# МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет міжнародних віносин

Кафедра педагогіки

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

на тему:

«**Формування професійної культури у майбутнього викладача ЗВО**»

Виконав: Мірошников В.В. \_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

Керівник: к.пед.н., доц. Рашидова С.С. \_\_\_\_\_\_\_\_\_ (підпис)

Завідувач кафедри: академік НАПН України ­­\_\_\_\_\_\_\_\_

д.пед.н.,проф. Г.П.Шевченко   (підпис)

Рецензент: канд. пед. наук, в.о. завідувача кафедри

германо-романської філології та перекладу СНУ

імені В. Даля  О.Ю. Бовт \_\_\_\_\_\_\_\_

(підпис)

Київ 2022

ЗМIСТ

ВСТУП……………………………………………………………………..................3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

1.1. Проблема формування професійної культури викладача в сучасній педагогічній науці ……………………………………………………………….…..6

1.2. Сутність і зміст поняття «**професійна культура»……………………………21**

1.3 Професійна компетентність викладача як показник його професійної культури…………………………………………………………………………..…30

Висновки до першого розділу……………………………………………………..44

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

2.1. Рівні сформованості професійної культури у здобувачів вищої освіти…....46

2.2. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього викладача ЗВО…………………………………………………………………...…57

2.3. Педагогічні умови і технології формування у здобувачів вищої освіти професійної культури………………………………………………………..…….68

Висновки до другого розділу………………………………………………….…..80

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…………………………………………………………...82

ЛIТЕРAТУРA……………………………………………………………………….87

**ВСТУП**

До професіоналізму освітян сьогодення ставить особливо високі вимоги. Це зумовлено досить складними і перманентними змінами у становленні спеціаліста з високим рівнем компетентності. Однією із складових компетентності є професійна культура, яка передбачає здатність фахівця ефективно взаємодіяти з іншими людьми, запобігати і розв’язувати різноманітні незручні ситуації; орієнтація на формування нових умінь і навичок, здобуття ґрунтовних спеціальних професійних знань; властивість оцінювати і корегувати недоліки; певна характеристика якості професійної діяльності; орієнтація на досягнення високого рівня професіоналізму, самоствердження, самовираження тощо.

Дослідження цього феномена в педагогічній науці відносять до проблем професійного навчання і виховання як базових категорій, що визначають процес. Професійна діяльність в умовах нестабільності та хронічного страху втрати робочого місця потребує від особистості додаткової протидії прискореними темпами професійного вигорання, підвищення стресостійкості. Швидкі темпи науково-технічного прогресу спонукають фахівця до безперервного навчання впродовж життя тощо. Необхідністю вирішувати окреслені вище проблеми пояснюється зростання в сучасній науці інтересу до теоретичних та практичних аспектів професійної культури як запоруки ефективної професійної самореалізації фахівця.

Аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми показав, що «професійна культура» є міждисциплінарним поняттям, яке привертає увагу вчених різних наукових галузей: педагогів, психологів, філософів, соціологів тощо. Предметом їх досліджень неодноразово ставали різні аспекти професійної культури педагогів (І. Ф. Ісаєв, Н. П. Краснова, А. В. Мудрик, О. М. Новицька, О. М. Попенко, В. О. Сластьонін, О. Л. Шевнюк та ін.), лікарів (А. О. Агаркова, О. В. Денисова, В. П. Дуброва та ін.), інженерів (С. А. Ісаєнко, Н. В. Підбуцька, О. С. Пономарьов та ін.), економістів (А. В. Бичок, В. В. Волкова, Л. Нікіфорова та ін.), юристів (С. Д. Гусарєв, І. Ф. Михаліченко, О. Ф. Скакун, С. Сливка, О.Д. Тихомиров та ін.), військових (В. Г. Рибалка, В. Т. Жежерун, І. Гавриш та ін.) тощо.

Водночас, аналіз праць, присвячених професійній культурі, доводить необхідність подальших досліджень з вивчення наступних питань: відображення у змісті професійної культури найактуальніших викликів сучасного суспільства, систематизації структурних компонентів професійної культури, розширення комплексу чинників професійної культури групи та особистості, знайомства з особливостями професійної культури відомих діячів минулого та сучасності, розробки новітніх технологій розвитку професійної культури на різних етапах професіогенезу фахівця і т.п.

**Метою роботи** є аналіз **теоретичних і практичних засад** проблеми формування професійної культури у здобувачів вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі завдання:

* здійснити теоретичний аналіз проблеми формування професійної культури у здобувачів вищої освіти у сучасній педагогічній науці;
* визначити сутність та зміст **професійної культури;**
* розкрити професійну компетентність як показник професійної культури викладача;
* розкрити рівні сформованості професійної культури здобувачів вищої освіти;
* дослідити ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога;
* визначити педагогічні умови та технології формування професійної культури майбутнього педагога.

**Об’єктом дослідження** є процес формування професійної культури майбутнього педагога.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування професійної культури майбутнього викладача ЗВО**.**

Для розкриття мети дослідження були використані теоретичніметоди:

аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури та практики.

**Теoретичне знaчення** рoбoти пoлягaє в дoслiдженнi прoблеми і протиріч формування професійної культури майбутнього викладача ЗВО; рoзкриттi сутності, змiсту і специфіки професійної культури майбутнього викладача ЗВО.

**Практичне значення** роботи полягає в дослідженні психолого-педагогічних умов щодо формування професійної культури у майбутніх викладачів ЗВО, які мають рекомендаційний характер і можуть бути використані у практиці навчально-виховної роботи ЗВО.

Квaлiфiкaцiйнa мaгiстерськa рoбoтa склaдaється з двoх рoздiлiв, у кoжнoму пo три пaрaгрaфи, виснoвкiв дo кoжнoгo рoздiлу i зaгaльних виснoвкiв, спискa викoристaнoї лiтерaтури. Зaгaльний oбсяг рoбoти склaдaє 92 стoрiнки.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО**

**1.1. Проблема формування професійної культури викладача в сучасній педагогічній науці**

Нові тенденції в освіті, що виникли на зламі другого та третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб’єкта, здібного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до дослідження управлінського аспекту формування професійно-педагогічної культури викладача вишу. Модернізація українського суспільства, інноваційні процеси у вітчизняній системі освіти визначають основні підходи до педагогічної діяльності та особистісно-професійного зростання викладача вищої школи.

Не підлягає сумніву той факт, що сучасні соціальні замовлення спрямовані на підготовку спеціалістів із високим рівнем професійної культури, викладачів, які володіють новітніми методами управління, здатних ефективно застосовувати сучасні технології у своїй професійній діяльності, широко аналізувати ситуацію та виважено приймати оптимальне рішення, навіть при обмеженості часового й інформаційного ресурсу. Саме педагог визначає мету й завдання процесу у конкретних умовах, програмує розвиток особистості студента, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань. Лише за наявності теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо управлінського аспекту професійно-педагогічної культури викладача ЗВО можлива підготовка таких професіоналів.

Біля джерел створення теоретичної платформи розвитку освіти, професійної культури та управління в освітній сфері були А. Барановський, М. Вебер, Е.П. Дукер, Дюркгейм, Д. Карнегі, О. Конт, А. Маслоу, Д. Матрос, М. Мескона, Т. Парсонс, К. Роджерса, Г. Спенсер та ін.

Особливо важливими є праці Дж.Ст. Мілль, Д. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентвістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер та ін.), які дозволяють скласти загальну картину про управлінські аспекти професійно-педагогічної діяльності.

Проблему педагогічної діяльності викладача вищої школи розглядали такі науковці, як Н. Кузьміна, О. Щербаков, В. Богословський, В. Сластенін, В. Ортинський, В. Андрущенко, О. Аніщенко, І. Бех, Г. Васянович, С. Вдович, С. Гончаренко, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень, Н. Кочерга, М. Копштейн, М. Лук’янова, Н. Миропольська, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Отич, В. Пилипчук, В. Рибалка, О. Романовський, О. Семеног, М. Солдатенко, Л. Хомич, А. Роботова, Т. Леонтьєва, И. Шапошникова.

У наукових працях особливого значення набувають проблеми механізмів управління, зокрема розвідки В. Андрущенка, Є. Березнянка, В. Бондаря, С. Гончаренка, В. Гончарової, В. Затуренської, М. Згуровського, Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Єльникової, Л. Калініної, С. Карклiної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, М. Корнiяки, В. Кременя, І. Лікарчука, В. Маслова, В. Олійника, Н. Островерхової, О. Пастовенського, Н. Протасової, П. Худомiнського, М. Шкiля, М. Ярмаченка та ін., у яких виділенні компоненти процесу професійної підготовки з позиції системотвірних зв'язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик. Сучасні масштаби дослідження культури соціуму, соціально-педагогічної діяльності у вищій освіті, їхнє проектування і моделювання підтверджують зацікавленість наукового співтовариства в розв'язанні окресленої у магістерській роботі проблеми.

Соціологічні дослідження засвідчують, що наприкінці здобуття своєї професійної компетентності, активність здобувачів вищої освіти знижується. На нашу думку, це пов'язано із неправильною установкою у навчанні та неоптимальними формами спілкування викладача зі студентами тощо, що, у свою чергу, є наслідком труднощів викладацького життя: навантаження, стреси, непрості стосунки в колективі, паперова тяганина, колосальна відповідальність тощо.

Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО – форма діяльності свідомості, манера здійснення професійної діяльності, орієнтована на забезпечення найвищого рівня її ефективності й професійного саморозвитку здобувачів вищої освіти і самого педагога, що потребує висвітлення ролі управлінських аспектів її формування.

У той же час високий рівень професійно-педагогічної культури викладача вищої школи −одна із головних та постійних вимог, що знаходиться поряд із повагою до професії, до тих, кого навчаєш, наявністю спеціальних знань у певній галузі науки та ерудованістю загалом. Однак ролі управлінських аспектів у формуванні професійно-педагогічної культури викладача в умовах ЗВО приділена незначна увага науковців.

Загалом освітній менеджмент, народжений потребою особистісно зорієнтованої системи навчання, визначив і закріпив життєво важливі та нові функції викладача в організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів. Однозначно професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи полягає у реалізації певних функцій:

* регулятивній, що визначає важливу роль педагогічної діяльності в розвитку суспільства та його соціальних інститутів;
* ціннісно-нормативній, що дає оцінку явища в галузі освітньої діяльності; комунікативній, що передбачає спілкування та обмін досвідом з інновацій і технологій навчання;
* соціалізаторській, що розглядає професійно-педагогічну культуру крізь призму суспільних цінностей;
* прогностичній, що передбачає вивчення та прогнозування можливих наслідків освітньої діяльності в педагогічній галузі;
* інтеграційній, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості [2].

Варто зазначити, що до нових належить функція проектування перебігу інтелектуального розвитку кожної конкретної особистості. Відповідно на перший план виходять такі форми діяльності викладача, як розробка індивідуальних стратегій на вчання різних осіб, діагностика, індивідуальне консультування тощо.

Отже, кожен компонент педагогічної діяльності у своїй внутрішній основі містить творчий елемент, що відображає комбінування методів і засобів навчання й вибір форм його організації. Щоб отримати новий результат у навчанні й вихованні, викладач спочатку здійснює пошук матеріалу, накопичує знання, що можуть стати основою для визначення тенденції, закономірності або переформулювання проблеми, узагальнює їх, а потім приймає рішення щодо реалізації в конкретній формі та здійснює контроль (перевірку).

Викладач навчає здобувачів вищої освіти висловлювати здогадку або припущення, перевіряти свою інтуїцію, спрямовує на подальший логічний аналіз висунутої ідеї. Він формує в здобувачів вищої освіти упевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішувати задачі через демонстрацію в процесі навчання позитивних емоцій (здивування, радості, симпатії, переживання успіху тощо). Викладач тренує вміння здобувачів вищої освіти у виробленні можливих рішень (припущень), результатом чого стає суттєве підвищення показників швидкості (кількісна характеристика продуктивності – число продуманих варіантів), гнучкості (кількість якісно різних категорій, до яких може бути віднесена кожна відповідь) й оригінальності (показник, протилежний частоті цієї відповіді в стандартній вибірці досліджуваних) мислення. Він усіляко стимулює прагнення студента до самостійного вибору цілей, задач і засобів їх вирішення [1].

Іншими словами, структуру педагогічної діяльності педагога вищої школи становлять: конструктивний, організаційний, проектувальний, комунікативний і дослідницький (гностичний) компоненти, що слугують упорядкуванню, самоорганізації професійно-педагогічної діяльності викладача. В той же час, ця діяльність збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує науковий рівень знань, спонукає до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, до формулювання ідей, висновків, нових гіпотез.

Отже, професійно-педагогічна культура як спеціальне наукове поняття не є усталеним і потребує всебічного подальшого вивчення, оскільки являє собою педагогічну систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність психологічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійної діяльності і спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою.

Варто зауважити, що сам індивід управляє своєю роботою, беручи на себе відповідальність за мету, виконання та результат. У цьому відношенні управління – це вираз людської сили, можливість активно управляти світом, а не просто реагувати на його прояви. На ційоснові виникло поняття “самоме неджмент” для позначення управлінської складової діяльності кожної окремої людини, як послідовне та цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації та саморозвитку свого творчого потенціалу.

На нашу думку, варто згадати й про існування управлінської ортобіотики (наука про єдність фізичного, психологічного і морального здоров'я людини як системну передумову її тривалої працездатності), базовими поняттями якої є калокагатія та ортобіоз.

У межах нашого дослідження управління ми розглядаємо як чинник спеціалізованого впливу на формування професійно-педагогічної культури педагога закладу вищої освіти, що розкриває широкі можливості застосування в контексті значних професійних трансформацій, оскільки має змогу варіюватися в широкому діапазоні управлінських потреб індивіда.

Це не просто управлінські технології, а широка соціокультурна діяльність, що спирається на соціально обґрунтовані ідеї управління, з яких виростають спосіб управління, його політика, цілі, стратегія. Найважливішим компонентом стає цілепокладання як управлінський ідеал здійснення стратегічного планування.

Управлінський аспект формування професійно-педагогічної культури викладача ЗВО ми розуміємо як інтегративну сферу становлення особистості педагога, основною проблемою якої є поєднання управлінської складової з освітніми завданнями досягнення максимального соціально-культурного ефекту функціонування взаємовідносин викладач-студент. У низці країн домінантною формою контролю за якістю є жорстка процедура призначення викладача на посаду, при цьому оцінювання відбувається за трьома напрямами:

1. Організаційно-методичні аспекти проведення занять.

2. Рівень розвитку комунікативної культури.

3. Наявність професійно-значимих характеристик особистості, які забезпечують ефективність поведінкової діяльності викладача та його стосунків зі студентами [3, с. 21].

Одним із головних завдань є забезпечення викладачів певним інструментарієм вимірювання ефективності їх професійних функцій для створення реальних умов удосконалення їх професійно-педагогічної культури. На нашу думку, у контексті аналізу різноманітних підходів до оцінювання якості педагогічної діяльності актуальним є досвід польських науковців щодо проведення занять з розвитку тренінгів креативності. Їх теоретичне підґрунтя включає американську концепцію креативного розвитку особистості.

Засновник польської наукової школи креативності К. Шмідт визначив групу вмінь, якими повинен володіти викладач для ефективного формування професійно-педагогічної культури:

1) здатність створювати позитивну атмосферу групової взаємодії на початку тренінгу шляхом застосування атракційних творчих завдань і креативних розминок;

2) уміння формулювати мету тренінгу і донести її до всіх учасників, використовуючи при цьому відповідну наукову термінологію;

3) уміння проводити тренінги відповідно до розробленої концепції;

4) здатність стимулювати учасників до пошуку кращих розв'язань, більш оригінальних і незвичайних, забезпечувати високу якість креативної діяльності;

5) уміння добирати такий зміст творчих завдань, що сприяють розвиткові не тільки пізнавальної активності, а й упливають на творчу рефлексію стосовно власних способів мислення;

6) здатність не нав'язувати групі власних розв'язань, а стимулювання учасників до творчого розв'язання, пошуку;

7) уміння позитивно сприймати помилки і невдачі учасників;

8) здатність успішно завершувати тренінг шляхом інтерпретації різних підходів, знайдених учасниками для розв'язання проблеми та створення умов для презентації отриманих результатів;

9) здатність проектувати отримані результати у сферу щоденного досвіду учасників;

10) здатність до акцентації негативних розв'язань і оцінок учасників тренінгу [4, с. 132].

Отже, досвід провідних закладів вищої освіти свідчить про те, що ефективність їх роботи значною мірою зумовлюється створенням власних систем управління, у яких оцінка діяльності викладачів є однією з важливих підсистем. Проте, недостатнє науково-методичне забезпечення процесу моделювання таких систем часто приводить до формалізму, використання неоптимальних з управлінської і педагогічної точок зору діагностичних методів і способів, або до невдалого копіювання відомих зразків чи взагалі до відмови від подібної діяльності.

