

## Doc vs Library

100% Originality	0% Similarity	46 Sources
------------------	---------------	------------

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	6
1.1. Аналіз поняття професіоналізму в психолого-педагогічній літературі.....	6
1.2. Компоненти професіоналізму педагога.....	22
Висновок до першого розділу.....	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА...	34
2.1. Методологія дослідження професійної компетентності педагога.....	34
2.2. Процедура емпіричного дослідження професійної компетентності.....	45
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів.....	47
Висновок до другого розділу.....	57
ВИСНОВОК.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	61
ДОДАТКИ	

## 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. Дуже актуальне це питання в контексті тих інтенсивних трансформацій, яких зазнає сучасне світове і, особливо, українське суспільство. Нестабільність (часом навіть непередбачуваність) соціальних процесів висуває підвищені вимоги до особи, якій доводиться враховувати зовні обумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, і зберігати при цьому основні власні внутрішні установки та переконання, - іншими словами, залишатися у відносно стійкій рівновазі. У зв'язку з цим можна цілком обґрунтовано констатувати, що розробка проблеми адаптації особистості до професійної діяльності стає одним із нагальних і ключових завдань психологічної науки і зумовлюють актуальність нашого дослідження.

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

Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус педагога, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Ми вважаємо, що показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. А саме професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони є, наприклад, гарантом для вирішення проблемних питань між старшим та молодшим поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо.

Всі перераховані вище аргументи обумовлюють актуальність теми дипломної роботи «Професійна компетентність — важливий компонент професіоналізму педагога».

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні особливостей формування професійної компетентності педагогів.

Для реалізації поставленої мети в роботі необхідно виконати наступні завдання:

1. Розкрити психолого-педагогічні підходи до розуміння природи та прояву феномену професійної компетентності;
2. Здійснити аналіз особливостей професіоналізму;
3. Емпірично дослідити рівень розвитку професійної компетентності педагога як компоненту його професіоналізму.

Об'єкт дослідження: професіоналізм педагога.

Предмет дослідження: професійна компетентність як складова професіоналізму педагога.

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 («Діагностика психологічної статі» С. Бем, методика «Диференційно – діагностичний опитувальник» за Клімовим, методика «Карта інтересів» (за А. Голомштоком в модифікації Г. Резапкіної), методика професійного самовизначення Дж. Голанда) для проведення емпіричного дослідження особливостей професійної 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 професіоналізму;

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

- уточнено поняття професіоналізму, складові та критерії формування професійної свідомості; особливості конструювання психокорекційних програм.

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 професійної компетентності педагогів. Окремі елементи можуть бути корисними у практичній діяльності педагогів, практичних психологів, соціальних працівників, тренерів, батьків та самих юнаків.

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

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### 1.3. Аналіз поняття професіоналізму в психолого-педагогічній літературі

У педагогіці та психології професіоналізм тлумачиться як висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності й результат систематичного підвищення кваліфікації спеціаліста, його творчої активності [15]. Професіоналізм — це сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, які оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи; сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій. Головним системоутворювальним фактором професіоналізму (за Н. Яковлевою) є образ результату, досягти якого прагне суб'єкт діяльності. Потреба в його досягненні формує професіоналізм особистості [89]. Представники акмеологічної школи (А. Деркач, О.Зазикін, В.Сластьонін та ін.) тлумачать професіоналізм як інтегровану якість, що складається з діяльнісного й особистісного аспектів, якісну характеристику суб'єкта праці, яка позначає високу професійну кваліфікацію та компетентність, наявність різноманітних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою та стабільною продуктивністю.

Як зазначає В. Гриньова, професіоналізм педагога є такою характеристикою, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності й наявність у нього професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань щодо навчання й виховання. Професіоналізм педагога, на думку вченої, має відповідати таким критеріям:

1) об'єктивні критерії: ефективність педагогічної діяльності (основних її видів навчальної, розвивальної, виховної, а також допоміжних — діагностичної, корекційної, консультативної, організаційно-управлінської, самоосвітньої);

2) суб'єктивні критерії: стійка педагогічна спрямованість (бажання залишатися на професійній ниві), розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога, задоволеність працею;

3) процесуальні критерії: використання педагогом гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй праці;

4) результативні критерії: досягнення в педагогічній праці результатів, необхідних суспільству [15].

У площині психологічних досліджень (А. Маркової, Ф. Ісмагілової, В. Горчакової) професіоналізм розглядається: як велика сукупність елементів, що відображають високу продуктивність професійної діяльності, а професіонал («носій» професіоналізму) — як багаторівнева система, що має не тільки зовнішні функції, але і складні різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції; особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність в найрізноманітніших умовах; як інтегральна характеристика людини-професіонала (як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності), що виявляється в діяльності та спілкуванні (С. Дружилов).

На думку А .К. Маркової, професіоналізм складається з таких рівнів: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм (вищий професіоналізм), непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм), післяпрофесіоналізм. Перехід від одного рівня професіоналізму до наступного відбувається у людини як послідовне оволодіння етапами. Вона виділила й описала наступні етапи: адаптація, самоактуалізація, етап вільного володіння людиною професією, вільного володіння професією в формі творчості, вільного володіння декількома професіями, етап творчого самопроекування себе як особистості професіонала [42].

На думку психолога думку Є. Климова, професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь та результатів людини в даній сфері діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини [25].

За твердженням А. Деркача, професіоналізм людини — це не тільки досягнення нею високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини. Як стверджує науковець, у понятті «професіоналізм» відображається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [18].

Професіоналізм у сучасному світі припускає не тільки володіння на високому рівні професійними технологіями, а й глибоке усвідомлення відповідальності за свою діяльність, здатність до прогнозування наслідків, які вона може спричинити, передбачає погляд на людину, як на мету будь-якої діяльності, причетність до ключових проблем людства [10].

Професіонал, на думку Ю. Азарова, — це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, у якій він зарекомендував себе як справжній фахівець. За словами вченого, «дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [2].

Як зауважує дослідниця О. Мороз, доцільно виокремлювати три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку як безперервного процесу самопроекування особистості дозволяє їй виокремити три стадії в цьому процесі: самовизначення, самовираження і самореалізацію [45].



За баченням А. Соложина, рівні професіоналізму викладача являють собою ступені, етапи його руху до високих показників педагогічної праці: рівень володіння професією, адаптація до неї, первинне засвоєння викладачем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій; рівень педагогічної майстерності як виконання на високому рівні найкращих зразків передового педагогічного досвіду, що були накопичені у професії; володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передачі знань; здійснення особистісно-орієнтованого навчання; рівень самоактуалізації педагога в професії, усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості [77].

Професіоналізм, у першу чергу, можна пов'язувати з педагогічною позицією викладача, яка характеризується його ціннісно-смысловим самовизначенням, інакше кажучи — усвідомленням ціннісних підстав своєї діяльності, розумінням її сенсу і свого місця в ній у сучасній соціокультурній ситуації.

Така педагогічна позиція передбачає освоєння педагогом іншої нормативної структури діяльності: повинні бути переосмислені її цілі, зміст, технології та методи. Для того, щоби створювати освітні ситуації, які складають живу тканину освітнього процесу, сучасний педагог повинен володіти низкою здібностей для здійснення таких типів діяльності, як дослідження, конструювання, проектування, організаційного управління [21].

Табл. 1.

### Підходи до розуміння поняття професіоналізму

Визначення поняття	Автори
Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного вирішення завдань у наступній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений навчально-виховним процесом час.	Н. В. Кузьміна
Професіоналізм – це концентрований показник особистіснодіяльнійсності педагога, зумовлений	І. Д. Багаєва

мірою реалізації його громадянської зрілості, відповідальністю та громадським обов'язком.	
Педагогічний професіоналізм – це якісний показник продуктивності педагогічної діяльності, ознаками якого виступають загальна культура, педагогічна майстерність, володіння педагогічними технологіями.	Л. В. Малаканова
Професіоналізм учителя являє собою високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потребнісну підготовку підростаючого покоління до життя	В. Я. Синенко
Професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників.	І. П. Підласий
Професіоналізм педагогічних працівників – це сукупність якостей людини, що дає їй змогу найкращою мірою здійснювати педагогічну діяльність, досягаючи при цьому стабільних результатів у навчанні і вихованні дітей.	А. В. Соложин
Педагогічний професіоналізм учителя – це реалізована у практичній педагогічній діяльності індивідуально-неповторна комбінація професійно значущих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок учителя.	Т. А. Марина
Педагогічний професіоналізм – це реалізована в педагогічній діяльності професійна індивідуальність учителя певного фаху, що забезпечує успішність і якісну характеристику діяльності.	В. В. Горбенко
Професіоналізм виховної діяльності – це інтегрований якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра оволодіння змістом, інформацією у	О. А. Дубасенюк

сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійно-виховних завдань, спрямованих на формування особистості та професійні властивості <b>учня.</b>	
Професіоналізм учителя – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі та професійній самосвідомості, що являє собою складну діалогічну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуальних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманності й реалізуються в творчій педагогічній <b>діяльності</b>	Б. А. Дьяченко
Професіоналізм – це цілісне інтелектуальне, емоційне, дієвольове утворення в структурі особистості вчителя, що визначає всі напрямки педагогічної діяльності, його професійного зростання і майстерності. Педагогічний професіоналізм за змістом є синтезом фундаментальних знань, умінь, здібностей, усвідомлених соціально-особистісних позицій і установок, ціннісних орієнтацій, духовно-практичних <b>якостей особистості.</b>	Л. К. Гребенкіна
Педагогічний професіоналізм – це інтегрований показник особистісно-діяльнісної готовності до вирішення педагогічних завдань.	Т. І. Руднева

Розглянемо у загальному вигляді розроблену нами структуру професіоналізму, під якою ми розуміємо описову характеристику, що містить систему знань, умінь, якостей, адекватних структурі та змісту професійної діяльності відповідної групи викладачів, а також можливості для їхнього самовдосконалення [56]. Перш за все, тут слід звернути увагу на професіоналізм знань.

Він охоплює наступні складові.

I. Блок філологічних знань, який включає знання:

- 1) іноземної мови як спеціальності;
- 2) української мови як державної або посередника та інших мов (другої іноземної, російської, польської тощо) як посередників.

II. Блок методичних знань, що формує загальну методику викладання іноземних мов і методику викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

III. Блок педагогічних знань про:

- 1) загальні цілі, закономірності, принципи, технології навчання і виховання;
- 2) особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, зокрема для студентів технічних спеціальностей.

IV. Блок психологічних знань:

- 1) про загальні закономірності розвитку людської психіки та психічних процесів;
- 2) особливостей студентів як вікової та соціальної групи;
- 3) особистісних характеристик конкретних студентів, з якими працює викладач;
- 4) особливостей сприймання студентами різних технічних спеціальностей ВНЗ іноземної мови як навчального предмета;
- 5) техніки та прийомів психологічного впливу на студентів з профільним мисленням для створення в них позитивної навчальної мотивації, стійкого інтересу до іноземної мови, регуляції відносин на занятті.

