующей педагогической информации : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Марина. – М., 1993. – 183 с.

42. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркина. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.

43. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.

44. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 288 с.

45. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. П. Омельяненко. – К. : Знання, 1992. – 112 с.

46. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. – Кишинев : Штинца, 1991. – 197 с.

47. Нейштадт Л. А. К вопросу о понятии “педагогическая культура” / В помощь начинающему учителю : метод. материалы / Л. А. Нейштадт. – Даугавпилс : ДГПИ, 1990. – 87 с.

48. Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.

49. Общая и прикладная акмеология : учеб. пособие / за ред. А. А. Деркача. – Част. 1. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 279 с.

 50. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.

51. Основы вузовской педагогики / ред. коллегия : Н. В. Кузьмина (отв. ред) и др. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.

 52. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

53. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. – В 4-х т. – Т. 1. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 832 с.

54. Педагогическое мастерство и педагогическая технология / авторысоставители : Л. К. Гребенкина, Л. А. Байкова. – М. : ЛОР, 2000. – 256 с.

55. Педагогіка : навч. посібник / укл. І. М. Богданова, З. Н. Курлянд, ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 356 с.

56. Педагогічна майстерність : підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

57. Пєхота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / ІПППО АПН України / О. М. Пєхота. – К., 1997. – 52 с.

58. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-8.

59. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

60. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1989. – 206 с.

 61. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 187 с.

62. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч-практ. конф. / под ред. И. А. Зязюна и др. – Полтава : ПГПИ, 1985. – 316 с.

63. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховска // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20-25.

64. Пуховська Л. П. Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя : зб. наук. пр. – Вип. 4. – Част. 1. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2002. – С. 12-15.

65. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 410 с.

66. Ризз Г. И. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 114-116.

67. Рогов Е. И. Личностное развитие учителя в педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ин-т. / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 46 с.

68. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.

69. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 670 с.

70. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-52.

71. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоєва. – К.-Х. : “Каравела”, 1998. – 151 с.

72. Скульский Р. П. Учиться быть учителем / Р. П. Скульський. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

73. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.

74. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-15.

75. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

76. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во “Советская Энциклопедия”, 1981. – 1600 с.

77. Соложин А. В. Организационно-педагогические условия развития профессионализма педагогических работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соложин. – Екатеринбург, 1997. – 197 с.

78. Столяренко А. М. Педагогика и психология / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с. 79. Троцко Г. І. Педагогічна майстерність / Г. І. Троцко. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 117 с.

80. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.

81. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11- 15.

82. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособие / Г. И. Хозяинов. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.

83. Шевченко П. И. Подготовка студентов к профессиональнопедагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наук. думка, 1992. – 148 с.

84. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63-68.

85. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, Ленингр.отд., 1967. – 266 с.

86. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет: С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 1. – М. : Проф. образование, 1998. – 568 с.

87. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 2. – М. : Проф. образование, 1999. – 440 с.

88. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 3. – М. : Проф. образование, 1999. – 488 с.

89. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки студентов к творческой решению воспитательных задач : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинск. гос. пед. ин-т. /Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 37 с. Педагогічний професіоналізм як наукова категорія 155

90. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : “Полиус”, 1998. – 639 с.