Отже, управлінський аспект у формуванні професійно-педагогічної культури викладача в умовах закладу вищої освіти орієнтований на взаємовідносини викладач-студент у сучасних реаліях вищої освіти, що визначається певною специфічністю і зумовлена станом асинхронності у розвитку різних аспектів щодо даних особистостей, а саме: інтелектуальних, соціальних, емоційних. Саме завдяки цьому на етапі становлення життєвого задуму здобувачів вищої освіти, викладач має сформувати в них високі особистісні цінності, відповідні їм життєві цілі. Саме тому предметом подальших наукових розвідок будуть питання менеджменту, ортобіотики як управлінських засобів формування та удосконалення професійно-педагогічної культури викладача вишу будь-якого спрямування.

Розумінню сутності професійно-педагогічної культури викладача ЗВО сприяють виділення й аналіз суперечностей її формування та розвитку. Можна виділити три групи суперечностей формування та розвитку професійно-педагогічної культури викладача: соціокультурні, загальнопедагогічні й індивідуально-творчі.

Соціокультурні суперечності знаходять своє вирішення через пошук шляхів подолання кризи педагогічної культури. Причинами такої кризи, за справедливим твердженням М.М. Левіної, є відставання педагогічної системи від змін, що відбуваються в суспільстві, недооцінка соціокультурної ролі педагогічної освіти, відсутність необхідного педагогічного "банку інформації" тощо [14]. Криза педагогічної культури свідчить про наявність невідповідності між умовами навколишньої соціальної реальності, соціокультурними процесами та розвитком професійно-педагогічної культури викладачів ЗВО. Усунення цих протиріч допомагає створити образ ідеального викладача вищої школи – ученого-педагога, носія високої моральності, інтелігентності, ерудиції.

В умовах тривалої економічної й моральної кризи ефективність виховного впливу викладача знижується, оскільки на нього покладається подвійне завдання: він покликаний не лише формувати особистість майбутнього фахівця, розвивати основи його загальнолюдської та професійної культури, але зберігати й захищати особистість від моральної деградації. Викладач вищої школи повинен брати на себе відповідальність за утвердження норм і цінностей педагогічної культури як у своїй професійній діяльності, так і в оточуючому його соціальному середовищі.

Загальнопедагогічні суперечності відображують особливості освітнього процесу у ЗВО, характер педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти.

Інтенсивність пізнання й засвоєння нових цінностей педагогічної культури визначається зміною пріоритетів у теорії та практиці, рівнем розробленості технологій освітнього й виховного процесів, а також професійно-орієнтованими установками викладача, його мотивацією, ступенем задоволеності педагогічною діяльністю. Задля усунення даної суперечності важливе значення має спрямованість особистості викладача, педагогічних колективів на гармонійне оволодіння й розвиток цінностей-цілей, цінностей-знань, цінностей-технологій, на цілеспрямоване формування цінностей-відносин і цінностей-якостей у навчально-виховному процесі ЗВО.

Визнання нових педагогічних цінностей стимулює творчий пошук викладачів, сприяє утвердженню перспективних підходів, технологій, систем відносин у педагогічному процесі. У тих випадках, коли не відбувається систематичне відновлення арсеналу педагогічних цінностей, підвищується ймовірність появи стереотипних дій, елементів педагогічного консерватизму й застою.

Виявлення й усунення індивідуально-творчих суперечностей пов'язано з творчою самореалізацією особистості викладача у процесі педагогічної діяльності. Насамперед, це суперечності між суспільною формою існування професійно-педагогічної культури й індивідуально-творчою формою її присвоєння та розвитку. Традиційні форми трансляції педагогічної культури у ЗВО, як правило, спрямовані на репродуктивні способи пізнання й відтворення педагогічних цінностей, у той час як їхня творча природа вимагає індивідуально-особистісних форм освоєння, що орієнтує педагогів на пізнання та переосмислення власного досвіду, на розвиток особистої педагогічної системи, професійного "Я", на перегляд ціннісних орієнтирів, а також на корекцію різних видів педагогічної діяльності відповідно до отриманого зворотного зв'язку.

Педагогічні цінності, як і будь-які інші духовні цінності, залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві. Бажане й необхідне на рівні суспільства часто вступають у протиріччя, які людина долає в силу своїх переконань, світогляду, ідеалів, здібностей.

У процесі формування професійно-педагогічної культури особливе місце займає розв'язання суперечності між педагогічними стереотипами, дидактичними кліше та необхідністю їхнього подолання. Педагогічна культура, як сфера творчої самореалізації особистості, припускає подолання власної "педагогічності", стереотипності в оцінках поведінки здобувачів вищої освіти і своєї власної поведінки, переоцінку власної методики викладання, варіювання прийомів педагогічного спілкування. Дана суперечність проявляється, зокрема, у прихильності викладача вищої школи до окремих форм і методів роботи, у визнанні їхньої універсальності, що обґрунтовується успішним попереднім досвідом. Така позиція викладача обумовлює регресивний варіант особистісної самореалізації, коли виникає ілюзія невичерпності минулого досвіду.

Факт суперечливої єдності наукової та педагогічної діяльності відзначався ще М.В. Ломоносовим, М.І. Пироговим, Т.Н. Грановським та іншими. Проте, проблема оптимального співвідношення наукової та педагогічної діяльності у структурі професійної діяльності викладача залишається багато в чому недослідженою.

Молоді викладачі ЗВО, які не одержали педагогічної підготовки в студентські роки, підвищують професійно-педагогічну культуру прослухавши курс педагогіки та психології вищої школи в роки навчання в аспірантурі або в системі внутрішньоуніверситетського підвищення кваліфікації.

У процесі педагогічного творчого самовираження потреба в особистісній самореалізації поступово стає домінуючою ціннісною орієнтацією педагога вищої школи. Професійна самореалізація педагога - це завжди інтегральна сума того, що вже реалізовано, і того, що може бути здійснено потенційно.

Центральним чинником, що визначає рівень підготовки викладачів у вищій школі, є якість навчального процесу. Необхідної якості будь-якого процесу можна досягти тільки за умови націленості викладачів на використання сучасних наукових досягнень.

Для систем освіти більшості країн світу характерні глобальні тенденції:

* створення багаторівневої системи підвищення кваліфікації викладацьких кадрів і перепідготовки викладачів як складового елемента загальної системи вищої освіти;
* перегляд традиційних освітніх моделей і збільшення комплексу новітніх технологій, заснованих на широкому використанні індивідуальних, дистанційних й активних форм навчання, з метою скорочення лекційного часу, надання студентам умов для самостійних занять, одержання й переробки інформації, проведення самостійних наукових досліджень;
* посилення теоретичних розробок зі створення нової педагогічної парадигми, заснованої на принципах гуманістичного, індивідуально-орієнтованого, культурологічного підходів.

Здійснення визначених змін у системі вищої освіти передбачає якісно нові підходи до відбору викладацького складу вищих навчальних закладів, організацію їхньої професійної діяльності й оцінку її результативності. Серед пріоритетних напрямів у вирішенні цих питань можна виділити: забезпечення високої мотивації викладачів в удосконалюванні своєї професійної майстерності, педагогічної культури в різноманітних формах діяльності; розробку заходів з ліквідації наслідків скорочення чисельності викладацького складу, що намітилася на початку 90-х рр. минулого століття; стимулювання припливу молодих кадрів; створення умов для постійного наукового зростання професорсько-викладацького складу.

Багато викладачів, змушених працювати в декількох місцях, зізнаються в запізненнях на навчальні заняття, постійному почутті незадоволеності своїм статусом, якістю праці, заробітною платнею, ставленням керівництва. У свою чергу, адміністрація ЗВО також неохоче йде на збільшення кількості персоналу за рахунок сумісників, які не мають можливості вести навчальну, методичну та дослідницьку роботу у повному обсязі.

З подібною проблемою зіштовхуються й закордонні ЗВО. Кількість викладачів, що виконують частковий обсяг навчального навантаження в американських вищих навчальних закладах (part-time instructional faculty), збільшилося до таких меж, що на замовлення Державного Департаменту освіти США було проведено дослідження причин, мотивів, вікового складу й показників якості діяльності даного розряду співробітників. Вони підтвердили наявність тенденції зростання частково зайнятих: у 1992 р. їх було 42% від загальної кількості професорсько-викладацького складу, причому 49% з них мали постійну роботу в інших місцях. У 1999 р. їхнє число становило вже 44,6%. У зв'язку з цим в американських вищих навчальних закладах проблема якості діяльності викладачів-сумісників постає сьогодні надзвичайно гостро [11, с. 114].

Але якими б не були мотиви викладачів, що працюють на неповну ставку, вони відзначали, що не відчувають своєї приналежності до "великої університетської родини" й тому не вважають себе зобов'язаними виконувати всі аспекти викладацької діяльності. Деякі з них пояснюють подібне ставлення відсутністю стимулів, як фінансових, так і кар'єрного зросту, інші – виконанням навчально-методичної й науково-дослідної роботи з основного місця тощо. Однак, поряд із цим, у галузі навчальної діяльності в частково зайнятих викладачів також є серйозні проблеми, оскільки вони не беруть участь у навчально-методичних семінарах, конференціях, їхня професійна діяльність віддалена від життя факультетського колективу. Разом з тим, не викликає сумніву, що саме на викладача покладається основне навантаження в забезпеченні якості освітнього процесу у ЗВО.

У соціальних і педагогічних науках існує кілька підходів до визначення змістової сторони поняття "якість освіти". Багато вчених розглядають його як умову й показник рівня соціально-економічного розвитку суспільства, що виражається в досягненні відповідності між характером відтворення викладачів і національними, а також міжнародними стандартами професійного навчання, у яких відбиті вимоги, пропоновані сучасною практикою й потенційними роботодавцями [11]. Не менш часто під якістю освіти розуміється відповідність продуктів освіти очікуванням кожної окремої особистості та суспільства в цілому.

Перебороти протиріччя, що намітилося у підходах, до деякої міри вдалося вченим, які запропонували розглядати "якість", з одного боку, як соціальну категорію, що відображує ступінь задоволеності індивідуального або суспільного споживача, а з іншого боку – як результат педагогічної діяльності освітньої установи.

Найбільш складно визначити якість освіти з позицій особистісно-орієнтованого підходу, тому що існують кілька десятків теорій особистості й майже неможливо підрахувати "ступінь відповідності" запланованим показникам. Однак усе більша кількість дослідників віддає перевагу особистісному розвитку людини у процесі освіти. Так, Є.В. Бондаревська вважає, що якість освіти передбачає "... не тільки гарне засвоєння деякої суми знань у певних предметних галузях, але й формування вільної, гуманної, духовної, творчої, практичної особистості" [6, с. 11].

Створена під егідою СЕПЕС-ЮНЕСКО Європейська група з академічної оцінки (ЕГАО) розробила офіційну систему забезпечення якості вищої освіти, до якої належать:

* відповідні статті законодавства;
* створення національних і/або інституціональних органів, відповідальних за оцінку якості й акредитацію;
* визначення критеріїв, показників діяльності та стандартів оцінки;
* підвищення соціального статусу викладачів вищої школи одночасно з конкретизацією критеріїв їхньої професійно-осо- бистісної відповідності займаній посаді;
* розробка процедур самообстеження й оцінки незалежних експертів;
* визначення політичних й управлінських завдань у галузі вищої освіти після здійснення процесів оцінки якості й акредитації.

Отже, одним з основних напрямів процесу вдосконалення якості вищої освіти є зміна вимог до педагогічної культури, професійної майстерності й індивідуально-моральних якостей професорсько-викладацького складу як суб'єкта освітнього процесу.

Незалежно від специфіки підходу до вдосконалення якості освітнього процесу провідна роль у ньому належить його суб'єктам: студентові й, особливо, викладачеві. Не даремно в багатьох країнах основною формою контролю якості є жорсткі процедури призначення на посаду викладача й особливо кандидатів, яких обирають на посади доцентів або професорів. При цьому звичайно оцінка їхньої діяльності визначається за трьома напрямами:

1) організаційно-методичним аспектом проведення занять;

2) рівнем розвитку комунікативної культури (у її усній і письмовій формах);

3) наявності професійно значущих рис особистості, які забезпечують ефективність поведінкової сторони діяльності викладача та його взаємин зі студентами.

У процесі оцінки вивчається політика і практика ЗВО з підвищення кваліфікації викладачів, заснована на визначенні характеру початкової освіти, перепідготовки (включаючи й педагогічну перепідготовку), а також механізму відбору й розміщення кадрів [11, с. 115].

Із цим підходом до якості освітнього процесу у вищому навчальному закладі погоджується все більша кількість українських учених, що висувають на перше місце професійний рівень викладацького складу, його наукову та педагогічну спроможність. Інші ж критерії – рівень контингенту абітурієнтів, рівень організації академічної роботи, рівень оснащеності університету лабораторним і аудиторним устаткуванням – грають значну, але не визначальну роль.

У більшості українських ЗВО якість роботи викладача звичайно оцінюється за результатами колективного відвідування відкритих занять і наступного їхнього обговорення на засіданні кафедри, а також аналізу науково-дослідної роботи педагога. Хоча, за всіма позиціями науково-дослідної роботи (монографіями, публікаціями, комп'ютерними програмами тощо) українські викладачі значно відстають від своїх закордонних колег. При цьому оцінка діяльності викладача зазвичай виноситься завідувачем кафедри та групою колег, які працюють разом з ним, тобто, у більшості випадків, відсутня зовнішня експертиза діяльності.

Міра участі викладача у виховній роботі зі студентами й керівництві НДРС згадується в характеристиці (мотивованому висновку), що представляється у вищі адміністративні органи, але ці параметри не є визначальними при вирішенні питання про відповідність претендента займаній посаді. Через те, що дотепер немає чітких управлінських документів, у яких було б викладено критерії оцінки професійно-педагогічної майстерності педагогів, рівень проведеної експертної діяльності визначається ступенем кваліфікації співробітників, котрі беруть участь в обговоренні. Ця проблема є особливо гострою для технічних ЗВО, у яких серед кадрового складу викладачів мало людей з університетською або педагогічною освітою.

Складність оцінки діяльності викладача як суб'єкта навчання пояснюється тим, що в різних країнах використовуються різні критерії.

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених питанню якісної оцінки професійної майстерності викладачів вищої школи, дозволяє зробити висновок, що об'єктивні та точні дані одержати важко через те, що педагогічна діяльність багатоаспектна, тривала в часі, а досягнуті результати мають різний ступінь практичної та теоретичної значущості. Однак учені одностайні в думці, що якість викладання не зводиться до якості підготовки викладача, а ґрунтується на комплексі особистісних властивостей, відносин, талантів, внутрішньої мотивації педагогів, їхньому почутті професійної приналежності, соціальній значущості та задоволеності результатами своєї праці.

**1.2. Сутність і зміст професійної культури викладача**

Піднімаючи питання підготовки майбутнього викладача системи вищої освіти, необхідно розглянути сутнісні характеристики його особистості, що визначатимуть успіх майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Професія, як соціально-культурне явище, має складну структуру, яка включає предмет, засоби й результат професійної діяльності, а також засвоєні цілі, цінності, норми, методи й методики її здійснення, зразки та ідеали, зміст, спрямованість яких відбивають рівень духовності суб'єкта [10, с. 85].

Одне з перших визначень професії було сформульовано економістом С.Г. Струмиліним. Професію науковець визначає як сукупність набутих шкільним чи позашкільним навчанням спеціальних трудових навичок, що поєднуються, зазвичай, в одній особі й об'єднуються загальною назвою, наприклад, слюсар, столяр, скрипаль [23, с. 12]. Разом з тим, практика показує, що професія є складним утворенням. Це й вид занять, і соціотехнічний процес, і соціальний інститут, і спосіб ставлення людини до суспільних явищ, і предмет її особистісних потреб, і спосіб самоствердження (А.А. Баталов, В.К. Буряк).

І.М. Модель узагальнює поняття "професії" у певний соціально-технологічний механізм, створений суспільством для забезпечення своїх життєвих потреб шляхом локалізації його у певному виді професійної діяльності, і призначений для виробництва унікального продукту [18, с. 20]. Спираючись на це В.К. Буряк розглядає педагогічну професію як соціальний механізм, створений суспільством для забезпечення потреби у прямій і цілеспрямованій передачі соціального досвіду від старших поколінь молодшим за рахунок локалізації її у певному виді професійної діяльності, і призначений для "виробництва" членів суспільства, котрі володіють певними суспільно-необхідними особистісними характеристиками [8, с. 24].