V. Блок загальноосвітніх знань, що включає знання:

- 1) світової та вітчизняної історії, філософії, культури, економіки, політології, ідеології, у тому числі світової;
- 2) етики, у тому числі педагогічної;
- 3) загальної та вікової фізіології та гігієни;

4) основ точних наук (фізики, математики, інформатики та ін.), значень основних термінів цих наук, які зустрічаються в процесі вивчення студентами фахових текстів тощо;

5) про нові досягнення у науці і техніці, в тому числі про можливості використання педагогом аудіо-, відео- та комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі;

6) основних джерел іншомовної технічної інформації (часописи, каталоги, довідники, відеофільми, презентації та ін.) з метою отримання автентичного навчального матеріалу.

VI. Блок рефлексивних знань, який включає:

1) загальні цілі і вимоги, які суспільство та держава висувують перед викладачем, у тому числі перед викладачем вищого технічного навчального закладу;

2) мету своєї фахової діяльності, оптимальні шляхи її досягнення;

3) знання про наявний рівень професіоналізму та про продуктивні технології його підвищення, способи і прийоми самовдосконалення в цілому;

4) технології проведення наукового дослідження з метою фахової само- і діагностики [36].

Другим компонентом професіоналізму є професіоналізм педагогічного спілкування, що охоплює подані нижче групи умінь.

I. Перцептивні вміння:

1) пов'язані з організацією уваги і розвитком її властивостей: загальної спостережливості, гнучкості, стійкості, широти, вибірковості;

2) соціальної перцепції, тобто здатності “читати по обличчю”, помічати та інтерпретувати у поведінці студентів те, що сигналізує про їхній стан, настрій, динаміку взаємовідносин з викладачем тощо.

II. Соціально-комунікативні вміння:

1) контакту з аудиторією: а) розуміти, коли і яким чином викладач повинен проявити і адекватно передати комунікативну активність за допомогою мови, жесту, міміки; б) забезпечення включення співрозмовника у спілкування,

встановлення рівня інтимності, 2 визначення динаміки цього рівня, зміна характеру спілкування тощо;

2) планувати спілкування: а) планування викладачем свого майбутнього спілкування з аудиторією, а саме: своєї поведінки, стилю вербального і невербального спілкування, предметної наповненості спілкування; б) планування спілкування студентів між собою;

3) реалізації плану спілкування, який включає інтуїтивно обумовлене дотримання стилю спілкування, свідоме та цілеспрямоване використання паралінгвістичних, мімічних та інших невербальних засобів, уміння фонації, повне та диференційоване володіння необхідними мовними засобами, у тому числі рідної мови.

### III. Соціально-психологічні вміння:

1) самоподачі, тобто здатність викладача створювати і підтримувати в очах студентів свій імідж, який найбільш сприятливий з точки зору ефективності його впливу, а також здатність до персоніфікації мови;

2) організаційні, які включають уміння організувати роботу аудиторії у потрібному напрямі, залучати студентів до спілкування.

IV. Володіння формами педагогічного впливу, які полягають в уміннях педагога розв'язувати завдання розкриття особистісного потенціалу студентів, створювати сприятливі умови для подолання останніми труднощів у процесі вивчення предмета [14].

Третім компонентом професіоналізму виступає самовдосконалення, яке включає як суто фаховий, так і загальноосвітній аспект розвитку особистості викладача, відповідно до блоків фахових знань і вмінь, і містить наступні складові.

I. Усвідомлення необхідності постійного фахового розвитку.

II. Практичні дії педагога, які мають на меті досягнення більш високого професійного рівня [67].

Питання професіоналізму і професійної компетентності, як складової професійної кар'єри, останнім часом стали предметом уваги Є. Клімова, А.

Марковой, Л. Мітіной, М. Пряніжнікова, Ю. Поваренкова. Але в більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору професійно важливих якостей, їхнього формування і оцінки. Залишається не цілком ясним, що означає людина як професіонал, як суб'єкт професійної діяльності та професійної кар'єри. Найчастіше ототожнюються поняття професіоналізму, і професійної компетентності і професійної кар'єри, у тому числі і кар'єри вчителя.

Розглядаючи професійну кар'єру майбутнього вчителя як багатокomпонентну систему ми виходимо з того, що професійна компетентність та професіоналізм є невід'ємними компонентами означеної системи, оскільки саме компетентна особистість — професіонал може здобути професійного акме у своєму фаховому зростанні.

У контексті нашого дослідження важливе значення має той факт, що майбутній учитель мусить постійно зростати в професійному плані, підвищувати свою компетентність, професіоналізм для запобігання одноманітності своєї праці, активно виробляти та втілювати новітні методи у педагогічну практику, бути педагогом-психологом, орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти для успішного здійснення своєї професійної кар'єри. Під професіоналізмом майбутнього вчителя нами розуміється особлива властивість систематично, ефективно і надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах.

У понятті «професіоналізм» відбивається така ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, що відповідає існуючим у суспільстві професійним стандартам і об'єктивним вимогам.

Для досягнення професіоналізму майбутньому вчителю необхідно сформувати відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитись і удосконалювати свою майстерність. Поняття професіоналізму не обмежується лише характеристиками професійної майстерності, це і особливий світогляд людини.

Особистість професіонала, яка закінчила навчання і адаптацію до практичної діяльності, варто розглядати як професійно обумовлену. У психологічній літературі мають місце різні погляди на властивості особистості професіонала.

I. Зв'язок у структурі особистості професіонала виділяє чотири підструктури:

- 1) підструктуру професійно-значимих психофізіологічних властивостей;
- 2) підструктуру професійно-важливих якостей;
- 3) підструктуру професійної компетентності;
- 4) підструктуру професійної спрямованості [22].

Це дозволяє припустити, що в процесі становлення професіоналізму у майбутнього вчителя формується особливий, «професійний», тип особистості, який відрізняється від особистості людини не професіонала. Ми повністю згодні з Є. Клімовим, який розглядає професіоналізм як високий рівень знань, умінь і результатів людини в даній області діяльності, тому не зводимо його до сукупності ознак. По нашому розумінню, професіоналізм майбутнього вчителя, як складова його професійної кар'єри, являє собою систему певним чином організованих компонентів [26].

Це дозволяє нам розглянути професіоналізм майбутнього вчителя як складову його професійної кар'єри у вигляді вершини піраміди, у основі якої лежать професійні знання, на них «надбудовується» професійний досвід та професійна компетентність. Показники професіоналізму, на основі яких можна судити про його рівень, можуть бути двох видів — об'єктивні та суб'єктивні [30]. До об'єктивних критеріїв входять показники результативності діяльності (продуктивність).

До суб'єктивних критеріїв оцінки рівня професіоналізму сучасні вчені включають:

- а) професійно важливі якості; професійні знання, уміння і навички;
- б) професійну мотивацію;
- в) професійну самооцінку і рівень домагань;



г) здатності до саморегуляції;

д) особливості професійної взаємодії, а також ті, що відбивають специфіку професії вчителя [69].

Спираючись на позиції суб'єктного підходу та на виділені Л. Пуховською [63] узагальнені критерії щодо активної ролі особистості в процесі професіоналізації, виділімо показники професіоналізму майбутнього вчителя, як складової його професійної кар'єри.

1. Показники професійної продуктивності характеризують рівень професіоналізму майбутнього вчителя і ступінь відповідності соціальнопрофесійним вимогам.

2. Показники професійної ідентичності характеризують значимість для майбутнього вчителя обраної професії і професійної діяльності як засобу задоволення особистих потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Оцінюються на основі суб'єктивних показників, таких як задоволеність працею, професією, професійною кар'єрою, собою.

Ми вважаємо, що професійна ідентифікація майбутнього вчителя із професією відбувається шляхом співвіднесення інтеріоризованих моделей професії й майбутньої професійної діяльності із професійною Я-концепцією. Професійна Я-концепція включає уявлення про себе як члена педагогічного співтовариства, носія педагогічної культури, у тому числі певних педагогічних норм, правил, традицій, а також уявлень про професійно важливі якості, необхідні майбутньому вчителю.

3. Показники професійної зрілості свідчать про вміння майбутнього вчителя співвідносити свої професійно-педагогічні можливості і потреби із професійними вимогами до нього. Це професійно-педагогічна самооцінка, рівень домагань, здатність до саморегуляції тощо.

Показники професійної зрілості виражаються в самооцінці рівня професійної вмілості (сформованості вмінь і навичок) і рівня професійної компетентності (системи знань), в оцінці своїх особистісних якостей у співвіднесенні з ідеальним образом професійної Я-концепції («Я-ідеальне»).

Професіоналізм, розглянутий з позицій системного підходу, являє собою не статичний (незмінний), а динамічний (що безупинно змінюється) стан людини. У процесі оволодіння професійною роллю професійно-важливі якості (ПВЯ) суб'єкта праці розвиваються, складаються прийоми їх компенсації, діяльність здобуває якісно нові характеристики [72].

Міняється «питома вага» окремих ПВЯ по мірі переходу від нижнього рівня професійної успішності до більш високого [41]. Сучасні дослідники виділяють наступні стадії розвитку професіоналізму:

а) стадія допрофесіоналізму, коли людина вже працює, але не має повний набір якостей професіонала, тому й результативність його діяльності недостатньо висока;

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

в) стадія суперпрофесіоналізму, що відповідає наближенню до «акме» — вершини професійних досягнень;

г) стадія «післяпрофесіоналізму» (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може бути радником, вчителем, наставником для інших фахівців).

Оскільки означені стадії розвитку професіоналізму співвідносяться з етапами здійснення професійної кар'єри фахівця, вони повинні враховуватися у процесі її формування в студентському віці при навчанні студентів проектувати своє професійне майбутнє. Аналіз професіоналізму як складової професійної кар'єри дозволив нам припустити, що відбувається зміна самої структури професіоналізму та професійної кар'єри, включаючи зміну складу елементів, утворюючих систему, і зв'язків між ними.

Цей процес змін протікає в часі та має конкретні фази.

Фаза екстенсивного розвитку професійної кар'єри. Під час цієї фази особистість накопичує нові знання, формує нові вміння й навички, для їх

реалізації залучаються додаткові ПВЯ. Відбувається включення додаткових елементів у структуру професіоналізму, але зв'язки між новими елементами — нечисленні й слабкі. Професійна діяльність на цьому етапі розвитку характеризується нестійкістю характеристик (результативності, мотивації, задоволеності), коливальними процесами.