Кожна професія передбачає набір необхідних особистісних якостей, які інтегруючись у структурі особистості, створюють той чи інший рівень її професійної культури. Специфіка ж професійної культури визначається головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, компетенцій, що покладаються на фахівця.

У широкому розумінні культура професійної діяльності – певний рівень виконання людиною своїх обов'язків. Рівень її сформованості залежить від:

* спрямованості та стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреб, інтересів, цінностей, поглядів);
* відповідності психофізичних властивостей особистості вимогам професійної діяльності;
* ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'яті, емоцій, почуттів, волі);
* повноти та глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду;
* соціальної активності [10].

Беручи до уваги суперечливий, діалектичний характер людської діяльності, професійна культура розглядається В.М. Гриньовою як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [10]. З огляду на це, слід зауважити, що поняття "професійна культура педагога" та "педагогічна культура" не тотожні, оскільки педагогічна культура характеризує культуру педагогічної діяльності, яка здійснюється не лише педагогічними працівниками.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. Уперше питання про структуру педагогічної діяльності було розглянуто Н.Кузьміною, якою було введено й обґрунтовано необхідність наявності гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного елементів професійної діяльності вчителя [13].

А.І. Щербаков доповнює цю структуру інформаційним, розвивальним, орієнтаційним та мотиваційним компонентами [26, с. 42]. Наявність на сьогодні розмаїття підходів до структури педагогічної діяльності (О.O. Абдулліна, В.І. Бондар, В.К. Буряк, Ф.Н. Гоноболін, В.М. Гриньова, Н.В.Гузій, М.Б. Євтух, Т.А. Ільїна, І.А. Зязюн, Л.В. Кондрашова, Л.С. Нечепоренко, І.Т. Огородніков, О.П. Рудницька, В.О. Сластьонін, Г.В. Троцко та інші) підтверджує уявлення про неї як про складний системний об'єкт, що перебуває в складних зв'язках з усіма соціальними інститутами й чинить вирішальний вплив на розвиток суспільства.

Педагогічна культура викладача діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури та є інтегральним показником інших видів культур, їхнім складником і водночас містить їх. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО існує саме в контексті педагогічної діяльності у вишах та її специфіки. Вона є особливим утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки та відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх, передбачає:

– усвідомлення своєї неповторності, унікальності;

– чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку, його динамічність та неперервність, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема педагогічної;

– самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і вмінь, переконань, самореалізація у певних видах діяльності;

– формування в особистості викладача образу сучасного педагога з високим рівнем загальної культури та морально-етичних якостей;

– приєднання до норм, установок, цінностей і традицій професійного середовища педагогічної діяльності, цінність і гармонійна єдність індивідуальних властивостей;

– усвідомлення власної значимості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві;

– формування вмінь критичної оцінки та прогнозування соціальних наслідків власної професійно-педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що професійно-педагогічна культура викладача, розкривається в таких її характеристиках [2]:

* умотивованість викладачів до знань і розробки інноваційних педагогічних підходів;
* націленість на результат;
* робота в колективі;
* прагнення досягти високого професіоналізму;
* можливість спілкування з колегами на науково-практичних семінарах, виставках, конференціях (поза роботою);
* свобода висловлювання думок;
* свобода професійно-педагогічної творчості.

Одним з центральних завдань вищого навчального закладу є створення, збереження та передача педагогічної культури як соціального феномену та формування її як якості особистості викладача. Таке завдання обумовлюється специфікою педагогічної діяльності, яка опосередковується історично сформованим соціокультурним комплексом даного суспільства, що визначає цілі, зміст, сутність, конкретні форми і методи професійної діяльності.

Питання формування педагогічної культури вчителя має давню історію і знайшло своє відображення у працях провідних мислителів минулого. Однак, проблема педагогічної культури викладача ЗВО уперше була поставлена в 1980-х рр. В.О Барабанщиковим. Під педагогічною культурою викладача він розуміє певний ступінь оволодіння ним педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості у педагогічній діяльності, рівень розвитку його особистості. Описуючи складові педагогічної культури викладача, дослідник виділяє наступні:

* педагогічну спрямованість особистості;
* психолого-педагогічну ерудицію й інтелігентність;
* педагогічне спілкування й поведінку;
* педагогічну майстерність;
* систему професійно-педагогічних якостей;
* уміння поєднувати педагогічну й наукову діяльність;
* моральну чистоту;
* гармонію раціонального й емоційного;
* вимогливість;
* потребу в самовдосконаленні [4].

Разом з тим, дана система педагогічної культури викладача не може бути визнана універсальною, оскільки в ній представлені всілякі складові (педагогічна майстерність і вміння поєднати наукову й педагогічну діяльність, педагогічна спрямованість особистості та потреба в самовдосконаленні та ін.), але не показано їхній зв'язок; зафіксовані тільки професійно-особистісні характеристики, а власне педагогічній діяльності не приділено достатньої уваги.

У працях В.О. Барабанщикова педагогічну культуру розглянуто як специфічно професійне явище, але не показано взаємозв'язок компонентів, не зведено їх у систему. Таким чином, зміст професійно-педагогічної культури розкривається як система індивідуально-професійних якостей, провідних компонентів і функцій.

Педагогічна культура в даному підході представлена як інтегрована якість особистості професіонала, синтез якості та майстерності, умова й передумова ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності викладача й мета професійного самовдосконалення.

Однак, виявлені О.В. Барабащиковим, а також С. Єлкановим, О.А. Кобенком, С.С. Муциновим, сутнісні характеристики професійно-педагогічної культури роз'єднані, немає єдиної підстави у виділенні структурних і функціональних компонентів. Усе це надало поштовх до подальшої розробки й обґрунтування теоретичних основ побудови моделі професійно-педагогічної культури викладача вищої школи.

В.М. Гриньова [10] розглядає професійну культуру педагога як результат сформованості його духовної культури й як результат його професійно-педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічна культура викладача визначається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога, його перфекціонізм.

Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами [15, с. 356]. Функціональні компоненти забезпечують реалізацію професійно-педагогічної культури, її функцій-пізнавальної, гуманістичної, виховної, комунікативної, діагностичної, нормативної та захисної [15, с. 360].

Успішність професійно-педагогічної діяльності забезпечують сформовані показники, такі якості викладача, як-от: професійно спрямовані параметри (любов до здобувачів вищої освіти і професії, відданість своїй справі та ін.); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява та ін.); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість та ін.); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість та ін.) [15, с. 360].

Сутність педагогічної культури В.К. Буряк убачає в інтегративній характеристиці педагогічного процесу, який включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результатів цієї діяльності, закріплених у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого [8]. На думку В.К. Буряка, структуру педагогічної культури варто представити за допомогою блокового методу й виділити в ній когнітивний, поведінковий та інституціональний блоки [8, с. 49].

Когнітивний блок включає педагогічні знання, погляди й ідеї, у своїй конкретності становить нерозривну єдність двох складових – актуальної культури й культури накопиченої, або культури пам'яті.

Актуальна педагогічна культура включає знання про ті форми й методи трансляції соціального досвіду, які реально функціонують у сучасному суспільстві; культура пам'яті зберігає інформацію про колишні форми й методи передачі суспільного досвіду, які нині не застосовуються у практиці навчання та виховання. Однак обидві складові у процесі педагогічної діяльності взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну. Поведінковий блок педагогічної культури включає відповідні норми, цінності, звичаї та традиції, оскільки будь-яка культура завжди має соціально-історичний характер. Норми ж педагогічної культури виступають у явній і письмовій зафіксованій формі, визначають як підготовку педагога, так і його подальшу діяльність. Інституціональний блок визначає можливості реалізації педагогічної культури через різні соціальні інститути, у тому числі навчальні заклади [8].

Функціями педагогічної культури, у підході В.К. Буряка, вступають: функція трансляції соціального досвіду; регулятивна, яка коригує поведінку того, хто навчає, а також якісні показники того, кого навчають, у процесі трансляції соціального досвіду; знакова; аксіологічна; творча функції [8].

Як бачимо, існує чимало підходів до трактування професійно- педагогічної культури, визначення показників її сформованості, при цьому високий рівень професіоналізму викладача завжди характеризується розвинутою здатністю до вирішення професійних завдань і розвиненим професійним мисленням.

Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність. Історія школи й педагогічної думки – це процес постійного оцінювання, переосмислення, установлення цінностей, переносу відомих ідей і педагогічних технологій у нові умови. Уміння в застарілому, давно відомому побачити нове, гідно його оцінити, - становить основний компонент педагогічної культури викладача. На жаль, формування особистості викладача вищої школи, його професійно-педагогічної культури, у більшості випадків, проходить за межами освоєння досвіду вітчизняної й закордонної педагогіки вищої школи. Галузь історико-педагогічної культури вищої школи залишається викладачами в основному незасвоєною.

Педагогічна діяльність за своєю природою технологічна. У зв'язку із цим, функціонування професійно-педагогічної культури викладача варто розглядати як процес вирішення ріноманітних педагогічних завдань (аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, организаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулювальних). Відтак, технологічний компонент професійно-педагогічної культури містить у собі способи та прийоми педагогічної діяльності викладача.

Безумовним є гуманістична спрямованість характеристики педагогічної культури, що має на увазі механізм задоволення різноманітних духовних потреб особистості (у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі накопиченого індивідуального досвіду) у професійно-педагогічній діяльності. Цінності педагогічної культури засвоюються та створюються особистістю у процесі діяльності, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури й діяльності. Засвоюючи цінності педагогічної культури викладач може перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як його особистісними особливостями, так і характером його науково-педагогічної діяльності.

Стає очевидним, що педагогічна культура є сферою творчого здобутку та реалізації педагогічних здібностей особистості, що формує свої індивідуальні сили й опосередковує процес присвоєння моральних, естетичних, правових й інших відносин, тобто, впливаючи на інших, створює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності. Педагогічна творчість жадає від викладача наявності ініціативи, здатностей, індивідуальної свободи, самостійності й відповідальності.

Таким чином, варто зробити висновок про те, що професійно-педагогічна культура викладача ЗВО – це міра й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

Усе вищевикладене дає можливість вписати поняття професійно-педагогічної культури в категоріальний ряд: культура педагогічної діяльності, культура педагогічного спілкування, культура особистості викладача ЗВО. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО розкривається як узагальнена характеристика різноманітних видів його діяльності, зумовлюючи розвиток здібностей, інтересів, ціннісних орієнтації, здатностей особистості.

Визначаючи професійно-педагогічну культуру викладача ЗВО як міру й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій, необхідно забезпечити становлення й розвиток її когнітивного, поведінкового й інституціонального блоків у процесі підготовки до майбутньої викладацької діяльності.

**1.3. Професійна компетентність викладача як показник його професійної культури**

Компетентність сьогодні – це одиниця виміру освіченості людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім виміром рівня якості освіти. Компетентність розглядається також як базова характеристика особистості, бачення вирішення проблемних ситуацій, стійка її частина, за якою можна передбачити поведінку людини як в життєвих ситуаціях, так і в професійних.

Компетентність розглядається як потенціал у спеціальній галузі. Відтак, поняття "кваліфікація" та "компетентність" тісно пов'язані, адже рівень професійної компетентності впливає на ступінь кваліфікації спеціаліста.

Необхідність забезпечення якості професійної підготовки у ЗВО передбачає розгляд сутності професійної компетентності викладача як показника його професійної культури.

Тлумачний словник іншомовних слів розкриває поняття "компетентний" як такий, що володіє компетенцією - колом повноважень якої-небудь установи, особи або колом справ, питань, які підпорядковуються чиємусь веденню. Competent (франц.) - компетентний, правочинний. Competens (від лат.) - відповідний, здатний. Competere - вимагати, відповідати, бути придатним. Competence (англ.) - здатність (компетенція) [21]. Тлумачний словник української мови поняття "компетентний" визначає як обізнаний у певній галузі, знаючий, той що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь. У словнику С. Ожегова компетентність визначається як глибока обізнаність людини щодо певного кола питань, як обсяг повноважень, наданих у відповідності з обізнаністю, і характеризується наступними якостями - знаючий, обізнаний, авторитетний у галузі [19].

Як бачимо, сфера компетентності розповсюджується як на певний рівень розвитку особистості, так і на її професійні обов'язки та можливості.

У психології існує досить усталена точка зору, відповідно до якої поняття "компетентність" включає знання, уміння, навички здійснення тієї чи іншої діяльності (А.Л. Журавльов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков та інші).

В.О. Сластьонін під професійною компетентністю розуміє особистісні можливості, що дозволяють фахівцеві самостійно й ефективно вирішувати професійні завдання, ефективно використовувати теоретичні знання та послуговуватися практичними навичками [22].

Загальна феноменологія професійної компетентності знайшла відображення в дослідженнях російських науковців В.А. Адольфа, Є.Бондаревської, Н.В. Кузьміної, А.О. Реана, А.В. Хуторської, І.О. Зимньої, а також українських педагогів Н.М. Бібік, В.І. Бондаря, О.В. Овчарук, О.Пометун та інших.

Е. Шорт розглядає поняття компетентності з чотирьох боків:

1) поєднання вмінь, навичок, поведінки та дій у межах певної професійної діяльності;

2) поєднання знань, умінь, навичок у певній діяльності, яка позбавлена критеріїв оцінювання;

3) поєднання тих самих елементів, але з використанням стандартів;

4) поєднання здібностей та особистих якостей певної людини [29].

У багатьох дослідженнях науковців компетентність розглядається не як комплекс умінь і навичок, а як досвід людини. Зокрема, В.А. Болотов, В. Сєриков визначають компетентність як синтез когнітивного предметно- практичного й особистого досвіду. Вони зауважують, що компетентність може існувати в різних формах: як ступінь умілості, а також як спосіб особистісної самореалізації, певного підсумку саморозвитку індивіда або прояву його здібностей [5].

Розглядаючи питання компетентності викладача вищої школи, можна побачити, що фахівці, здобуваючи практичний досвід викладання, прагнуть до самореалізації, під час вирішення практичних завдань отримують професійну задоволеність і тим швидше формують свою професійну компетентність.

Досліджуючи професійну компетентність, А.К. Маркова розуміє її як поєднання здатності та готовності індивіда до професійної діяльності [17]. Разом з тим, таке визначення є досить вузьким, оскільки професійна компетентність це не лише базові знання й уміння, а також здатність спеціаліста орієнтуватися у професійних чи життєвих ситуаціях, використовуючи знання та практичні навички, отримані у період навчання.

За поглядами Н.В. Баловсяк, професійна компетентність - це найвищий рівень професійної майстерності - знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягти високих результатів у певній професійній діяльності. Компетентність являє собою здатність особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності [3]

Е.Ф. Зеєр, О.Н. Шахматова вважають професійну компетентність однією зі складових професіоналізму та визначають її як сукупність професійних потреб, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху [25, с.251].

Професійну компетентність можна розглядати як комплекс теоретичних знань і практичних навичок, що може бути ускладнений у залежності від завдань, цілей і зовнішніх вимог, відповідність набуття практичного досвіду й синтезу знань, де наслідком може бути статус професіонала. Крім того, професійна компетентність має охоплювати гуманістичні й етичні погляди майбутніх викладачів як важливі ціннісні орієнтири їх професійної діяльності. Для викладача вищого навчального закладу ще одним досить важливим аспектом професійної компетентності є педагогічна компетентність.

Педагогічна компетентність містить у собі знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості.

Діяльнісна складова структурно-змістовних характеристик педагогічної компетентності включає знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічної діяльності, у той час як комунікативна складова насичена знаннями, уміннями, навичками та способами здійснення педагогічного спілкування. Як перша, так і друга компоненти педагогічної компетентності взаємообумовлені у процесі розвитку цілісних професійних якостей, необхідних для здійснення ефективної навчальної роботи через аудиторну та позаудиторную роботу на курсах підвищення кваліфікації.

До структури професійної компетентності сучасні дослідники включають також комунікативну компетентність. Розуміння сутності цього феномену показано у працях С.Л. Братченка: повага й уважність до співрозмовника, безстороння зацікавленість, здатність установлювати контакт; здатність слухати та чути; емпатія; мистецтво допомоги співрозмовникові у висловленні своєї думки; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативна гнучкість і конструктивність, готовність розв'язувати міжособистісні проблеми; здатність працювати в "команді" [7, с. 143].

Спираючись на погляди зарубіжних і вітчизняних дослідників, професійну компетентність можна розглядати як якісну здатність і готовність особистості до продуктивної діяльності, що базується на системі професійних компетенцій (знань, умінь, навичок і досвіду ефективної діяльності), та орієнтована на самостійну активність фахівця у пізнавальних процесах при виконанні професійних функцій.

Використання операціонального підходу до результатів педагогічної діяльності визначило місце системи компетенцій в освітньому процесі. У цьому сенсі, поняття "компетенцій" збігаються з можливістю реалізації цілей освіти, але ці цілі мають бути формалізовані, операціонально перевірені. З одного боку, компетенції - більш детальний розподіл узагальнених цілей освіти та більш високий рівень їх конкретизації, з іншого боку, компетенції - діяльнісна складова здобутої освіти, що дозволяє виявитися знанням, умінням і навичкам у незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх. У цьому зв'язку варто звернути увагу на те, що компетенції є важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти, оскільки завдяки ним той, хто навчається, виступає як активний носій суб'єктивного досвіду.

Компетенція не зводиться до простої суми знань і вмінь через те, що значна роль у її прояві належить обставинам, тобто умовам, у тому числі - педагогічним. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасному соціумі, - означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання й досвід. Компетенція одночасно тісно позв'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин, налаштованих на умови конкретної діяльності.

Існує розподіл компетенцій на загальні, базові та спеціальні. Загальні компетенції визначають сутність усіх професійних видів діяльності. Ядро загальних компетенцій утворюють адаптація, соціалізація, інтеграція в соціум і самореалізація особистості. В умовах, коли освіта перестає здійснювати лише трансляцію культури й усе більшою мірою стає механізмом її породження, траєкторію розвитку освітніх процесів у новій соціокультурній ситуації можна сформулювати в такий спосіб: досягнення нової якості підготовки молоді за рахунок розвитку їх загальних компетенцій на основі відновлення гармонійного розвитку взаємозалежних систем: Людина - Соціум - Природа.

Загальні компетенції людей, що навчаються, можна представити як послідовне досягнення людиною більш високого освітнього рівня, що можливо за умови руху наступними щаблями:

* досягнення елементарної та функціональної грамотності, коли на доступному, мінімально необхідному рівні формуються первісні знання, світоглядні та поведінкові якості особистості, необхідні для наступної більш широкої й глибокої освіти;
* одержання загальної освіти, де людина здобуває необхідні та достатні знання про навколишній світ і опановує найбільш загальні способи діяльності, спрямовані на пізнання та перетворення тих або інших об'єктів дійсності;
* розвиток загальних компетенцій, пов'язаних із формуванням на базі загальної освіти таких значущих для особистості та суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному поділу праці й ринкових механізмів стимулювання найбільш продуктивного й конкурентоспроможного функціонування працівника тієї або іншої кваліфікації і/або профілю;
* оволодіння культурою, коли людина не тільки усвідомлює ті матеріальні й духовні цінності, які залишені їй у спадщину попередніми поколіннями, але й здатна адекватно оцінювати свою особисту участь у розвитку суспільства, вносити свій внесок у безперервний культуротворчий процес, як власного соціуму, так і цивілізації в цілому;
* формування індивідуального менталітету особистості - тих стійких, глибинних підвалин світосприйняття, світогляду й поведінки людини, які надають особистості властивість унікальної неповторності у сполученні з відкритістю для безперервного збагачення власних ментальних цінностей і здатністю до всебічної самореалізації в духовному просторі людства.

Специфіка педагогічних цілей щодо розвитку загальних компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій педагога, а з погляду результатів діяльності того, кого навчають, з погляду ефектів його просування й розвитку у процесі засвоєння певного соціального досвіду.

У системі формування професійної компетентності викладачів повинно забезпечуватися формування в них здатності до самостійного управління власного діяльністю, до керівництва самим собою. Таке самоврядування може відбутися тільки в тому випадку, якщо буде сформовано:

1) понятійну основу професійно-педагогічної компетентності;

2) емоційно-ціннісну основу сприйняття цілей і засобів освіти;

3) операціональну основу (формування вміння взаємодіяти з об'єктами освітнього процесу).

Загальні компетенції - це визначальні компетенції, оскільки вони відповідають умовам реалізації, які ані обмежені, ані занадто специфічні, але є, до певного ступеня, універсальними.

С.Е. Агапов і І.Г. Шишов пропонують структуру змісту загальних компетенцій, розвиток яких сприяє ефективній інтеграції тих, кого навчають, у суспільство, що представляє собою наступні здібності й здатності:

* відшукувати - запитувати різні бази даних, одержувати інформацію тощо;
* вивчати - організовувати взаємозв'язок знань і систематизувати їх, організовувати свої власні прийоми навчання тощо;
* думати - критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку наших суспільств, займати позицію в дискусіях і формулювати свою власну думку тощо;
* включатися в діяльність - входити у групу або колектив і вносити свій внесок, нести відповідальність тощо;
* співробітничати - співробітничати та працювати у групі, домовлятися на основі розумного компромісу тощо;
* адаптуватися - використовувати нові технології засвоєння інформації й комунікації, показувати стійкість перед труднощами тощо [12].

Професійна компетентність педагога виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці.

Структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, що представляють собою сукупність усіляких дій, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості викладача.

Процес формування професійної компетентності викладача, обумовлений структурою його особистості, як-от:

* основні компоненти соціокультурного досвіду взаємозалежні від потреб і здатностей особистості;
* пізнавальний досвід виявляється в знаннях (світоглядних, орієнтовних, оцінних) і в особливостях таких процесів, як сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, систематизація, узагальнення;
* досвід набуття вмінь формується в діяльності, пов'язаній з оволодінням організаційних, інтелектуальних, дослідницьких, комунікативних, рефлексивних умінь, а також у творчості, адаптації до мінливих умов і в самовираженні особистості.

Теоретичну основу організації навчального процесу в системі підготовки майбутнього викладача ЗВО формують провідні принципи, методи та прийоми навчання. Серед них центральне місце посідають принципи гуманізації та гуманітаризації освіти. Так, принцип гуманітаризації реалізується через розширення й поглиблення загальної гуманітарної культури педагогічних працівників, розширення їхнього соціокультурного кругозору й засвоєння ними загальнолюдських цінностей. Принцип гуманітаризації полягає у посиленні спрямованості підготовки на розвиток особистості студента засобами навчального процесу.

Принцип гуманізації полягає в утвердженні особистості того, хто навчається, як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків того, хто навчається, і довкілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його самоактуалізації в умовах професійної діяльності.

Таким чином, професійна компетентність як інтегральна якість особистості може бути представлена узагальненою еталонною моделлю. Згідно неї, компетентна особа здатна на основі особистісної зацікавленості в результаті, моделювати й оцінювати наслідки своїх дій на тривалу перспективу; це сприяє її переходу з позиції індивіда, який засвоює накопичений досвід, у позицію творця, який створює певні цінності в ході професійно-педагогічної діяльності.

Спілкування - один з невід'ємних компонентів педагогічної діяльності. Відомо, що педагогічна діяльність складається зі значеннєвого, методичного, соціально-психологічнго компонентів. Коли викладач іде на заняття, він продумує значеннєвий і методичний компоненти; а соціально-психологічний компонент, тобто аспект спілкування, часто залишається поза полем зору педагога. Якщо оволодіння першими двома компонентами відбувається у процесі навчання, то третьому, тобто спілкуванню, ніхто ніде цілеспрямовано не вчить, хоча спілкування відіграє велику роль у нашому житті. Непрофесійне спілкування дуже часто є причиною багатьох хвороб (нервових стресів). Приміром, лікарі стверджують, що зі 100 дітей, хворих неврозом, 80 набули таке захворювання з причини непрофесійного спілкування з педагогами, їхньої низької культури. Спілкування займає особливе місце в роботі педагога, оскільки він має "комунікативну професію".

Професійно-педагогічне спілкування - це система прийомів органічної, соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання одне одного, організація діяльності та стимулювання діяльності вихованців, організація й корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання та створення умов для самоствердження особистості вихованця.

Педагогічне спілкування - особливий вид творчості. Педагогічне спілкування - це професійне спілкування викладача-педагога з вихованцями, що виконує певні педагогічні функції та спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптиміза- цію навчальної діяльності й відносин між педагогом і студентом, а також у студентському колективі.

Педагогічно грамотне спілкування знімає у вихованців негативну емоційну напругу (страх, невпевненість); воно повинне викликати радість, бажання спільної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування - це спілкування, що створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджує створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

У викладацькій діяльності можна виділити п'ять рівнів спілкування.

1. Примітивний - в основу ставлення до студента закладені примітивні правила та реакції поведінки - амбіції, самовдоволення, зловтіха. Викладач демонструє свою зневажливість. Студент для викладача виступає засобом досягнення мети навчально-виховного процесу.

2. Маніпулятивний - взаємини зі студентом будуються на грі, суть якої полягає в бажанні виграти у спілкуванні, використовуючи різні прийоми, лестощі. Студент при цьому є об'єктом маніпуляції. Він заляканий і інфантильний.

3. Стандартизований - домінує формальна структура спілкування. Спостерігається слабка орієнтація на особистість: викладач дотримується стандартів етикету, але таке поводження є поверхневим і не зачіпає особистісного рівня, реалізується нарівні "масок". Студент, як самостійний об'єкт, почуває байдужість викладача поза "маскою", і фактично залишається об'єктом маніпуляцій.

4. Діловий - орієнтуючись на справу, викладач бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Викладач дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Студент для викладача є значимим залежно від внеску до спільної діяльності, однак в особистісному житті студент залишається самостійним.

5. Особистісний - спілкування базується на глибокій зацікавленості до студента, визнанні самостійності його особистості. Викладач любить здобувачів вищої освіти, уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, а особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє викладачеві; викладач є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе.

Набуття викладачем особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога й студента. Такий рівень вимагає від викладача великої самовіддачі, властивої лише тим педагогам, для яких їхня професія є покликанням.

Культура педагогічного спілкування включає вміння слухати, порушувати питання, аналізувати відповідь, розуміти іншого, бути уважним, спостережливим, установлювати контакт, бачити й зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити поясненням, орієнтуватися в ситуації. Кожний з викладачів створює свій стиль спілкування. З огляду на це, гарний педагог завжди прагне до безперервності своєї освіти та професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає й використовує нові досягнення педагогічної науки та передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег.

Можна виділити три головні причини низької культури спілкування викладачів. По-перше, більшість викладачів не надає особливого значення ролі спілкування в навчально-виховному процесі, тому не приділяє належної уваги організації спілкування. По-друге, багато викладачів діють у складних педагогічних ситуаціях силовими методами, не використовуючи психологічних і педагогічних знань про людину, з огляду на вікові та індивідуальні особливості студента. По-третє, немало викладачів мають низьку загальну культуру, але не працюють над її підвищенням. Причиною цього є значне навантаження, недостатня матеріальна база освітнього закладу.

Світ сучасної молоді дуже складний, якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкування, керування, то тепер вони прагнуть до співробітництва, що передбачає певні вимоги до організації спілкування (взаємини, довіра, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату й перейти до взаємодії). Обов'язковою вимогою здобувачів вищої освіти є наявність педагогічного такту, що проявляється в зовнішньому вигляді викладача, у тоні спілкування, у самовладанні, у вмінні без грубостей досягти бажаних результатів.

Педагогічний такт - це педагогічно грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях; уміння знайти доцільний та ефективний спосіб впливу; почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію й знаходити оптимальне рішення; уміння управляти своїми почуттями, не втрачати самовладання; емоційна врівноваженість у поєднанні з високою принциповістю й вимогливістю, із чуйним людяним ставленням до студента; критичність і самокритичність в оцінці своєї праці та своїх вихованців; нетерпимість до шаблона, формалізму, застою думки та справи; повага в студентах особистості, розвитку їхньої людської гідності.

Педагогічна діяльність - це ланцюг ситуацій і завдань, у вирішенні яких можна простежити таку послідовність: педагогічне завдання - комунікативне завдання - мовленнєве завдання. Слово - це основний інструмент педагогічної діяльності.

У професійній діяльності мова виконує наступні функції: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань; забезпечення ефективної навчальної діяльності; забезпечення продуктивних взаємин між викладачем і студентом.

Серед помилок і недоліків у виступах викладача, у першу чергу, варто виділити порушення орфоепічних і граматичних норм. Педагог при підготовці до занять повинен постійно користуватися словниками: орфоепічним, тлумачним, синонімічним, фразеологічним, перекладним, термінологічним. Мова є одним з елементів педагогічної техніки.

Поняття "педагогічна техніка" містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога управляти своєю поведінкою - технікою володіння своїм організмом, інша - з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Складові першої і другої груп педагогічної техніки допомагають відобразити власну особистість викладача, рівень його педагогічної культури.

Для успішної взаємодії зі студентами педагогові варто адекватно оцінювати свою особистість. Особливої уваги вимагає вміння управляти емоційним станом. Завжди потрібно розуміти, що саме привноситься до конфліктної ситуації самим педагогом. Педагогічно доцільні відносини ґрунтуються на взаємоповазі педагога та студента.

Теоретичний аналіз вітчизняної й закордонної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегровану якість, результат інтенсивної довгострокової педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень продуктивності праці. З огляду на структуру професійної педагогічної діяльності можна виділити три компоненти професіоналізму: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, фундаментом формування професіоналізму в цілому. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

* комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання;
* формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування - це готовність і вміння передати систематизовані знання у взаємодії зі студентами. Мова йде про те, що виховують здобувачів вищої освіти не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти й пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога та студента залежить від взаєморозуміння між ними, здатності викладача правильно й чітко передавати зміст засвоюваної діяльності.

Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності. Обов'язковою нормою професійної поведінки викладача є дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські відносини зі студентами й між ними. В основі моральних норм професійної поведінки викладача повинна бути повага до особистості студента й, у той же час, максимальна вимогливість до нього. Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію викладача стосовно студента. Відомо, що підвищення ефективності й якості праці в усіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективі, від настрою кожної людини. У спілкуванні викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм.

Безумовно, нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога. Такт - завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний учинок; такт - це вміння орієнтуватися у будь-яких ситуаціях. У той же час істотну роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобом є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, культура мови). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична компонента.

Компонента професіоналізму самовдосконалення передбачає:

* по-перше, професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки, нагромадження передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег, реконструювання на цій основі навчально-виховної інформації й організації власних пошуків);
* по-друге, через самовиховання - особистісне вдосконалення (перебудову особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки).

Самоосвіта – фундамент професійного зростання викладача як фахівця, формування в нього соціально-вартісних і професійно-значущих якостей.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога, що базується і в одночас утворює професійну культуру. У педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані та взаємообумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість професійної культури викладача.

**Висновки до розділу 1**

Деякі науковці розглядають професійну культуру як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості. Професія, за її трактуванням, як соціально-культурне явище, має певну структуру, що включає предмет, засоби і результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки та ідеали, зміст яких відбивають рівень духовності суб’єкта [8; 9].

На нашу думку, професійна культура значною мірою відображає професійні якості суб'єкта праці, ступінь оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного прогресу в певній галузі знань та досягненнями соціального прогресу і є складовою особистого аспекту культури праці. Основні компоненти – професійна компетентність (сукупність професійних знань, умінь та навичок), професійна майстерність (сукупність професійнозначущих якостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної діяльності фахівця) і професійний досвід (особистісне утворення у внутрішньому стані суб’єкта, що забезпечує індивідуальне бачення буття). Всі ці елементи значною мірою формуються в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, тому ціннісне ставлення до них проявляється в значному інтересі до професійної культури та в мотивації її формування.

Формування професійної культури являє собою саморозвиток особистості. Необхідно врахувати, що професійна підготовка не пов'язана з якимось одним періодом життя людини. Досліджуючи цей період стосовно здобувачів вищої освіти, потрібно відзначити, що вона здійснюється в різних освітніх установах: від школи (а в окремих випадках і дошкільних установ) до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти. При цьому, характеризуючи працю фахівця вищої кваліфікації, підготовка яких є одним із завдань вищих навчальних закладів, дослідники акцентують увагу на наявність таких якостей особистості як творче, активне ставлення до праці, які формуються через розвиток пізнавальної активності, творчості здобувачів вищої освіти у професійній підготовці; підкреслюють необхідність швидкого засвоєння теоретичних знань та практичних умінь і навичок у їхній єдності [10].

Важливою умовою успішного вирішення завдання підготовки викладачів є формування змісту навчання з урахуванням особливостей діяльнісного підходу, що передбачає всебічне розкриття майбутньої соціально-виробничої діяльності викладачів, їхньої професійної культури.

На основі аналізу наукових досліджень, нами доведено, що професійна культура явище інтегроване, а тому має структуру, до компонентів якої належать наступні елементи: цільовий, мотиваційний, когнітивний, комунікативний, особистісний, технологічний, процесуальний, кожен з яких виконує необхідну функцію і визначають ряд педагогічних умов. Тобто ефективне формування професійної культури здобувачів вищої освіти в професійній підготовці вимагає створення спеціальних педагогічних умов, які розуміємо як поєднання елементів змісту, організаційних форм навчання, методів та прийомів, що впливають на результативність цього процесу.