Фаза інтенсивного розвитку. Формуються навички професійної діяльності. Відбувається своєрідна «фільтрація». Відбраковуються те що, не є необхідним для забезпечення професійної діяльності, а елементи, значимі для діяльності на даному етапі розвитку, включаються в загальну структуру. Означена фаза розвитку професійної кар'єри та професіоналізму характеризується не тільки ростом числа складових її елементів, але й збільшенням числа (і міцності) зв'язків між ними. Відбуваються якісні зміни характеристик професійної діяльності, а також глибинні зміни й самого професіонала (як суб'єкта праці й особистості). Професійна діяльність здобуває стабільний характер. У фахівця формується стійка професійна самооцінка, професійна самосвідомість. Відбувається індивідуалізація його праці, вигострюються властиві тільки йому професійні прийоми.

Фаза стагнації. Для даного етапу характерно подальше «нагромадження» так званих «деструктивних» елементів професіоналізму. Як правило, «деструктивні» елементи є наслідком негативного досвіду (власного і узагальненого), що відбиває реалії конкретних професійних ситуацій. Особистість не усвідомлює необхідності зв'язків між елементами. При стагнації в структурі професійної кар'єри та професіоналізму зберігаються лише старі зв'язки, частина з яких починає розриватися через відсутність потреби в їх актуалізації. При відсутності прагнення суб'єкта до професійного розвитку (і відсутності активності в цьому напрямку) процес розриву сформованих раніше зв'язків стає необоротним. Відповідно до відомого з теорії систем «постулату розвитку», тривале існування системи неможливо без її розвитку, тому вона деградує, руйнується. Таким чином, професіоналізм як система не може довгий час перебувати в стані застою; стагнація неминуче

приводить до деградації професіоналізму як на рівні характеристик суб'єкта діяльності й особистості професіонала, так і на рівні показників діяльності, що впливає на професійну кар'єру [42].

Стадія деградації. Головною відмінною рисою професійної деградації (що розуміється як поступове виродження, розпад професіоналізму, рух назад) є скорочення числа елементів, що утворюють структуру системи професіоналізму, й розрив зв'язків між елементами. Відзначимо, що при професійно-кар'єрній деградації головна роль належить процесам, що відбуваються у внутрішній середовищі «людини-професіонала», а його взаємодія із професійним середовищем має другорядний, підлеглий характер. Уважаємо за необхідне підкреслити, що розвиток професіоналізму, процеси стагнації й деградації багато в чому залежать від самої людини, від її ставлення до себе й до світу, до інших людей, від характеру використання наявних у нього ресурсів.

Педагогічна професія відноситься до розряду соціономічних, тобто, за класифікацією Є. О. Климова, належить до типу професій “людина – людина”, яких налічується кілька сотень. На думку автора, при їх вивченні істотно збільшується кількість змінних, що підлягають аналізу. Професіоналів соціономічних видів праці характеризує здатність бачити та утримувати у власній свідомості такі властивості, що відображають умонастрої, поведінку людей, спосіб їхнього життя й активності, а також спосіб упорядкування складного життя людини і суспільства [26].

Головна особливість соціономічних професій полягає в їх “комунікативному ядрі” – необхідності професійного спілкування, взаємодії, встановлення ділових контактів з іншими людьми з метою обміну духовними і матеріальними цінностями, пізнання людей і управління ними. Крім орієнтації в соціальних ситуаціях і мовній комунікації, високої відповідальності і принциповості, емоційної чутливості й здатності до спільної діяльності, цій категорії фахівців властива “здвоєність” предмета праці – необхідність також оволодіння конкретними знаннями й уміннями у певній предметній галузі [26].

Водночас Є. О. Климов підкреслює значення для цих професій особливої спрямованості розуму, здатності “відчувати душу” іншої людини, бути спостережливим до прояву її почуттів, характеру, поведінки, уміти уявити, змоделювати її внутрішній світ, бути спроможним до співпереживання, саморегуляції, до оптимістичного прогнозування в умовах нестандартних соціальних ситуацій.

Педагогічна професія, як було показано раніше, є однією з найдавніших, що виникла в ході суспільного поділу праці під впливом соціальних потреб у спеціальній передачі накопиченого досвіду і підготовці підростаючих поколінь до життя і праці, турботи про їхнє духовне зростання. Унікальність педагогічної професії полягає в тому, що її представники створюють, проектують, організовують спеціальні умови для формування особистості людини шляхом освіти та виховання.

Своєрідність педагогічної праці як виду соціономічної професії, на думку представників наукової школи В. О. Сластьоніна, також полягає у гуманістичному, колективному, творчому характері педагогічної діяльності, що вимагає “подвійної” підготовки – людинознавчої і спеціальної [52].

Специфіку педагогічної праці всебічно виявляє А. К. Маркова через відмінності у суб’єкті та об’єкті педагогічної діяльності, якими в обох випадках є люди; у меті та завданнях, що не задаються тільки стандартами і напрацьованими стереотипами, а виробляються творчо; у способах діяльності, які передбачають особистий вплив педагога, співтворчість і мають комплексний характер; у результатах, які передбачають як об’єктивні зміни в учнях, так і їх суб’єктивну задоволеність, внутрішній комфорт [49].

Приналежність людини до педагогічної професії та відповідність їй визначається, насамперед, входженням у світ професійно-педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і служать сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти і роботою вчителя [49].

Такі соціально-педагогічні і групові цінності функціонують і виявляються в суспільній свідомості у сукупності педагогічних теорій, ідей, концепцій, традицій, норм, а їх зміст утворює професійний менталітет педагогів. Характерне для представників педагогічної професії підвищене почуття обов'язку, соціальної і особистої відповідальності закріпило думку про педагогічну діяльність як високу місію, покликання, а не просто як про роботу, службу, ремесло. Успішне ж функціонування людини у педагогічній професії зумовлюється якісними характеристиками її професіоналізму, майстерності, творчості, культури.

## 1.2. Компетентність як умова становлення педагога

Складовою професіоналізму майбутнього вчителя є професійна компетентність.

Найбільш суттєвою ознакою досліджень В. Синенка є трактування поняття «професійна компетентність вчителя» як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості і освіченості учнів).

Ми погоджуємося із думкою дослідника, який визначає критерії професіоналізму вчителя: глибокі професійні знання й теоретичні уміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосованих на практиці у процесі навчання й виховання. Ми вважаємо правильним висновок вченого про те, що професійна компетентність вчителя є високим рівнем його психологопедагогічних і науково-предметних знань й умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя.

Вчений В. Сериков стверджує, що компетентність учителя виявляється в здатності встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією

розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня.

На думку науковця В. Міжерикова педагогічна компетентність учителя – це єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Ми згодні з думкою науковця Л. Мітіної, яка пов'язує педагогічну компетентність із гармонійним поєднанням знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Дослідниця Є. Карпова вважає, що педагогічна компетентність - це інтегральна професійно-особистісна характеристика, що зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції згідно прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог [24].

Автор В. Сисенко у своїх дослідженнях використовує термін «компетентність фахівця сфери освіти», розуміючи під ним інваріантні характеристики його особистості як професіонала, що дозволяють ефективно реалізовувати професійну діяльність [70].

Ми згодні з науковцем Н. Кузьміною, яка визначає професійну компетентність педагога як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини.

Вчений Е. Рогов розуміє педагогічну компетентність як «професіоналізм педагога», вкладає в це поняття такі сукупні характеристики, які відбивають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах.

Дослідник Ф. Гоноболін підводить до думки про творчу педагогічну компетентність і розглядає працю вчителя як творчий процес, де головним є знання з предмета й уміння ці знання використовувати. Автор вважає, що в процесі діяльності виявляються якості особистості, особливості психічних

процесів і властивостей людини, а провідне значення мають самовдосконалення і творчість. Ми погоджуємося із думкою вченого, що творчість – це оригінальне розв’язання будь-якого завдання, пов’язаного з працею вчителя, і якщо він творчо мислить, значить, він компетентний у своїй професійній діяльності [73].

Користуючись терміном «професійно-педагогічна компетентність», учений С. Молчанов характеризує її як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності, тобто розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції – як його складову частину. С. Молчанов пропонує визначати компетентність у широкому й вузькому смислах. Так у широкому смислі компетентність, на думку дослідника, – це підтверджене право належності до певної професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи загалом та представників інших професійних груп – зокрема. Ми не можемо цілком погодитися з автором цього визначення, оскільки в ньому фактично ототожнюються поняття "професійна компетентність" і "рівень освіти". Натомість подане ним визначення професійної компетентності у вузькому смислі є, на нашу думку, більш категоріально чітким: професійна компетентність – це коло питань, у яких суб’єкт наділений пізнаннями, досвідом і сукупність яких відтворює соціально-професійний статус та професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) й якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

Сучасні підходи й трактування професійної компетентності досить різні. Визначення професійної компетентності у закордонній літературі як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здатності до актуального виконання діяльності» (Britell G.K., Jueger R.M., Blank W.E.) не повною мірою конкретизують зміст поняття. Професійна компетентність вітчизняними вченими вживається для вираження високого рівня кваліфікації і професіоналізму, та розглядається як характеристика якості підготовки фахівця, потенціалу майбутньої професійної кар’єри. У педагогіці дану категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної



компетентності» (М. Рожевий, Є. Бондаревська), або як «рівень освіченості фахівця» (Б. Гершунський). Якщо спробувати визначити місце компетентності серед рівнів професійної майстерності фахівця, то вона перебуває між ретельністю й досконалістю.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами майбутньої професійної кар'єри, А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності як складові професійної кар'єри [43]:

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

2. Соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності й співробітництва, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування.

3. Особистісна профкомпетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну кар'єру.

4. Індивідуальна профкомпетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного росту, зростання по сходах професійної кар'єри, наявність стійкої професійної мотивації.

Як одну з найважливіших складових профкомпетентності А. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання і уміння, а також використовувати їх у практичній діяльності, та майбутньому професійно-кар'єрному зростанні [42].

Аналіз сучасних досліджень професійної компетентності дозволив розглянути поняття щодо майбутнього вчителя. Компетентність сучасного вчителя полягає в динамічності та мобільності комплексу його професійних знань і вмінь, у тому, що знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються разом із вміннями.

Професійна компетентність майбутнього вчителя, як складова його професійної кар'єри, уявляється нам як якісна, багатофакторна характеристика особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних знань, у предметній та психолого-педагогічній галузях та інтегративні показники його культури й особистості. Аналіз існуючих досліджень з питань професійної компетентності майбутніх вчителів дозволив виділити наступні компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний і рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент містить у собі: мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки та стимулює творчий прояв особистості в професії; припускає наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності, професійної кар'єри. Функціональний проявляється у вигляді знань про способи майбутньої педагогічної діяльності, які необхідні учителю для проектування й реалізації своєї професійної кар'єри. Рефлексивний проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного професійного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу.

Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних змістів у спілкуванні, самоврядування, а також побудником самопізнання, професійного росту, удосконалювання професійної майстерності й формування індивідуального стилю роботи, необхідного для професійно-кар'єрного зростання. Зазначені характеристики професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому.

Професійна компетентність формується на стадії професійної підготовки фахівця в період навчання в педагогічному ВНЗ, тому розглядається як процес формування основ (передумов) професійної компетентності майбутнього вчителя, необхідної для майбутнього професійного зростання, формування уявлень про професійну кар'єру у студентському віці та майбутньої їх реалізації у дорослому професійному житті.

Набуття професійної компетентності починається з оволодіння педагогічною професією і охоплює декілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, визначається провідна діяльність, соціальна ситуація.

Етапи професійного розвитку педагога [6]:

- оптант (етап вибору професії);
- адепт (навчання у спеціалізованому навчальному закладі: коледж, виш);
- адаптант (звикання молодого фахівця до роботи);
  - інтернал (людину визнають досвідченим фахівцем, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями);
  - майстер (наявність у фахівця спеціальних якостей, умінь, широке орієнтування у професійній діяльності; індивідуальний стиль діяльності);
  - авторитет (фахівець-майстер своєї справи, широко відомий у своєму колі або за його межами; він професійно вирішує завдання за рахунок великого досвіду, вмилості, вміння організувати роботу тощо);
  - наставник (фахівець є авторитетним майстром, передає досвід молодим, стежить за їх професійним зростанням, його життя наповнене осмисленою професійною перспективою).

Під час просування від етапу до етапу у вчителя поступово формується професійна компетентність. Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, сформульовані ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення зазначеної діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці. Таким чином, під педагогічною компетентністю можна розуміти єдність теоретичної й практичної готовності спеціаліста до здійснення своєї професійної діяльності.

Д. Скворцова розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє

продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані у свою чергу на формування особистості іншої людини.

На думку І. Демура, компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, маючи на увазі рівень розвитку його здатності виносити кваліфіковані судження, приймати адекватні відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й виконувати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [25].

Децо інший підхід до тлумачення поняття «компетентність» у наукових працях Н. Сергієнко, на думку якого «компетентність» виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички» і служить сполучною ланкою між її компонентами. Компетентність у широкому значенні може бути визначена як поглиблене знання предмета або освоєне вміння. Звідси – «формула компетентності»: компетентність – мобільність знання плюс гнучкість методу плюс критичність мислення» [8].

Грунтовний аналіз сутності професійної компетентності вчителя розкривається у дослідженнях В. Синенка, який вважає, що слід розрізняти професійну підготовку вчителя і його професійну компетентність. Перше поняття відбиває процес оволодіння необхідними знаннями і навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику. Компетентність – це ще й певна перспектива, яка тією чи іншою мірою доступна певному фахівцю через його індивідуальні можливості та різні об'єктивні фактори. Поняття «педагогічна компетентність» він вважає категорією педагогічної науки і тлумачить як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь та навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості і освіченості учнів). Дослідник визначає критерії професіоналізму вчителя: глибокі професійні знання і теоретичні уміння, комплекс практичних умінь і навичок, уміло застосованих на практиці навчання і виховання. В. Синенко робить висновок про те, що професійна компетентність вчителя є високим рівнем його психолого-педагогічних і науковопредметних

знань і умінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя [4].

Набуття вчителем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Нам імпонують складові компоненти професійної компетентності, запропоновані О. Біляковською. Саме вони формують ідеального професіонала, що уособлює суспільні запити й потреби, відображає вимоги до вчителя сучасної школи. Розглянемо ці компоненти.

Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) охоплює глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності у галузі предмета; знання способів розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізація науково-предметних і світогляднометодологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості школяра [24].

Методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання.

Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів; уміння бачити в дитині особистість, поважати її думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня,

тактовність і толерантність у стосунках; здатність до випереджального прогнозування оптимальних внутрішньокolleктивних контактів між учнями класу; уміння створювати на уроці атмосферу творчого спілкування та позитивного настрою [64].

Соціальна компетентність містить характеристики педагога, який досяг високого рівня усвідомлення соціальних проблем та запитів, способів взаємодії з суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

Психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння психолого-педагогічною діагностикою; уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості школярів, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно вибудовувати взаємовідносини з колегами, учнями, батьками.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку школяра, здійснювати індивідуальний розвиток учня; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу; прогнозувати розвиток як учнівського колективу загалом, так і кожного учня зокрема [55].

Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; уміння бачити недоліки у професійній діяльності; бажання самоудосконалюватися; визначати завдання та траєкторію для власної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички роботи з ІКТ; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації; самостійно створювати різноманітні тестові завдання; враховувати дидактичні принципи,

закономірності, способи, форми організації навчального процесу для його оптимізації на основі комп'ютеризації; дохідливо й чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку предмета, суб'єктний досвід школярів, рівень їхньої підготовки, життєвий досвід і вік; уміння перебудувати за необхідності план і хід викладу навчального матеріалу [80].

Управлінська компетентність включає володіння вчителем методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю учнів, класу в урочній та позаурочній видах діяльності; управління процесом засвоєння учнями знань; визначення цілей навчальної діяльності, отримання інформації про рівень досягнення цілей діяльності; уміння здійснювати коригувальний вплив на способи навчальної діяльності.

Кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості) передбачає здатність педагога продуктивно й гармонійно організувати навчальну взаємодію для досягнення спільної мети за такими напрямками:

- 1) «учитель – учитель», «учитель – колеги», «учитель – педагогічний колектив», «учитель – шкільне методичне об'єднання», «учитель – районне методичне об'єднання»;
- 2) «учитель – учень», «учень – учень», «учень – група учнів», «учень – клас», «учень – шкільний колектив»;
- 3) «учитель – шкільний психолог», «учитель – соціальний педагог», «учитель – батьки учнів», «учитель – громадськість» тощо.

Полікультурна компетентність містить знання педагогом культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей, досягнень та звершень українського народу; толерантне ставлення до культури і традицій представників інших народів [46].

Валеологічна компетентність забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й впровадження, реалізацію здоров'я збережувальної функції розвитку учнів, тобто забезпечення належних умов для нормальної життєдіяльності школярів.

Загальнокультурна компетентність передбачає досягнення високого рівня розвитку у суспільному, професійному й духовному житті; освіченість у галузі викладання предмета, високої ерудиції та культури поведінки.

Отже, професійна компетентність вчителя – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів [16].

Розвиток професійної компетентності – в руках самого вчителя, оскільки він усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки на основі набутого педагогічного досвіду. «Досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: неререфлексований досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя» (М. Уолес). Тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює «сирий» досвід у особистісне присвоєне знання. У процесі рефлексії відбувається усвідомлення не тільки свого педагогічного досвіду, але й досвіду інших педагогів.

Професійному зростанню вчителя й підвищенню рівня його професійної компетентності сприяють: високий духовно-моральний імідж навчального закладу, що забезпечують сприятливі творчі умови роботи; систематична самоосвітня діяльність вчителя, яка включає навчання на курсах підвищення кваліфікації; участь у проектах, конкурсах, фестивалях, конференціях, семінарах, педагогічних майстернях, роботі методичних об'єднань, творчих груп тощо; особистісно-зорієнтована методична підтримка діяльності вчителя; акцент на інноваційному, творчому пошуковому компоненті методичної діяльності; об'єктивна оцінка праці; моральне й матеріальне стимулювання.



### ***Висновок до першого розділу***

Таким чином, питання професіоналізму і професійної компетентності достатньо розглянуті у сучасній науковій літературі. Вони можуть розглядатися як складові професійної кар'єри майбутнього вчителя, тому що сприяють професійному зростанню особистості та становленню її професійної кар'єри. Водночас, вони висувають перед системою професійної освіти проблему визначення шляхів соціально-психологічного регулювання й педагогічного забезпечення процесу формування в студентів вищих навчальних закладів уявлень про професійну кар'єру.

Перспективами подальшої роботи є змістовне наповнення складових професійної кар'єри майбутнього вчителя, вивчення критеріїв та рівнів їх сформованості, визначення шляхів вдосконалення.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА

### 2.1. Методологія дослідження професійної компетентності педагога

Проблема діагностики рівня професійної компетентності педагога у процесі його професійного становлення набуває особливої актуальності на етапі підвищення кваліфікації. Діагностика педагогічної діяльності надзвичайно актуальна і важлива для вирішення питань вдосконалення викладання і системи неперервного підвищення кваліфікації педагогів, більш повного та ефективного задоволення їх професійних запитів і потреб.

Педагогічна діагностика, як система методів і засобів вивчення рівня професійної компетентності педагога, створює основу для вивчення труднощів у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити і сильні сторони педагога, спланувати шляхи і конкретні способи їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності та врахувати все це в процесі становлення педагога як професіонала. Результати діагностики рівня професійної компетентності педагога допоможуть методистам та викладачам вибрати адекватну стратегію навчання майбутніх педагогів, вирішити різноманітні проблеми, визначити педагогічно доцільні форми проведення теоретичних та практичних занять та ін. Крім цього, педагогічна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи з кадрами, їх професійного розвитку та саморозвитку.

Проведення діагностики і особливо самодіагностики педагогічної діяльності спрямоване на оволодіння кожним педагогом навичками самоаналізу, самооцінки. Це дозволяє перевести роботу з педагогічними кадрами в режим активного саморегулювання і самокорекції. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Різноманітним методологічним та теоретичним аспектам проблеми

діагностики присвячено численні праці сучасних українських та зарубіжних науковців, серед яких варто відмітити: В. С. Аванесова, І. Є. Булах, А. І. Буравлева, К. Г. Вайса, Д. Гопкінза, В. Н. Дружиніна, К. Інгенкампа, Т. О. Лукіну, Є. А. Михалічова, В. В. Никандрова, І. П. Підласого, Л. М. Сергееву, Є. І. Суїменко та ін.

І. П. Підласий, під поняттям «діагностика» розуміє контроль, перевірку й нагромадження статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій і прогнозування подальшого розвитку подій. Учений вважає педагогічним діагнозом наочний відбиток комплексного впливу педагогічних факторів, який дає педагогу надійну та оперативну інформацію про те, як переплелися у взаємодії різноманітні причини, які з них у даний момент небезпечні, де намітився спад характеристик ефективності [58].

Педагогічна діагностика розглядається також як процес розпізнавання явищ і визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів. Таке трактування дозволяє виділити специфіку педагогічної діагностики як самостійного виду діяльності, розкрити її сутність, цілі і завдання [58].

Педагогічна діагностика включає в себе такі моменти як оцінювання та моніторинг. Оцінювання – це процес виявлення того, наскільки вирішено освітні завдання [4]; систематична оцінка операцій та/або результатів програми чи політики у порівнянні з комплексом явних та неявних стандартів, з метою вдосконалення програми чи політики» [5]. Оцінка передусім характеризує рівень засвоєння і якості знань набутих в процесі навчання, а також їх розвиток та готовність до застосування цих знань на практиці. Освітній моніторинг має свою специфіку: його функцією є не тільки надання інформації про стан освітньої системи, але й включення механізмів поточного регулювання, в т. ч. саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, але й підтримується розвиток цих процесів у межах заданих параметрів, враховуються 4 можливості виникнення ситуацій випадковості та ймовірності і не допускаються регресивні перетворення [59]. Отже, зміст

педагогічної діагностики полягає у спостережувані якісних змін, які відбуваються в суб'єкті діагностики, крім того важливий аналіз зібраної інформації з метою визначення успіху і неуспіху в розвитку, становленні професійної позиції викладача, в розкритті якості змін, які спостерігаються в його діяльності. З іншого боку педагогічна діагностика виражається оцінюванням тих чи інших досягнень за певними критеріями.

I. П. Підласий виділяє такі методи педагогічної діагностики:

I. Загальні методи вивчення особистості і колективу:

а) інформаційно констатуючі (анкета, інтерв'ю, бесіда, анкета-коментар, ранжування);

б) оцінюючі (рейтинг): компетентні судді, експертна оцінка, незалежні характеристики, оцінка, самооцінка;

II. Продуктивні методи: вивчення творчості учнів, тести – особистісні, тести – ситуації;

III. Дієво-поведінкові методи: спостереження (пряме, опосередковане, спостереження-включення і т. д.), дискусії, диспути, аналіз у взаємодії, ситуації (природні, штучні), соціометричні методи, встановлення референтності особистості і колективу [58].

При цьому, методологія діагностики базується на системному підході і методах кваліметрії. Одним з найпоширеніших методів діагностування є анкетування. Анкетування – це один з видів проведення опитування, що передбачає заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями анкети. Дослідники виокремлюють декілька видів анкетування у залежності від того, за якими основними ознаками вони групуються: суцільне, 5 вибіркове, пряме, опосередковане, заочне, очне, пресове, поштове, роздаткове, групове, індивідуальне [59].

Переваги методу анкетного опитування такі:

- відносна його доступність;

- найбільша уможливленість отримати інформацію про внутрішній стан, думки, самопочуття, оцінки та мотиви діяльності людей;

- фактична його універсальність (щодо можливості отримання необхідної інформації); оперативність;
- доступність чи легкість обробки первинної інформації [58].

Різні види анкетування дають можливість отримати інформацію різного ступеня надійності й достовірності, що є природнім, зважаючи на особливості процедур анкетування у різних випадках, індивідуальні якості та досвідченість анкетера.

До загальних недоліків анкетування належать:

- неможливість гнучкого реагування на процес отримання інформації, переведення його в інший бік, на більш цікаві, актуальні для дослідника аспекти; повернення незаповнених або заповнених частково анкету у разі використання поштового анкетування або ж через неухважність анкетера;
- існування певних обмежень у застосуванні окремих видів анкетування, що знижує достовірність отриманих даних (наприклад, заповнення анкетних листів анкетерами за відповідями респондентів – дітей, хворих осіб тощо, заповнення анкет іншими особами при пощтовому або пресовому анкетуванні та деякі інші.

Є. І. Суїменко відзначає, що існують принаймні три причини, які зашкоджують отриманню достовірної інформації шляхом масових опитувань:

- причини онтологічного характеру (реальне буття людини за своєю сутністю ніколи повністю не співпадає з його осмисленням; навіть якщо респондент щиро і вдумливо висловлює свої думки й оцінки, вони не висвітлюють картини його реальної поведінки, яка може статися непередбаченою і несподіваною для нього самого);
- причини психологічного характеру: респондент не в настрої або, навпаки, у підвищеному настрої, що може вплинути на його відповіді в той чи інший бік; на респондента певним чином впливає фігура анкетера (подобається чи не подобається); на відповіді може вплинути світоглядна установка респондента навіть тоді, коли вона аж ніяк безпосередньо не стосується предмета його думок, оцінок та висловлювань;

– причини технічного характеру: помилкові чи неадекватні думкам і настроям респондентів відповіді можуть статися внаслідок недосконалості анкети, а саме – порушення вимог надійності, валідності, вірогідності при формулюванні запитань або перевантаження анкети складними запитаннями тощо.

Для анкетного опитування характерна відсутність безпосереднього контакту між кореспондентом і респондентом. Останній «спілкується» з першим опосередкованим чином, через анкету. Анкета заповнюється респондентом самостійно. Використовуючи роздаткову анкету, дослідник з мінімальною технічною допомогою за короткий час може зібрати первинну інформацію від сотень респондентів. Забезпечуючи повну анонімність, метод анкетування дає змогу ефективніше досліджувати теми, морально-етичні проблеми [58].

Анкета – тиражований документ, який містить певну сукупність запитань, сформульованих і пов'язаних між собою за встановленими правилами. У зв'язку з тим, що респондент заповнює анкету самостійно, особливо важливе значення мають її композиція, розташування запитань, мова і стиль їх формулювання, рекомендації щодо заповнення анкети, а також її графічне оформлення. Обсяг анкети має враховувати те, що час на її заповнення не повинен перевищувати 40-50 хвилин. Щодо якості анкети загалом, то формулювання запитань повинно відповідати завданням дослідження, тобто забезпечити одержання інформації саме про досліджувані ознаки, а також повинно відповідати можливостям респондентів як джерел інформації.

Не менш важливим діагностичним методом є метод тестування, який передбачає, що інструментом вимірювання є тест, складений із тестових завдань, процедурою вимірювання є тестування, методом оцінювання є шкалювання. Тестування (від англ. testing) – це метод вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту як інструменту вимірювання та збору інформації. За визначенням А. Мижерікова, «тести є одним із видів навчальних завдань, які використовуються для контролю і діагностики знань» [44].

Для сучасного періоду розвитку тестології характерним є застосування математичних методів для розрахунку показників якості тесту, окремих тестових завдань та для підтвердження ступеня надійності отриманих результатів випробувань. Тестування як метод вимірювання має характеризуватися об'єктивністю всіх процедур, надійністю результатів, валідністю (методу, інструменту та процедур) і точністю.

З точки зору вимірювання тестові завдання можна поділити на дві загальні категорії: ті, в яких екзаменовані вибирають правильні чи найкращі відповіді, базуючись на інформації, поданій у тестовому завданні, та ті, в яких вони мають надати (створити, згенерувати) відповіді самостійно. Когнітивні здатності, що потрібні для відповіді на завдання з двох зазначених категорій, є різними незалежно від змісту завдання. Завдання з першої категорії називаються запитаннями багатовибіркового типу (MCQ – multiple-choice question). До другої категорії належать завдання з короткою або довгою відповіддю, есе. Найпоширеніші завдання складаються з двох частин: умови, що описує певну проблему і ставить завдання перед екзаменованим; списку варіантів 8 відповідей, серед яких як мінімум один є правильною чи найкращою відповіддю, а решта – дистрактори – є неправильними [58].

На думку Т. О. Лукіної, тести як вимірювальні інструменти мають відповідати таким вимогам:

1) тест повинен бути валідним (валідність (від англ. valid – придатний) – це один із критеріїв оцінки діагностичних дослідницьких методик, особливо тестів, що включає, з одного боку, відомості про придатність методики для вимірювання того, для чого вона створена, а з іншого боку, інформацію про те, яка її дієвість, ефективність, практична корисність);

2) тест повинен мати високу точність (тобто незначну похибку вимірювання);

3) тест повинен бути надійним, тобто результати, одержані за його допомогою, мають бути відтворені, а їх значення стійкі;

4) наявність шкали, що забезпечує певний рівень вимірювань;

5) тест повинен бути стандартизованим і сертифікованим.

Ця вимога виконується у випадку проведення підсумкового сертифікаційного тестування. Якщо ж тестування здійснюється протягом навчального процесу, тобто є поточним, то ця вимога не є обов'язковою [58]. Провідний російський текстолог В. С. Аванесов, відмічає п'ять основних переваг застосування справжніх тестів [1]:

- висока наукова обґрунтованість, що дозволяє одержувати оцінки рівня підготовленості випробовуваних;
- технологічність тестових методів;
- точність вимірювань;
- наявність однакових, для всіх користувачів, правил проведення педагогічного контролю і адекватної інтерпретації тестових результатів;
- сполучуваність тестової технології з іншими сучасними освітніми технологіями. Слід зазначити, що в сучасній педагогіці тест розглядається саме як система завдань зростаючої трудности [2].

Повна та високоякісна педагогічна діагностика має будуватися на основі системи завдань усіх рівнів, з низького до високого. Крім цього, сьогодні існує тенденція до активного використання комп'ютерних тестових завдань. Комп'ютерне тестування надає можливості швидкого та якісного оцінювання. Як зазначає А. І. Буравлев [3], головна перевага комп'ютерних тестів полягає у тому, що вони дозволяють опитати всіх респондентів в однакових умовах за однаковою шкалою оцінок.

Аналіз публікацій дозволяє виявити два підходи до визначення тих компетенцій, якими повинен володіти педагог і для моніторингу яких повинен вибудовуватися оцінний інструментарій.

У першій групі публікацій автори пропонують своє бачення класифікації, систематизації професійних компетенцій педагогів, спираючись на праці вчених в області діяльнісного, системного, особистісно-орієнтованого та інших підходів. Наведемо деякі з них.



М. Є. Інков [2] запропонував авторську модель діагностики професійно-педагогічних компетенцій педагога. Вона являє собою інтегративну систему, в якій набір професійних компетенцій (спеціальні і професійні, методичні, соціально-психологічні, диференціально-психологічні, аутопсихологічна) розглядаються у взаємозв'язку з компонентами, які вони пронизують: інформаційно-діяльнісних, операційно-діяльнісних, аналітико-діяльнісних. На думку автора, дана модель дозволяє переходити від виявлення окремих професійних і особистісних якостей педагога до діагностики рівня його професійної підготовленості, тим самим забезпечуючи цілісність підходу до діагностування.

А. А. Майер, Л. Г. Богославець [3] виділяють наступні елементи професіоналізму педагога: мотиваційний, теоретичний, результативний і технологічний. Автори запропонували шкалу, що дозволяє визначити оптимальний (високий), допустимий, критичний і неприпустимий рівні готовності педагога до професійної діяльності.

Розроблена під керівництвом В. Д. Щадрикова [4] методика оцінки рівня кваліфікації педагогічних працівників спирається на системно-діяльнісного підходу. Автори виділяють 6 базових компетенцій педагога і по 3 показника для кожної компетенції:

- 1) компетентність в області особистісних якостей;
- 2) компетентність в області постановки цілей і завдань педагогічної діяльності;
- 3) компетентність в області мотивування учнів (вихованців) на здійснення навчальної (виховної) діяльності;
- 4) компетентність в області забезпечення інформаційної основи діяльності;
- 5) компетентність в області розробки програми, методичних, дидактичних матеріалів і прийнятті педагогічних рішень;
- 6) компетентність в області організації педагогічної діяльності.