Узагальнюючи, професійна культура здобувачів вищої освіти – це рівень оволодіння навчальними нормами і науково-методичними принципами, експериментальною, дослідницькою і дослідно-конструкторською роботою в процесі навчально-професійної діяльності; має професійну спрямованість, сприяє систематизації, поглибленню і практичній реалізації теоретичних знань; пов'язана, із пізнавальною, розумовою діяльністю, що вимагає від особистості активної творчої роботи, самопізнання, сформованості досить великого числа розумових операцій.

**РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО**

**2.1. Рівні сформованості професійної культури у здобувачів вищої освіти**

Вітчизняна професійна освіта зробила значні кроки в напрямку забезпечення висококваліфікованими кадрами: започатковано новий напрям підготовки, введено в дію галузеві освітні стандарти, розроблено освітньо-кваліфікаційні характеристики майбутнього фахівця, визначено загальноосвітні та професійні компетентності, які необхідно йому набути за період навчання і т.д. Введення компетентністного підходу до визначення змісту освіти та організації навчального процесу, безсумнівно, прогресивне явище, яке на сьогодні ускладнюється відсутністю методики визначення рівня сформованості тієї чи іншої компетентності.

У зв’язку з надзвичайною практичною значимістю цієї проблеми та відсутністю відомих нам досліджень даної тематики звернемося до визначення рівня сформованості професійної культури майбутніх викладачів .

Щоб проаналізувати стан сформованості професійної культури майбутніх викладачів необхідно встановити рівні розвитку цього феномену у здобувачів вищої освіти, тобто кількісне та якісне виявлення й зміни професійної культури в цілому та кожного з її компонентів.

Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє багатобічно зрозуміти предмет дослідження, всі його властивості, зв’язки й відносини. Це поняття застосовується для відображення послідовності змін, де наступні сходинки стану предмету являють собою більш великі за ступенем організації порівняно з однією чи декількома попередніми сходинками.

Оскільки професійна культура є інтегративною якістю особистості, свідченням високого розвитку її професіоналізму, Традиційно визначають три рівні сформованості професійної культури: репродуктивний (низький), частково-ініціативний (середній), творчий (високий). Рівень розвитку професійної культури майбутніх викладачів можна визначити як суму рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та когнітивного компонентів професійної культури цих .

Вважаємо, що наведене теоретичне підґрунтя дає можливість визначити показники та рівні сформованості кожного з компонентів професійної культури майбутніх викладачів .

Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту є відправною крапкою існування професійної культури майбутнього фахівця, так як цей феномен не може виникнути поза мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. Тобто рівень її розвитку буде визначати й міру усвідомлення цієї культури та її результативність. Як свідчить практика, професійна культура, перш за все, пов’язана зі спрямованістю, яка характеризується у педагогіці й психології по-різному, але загальним у її розумінні є те, що спрямованість відображає «залежність характеру й ефективності діяльності, поведінки й вчинків людини, її позиції від рівня розвитку й спрямованості її потреб (інтересів, схильностей, мотивів)» [1, с.97]. Вже обираючи професію, людина визначає той вид діяльності, в процесі якої вона зможе задовольняти потребу у визнанні й самоствердженні, реалізувати свої життєві плани.

Саме спрямованість, яка спирається на певні здібності до обраного фаху, обумовлює вибір професійних ідеалів, формування професійних планів, самоаналіз, самооцінку й вимогливість особистості до себе, виступає провідним мотивом навчання, який стимулює пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти. Відповідно до цього одним з критеріїв, що характеризуватимуть сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту, буде *рівень професійної спрямованості*.

Досліджуючи сутність професійної культури майбутніх викладачів, можна встановити, що важливим аспектом цього феномену є сформованості ціннісних орієнтирів, які визначають ціннісне відношення особистості до обраної професії, наявність загальнолюдських цінностей й цінностей професійної самореалізації, свідчать про розуміння студентом цінності ресторанних послуг для суспільства в цілому та кожного з його членів, готовності до виявлення особистої ініціативи й подальшого професійного зростання.

Спрямованість на якісну професійну діяльність організує майбутнього фахівця на пошук, оцінку, вибір й проектування професійно-ціннісних орієнтацій для щоденної, у тому числі й навчально-пізнавальної, діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації як результат характеризуються широким колом знань, які стають фундаментом для професійного самовдосконалення, емоційної впевненості у правильності обраного напряму діяльності. Все це надає нам підставу визначити наступний критерії оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної культури майбутніх викладачів – *рівень професійної ідентичності*.

Також критерієм, який визначатиме сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту, на наш погляд, є *рівень сформованості професійно важливих якостей особистості* майбутнього фахівця. Під професійно важливим якостями Е. Зеєр [2] та А. Маркова [3] розуміють багатофункціональні психологічні якості особистості, які впливають на продуктивність професійної діяльності. Науковці вказують, що для кожної професії існує своя група професійно важливих якостей, які певним чином формують професійний портрет.

Таким чином, до критеріїв, які дозволяють визначити рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту можна віднести:

* рівень професійної спрямованості, що виражено у схильності до педагогічної діяльності, сформованості уявлення про діяльність, наявності мотивів до оволодіння професією, подальшої професійної діяльності та досягнення професійної культури;
* рівень професійної ідентичності, який свідчить про ціннісне відношення до професії, усвідомлення її значущості для суспільства, позитивного відношення до себе як майбутнього фахівця, готовності до професійного зростання та активної творчої діяльності;
* рівень сформованості професійно важливих якостей особистості, який передбачає сформованість моральних якостей особистості, необхідних для ефективної міжособистісної професійної взаємодії, активного та самостійного освоєння способів культурозасвоєння та культуротворення, оцінювання власної професійно-культурної діяльності крізь призму високих моральних якостей, культурних цінностей та норм.

Нами було виявлено, що професійна культура викладачів потребує значного знаннєвого підґрунтя, яке виходить за межи суто професійних знань, умінь й навичок і вимагає наявності системи знань про професійну культуру фахівця ресторанної індустрії, її зміст, типи та рівні. На підставі цього більшість науковців, які дослідують сьогодні проблеми формування у здобувачів вищої освіти професійної культури, вважають необхідним оцінювати сформованість когнітивного компоненту професійної культури за допомогою встановлення *рівнів професійної компетентності*.

Ми поділяємо цю позицію, оскільки інтегральним критерієм, який характеризує процесуальний аспект особистісно-професійного розвитку, виступає саме професійна компетентність. Професійна компетентність визначає освітню сферу, професійні характеристики якої відбивають здібності й якості особистості, що, в свою чергу, обумовлюють внутрішні можливості зростання професійної культури, а набуті професійні знання й уміння фахівця визначають потенційні характеристики цього зростання.

Згідно до цього когнітивний компонент професійної культури майбутніх викладачів можна визначити рівнем сформованості професійної компетентності, яка свідчить про засвоєння загальнокультурних та специфічних професійних знань про принципи функціонування ресторанного господарства, умінь прийняття та реалізації організаційно-управлінських рішень з метою ефективної сервісної діяльності.

Таблиця 1. Критерії, показники та рівні сформованості когнітивного компоненту професійної культури майбутніх викладачів

|  |  |
| --- | --- |
| **Рівні** | **Критерії та показники сформованості** |
|  |
| Репродуктивний (низький) | Загальнокультурні та професійні знання на рівні фактів, відсутнє загальне розуміння значення професійної культури, життєвий досвід слабо пов’язаний з професійними знання й досвід їх професійного використання забезпечують тільки низький рівень професійно-культурної діяльності; навчальна-пізнавальна діяльність здійснюється тільки під впливом та за участю викладача. |
| Частково-ініціативний (середній) | Виявляється самостійність у набутті професійно значущих знань, але при частковому стимулюванні з боку викладача; навчально-пізнавальна діяльність спрямована на самоосвіту, у набутті професійного досвіду виявляється ініціатива, хоча при цьому виникають труднощі при розв’язанні професійних завдань середнього рівня складності; наявні можливості до проблемно-пошукової діяльності з метою набуття професійної культури. |
| Творчий (високий) | Наявний високий рівень професійних та загальнокультурних знань, усвідомлено їхня значущість у здійсненні професійно-культурної діяльності; виявляється постійна активність та значна творчість у навчально-пізнавальній діяльності та набутті професійного досвіду, при цьому значна частина професійних завдань може вирішуватись самостійно; ведеться самоосвіта та саморозвиток. |

Встановлення рівня сформованості діяльнісного компоненту тільки на перший погляд не викликає труднощів. Однак рівень професійних умінь є не тільки практичним втіленням теоретичних загальнокультурних та професійних знань, але й продуктивним їх застосуванням у навчально-пізнавальній діяльності, набутті досвіду професійної діяльності та здійсненні міжособистісної та професійної взаємодії на високому рівні професійної культури. При цьому майбутній фахівець повинен мати змогу оцінити самостійно свої можливості щодо розв’язання професійних завдань, рівня сформованості власної культури спілкування та професійної культури, а також знайти шляхи та засоби професійного та культурного зростання.

Відповідно до цього сформованість діяльнісного компоненту буде визначається такими критеріями та показниками, як:

* рівень творчого стилю професійної діяльності, що виявляється у активній навчально-пізнавальній діяльності, розвинутому творчому мисленню, сформованості індивідуальних технологій розв’язання професійних завдань, отримання задоволення від набуття професії та практичного застосування професійних знань, готовності до виявлення професійної культури у діяльності;
* рівень комунікативної діяльності, що передбачає на підставі наявних комунікативних знань та умінь здійснення ефективної професійної та міжособистісної взаємодії і виявлення розвинутої культури спілкування;
* рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності, який передбачає можливість до адекватної самооцінки власної професійної діяльності та розвитку професійної культури, знаходження шляхів до самовдосконалення та реалізації потреб самоактуалізації у професії.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної культури майбутніх викладачів ми використовували адаптовані до нашого дослідження методики Т. Ільїної, А. Реана, В. Якуніна [4],Н. Кузьминої, В. Ядова [5], М. Рокич [6]. Завдяки означеним методиками ми намагались виявити мотивацію навчання у ЗВО, основні мотиви навчальної діяльності, мотиви вибору професії та ціннісні орієнтації здобувачів вищої освіти.

Дослідження мотивації навчання у ЗВО за методикою Т. Ільїної засвідчило, що для здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп домінуючими є мотиви отримання професії. Втім, якщо студенти експериментальної групи можливість стати висококваліфікованими фахівцями пов’язують з отриманням глибоких та різнобічних професійних знань, то для здобувачів вищої освіти контрольної групи, характерні такі аспекти навчання у ЗВО, як схвалення оточення та отримання стипендії.

Таблиця 2. Критерії, показники та рівні сформованості діяльнісного компоненту професійної культури майбутніх викладачів

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні** | **Критерії та показники сформованості** | | |
| **Творчий стиль професійної діяльності** | **Комунікативна діяльність** | **Рефлексивно-оцінна діяльність** |
| Репродуктивний | Навчально-пізнавальна діяльність носить переважно репродуктивний характер, не простежується бажання займатися пошуковою діяльністю, труднощі при виборі теми самостійної роботи чи самостійному розв’язанні стандартних завдань невисокого рівня складності, виявлення ознак професійної культури майже відсутнє. | Не сформована комунікативна компетентність, знання про культуру спілкування майже відсутні, мовна виразність відсутня, рівень взаємодії з іншими студентами розглядається як допомога, очікує спонукання та допомогу викладача. | Дії самооцінки не сформовані, спостерігають дві крайнощі – завищена або занижена професійна самооцінка, слабо усвідомлені власні здібності та можливості, предметна рефлексія пов’язана з оцінкою викладача. |
| Частково-ініціативний | Навчально-пізнавальна діяльність носить переважно пошуковий характер, приймає участь у проблемно-пошуковій діяльності, займається самоосвітою не систематично, приймає епізодичну участь у науково-дослідній та проектній діяльності, при виборі теми самостійної роботи орієнтується на загальновідомі, добре висвітлені в літературі проблеми, іноді виникають труднощі при розв’язанні стандартних завдань, є певне виявлення ознак професійної культури | Недостатня сформованість комунікативної компетентності, має запас знань з культури спілкування, мовна виразність розвинута, рівень взаємодії з іншими студентами розглядається через регуляцію впливів | Виявляється здатність до самооцінки близької до адекватної при певному стимулюванні зовні, співвідносяться власні можливості із зовнішніми видимими вимогами професії, здатність до самокритичності в ситуаціях зовні-нього тиску. |
| Творчий | Навчально-пізнавальна діяльність носить суб’єктивний характер, активно приймає участь у творчій проектній діяльності, займається самоосвітою та саморозвитком, активно займається науково- дослідною та проектною діяльністю, вміє планувати, організовувати та здійснювати значне коло професійних завдань, сформовані уміння розв’язувати нестандартні професійні завдання, є виявлення значного кола ознак професійної культури | Комунікативна компетентність сформована добре, наявні глибокі знання з культури спілкування та певний досвід професійного спілкування, мовна виразність відмінна, рівень взаємодії з іншими студентами та викладачами розглядаються через підтримуючі впливи та відносини. | Достатньо розвинута та адекватна самооцінка, добре співвідносяться власні можливості з вимогами професії, виявляється здатність до особистої рефлексії, самооцінка дозволяє будувати перспективні професійні плани. |

Метою застосування адаптованої методики А. Реан та В. Якуніна було встановлення провідних мотивів навчальної діяльності майбутніх викладачів . Провідними мотивами навчальної діяльності майбутніх викладачів було обрано:

* необхідність стати висококваліфікованим фахівцем;
* отримати диплом;
* успішно продовжити навчання на старших курсах;
* успішно навчатися, складати сесію на «добре» та «відмінно»;
* відчувати на виробничій практиці себе впевнено;
* набути глибоких та міцних знань;
* бути постійно готовим до наступних занять;
* отримати у майбутньому високий дохід завдяки набутим знанням;
* не відставати від однокурсників;
* забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
* досягти високих результатів у сфері ресторанного бізнесу;
* знайти та розпочати працювати за фахом ще у період навчання;
* бути прикладом для однокурсників;
* отримати схвалення від батьків та педагогів;
* запобігти догани та покарання за погане навчання;
* отримати інтелектуальне задоволення.

Проведене дослідження вказало на основні напрямки ефективного формування професійної культури майбутніх викладачів. Перш за все, це перетворення навчального процесу на культурно-освітній. Організація такого процесу у вищому навчальному закладі – це центральна проблема сучасних досліджень, оскільки її розв’язання безпосередньо пов’язано з розвитком мотивації здобувачів вищої освіти до навчання та оволодіння професією, створенням підґрунтя для професійно-ціннісних орієнтації особистості майбутнього професіоналу, розвитку професійних інтересів, формування професійної-творчої активності здобувачів вищої освіти та їх професійної культури.

Створення культурно-освітнього процесу пов’язується нами з включенням студенів у навчально-пізнавальну діяльність, під час якої знання перетворюються у систему професійних дій; студентами освоюються інтерактивні знання та уміння, набуваються навички комунікативної взаємодії, можливість працювати індивідуально та у групі. Також перспективним є залучення до участі у навчальному процесі представників закладів ресторанного господарства.

Отже, в ході дослідження було встановлено, що професійна культура фахівця включає три компоненти: мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та когнітивний. Відповідно, ефективність її розвитку визначається наявністю та сформованістю цих компонентів і має три рівні: репродуктивний (низький), частково-ініціативний (середній), творчий (високий).

Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту оцінюється завдяки встановленню рівня розвиту професійної спрямованості, професійної ідентичності та сформованості професійно важливих якостей особистості. Оцінювати сформованість когнітивного компоненту професійної культури можливо завдяки встановленню рівня професійної компетентності, а сформованість діяльнісного компоненту буде визначається такими критеріями та показниками, як рівень творчого стилю професійної діяльності, рівень комунікативної діяльності та рівень сформованості рефлексивно-оцінної діяльності.

**2.2. Ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога**

Необхідність підвищення рівня професійної культури майбутнього вчителя визначається потребою суспільства у вдосконаленні підготовки викладачів на етапі навчання у ЗВО. У цьому контексті вивчення складових професійно-психологічної культури здобувачів вищої освіти-майбутніх вчителів та визначення підходів до забезпечення психологічного супроводу їх професійного становлення видається вельми актуальним.