О. В. Темняткіна пропонує не класифікацію компетенцій педагога як таких, а виділяє компоненти діяльності педагога на основі провідних типів діяльності, розроблених Д. Б. Ельконіна. Проведений аналіз дозволив автору розробити методику «Діагностика рівня сформованості особистісних та професійних якостей педагога по компонентам діяльності».

На відміну від попередніх зазначених авторів Н. А. Чечева засновує свою класифікацію на утриманні ПСП. На підставі виділених автором груп компетенцій була розроблена і апробована методика діагностики рівня сформованості кожної компетенції у педагогів, які взяли участь в апробації. У мінімально достатню сукупність професійних компетенцій сучасного вчителя автор включає: методологічну, методичну, технологічну, оцінну, діагностичну, проектувальних, рефлексивну, інклюзивну.

Вважаємо за необхідне включити в даний огляд і підхід по декомпозиції професійних компетенцій педагога. Автори виділяють три основні компетенції (загальнопедагогічна, виховна, розвиваюча), відповідні розділи професійного стандарту, і проводять їх декомпозицію на базові компетенції. Запропонована декомпозиція компетенцій вимагає подальшого експертного обговорення і апробації, тому на поточному етапі в рамках реалізованої науково-дослідницької роботи розробники інструментів діагностики підійшли до другого підходу до визначення оцінюваних компетенцій, описаного далі.

В значно меншій кількості досліджень і публікацій простежується другий підхід до визначення того набору компетенцій, за якими можна здійснювати діагностику професійного рівня педагога. Автори не пропонують нові класифікації, а ґрунтуються на тому переліку компетенцій, які закріплені в освітньому стандарті вищої освіти за відповідним напрямом підготовки бакалаврів і магістрів [8].

2. Публікації, в яких описується досвід оцінки, діагностики окремих компетенцій педагогів.

В даному розділі були проаналізовані публікації, що розкривають питання діагностики саме метапредметних компетенцій, які потрібні для виконання щодо нових трудових дій, зафіксованих в професійному стандарті.

Відразу позначимо один з висновків проведеного аналізу. Незважаючи на наявність великої кількості статей, присвячених питанням формування, структури тих чи інших компетенцій педагогів, тема саме оцінки професійних компетенцій недостатньо розкрита в науковій літературі.

Мабуть, дослідженню ІКТ-компетенцій педагога і їх оцінці присвячено найбільшу кількість публікацій. Найбільш авторитетним дослідженням з цього питання є багаторічний проект ЮНЕСКО щодо формування структури ІКТ-компетентності вчителів, що почався в 2005 р. Він був названий "UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers" (Проект UNESCO ICT-CFT). Результатом роботи стало опис Стандарту ІКТ-компетентності вчителів (ICT Competency Standards for Teachers).

На другому місці за ступенем опрацьованості питання, на наш погляд, знаходяться компетенції в області інклюзивної освіти. Безумовно, дослідження питань роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я завжди було центром уваги вчених і практиків у галузі освіти. Однак, як зазначає О. С. Кузьміна [13], проблеми і технології підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є маловивченими. В останні роки з даної тематики було проведено ряд дисертаційних досліджень (Л. М. Кобрина, О. С. Панфьорова, М. М. Тавакалова, І. Н. Хафізулліна, А. Я. Чигра-на, Ю. В. Шуміловская і ін.), проте в них робиться акцент на підготовку майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, а проблеми формування професійних компетенцій у педагогів, які вже працюють з особами з ОВЗ, залишаються на периферії досліджень.

В рамках своїх досліджень О. С. Кузьміна пропонує модель підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Завершальним етапом в рамках запропонованої моделі є оцінка готовності педагога вирішувати професійні завдання, пов'язані з інклюзивною освітою. Для оцінки автором

пропонуються наступні критерії: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльний і рефлексивно-оцінний.

3. Публікації, що розкривають специфіку застосування різних інструментів діагностики професійних компетенцій.

В рамках даної категорії публікацій нас цікавили статті, що розкривають питання розробки і застосування таких інструментів діагностики: тест, кейс, портфоліо, індивідуальні бесіди, включене спостереження, опитування стейкхолдерів (студенти, батьки, педагоги-колеги, адміністрація школи).

Безумовно, питань формування тестів присвячено найбільшу кількість публікацій. В рамках тестології як міждисциплінарної науки сформувалися підходи, принципи, що дозволяють сформувати тестові інструменти, що відповідають базовим принципам валідності, надійності, точності та об'єктивності. Разом з тим на тлі значної кількості публікацій щодо формування тестів для оцінки професійних компетенцій студентів (в різних предметних областях) досліджень по формуванню тестів для оцінки компетенцій діючих педагогів не так багато.

Умовно на другому місці за кількістю публікацій знаходяться статті, присвячені питанням розробки кейсів і формування портфоліо.

І зовсім не розкритими в науковій літературі є такі діагностичні інструменти, як індивідуальні бесіди, включене спостереження, опитування. Це пояснюється тим, що дані інструменти рідко використовуються в практиці, оскільки мають слабку формалізацією і, відповідно, мають більш суб'єктивний характер.

## 2.2. Процедура емпіричного дослідження професійної компетентності

Експериментальне дослідження, складалось із трьох етапів – підготовчого (підбір діагностичного інструментарію, формування вибірки, планування

процедури емпіричного дослідження), проведення дослідження та аналіз результатів (рис. 2.1).

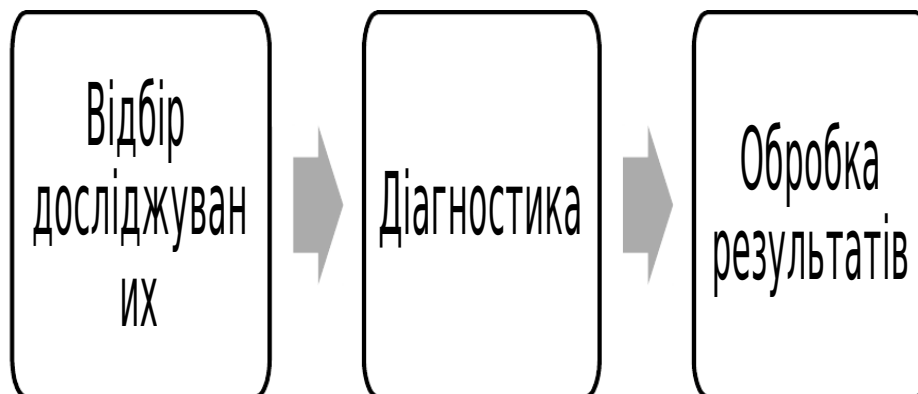


Рис. 2.1. Етапи емпіричного дослідження

Нами використовувалась 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. 2.2. 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

Емоційна	Актуальний психологічний стан педагога	проби Бурдона» Методика САН
Методологічна	Рівень знань науково- теоретичної бази	Тест на визначення рівня професійної компетентності педагога
Рефлексивна	Рівень сформованості професійного самоусвідомлення	Анкета для визначення професійного самоусвідомлення

Наступним завданням є формування вибірки. Учасники дослідження відбиратимуться серед викладачів професійних технічних закладів освіти, 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.

### 2.3. Аналіз та інтерпретація результатів

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.

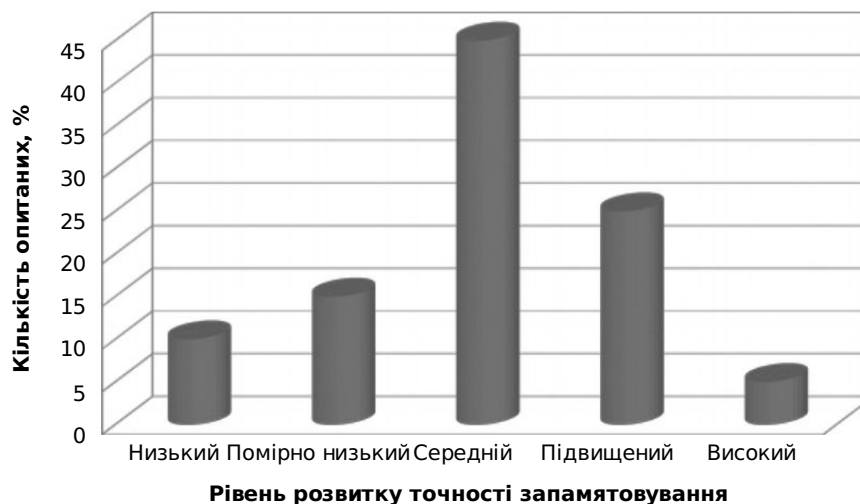


Рис. 2.2. Рівень розвитку точності запам'ятовування

Як бачимо, в досліджуваних посередньо розвинута така індивідуальна особливість пам'яті, як 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.

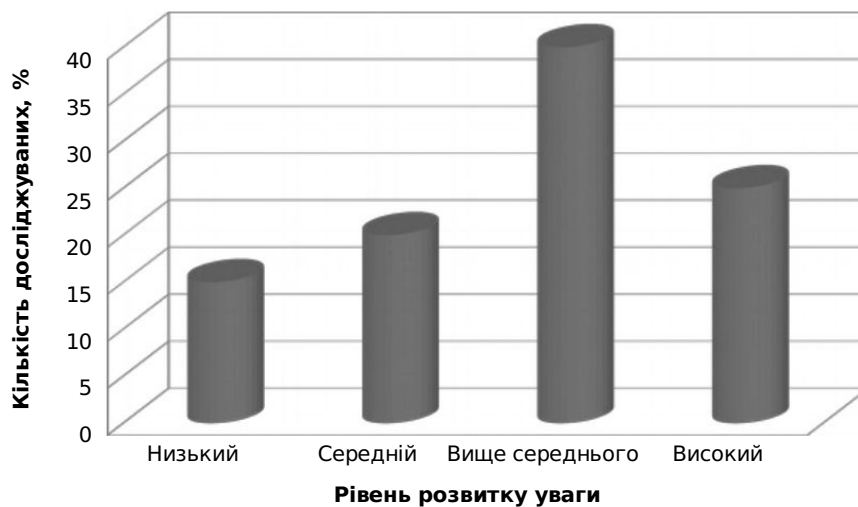


Рис. 2.3. Рівень розвитку уваги

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.