Професійна культура педагога завжди перебувала в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. Суспільство ставить нові вимоги до професійної культури педагога, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих педагогічних функцій, але й гармонійно розвинену, соціально активну особистість з конкретно визначеним духовнотворчим потенціалом. Вивчення професійної культури особистості проводилось багатьма дослідниками. Більша частина відомих робіт присвячена дослідженню психологічної культури у контексті професійної діяльності як складової професійної культури або чинників того чи іншого виду діяльності (Т. В. Іванова, Н. Мазур, О. І. Мотков, Н. М. Нікітіна, О. С. Созонюк та ін.).

На основі отриманих результатів науковцями акцентується увага на трьох взаємопов’язаних складових: - аутопсихічній, заснованій на самоставленні; - соціально-психологічній, що розкриває особливості суб’єкт-суб’єктних взаємин; - предметно-діяльнісній, що відповідає змісту професійної діяльності. Саме вони є основою для розробки концепцій і методів професійного зростання, враховуючи як важливу складову – підвищення рівня психологічної компетентності особистості, психологічного забезпечення професійної діяльності фахівця.

Варто звернути увагу на описані рівні психологічної культури особистості:

- психологічну грамотність як деякий мінімум психологічних знань і умінь, які забезпечують більш або менш адекватну поведінку і соціальну взаємодію;

- психологічну компетентність, що впливає на ефективність поведінки, діяльності або соціальної взаємодії з оточуючими;

- зрілу психологічну культуру як розвинутий механізм особистісної саморегуляції, що забезпечує і ефективну, і безпечну, і гуманну міжособистісну взаємодію [26].

Варто звернути увагу і на складові змісту психологічної культури. Цікавими у цьому контексті є напрацювання В. В. Сємикіна, який виокремлює такі її структурні компоненти [24]:

- когнітивний (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні якості, психологічне мислення, креативність, схильність до соціальної творчості);

- рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати самого себе і оточуючих, прогностичні здібності, здатність до ідентифікації);

- афективний (чутливість до людей, розвинута емпатія і вміння співпереживати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору);

- вольовий (здатність протидіяти зовнішньому тиску, здатність придушити негативні емоційні впливи і сильні переживання, здатність продовжувати виконувати певну роботу при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів, надійність);

- комунікативний (уміння спілкуватись з різними людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, вміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовленнєва культура);

- регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки і діяльності, володіння собою, уміння керувати своїми психічними станами і розумом, моральна саморегуляція);

- підсистема досвіду соціальної взаємодії (настанови і стереотипи культурної поведінки, розвинуті уміння і навички соціальної взаємодії, соціальна активність, толерантне ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, добросовісність, інтелігентність);

- ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності і ставлення до них, цікавість до людей, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага).

О.С. Созонюк [27] пропонує розглядати психологічну культуру вчителя як тривимірну модель в єдності змістовно-особистісного, діяльнісного та генетично-вікового вимірів. На думку авторки, особливості їх функціонування забезпечуються інтегрованими компонентами різних видів культур. Змістовно-особистісний представлено мотиваційною, рефлексивною, інтелектуальною, психофізіологічною культурами та культурою психологічного досвіду. Діяльнісний вимір містить гуманістичномотиваційний, когнітивно-психологічний, цілеособистісний, творчорезультативний та емотивно-естетичний компоненти, а генетично-віковий – рівень розвитку усіх означених базових якостей і компонентів [27, с. 16–17].

Запропонований підхід, не зважаючи на суперечливість та повторюваність окремих позицій, видається доволі цікавим, адже відкриває перспективи для поглибленого аналізу сутнісних характеристик компонентів професійної культури у різноманітності її складових. Повертаючись до розгляду сутності професійної культури, варто відштовхнутися від загального розуміння сутності поняття «культура», під якою у довідковій літературі розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

Отже, професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для реалізації завдань професійної діяльності. Це поняття містить весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практичнодієві компоненти її свідомості. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й зумовлює світоглядні настанови, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Таким чином, професійна культура педагога є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії, й інтеграційною якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної діяльності, складним особистісним новоутворенням, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію [16, с. 14].

Проте професійна культура не з’являється на порожньому місці. Її формування у майбутнього фахівця розпочинається з професійного самовизначення, професійного вибору, потім продовжуватиметься під час професійного навчання і шліфуватиметься впродовж усього професійного життя, зазнаючи впливу різноманітних особистісних, соціальних, професійних чинників.

Особливістю сучасного суспільства є його орієнтованість на модернізацію різних сфер життєдіяльності особистості, що неодмінно пов’язано з удосконаленням професійної підготовки викладачів. У цьому контексті нового бачення та підходів до вирішення потребують проблеми професійного вибору молоді. Дослідженість питань профорієнтації та професійного вибору не викликає сумнівів. Однак сучасні умови розвитку школярів, зміни у соціальному просторі їх існування, виникнення нових пріоритетів потребують звернення уваги на окремі аспекти професійного вибору, особливо у сфері підготовки викладачів із забезпечення психологопедагогічної супроводу, підтримки зростаючої особистості, до яких належить професія педагога.

Також особливий інтерес викликають питання щодо змісту особистісної спрямованості майбутнього фахівця. Психологічні аспекти формування професійної спрямованості стали предметом багатьох психологічних, соціологічних і педагогічних досліджень. Підвищений інтерес до цієї проблеми викликають не тільки теоретичні, але й практичні потреби. Це пов’язано з тим, що в сучасних умовах зміст мотиваційної сторони професійної діяльності став позначатися на її продуктивності. Людина прагне до такої праці, яка б не тільки була оцінена матеріально і морально, але й одночасно забезпечувала отримання задоволення від самого процесу професійної діяльності. Важливим є також розуміння сутності професійного вибору.

На нашу думку, варто спиратись на положення про те, що професійний вибір – це одна із сторін формування особистості у юнацькому віці (П. А. Шавір), важливий етап особистісного розвитку, творчий акт «визначення у суспільстві та через суспільство» (Д. Й. Фельдштейн).

Вибір професії – прерогатива юнацтва. Для внутрішньої позиції юнаків характерне особливе ставлення до майбутнього, сприймання й оцінка теперішнього з точки зору майбутнього. Найближчі перспективи постають, насамперед, як потреба професійного вибору. Загалом «вибір» науковцями розглядається як важливий специфічний складник людського життя і діяльності (Г. О. Балл), який потребує підтримки і допомоги особливо у складних ситуаціях. Аналізуючи особливості здійснення вибору, Г. О. Балл виокремлює його функціональний аспект, а саме: індивід, який характеризується зовнішньоповедінковими проявами, що відображають його внутрішній світ, здійснює вибір, який знаходить вияв назовні, водночас детермінований він і активною системою внутрішнього вибору [25].

По суті, вибір внутрішній між альтернативними варіантами моделі зовнішнього вибору, сформований власне самою особистістю. Професійний вибір визначається взаємопов’язаними, але якісно відмінними чинниками: зовнішніми, соціальними і внутрішніми, глибинними, які містять мотиваційно-ціннісні характеристики особистості і відіграють детермінуючу, визначальну роль щодо перших. Враховуючи змістові характеристики професійної діяльності та підвищені вимоги до професійної компетентності, мотиваційно-ціннісний аспект професійного вибору є важливим компонентом спонукання особистості до діяльності. Дослідження його структурних компонентів, їх взаємозв’язків виявляється особливо актуальним у контексті професійного вибору здобувачів вищої освіти–майбутніх педагогів.

Значущість особистісного контексту професійного вибору пов’язана з необхідністю актуалізації особистісного потенціалу на основі розуміння тих ціннісно-смислових аспектів розвитку, які характеризують систему «Я». Як зазначає А. Адлер [11], люди живуть у світі, ними ж створеному, і мотивовані, насамперед, особистими переконаннями й уявленнями про теперішні, минулі та майбутні події, що і стає регулятором їх поведінки. Будь-який вибір пов’язаний із самовизначенням особистості, що розглядається як динамічний процес, а також механізм становлення особистості (прийняття рішення, вибір), з одного боку, та статичний стан суб’єкта (вибір відбувся), пов’язаний зі встановленням меж власного «Я», виробленням цінностей, смислів, позиції, які характеризують ставлення людини до оточуючого світу і самої себе – з другого [19].

У процесі професійного самовизначення тісно переплітаються як прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів, так і тенденції до самоактуалізації на основі потреби зрозуміти власне «Я», власну істинну сутність та внутрішні мотиви, які не передбачають повну ідентифікацією зі своєю професійною роллю. Проте у психології розглядається і зворотній процес – формування особистості під впливом професії. Проблема впливу професії на особистість періодично виникає в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених, але все ще залишається актуальною і недостатньо дослідженою.

Ми вважаємо, що процеси особистісного та професійного становлення є взаємозалежними і виокремити важливість якогось з них доволі важко. Можна припустити, що на різних етапах професіогенезу можуть домінувати особистісні або професійні процеси. Зрештою, їх поєднання відображається у такому утворенні, як професійний образ. Сьогодні процес формування професійного образу зазнає суттєвих змін під впливом кон’юнктури ринку професій та «ідеального способу життя», який прийшов на зміну «ідеальному образу професіонала» [18].

Важливим є й те, що професійний образ як когнітивне та емоційне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Невизначеність ціннісних уявлень про саму професію зміщує орієнтири на вибір бажаного способу життя за допомогою професії, яка вже є засобом досягнення цього способу життя, а не його істотною частиною. Зараз вибір професії визначається тим, наскільки «прибутковою» виявиться вона у майбутньому.

Саме так мотивують свій професійний вибір сьогоднішні абітурієнти, не замислюючись над тим, наскільки комфортним чи некомфортним для них буде обраний фах. Усі ці процеси не випадкове явище для людини, вони є наслідком зміни її світогляду, особистісного розвитку, де ключовими елементами стають інтегральні характеристики її особистості: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість [18]. Виокремленні інтегральні характеристики особистості професіонала є психологічною основою, необхідною в усіх видах діяльності (хоча й різною мірою). Кожна інтегральна характеристика – певне поєднання або комбінація значущих особистісних якостей, необхідних для успішного діяння в межах тієї чи іншої конкретної професії.

Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самореалізації у праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. За С.Л. Рубінштейном [24], проблема самосвідомості є передусім проблемою визначення свого способу життя. Максимально узагальнюючи, можна виокремити два способи існування людини.

Перший з них – це життя, що не виходить за межі безпосередніх зв’язків, у яких живе людина. Тут вся людина знаходиться всередині самого життя: кожне її ставлення – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя загалом.

Другий спосіб існування виводить людину за її межі, він пов’язаний з появою ціннісно-смислового визначення життя. Саме положення С.Л. Рубінштейна про два способи життя послужило стимулом для розробки Л.М. Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основу якої покладено перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності [10].

За адаптивної поведінки (перша модель) у самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Зокрема йдеться про процеси самопристосування, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам фахівця.

У діяльності такий фахівець, зазвичай, керується принципом економії сил і користується, здебільшого, напрацьованими алгоритмами розв’язання професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними в штампи, шаблони, стереотипи. У моделі професійного розвитку (друга модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю цілісно і перетворити її на предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, конструювати своє сьогодення і майбутнє. Це дає змогу внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі й суперечності різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно вирішувати їх відповідно до власних ціннісних орієнтацій, розглядати будь-яку складність як стимул подальшого розвитку.

Отже, з огляду на представлені вище міркування, можна констатувати, що основною рушійною силою розвитку професіонала є внутрішньоособистісні суперечності між Я-реальним і Я-відображеним, тобто між тим, ким суб’єкт є в дійсності, і тим, як він себе сприймає, виходячи із сформованої у нього системи самосприйняття, основу якої складає система цінностей. Мотиваційно-ціннісна підструктура синтезує когнітивно-емоційні диспозиції особистості [7], які надають ситуаціям взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість її дій та поведінки.

Цінності як феномен психічного життя, представлені у працях класиків вітчизняної психології (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та ін.), де розглядаються функціональні можливості цінностей і відзначається їх роль в регуляції життєдіяльності, де на ціннісному рівні відбувається зв’язок людини з культурою загалом. «Культура формується і реалізується в людині своїми цінностями ..., наповнює її змістом: знаннями про світ, про саму людину, інших людей і збагачує індивідуальним досвідом» [32, с. 159].

Так, С. Л. Рубінштейн у своїй праці «Людина і світ» звертає увагу на те, що цінності не первинні, вони похідні від співвідношення світу і людини, виражаючи те, що в світі значущо для людини [24]. Цінність, на його думку, це ідея, ідеал, який задає спрямованість внутрішній і зовнішній активності людини. Через смисловий аналіз поведінки визначається те, що для неї значущо, як відбувається зміна акцентів, переоцінка цінностей – усього, що становить історію духовного життя людини. Функція взаємозв’язку людини зі світом здійснюється індивідуальними цінностями завдяки процесу інтеріоризації [24]. Інтеріоризуючись, соціальні цінності стають особистісними, і об’єднують в собі об’єктивне і суб’єктивне (Л. С. Виготський, Д.О . Леонтьєв, А. С. Шаров). Отже, поняття «цінність» містить два аспекти – значення і особистісний смисл (О.М. Леонтьев).

Значення цінності є сукупністю суспільно-значущих властивостей, функцій предмету або ідей, які роблять їх цінностями в суспільстві, а особистісний смисл цінностей визначається самою людиною [16]. Смисли є своєрідною узгоджувальною ланкою у зіставленні суб’єкта і об’єкта. Вони виражають суб’єктивне ставлення людини до світу, розв’язують проблему взаємозв’язку культури і людини (О. Г. Асмолов, В. П. Зінченко, Д. О. Леонтьєв та ін.). В онтологічному ракурсі, смисли представлені як «координати багатовимірного світу людини, її життєвого простору» (Б. С. Братусь, Ф. Ю. Василюк та ін.).

Система особистісних смислів є конституючою характеристикою особистості. Через призми смислу людина засвоює об’єктивні суспільні цінності, де емоційне переживання є конотатом особистісного смислу. Смисл стає ланкою в механізмі самоорганізації людини. Сама вона, у цьому випадку, постає як відкрита самоорганізуюча система. Смисли забезпечують відбір з об’єктивного світу того, що відповідає людині в кожен момент часу її життєздійснення. Тут відповідність розуміється як основа, передумова і причина взаємодії системи з середовищем.

Смисли упорядковують об’єктивний світ для людини, забезпечуючи вибірковий доступ у свідомість тих елементів середовища, які відповідають поточному стану людини як відкритої системи, залишаючись надчуттєвими якостями предметів, відображаються не органами чуття, а емоціями. Зміст смислу пов’язаний з відображенням взаємозв’язку людини зі світом, а своєї форми він набуває в діяльності (життєдіяльності, контексті) і конкретній поведінці людини.

Отже, цінності і смисли особистості завжди знаходяться у взаємозв’язку, є складними системними утвореннями, певною цілісністю. Так, з позиції Б.С. Братуся, цінності і смисли динамічно взаємозв’язані між собою і визначають ставлення людини до життя, її етичну позицію. На його думку, цінності – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Вони – основні складові її особистості, безпосередньо визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе. Визначають єдність і самототожність особистості, її стрижень та мораль [47].

У працях Ф. Ю. Василюка розглядається співвідношення цінностей і смислів у зв’язку з їх роллю в регуляції життєдіяльності. Цінність автор визначає як джерело смислу, «сукупність емоції і правила», які є «внутрішнім смисловим світлом» на рівні свідомості. Смисл виникає в особливому «утворенні», де сходяться свідомість і буття, цінності і можливості їх реалізації [51]. Система цінностей майбутнього фахівця є одним із провідних чинників, який сприятиме ефективному оволодінню професією. Особливо це стосується цілісності системи цінностей.

Ми вважаємо, що значні відмінності між цінностями-пріоритетами і цінностями-намірами будуть створювати внутрішні особистісні суперечності, що, зрештою, позначиться на особистісній стійкості майбутнього фахівця.

**2.3. Педагогічні умови і технології формування у здобувачів вищої освіти професійної культури**

Майбутній педагог у навчально-виховному процесі виступає як суб’єкт розвитку та діяльності. Реалізація такого підходу вимагає, перш за все, творчого стилю викладача, який характеризується особливостями його поведінки. У процесі дослідження нами було зроблено припущення, що ефективність формування професійної культури здобувачів вищої освіти педуніверситетів у процесі викладання педагогічних дисциплін підвищується в разі створення певних педагогічних умов:

* створення та забезпечення позитивної мотивації формування професійної культури, компетентності;
* залучення здобувачів вищої освіти до науководослідної роботи;
* професійна спрямованість навчальної діяльності;
* інноваційна спрямованість освітнього процесу;
* здійснення міжпредметної координації навчальних дисциплін;
* запровадження діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного, системного, синергетичного, акмеологічного, компетентнісного підходів до формування професійної культури;
* уміння визначити навчальні та пізнавальні проблеми таким чином, щоб викликати зацікавлення до роздумів та аналізу вже відомих фактів, явищ чи подій;
* пошук нових знань, а також нестандартних методів вирішення проблем;
* підтримка майбутнього педагога в процесі прийняття самостійних висновків або узагальнень.