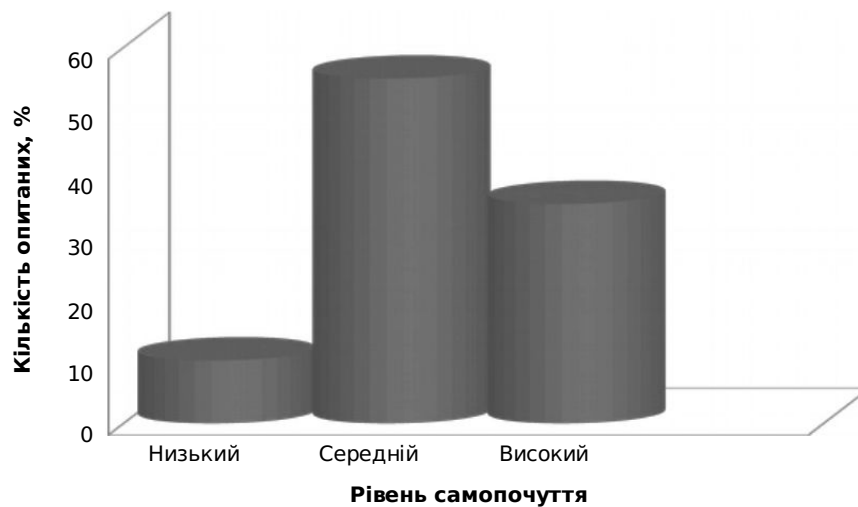
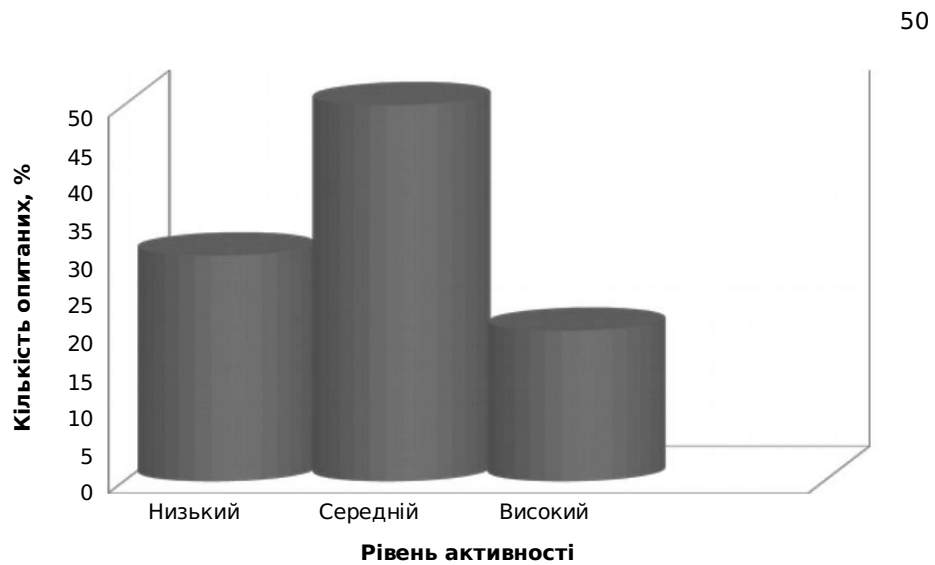


Рис. 2.4. Рівень оцінки самопочуття

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.

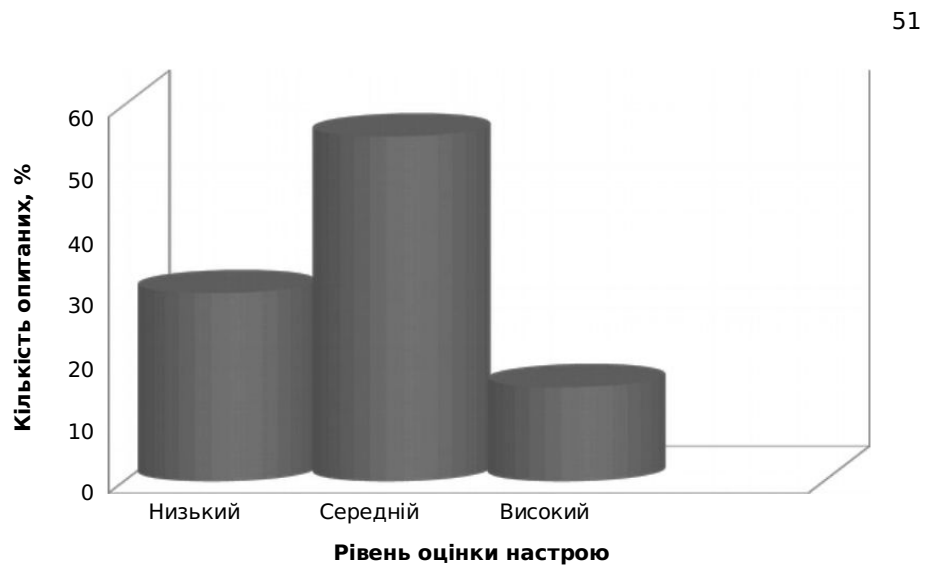
Розглянемо оцінку активності опитаних. 30% опитаних ( 6 чоловік) мають низький рівень активності. Середній рівень самопочуття виявлено у 50% досліджуваних (10 респондентів). В 20% опитаних виявлено високий рівень переживання щастя (4 педагогів). Отримані результати представлені на рис. 2.5.



*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.



Р

ис. 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.

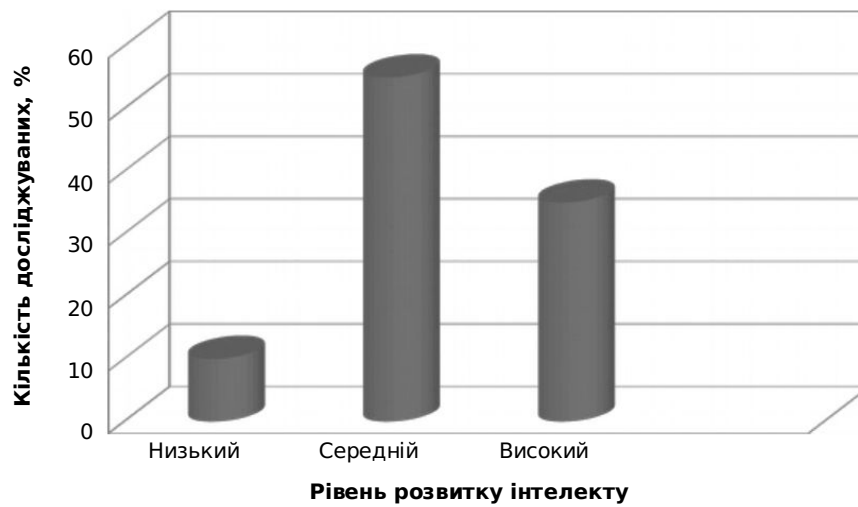


Рис. 2.7. Рівень розвитку інтелекту

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. 2.6.).

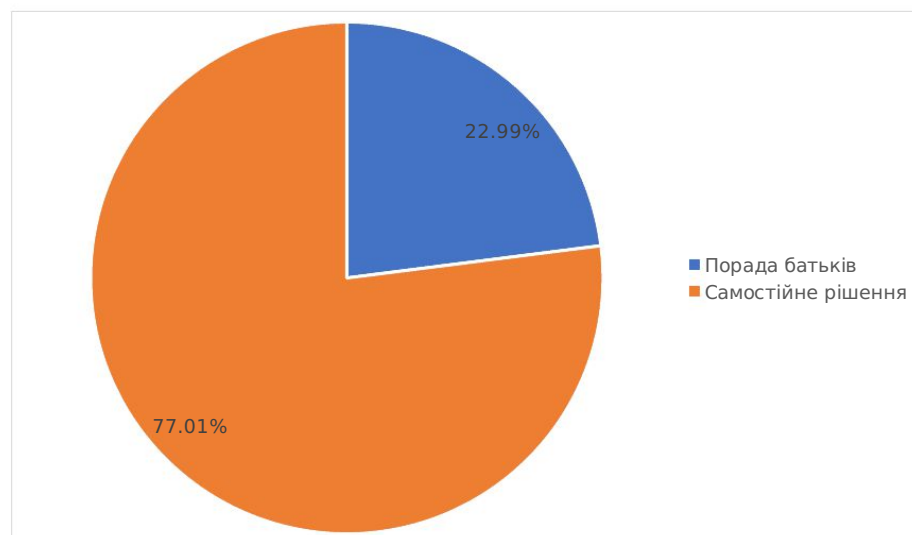


Рис. 2.6. Чинники вибору професії.

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. 2.7.).

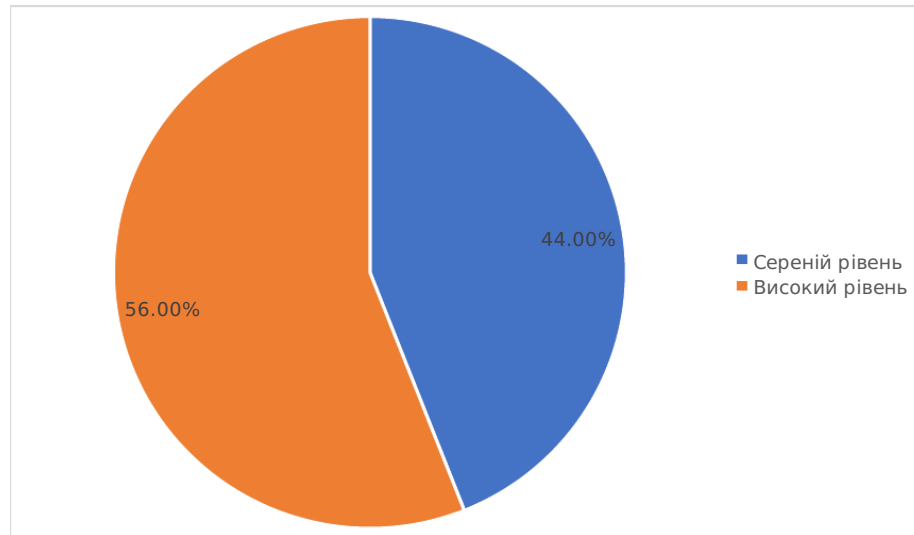


Рис. 2.7. Рівень навчання педагогів

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

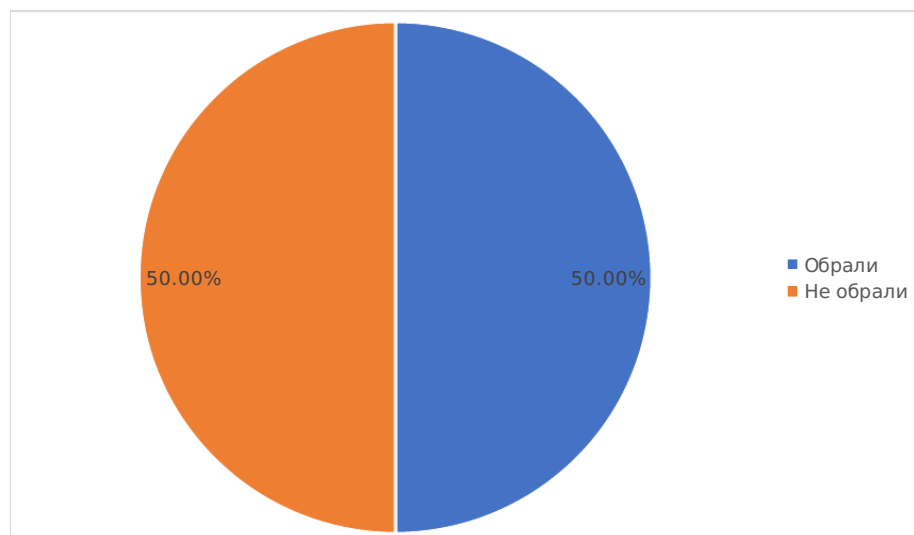


Рис. 2.8. Повторний вибір професії

На питання, що Ви думаєте робити у випадку звільнення, 4 - (20%) педагогів відповіли, що будуть влаштовуватися на роботу за фахом, 6 - (30%) педагогів 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).