Вважаємо, що саме за рахунок цих педагогічних умов можна забезпечити позитивний результат. Умови постійно еволюціонують, у наслідок чого між системою та середовищем відбувається постійний обмін інформацією. Це викликає необхідність оновлення методів й засобів забезпечення позитивної мотивації у майбутніх учителів до оволодіння професійною культурою. Також відбувається трансформація підходів до її формування, що стимулює викладача до підвищення рівня власної професійної компетентності.

Отже, не тільки середовище впливає на систему формування професійної культури у майбутніх учителів. Очевидним є продуктивний вплив самої системи на середовище, в результаті чого "створюється" новий продукт – фахівець із високим рівнем професійної культури, який опанував і постійно вдосконалює методику її формування, в результаті чого закономірно підвищує рівень власної професійної компетентності.

Оптимально і комфортно побудувати процес взаємодії означає якісно спроектувати орієнтаційну основу дій, створити сприятливі умови для виконання і ефективно, творчо виконати дії, застосувавши при цьому систему методів, форм, засобів, які забезпечать очікуваний результат. За результатами аналізу наукових праць, що присвячені творчості, можна зробити висновок, що однією з визначальних характеристик особистості є наявність її професійних творчих умінь. Наше дослідження вимагає розкриття поняття "формування". Формування виступає як фактор розвитку особистості і означає її становлення, набуття сукупності стійких властивостей і якостей.

Формувати – це значить надавати певну форму чому-небудь [12]. Поняття "культура" будемо розглядати як синонім інтелектуального, морального, естетичного, розумового вдосконалення людини в ході її історичної еволюції. Це шлях формування професійних цінностей особистості.

Культура виявляє себе у вигляді способів сприйняття, мислення, пізнання, переживання і дії, у вигляді знань, цінностей, способів і критеріїв оцінки, нормативів, цілей, які зберігають і репродукують досвід морально-духовної діяльності в суспільному і особистому менталітеті. Нарешті, це техніка і технологія всіх форм практичної діяльності людини у світі, комунікаціях, взаємодії і спілкуванні [2].

За твердженнями науковців культура поєднує в собі кілька основних елементів: універсальний, суспільного визнання, міжособистісного спілкування, демократичний, пізнавальний, знаково-символічний [3]. До того ж культура, виступає формою творчої діяльності; охоплює духовну і матеріальну сфери існування суспільства і постає перед нами, як форма прояву свободи та творчості, як засіб самореалізації основних цінностей людини.

У нашій роботі нас цікавить перш за все діяльнісний аспект поняття, оскільки ступінь розвитку сутнісних сил суб'єкта, досягнутий в результаті його культурної діяльності, характеризує його культурний рівень. Він відображає ступінь прилучення до загальносвітових духовних цінностей і ступінь оволодіння суб'єктом знаннями, вміннями, навичками, ідеями, накопиченими людством за весь період своєї історії, а також рівень його освіченості і вихованості як синтетичну характеристику розвитку. Загальна культура особистості – це синтез духовно-моральної, професійної, естетичної, ідеологічної, національної, екологічної, правової, економічної культури, оскільки в основі її лежить особливе відношення особистості до навколишнього середовища, дійсності, специфічні способи її освоєння.

Культура стає тим загальним підґрунтям, на якому стає можливою професійна діяльність особистості, а у професійній підготовці здобувачів вищої освіти культура виступає суспільною цінністю, пов’язаною з кінцевою метою навчання; в основі критеріального визначення культури виступає гуманізм. Тому, професійна культура є інтегральною характеристикою фахівця, яка проектує його загальну культуру в професійній сфері й може формуватися лише в процесі цілісної діяльності особистості, вона є показником сформованості різних видів особистісної культури [4].

Тобто особливого значення набуває не конкретна мета в професійній культурі, яка не завжди чітко визначена, а мотивація чи система особистісних цілей, тому що для професійної культури характерним критерієм є розвиток людини як особистості [5].

Очевидно, що професійна діяльність виступає як спосіб реалізації культури через свідому цілеспрямовану діяльність. Професійна культура, таким чином, реалізується через свідомо сформовані особистістю цілі, визначення цільових установок, мотиваційної спрямованості особистості, виробничих відносин і засобів, обраних особистістю для досягнення поставленої мети. У цьому аспекті культура розглядається дослідниками [6] і як показник ефективності самої професійної діяльності в сфері безпосереднього застосування праці.

Здійснюючи професійну діяльність у культурологічному ракурсі, ми тим самим створюємо новий рівень культури, просуваємося вперед, забезпечуючи її подальший розвиток. Можна з упевненістю сказати, що культура виступає і як результат навчальної діяльності майбутнього професіонала, тому одним із завдань українського суспільства є модернізація професійної підготовки таким чином, щоб якомога повніше передати майбутнім поколінням культурні надбання і позитивний досвід попередників і водночас якомога рішучіше відгородити їх від того, що застаріло й віджило [7].

Важливу роль у формуванні професійних компетенцій здобувачів вищої освіти відіграють міждисциплінарні зв'язки. Ефективним засобом встановлення цих зв'язків з точки зору дослідження нам також слугували завдання для самостійної роботи.

Зміст професійної підготовки має забезпечувати систематизацію знань, вироблення умінь і навичок, пов’язаних із вирішенням професійних завдань; налагодження внутрішньо оптимальних і міждисциплінарних зв’язків між новим і засвоєним навчальним матеріалом; актуалізацію знань, використання нового навчального матеріалу для розв’язування завдань теоретичного і практичного характеру; передбачення перспективних наступних зв’язків для подальшого вивчення навчального матеріалу [11].

Реалізація цієї системи передбачає застосування таких засобів: удосконалення змісту навчальних дисциплін, організація навчально-виховного процесу на основі діалогової взаємодії суб’єктів, виховання потреби у самовдосколенні, створення проблемних ситуацій для формування професійних умінь і навичок, проведення різноманітних тренінгів.

Технологія формування професійної культури в межах окремо взятої навчальної дисципліни проектується нами за допомогою співвідношення обсягу навчальної інформації, якою повинні оволодіти студенти, з індивідуальними та психофізіологічними особливостями протікання у них пізнавальних процесів і формуванням особистісних якостей, необхідних у професійній діяльності. Можна визначити кількість понять і вмінь, які повинні засвоїти студенти за навчальний період. Крім того можна представити програму дій здобувачів вищої освіти з метою формування професійної культури, а саме: постановка загальної мети та формулювання навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів, підготовка навчальних матеріалів і організація всього навчального процесу, оцінка поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; підсумкова оцінка результатів.

Реалізація кожного етапу можлива у різні періоди навчання здобувачів вищої освіти, зокрема, можливі такі види діяльності: виконання курсових робіт; проходження практики; модульні роботи, виступ на семінарських заняттях, написання рефератів з окремих дисциплін, написання тез і виступи з доповідями на конференціях та ін.

Розглянемо шляхи вирішення проблеми формування професійної культури при використанні заняття (лекції), яка призначена для засвоєння теоретичного матеріалу, отримання теоретичної інформації, який включає програмний матеріал окремої дисципліни. Тому важливим є зміст лекцій який повинен містити повну інформацію щодо матеріалів, відповідати логіці дисципліни, стимулювати логічне мислення.

Особливо важливо, аби лекція носила проблемний характер, була забезпечена відповідною наочністю та технічними засобами навчання. У цьому контексті особливо ефективно проходили заняття саме з педагогічних дисциплін, оскільки на них надавалася можливість кожному зі здобувачів вищої освіти проявити свої здібності, якості, вміння, що ведуть до формування творчої особистості. Від викладача вимагалося максимальне залучення всіх здобувачів вищої освіти до розв′язання поставлених завдань, що давало змогу всім працювати в одному темпі, не відчуваючи інтелектуальної різниці.

Крім таких занять, практикується система семінарських і практичних занять, на кожному з яких акцентується увага на засвоєння інформації про сутність і зміст професійної культури та її компонентів. На таких семінарських заняттях особлива увага зверталася на розвиток умінь і навичок роботи з різноманітними джерелами, аналіз та узагальнення досвіду роботи, на формування вміння виділяти проблему і знаходити шляхи її вирішення.

Поряд із традиційними формами семінарських занять, на яких проводилося заздалегідь підготовлене спільне обговорення висунутих питань кожним учасником семінару, був зроблений акцент на впровадження в практику проблемних семінарів. У процесі проблемних семінарів студенти залучаються до усунення об′єктивних суперечностей між науковими знаннями і способами їх досягнення, розвивають мислення, творчо підходять до засвоєння знань.

Проблема закладалася в назву теми семінарського заняття, в окремо взяті питання, у форму організації навчальної діяльності, а також у метод навчання. Такі семінари спрямовували здобувачів вищої освіти на самостійний пошук нових понять і способів дії, оскільки усунути поставлену проблему за допомогою наявної бази знань вони не могли; формували позитивну особистісну мотивацію. Велике значення в професійній підготовці мають семінари-дискусії, які базуються на обміні думками між студентами, між викладачами та студентами. Цей метод навчає мислити самостійно, розвиває здатність до виваженої аргументації та поважання думки інших, створює атмосферу співробітництва між учасниками дискусії.

Метою семінарів-дискусій є не лише перевірка знань, а й розвиток самостійного мислення здобувачів вищої освіти, уміння вислуховувати інших, здатність відстоювати свою власну точку зору, формування комунікативні уміння. Важливим моментом є організація спілкування на засадах взаємоповаги, довіри, врахування потреб та інтересів один одного й кожної особистості.

Ефективними у формуванні професійної культури були б також ділові ігри. Зміст практичних занять втискувався і у рамки ділових ігор. Ігри як форма відтворення предметного і спеціального змісту професійної діяльності в ігровому моделюванні дозволяли створити більш адекватні, порівняно з традиційним навчанням, умови формування особистості студента, виробити такі якості, які притамані фахівцю з високим рівнем професійної культури.

Конструювання і проведення комплексу ділових ігор відповідали ряду принципів: проблемності, імітаційного моделювання, спільної діяльності, діалогу в спілкуванні, двоплановості. Технологічний бік гри передбачав: визначення завдань, мети гри; виділення ігрових ролей; підбір ігрових ситуацій, проблем; визначення тактики поведінки і дій учасників; підведення підсумків гри та пропозиції щодо вирішення окремих аспектів проблеми, що розглядалася; аналіз роботи окремих здобувачів вищої освіти та команд на всіх етапах гри, допущених помилок та вдалих рішень викладачем.

Залучення здобувачів вищої освіти до ігрового освоєння професійної діяльності на її моделі максимально сприяє системному цілісному усвідомленню професії, а захопленість грою полегшує процес засвоєння знань. Поповнення ж знань, вироблення та удосконалення умінь і навичок, формування мислення, моделювання основних етапів своєї професійної діяльності під час ділових ігор підвищує рівень професійної культури здобувачів вищої освіти.

Не менш ефективною умовою формування професійної культури студента є практика під час навчання. Виконання завдань з педагогічної практики впливає на закріплення одержаних знань та застосування їх у практичній діяльності, формування професійних умінь та навичок самостійно вирішувати професійні ситуації, прискорення адаптації до нових трудових умов, у яких доведеться працювати після закінчення університету. До тог ж, це спосіб розкриття індивідуальних здібностей здобувачів вищої освіти, вироблення умінь інноваційного характеру для вирішення проблемних професійних завдань, виховання потреби поповнювати свої знання та творчо їх використовувати. Завдання творчого характеру дозволяли студентам змоделювати образ власного професійного «Я», подати варіант конспекту заняття тощо.

Важливою складовою та умовою формування професійної культури фахівця є мотиви, а саме мотиви навчання. Виділяють внутрішні і зовнішні мотиви. До внутрішніх мотивів, пов’язаних безпосередньо з процесом і результатами навчання, відносять: бажання оволодіти новими знаннями, уміннями, навичками, способами дій, пізнати нові факти, захопленість самим процесом навчання. Це мотивація, що закладена в самому процесі навчальної діяльності, коли його перебіг і результати мають самостійну цінність для особистості, надають безпосереднє задоволення.

Внутрішні мотиви, на відміну від зовнішніх, не існують поза навчальною діяльністю. Вони формуються, якщо остання викликає у здобувачів вищої освіти позитивні емоційні переживання. Зовнішні мотиви не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним фахівцем, прагнення самоутвердження, почуття обов’язку, бажання уникнути неприємностей, прагнення продемонструвати свої можливості, розуміння сенсу навчання для майбутнього життя, небажання виглядати гіршим за інших тощо.

У цьому випадку навчання виконує функцію засобу досягнення змістовно з ним не пов’язаних, але важливих для особистості цілей. Група зовнішніх мотивів, які впливають на навчання, якісно не однорідна. Серед них окремо виділяються:

* широкі соціальні (мотиви обов’язку і відповідальності);
* мотиви самовизначення і самовдосконалення; вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати схвалення, посісти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус);
* мотиви соціального співробітництва, спілкування з іншими людьми в ході навчання та ін.

Крім того, всі зовнішні мотиви навчальної діяльності залежно від їх емоційної модальності можна поділити на позитивні та негативні. Перші надають навчальній діяльності сенсу досягнення важливих, бажаних для здобувачів вищої освіти цілей, наділяють її певною часткою своєї «важливості», другі (страх перед покараннями, негативними оцінками, наріканнями тощо) надають навчанню сенс уникнення певних неприємностей, покарань, санкцій.

Отже, під негативними мотивами навчання ми розуміємо спонукання, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть наступати, якщо індивід не буде якісно виконувати свої обов’язки [9].

Підсумовуючи, маємо – мотивація навчання завжди має складний, комплексний характер, поєднує в собі як внутрішні, так і зовнішні, позитивні і негативні, пізнавальні і соціальні мотиви. Однак у сфері навчальної мотивації окремих здобувачів вищої освіти провідну роль можуть виконувати мотиви однієї або іншої групи, що й визначає загальний характер їх мотивації.

Отже, той чи інший мотив доповнює свій зміст, формує свій розподіл пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Важливе місце у формуванні професійної культури займає впровадження педагогічних технологій, продуманих в усіх деталях моделях спільної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і учителя. Педагогічні техоглогії можна розглядати і як певну систему, що поєднує способи та засоби організації та реалізації освітнього процесу, спрямовані на підвищення його ефективності, та забезпечує сприятливі умови для всіх учасників педагогічного процесу. Впровадження педагогічних технологій супроводжується реалізацією інтерактивного навчання, під час якого учасники педагогічного процесу вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Така діяльність дозволяє використовувати різноманітні форми навчання, а саме: тренінги, ділові ігри, дискусії, "круглі столи", "мозковий штурм", художні, соціальні, індивідуальні вправи, аналіз, моделювання, програвання, розв’язання конкретних конфліктних ситуацій і конфліктів тощо.

Реалізація саме таких форм і методів навчання дозволяє комфортніше прийти до спільних загальних висновків; сприяє формуванню стійкого інтересу до проблем, виробленню комунікативних умінь, гнучкості мислення й поведінки, розвитку особистісних і професійних якостей, виборі правильного стилю поводження, умінь вести діалог з учасниками навчально-виховного процесу, володіти методами подолання протистояння. Реалізація умов щодо створення портрета учителя, спонукає кожного замислитися про власний досвід, про його характер та авторитет в колективі. Це дозволяє людині навчитися бути свідомою в процесі пізнання, уважно спостерігати свій процес розвитку.

Наприклад, відтворення в кольорі чи в пластиці певної конфліктної ситуації, передача за допомогою гри на музичному інструменті внутрішнього стану учасників конкретної ситуації та ін.

Неформальне включення в навчальний процес як обов’язкових компонентів художнього, поетичного й музичного сприйняття світу, синтез наукового і художнього підходів, що взаємно збагачують один одного, оживлення теоретичного матеріалу кольоровими, звуковими переживаннями сприяють поглибленню душевного життя вчителя, активізації його вольової діяльності, емоційному сприйняттю ним процесу навчання. Необхідною умовою є організація педагогічного співробітництва у процесі діалогових форм спілкування.

Діалогове спілкування, як активний метод навчання, ґрунтуються на довірливо-демократичному стилі взаємодії, впливає на формування загальної і комунікативної культури особистості, професійної компетентності вчителя, його педагогічної майстерності. Оскільки конфліктологічна компетентність педагога є структурним компонентом професійної культури, то є потреба в оволодінні складними механізмами діалогового спілкування. Воно ж передбачає гнучке використання вербальних і невербальних засобів мовлення, вміння увійти і встановити контакт, зрозуміти й налагодити взаємини, осягнути внутрішній світ іншої людини, а також позбавлення конфліктогенів і перетворення їх у діалогові форми спілкування, складає необхідну передумову ефективної антиконфліктної взаємодії вчителя з усіма учасниками педагогічного процесу (учнями й їх батьками, колегами, адміністрацією школи).

Найважливішим засобом організації пізнавальної діяльності вчителів є групова робота, в ході якої вчитель набуває необхідних умінь спостерігати за власною поведінкою, визначати чинники, що на неї впливають, прогнозувати наслідки, формувати здатність аналізувати свої дії в кількох проекціях, враховувати, як вони впливають на інших людей, засвоювати продуктивні навички й уміння спілкуватись.

Робота в групах формує також уміння активізовувати навчальну діяльність учителя, залучати у процес обговорення всіх учасників навчально-виховного процесу; висвітлювати й аналізувати проблеми під різними кутами зору. Це зумовлено тим, що групова робота сприяє: наданню значного поштовху до змін у собі, акумулювання нового досвіду; обміну знаннями, думками, досвідом; набуттю педагогом досвіду емоційно-ціннісного ставлення до педагогічно доцільної взаємодії, неконфліктного спілкування, емпатійного, толерантного ставлення до людини; розвитку досвіду спостереження, аналізу, рефлексії й корекції своїх дій і поведінки.

З цією метою можна використовувати тренінги. Під час тренінгу відбувається розвиток активної соціальної позиції й компетентності учасників, оволодіння певними знаннями, вміннями міжособистісної взаємодії, гнучкості реагування на ситуацію, рефлексії й корекції поведінки особистості. У ході проведення тренінгів використовуються: лекції (лекція бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуація, лекціяконсультація); ігри (ділові, рольові, ситуаційно-рольові; інтерактивні); проекти, дослідження.

**Висновки розділу 2**

До професіоналізму освітян сьогодення ставить особливо високі вимоги. Це зумовлено досить складними і перманентними змінами у становленні спеціаліста з високим рівнем компетентності. Однією із складових компетентності є професійна культура, яка передбачає здатність фахівця ефективно взаємодіяти з іншими людьми, запобігати і розв’язувати різноманітні незручні ситуації; орієнтація на формування нових умінь і навичок, здобуття ґрунтовних спеціальних професійних знань; властивість оцінювати і корегувати недоліки; певна характеристика якості професійної діяльності; орієнтація на досягнення високого рівня професіоналізму, самоствердження, самовираження тощо. Дослідження цього феномена в педагогічній науці відносять до проблем професійного навчання і виховання як базових категорій, що визначають процес формування професійної культури особистості.

Професійна культура є складовою професійно-педагогічної діяльності, визначає рівень активності, ступінь розвитку та темпи професійного зростання педагога, вчителя, а в польшому освіти вцілому. Тобто, можна стверджувати, що формування професійної культури процес двосторонній. З одного боку, вимога у направленості педагогічного процесу на розкриття і розвиток потенційних можливостей фахівця, з іншого – потреба в особистості, спеціалісті який відповідає вимогам соціального замовлення.

У зазначеному контексті професійна культура формується на творчій діяльності вчителя, яка неможлива без творчого мислення, уяви, ініціативності, спроможності втілювати свої задуми, а також без умінь пошуку принципово нових методів діяльності. При цьому на формування особистості педагога безпосередньо впливає система освіти, зокрема й вищої, у процесі здобуття якої відбувається становлення майбутніх учителів як професіоналів та особистостей з власною думкою та позицією.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що питання організації навчально-виховного процесу у вищій школі ставали предметом досліджень багатьох вчених: Ю. Бабанського, О. Дубасенюк, С. Гончаренка, Н. Ничкало та ін. Загальні питання, пов’язані з формуванням професійної культури особистості, розкриті у працях С. Арутюнова, І. Ісаєва, А.Капської, Л. Когана, В. Сластьоніна, Ю.Чернової, Ф. Щербака та ін. Питання формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної підготовки розгяладали О. Абдулліна, В. Білозерцев, О. Мороз, В. Сагарда та ін.; шляхи формування професійної педагогічної майстерності та творчої особистості вчителя знаходять своє відображення у роботах І. Зязюна, Н.Кічук, С. Сисоєвої та ін.

Як доведено, проблема формування професійно важливих якостей викладачів у сучасному науковому доробку займає першочергове місце, оскільки постійно постає потреба у створенні такої моделі навчання, реалізація якої забезпечила б практичну підготовку майбутнього вчителя. Враховуючи той факт, що на будь-яку модель впливають внутрішні і зовнішні умови, є потреба представити педагогічні умови формування професійної культури здобувачів вищої освіти педуніверситетів у процесі викладання педагогічних дисциплін.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Відповідно до мети нашого дослідження було виконано такі завдання:

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми формування професійної культури у здобувачів вищої освіти у сучасній педагогічній науці. Виділено три групи суперечностей формування та розвитку професійно-педагогічної культури викладача: соціокультурні, загальнопедагогічні й індивідуально-творчі.Соціокультурні суперечності знаходять своє вирішення через пошук шляхів подолання кризи педагогічної культури. Причинами такої кризи, за справедливим твердженням М.М. Левіної, є відставання педагогічної системи від змін, що відбуваються в суспільстві, недооцінка соціокультурної ролі педагогічної освіти, відсутність необхідного педагогічного "банку інформації" тощо [14].

Криза педагогічної культури свідчить про наявність невідповідності між умовами навколишньої соціальної реальності, соціокультурними процесами та розвитком професійно-педагогічної культури викладачів ЗВО. Усунення цих протиріч допомагає створити образ ідеального викладача вищої школи – ученого-педагога, носія високої моральності, інтелігентності, ерудиції.

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених питанню якісної оцінки професійної майстерності викладачів вищої школи, дозволяє зробити висновок, що об'єктивні та точні дані одержати важко через те, що педагогічна діяльність багатоаспектна, тривала в часі, а досягнуті результати мають різний ступінь практичної та теоретичної значущості. Однак учені одностайні в думці, що якість викладання не зводиться до якості підготовки викладача, а ґрунтується на комплексі особистісних властивостей, відносин, талантів, внутрішньої мотивації педагогів, їхньому почутті професійної приналежності, соціальній значущості та задоволеності результатами своєї праці.

2. Визначено сутність та зміст **професійної культури.** Професійно-педагогічна культура викладача визначається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога, його перфекціонізм. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними (процесуальними) компонентами [15, с. 356]. Функціональні компоненти забезпечують реалізацію професійно-педагогічної культури, її функцій - пізнавальної, гуманістичної, виховної, комунікативної, діагностичної, нормативної та захисної [15, с. 360].

Зроблено висновок про те, що професійно-педагогічна культура викладача ЗВО – це міра й спосіб творчої самореалізації його особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

Поняття професійно-педагогічної культури укладається в категоріальний ряд: культура педагогічної діяльності, культура педагогічного спілкування, культура особистості викладача ЗВО. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО розкривається як узагальнена характеристика різноманітних видів його діяльності, зумовлюючи розвиток здібностей, інтересів, ціннісних орієнтації, здатностей особистості.

3. Розкрито професійну компетентність як показник професійної культури викладача. Структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, що представляють собою сукупність усіляких дій, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості викладача.

Процес формування професійної компетентності викладача, обумовлений структурою його особистості, як-от:

* основні компоненти соціокультурного досвіду взаємозалежні від потреб і здатностей особистості;
* пізнавальний досвід виявляється в знаннях (світоглядних, орієнтовних, оцінних) і в особливостях таких процесів, як сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, систематизація, узагальнення;
* досвід набуття вмінь формується в діяльності, пов'язаній з оволодінням організаційних, інтелектуальних, дослідницьких, комунікативних, рефлексивних умінь, а також у творчості, адаптації до мінливих умов і в самовираженні особистості.

Таким чином, професійна компетентність як інтегральна якість особистості може бути представлена узагальненою еталонною моделлю. Згідно неї, компетентна особа здатна на основі особистісної зацікавленості в результаті, моделювати й оцінювати наслідки своїх дій на тривалу перспективу; це сприяє її переходу з позиції індивіда, який засвоює накопичений досвід, у позицію творця, який створює певні цінності в ході професійно-педагогічної діяльності.

4. Розкрито рівні сформованості професійної культури здобувачів вищої освіти. В ході дослідження було встановлено, що професійна культура фахівця включає три компоненти: мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та когнітивний. Відповідно, ефективність її розвитку визначається наявністю та сформованістю цих компонентів і має три рівні: репродуктивний (низький), частково-ініціативний (середній), творчий (високий).

5. Дослідили ціннісні детермінанти становлення професійної культури майбутнього педагога. Цінності і смисли особистості завжди знаходяться у взаємозв’язку, є складними системними утвореннями, певною цілісністю. Так, з позиції Б.С. Братуся, цінності і смисли динамічно взаємозв’язані між собою і визначають ставлення людини до життя, її етичну позицію. На його думку, цінності – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Вони – основні складові її особистості, безпосередньо визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе. Визначають єдність і самототожність особистості, її стрижень та мораль [47].

6. Також було визначено педагогічні умови та технології формування професійної культури майбутнього педагога. У процесі дослідження нами було зроблено припущення, що ефективність формування професійної культури здобувачів вищої освіти у процесі викладання педагогічних дисциплін підвищується в разі створення певних педагогічних умов:

* створення та забезпечення позитивної мотивації формування професійної культури, компетентності;
* залучення здобувачів вищої освіти до науководослідної роботи;
* професійна спрямованість навчальної діяльності;
* інноваційна спрямованість освітнього процесу;
* здійснення міжпредметної координації навчальних дисциплін;
* запровадження діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного, системного, синергетичного, акмеологічного, компетентнісного підходів до формування професійної культури;
* уміння визначити навчальні та пізнавальні проблеми таким чином, щоб викликати зацікавлення до роздумів та аналізу вже відомих фактів, явищ чи подій;
* пошук нових знань, а також нестандартних методів вирішення проблем;
* підтримка майбутнього педагога в процесі прийняття самостійних висновків або узагальнень.

Вважаємо, що саме за рахунок цих педагогічних умовах можна забезпечити позитивний результат. Умови постійно еволюціонують, у наслідок чого між системою та середовищем відбувається постійний обмін інформацією. Це викликає необхідність оновлення методів й засобів забезпечення позитивної мотивації у майбутніх учителів до оволодіння професійною культурою. Також відбувається трансформація підходів до її формування, що стимулює викладача до підвищення рівня власної професійної компетентності.

Отже, не тільки середовище впливає на систему формування професійної культури у майбутніх учителів. Очевидним є продуктивний вплив самої системи на середовище, в результаті чого "створюється" новий продукт – фахівець із високим рівнем професійної культури, який опанував і постійно вдосконалює методику її формування, в результаті чого закономірно підвищує рівень власної професійної компетентності.

Професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для реалізації завдань професійної діяльності. Це поняття містить весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практичнодієві компоненти її свідомості. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й зумовлює світоглядні настанови, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо.

Таким чином, професійна культура педагога є більш високим рівнем професіоналізму, досягнутим через філософське осмислення та саморефлексію професії, й інтеграційною якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної діяльності, складним особистісним новоутворенням, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію.

**ЛIТЕРAТУРA**

1. Абульханова-Славская, К. А. Мотивационное поведение и формирование личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения [Текст] / К. А. АбульхановаСлавськая, А. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
3. Агейкіна-Старченко, Т. В. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Володимирівна Агейкіна-Старченко; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
4. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологи [Текст]: [пер. с нем., вступ. ст. А.М. Боковикова] / А.Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст]: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – [5-е изд., исправл. и дополн.]. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 364 с.
6. Андриади, И. П, Основы педагогического мастерства [Текст] / И.П. Адриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
7. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М., 1975. – 225 с.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Академия / Смысл, 2007. – 528 с.
9. Багдасарьян, Н. Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения [Текст] / Н. Г. Багдасарьян. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998. – 150 с.
10. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. Кн. 1. Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. издат центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
11. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. Кн. 2. Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманит. издат центр ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
12. Бакиров, А. НЛП-технологии: Разговорный гипноз [Текст] / А. Бакиров. – М.: Эксмо, 2011. – 416 с. Балл, Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
13. Балл, Г. А. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки [Текст] / Г. А. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – C. 3–13.
14. Бальсевич, В. К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты [Текст] / В. К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19-22.
15. Бальсевич, В. К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-26.
16. Баранов, А. А. Стресс-толерантность педагога. Теория и практика [Текст] / А. А. Баранов. – М.: АСТ; 2002. – 423 с.
17. Баранова, Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності [Текст] / Н. П. Баранова. – Х.: Вид група «Основа», 2010. – 159 с.
18. Бенин, В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ [Текст] / В. Л. Бенин.–Уфа: Изд-во Башк. пед. ин-т.,1997. – 144 с.
19. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Буева // Alma mater. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
20. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації: У 2 кн. [Текст] / уклад. М. І. Панов, Ю. П. Битяк та ін.; за ред. М. І. Панова. – Харків: Право, 2008. – 684 с.
21. Владика М. В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников: автореф. дис. на соискателя науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / М. В. Владыка. – Белгород, 1998. – 24 с.
22. Вознюк Л.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до виховання підлітків засобами дзвонарства. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2012. Вип. 5. Ч. 2. C. 14–19.
23. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Волкова Н. П. – К.: ВЦ «Академія», 2001. – 566 с.
24. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): монографія / Гриньова В. М
25. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум. М.: Академия, 2008. 143 с. (Высшее профессиональное образование: профессиональное обучение).
26. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Изд. «Питер», 2006. 512 с.
27. Клименко С.І. Формування мовної особистості майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах. Освіта, мова та культура у процесі глобальних трансформацій. Київ, 2016. С. 86–88.
28. Куварова О.К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості. Культура професійного
29. Левочко М. Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Левочко Марія Теодозіїна. – К., 2003. – 291 с.
30. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
31. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. Дивослово. 2006. № 7.
32. Мельник Т.В. Соціологічний аспект удосконалення мовної особистості майбутнього педагога. Педагогічний альманах. Вип. 5. – С. 145-151.
33. Миленкова Р.В. Професійно-педагогічна культура викладача ЗВО економічного. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis\_nbuv/cgiirbis\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/pednauk\_2015\_1\_44.pdf
34. Михайличенко І. В. Способи оптимізації формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ / І. В. Михайличенко // Наукові записки: зб. наук. пр. / [упоряд. Р. М. Романов]; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград: [б. в.], 2004. – Вип. 54. Педагогічні науки. – С. 117–121. 225
35. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття: зб. наук. пр.: в 2 кн. / [В. Литвин, В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.; за ред. В. Литвина]. – К.: Навч. книга, 2004. – Кн. 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 672 с.
36. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4-6.
37. Педагогика: учеб. пособ. / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
38. Педагогічний альманах. 2010. Вип. № 5. С. 145–151.
39. Пономарьова Г.Ф. Педагогічні умови формування екологічної культури здобувачів вищої освіти педагогічного профілю як складова його професійної компетентності. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://naurok.com.ua/praktichniy-posibnik-formuvannya-ekologichno-kulturi-molodi-66035.html
40. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF
41. Радугин А. И. Философия: курс лекцій: учеб. пособ. для студ. вузов / Радугин А. И. – М. : Центр, 2003. – 270 с.
42. Синельников, В. В. Таинственная сила слова. Формула любви. Как слова воздействуют на нашу жизнь [Текст] / В. В. Синельников – М.: ЗАО Центрополиграф, 2006. – 255 с.
43. Скрипченко, О. В. Вікова та педагогічна психологія [Текст] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
44. Сластёнин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.
45. Созонюк, О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Степанівна Созонюк; Рівненський державний гуманіт. університет. – Рівне, 2002. – 20 с.
46. Таврійський вісник освіти. 2014. № 3 (47). С. 73-78
47. Тандир Л.В. Формування економічної культури здобувачів вищої освіти промислово-економічного коледжу в професійній підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / Л. В. Тандир. – Житомир, 2009. – 22 с.
48. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів [Текст] / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х.: Вид група «Основа», 2010. – 191 с.
49. Туріщева, Л. В. Настільна книга шкільного психолога [Текст]: навчально-методичний посібник для вчителя / Л. В. Туріщева. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 256 с.
50. Туріщева, Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект [Текст] / Л. В. Туріщева. – Х.: Основа, 2006. – 141 с.
51. Уляев С.И. Гуманитаризация образования как фактор формирования профессиональной культуры будущего специалиста: дис.к.пед.н.: 13.00.01.Ставрополь,2002.167с.
52. Хомула А.М., Фесенко В.В. Позитивна мотивація як засіб формування інтеграційної комунікації. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://sworld.com.ua/simpoz2/45.pdf
53. Черкаська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О. Черкаська // Вища школа. – 2010. – № 12. – С. 63–72.