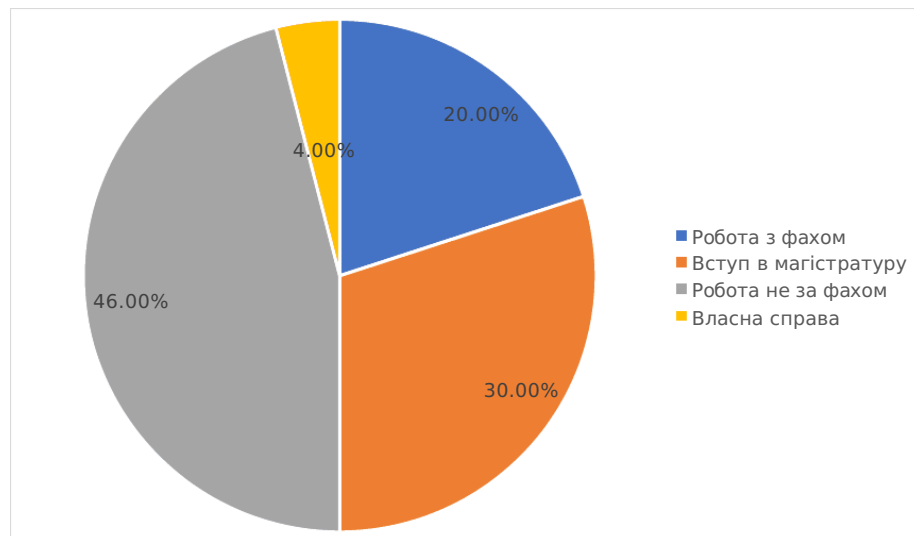


Рис. 2.9. Плани на майбутнє в педагогів

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

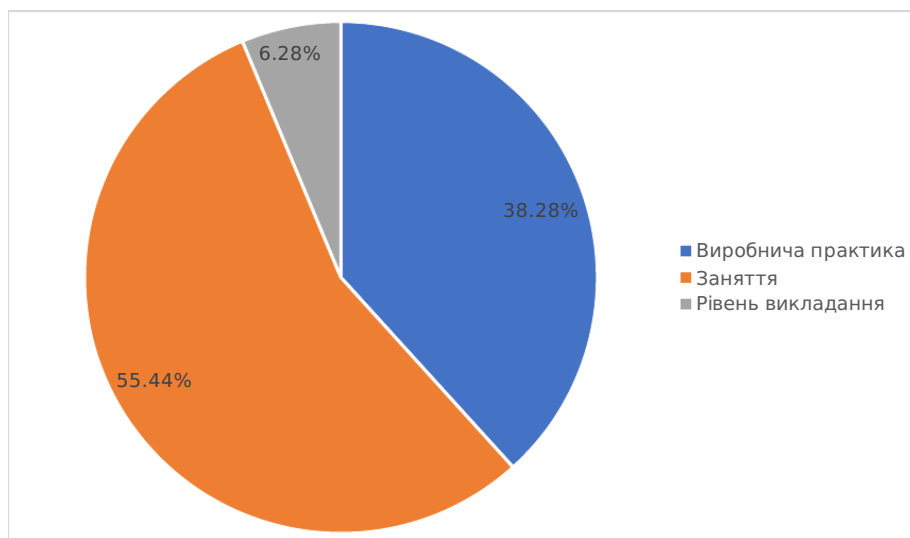


Рис. 2.10. Чинники, що сприяють розвитку адаптації

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%) досліджуваних планують працювати не за фахом.

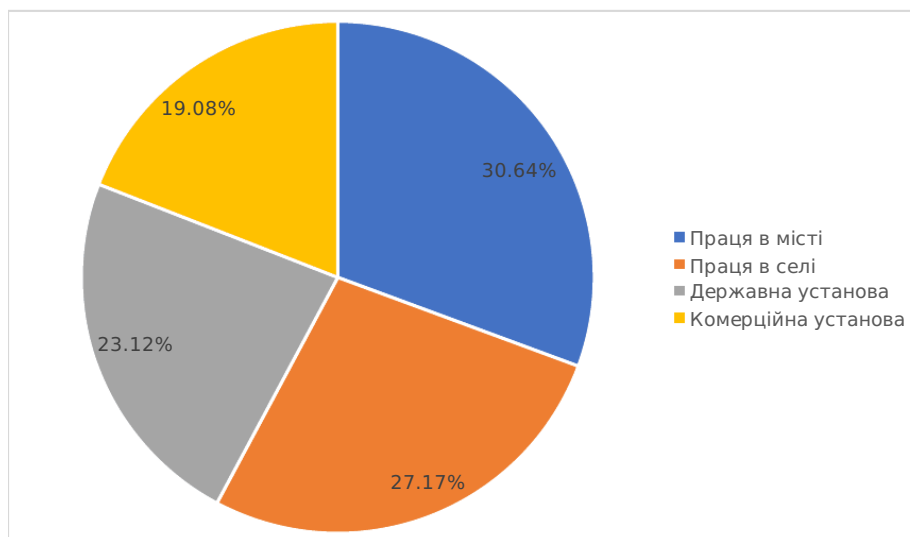


Рис. 2.11. Плани про працевлаштування

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 11 педагогів (55% опитаних). Низький рівень професійної адаптації проявляється у 25% досліджуваних (8 осіб) (рис. 2.12.).

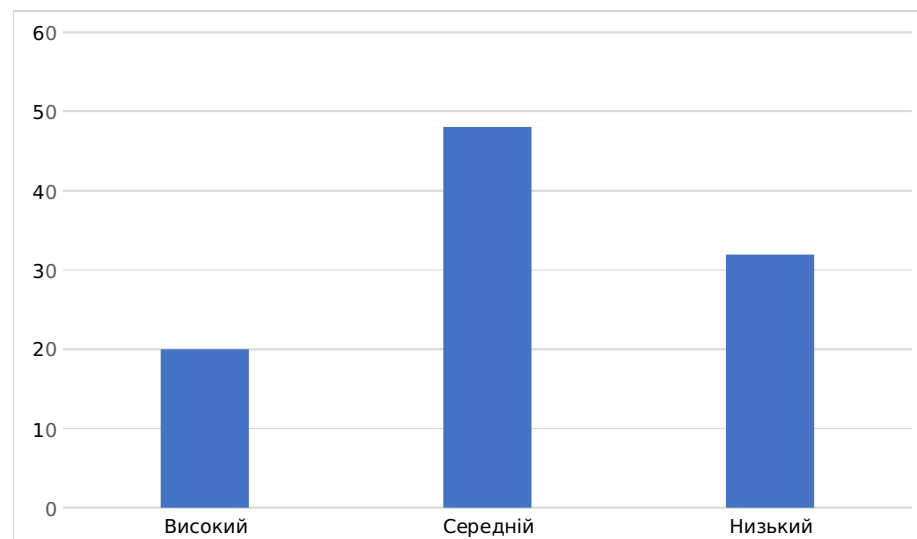


Рис. 2.12. Рівень сформованості професійної свідомості у педагогів

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 вчителів.

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

### ***Висновок до другого розділу***

Отже, ми здійснили дослідження особливостей розвитку компонентів професійної компетентності у вчителів загальноосвітніх шкіл. 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 педагога – 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.

## ВИСНОВКИ

Таким чином, у даній статті ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули поняття «професійна компетентність»; на основі наукових праць дослідників визначили аспекти професійної компетентності педагогів, розкривши сутність поняття «професійної компетентності» через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст.

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічної діагностики належить одна з провідних ролей в навчально-виховному процесі. Науково-методична обґрунтованість діагностичних процедур і методик вивчення професійної компетентності педагогів покликана забезпечувати оперативність і динамізм управління системою їх професійної підготовки, своєчасне виявлення можливих деформацій і їх коригування в процесі особистісно-професійного саморозвитку.

Сучасний стан вимог до діагностики компетентності педагогів включає концептуальне обґрунтування комплексу вимог до структури професійної компетентності (мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-професійний, рефлексивно-корекційний компоненти), систематичність проведення діагностики; професійну розробку діагностичного інструментарію; комплексне використання методик різного типу для синхронізованого оцінювання рівня розвитку основних компетентностей вчителів.

Представлений аналіз категоріально-понятійного апарату теорії педагогічного професіоналізму, визначення її термінологічної системи дає змогу осмислити, обґрунтувати сутність професіоналізму педагога як досить нової науково-педагогічної категорії, що використовується для опису високоякісної праці освітянських кадрів та впливає на оновлення ціле-змістових і технологічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Здійснена ж інтерпретація термінологічних рядів створює категоріально-понятійну базу побудови концептуальної моделі педагогічного професіоналізму та розроблення технологічних підходів до його формування та вдосконалення.

Обраний нами напрям дослідження буде мати своє продовження. Наше подальше дослідження буде спрямоване на поєднання управлінських впливів та дій адміністрації щодо розвитку професійної компетентності працівників педагогічного колективу й створення відповідних умов для цього; розробку факторно-критеріальних моделей вимірювання рівня професійної компетентності вчителя. Технологічна складова дослідження має розкрити, як за допомогою моніторингу можна стимулювати процес розвитку професійної компетентності на рефлексивній основі. Над цими питаннями ми будемо продовжувати працювати, розробляючи тему нашого дослідження.

## 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 : 13.00.01., 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. XXX. – № 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 / ЦППО 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 профессионализма / 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 і выхаванне, 1995. – 103 с.

37. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов. 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. Омеляненко. – 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. Слостенин, 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 / авторы-составители : 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. Крамуценко, І. Ф. Кривоніс та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

57. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ІПППО АПН України / О. М. Пехота. – 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. Пуховська // 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

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

72. Скульский Р. П. Учиться быть учителем / Р. П. Скульский. – 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. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-15.

75. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, 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. Троцько Г. І. Педагогічна майстерність / Г. І. Троцько. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 117 с.

80. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. – 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.