

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦІУБІНСЬКОГО

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА  
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА  
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Навчальний посібник

Вінниця – 2017

УДК 37:316.48(07)  
ББК 88.69-99р30  
П 84

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 15 від 23 лютого 2017 р.)

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Коломієць А. М.  
кандидат педагогічних наук, доцент Дровозюк Л. М.

**Автори-укладачі:**

Давідчук Алла Олегівна  
Зеленюк Сергій Вікторович  
Кіржа Надія Василівна  
Кушнір Аліна Сергіївна  
Мазур Катерина Володимирівна  
Марченко Алла Іванівна  
Московчук Ольга Сергіївна  
Стахова Інна Анатоліївна  
Столяр Тетяна Валеріївна  
Парубок Катерина Олександрівна  
Подуфалов Анатолій Іванович  
Портянко Вікторія Павлівна  
Уманська Юлія Валеріївна  
Черчик Наталія Леонідівна

**Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської.** – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 144 с.

У навчальному посібнику розкривається сутність, зміст і структура складових професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ: інформаційної, дослідницької, комунікативної, іншомовної, психолого-педагогічної, конфліктологічної, фасилітаційної, соціальної, рефлексивної. Пропонуються шляхи розвитку різних видів компетентності викладача ВНЗ.

Для викладачів, студентів, аспірантів, здобувачів.

## ЗМІСТ

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	5
Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти .....	5
Напрями діяльності, функції, професійні завдання викладача ВНЗ .....	10
Сутність професійної компетентності педагога .....	11
Структурні компоненти професійної компетентності викладача ВНЗ .....	14
Професійно значущі особистісні якості викладача ВНЗ та його компетенції .....	18
ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	22
Зміст поняття «інформаційна компетентність» .....	22
Структура інформаційної компетентності викладача ВНЗ .....	25
Критичне мислення як складова інформаційної компетентності викладача ВНЗ .....	29
ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	33
Сутність дослідницької компетентності викладача ВНЗ .....	33
Структура дослідницької компетентності викладача ВНЗ .....	37
ІКТ-компетентність у структурі дослідницької компетентності .....	40
Особливості дослідницької діяльності викладача ВНЗ .....	41
Методи дослідницької діяльності .....	44
Напрями, функції і види педагогічної діагностики як інструменту дослідницької діяльності викладача ВНЗ .....	44
Принципи дослідницької діяльності .....	45
Вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта дослідницької діяльності .....	46
Критерії класифікації методів педагогічного дослідження .....	47
Типи і форми організації діагностичного процесу .....	47
Експертиза і експертна оцінка в педагогічній діагностиці .....	49
Вимоги до психолого-педагогічного висновку діагностики .....	50
Підготовка до проведення педагогічного дослідження .....	50
Програма педагогічного дослідження: вимоги до розробки .....	52
Складові методологічної частини програми педагогічного дослідження .....	53
Методична частина програми педагогічного дослідження .....	54
Стратегічний і робочий план педагогічного дослідження .....	55

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	57
Сутність і зміст комунікативної компетентності викладача ВНЗ .....	57
Структура комунікативної компетентності викладача ВНЗ .....	62
ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	69
Педагогічна техніка як компонент комунікативної компетентності .....	69
Елементи внутрішньої техніки викладача ВНЗ.....	71
Елементи зовнішньої техніки.....	76
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛА- ДАЧА ВНЗ .....	83
Сутність і зміст психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ.....	83
Структура психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ .....	86
ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	87
Сутність іншомовної компетентності викладача ВНЗ.....	87
Структура іншомовної компетентності.....	89
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ...	93
Типи педагогічних конфліктів у вищій школі та їх причини.....	93
Сутність і зміст конфліктологічної компетентності викладача ВНЗ .....	102
Структура конфліктологічної компетентності викладача ВНЗ ....	105
СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	106
Сутність і зміст соціальної компетентності.....	106
Структура соціальної компетентності.....	108
ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА .....	113
Поняття «педагогічна фасилітація».....	113
Характеристики фасилітативної педагогічної взаємодії .....	116
Фасилітаційна компетентність викладача ВНЗ .....	117
РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	121
Сутність понять «рефлексія» і «рефлексивна компетентність»....	121
Структура рефлексивної компетентності викладача ВНЗ.....	124
Рефлексивна культура як фактор професіоналізму викладача ВНЗ .....	127
ЛІТЕРАТУРА.....	128

# СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

## Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня політика спрямовані на європейську інтеграцію, стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Попит на теренах загальноєвропейського простору на високий професіоналізм та креативність фахівця, здатного працювати в системах, що постійно трансформуються, збільшується. Відтак, у сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенція» і «компетентність», які визначають якість освіти.

Закон України «Про вищу освіту» трактує якість вищої освіти як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [73].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначає такі основні завдання державної освітньої політики:

- розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості;
- підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку;
- освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» тощо [168].

У зв'язку з цим на сьогодні постає проблема впровадження *компетентнісного підходу* до галузі освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх фахівців не як до оволодіння набором знань, умінь та навичок, а як до набуття компетенцій та можливостей випускника вирішувати професійні завдання в умовах, що постійно змінюються, що відображає вимоги сучасного ринку праці [137].

На думку дослідників, компетентнісний підхід на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного прагматизму [36]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедичної,

фундаментальної освіти, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, практично підготовлених до ефективного виконання функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до професійних вимог, оперативно застосовувати на практиці набуті знання й уміння. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети [36, с. 39-40].

У цьому контексті питання, що пов'язані з визначенням понять «компетенція» і «компетентність», є актуальними. Деякі дослідники вважають, що ці терміни є синонімами, інші вважають, що вони є різними за своєю структурою та сутністю. Впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у галузі вищої освіти обумовлює необхідність аналізу різних підходів зарубіжних і вітчизняних дослідників до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність».

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному визначають зміст термінів «компетенція» та «компетентність» [20]. Питаннями структури і сутності понять термінів «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти займалися Н. Бібік, Н. Кузьміна, П. Борисов, О.Овчарук, С. Шишов, Дж. Равен, В. Краєвський, А. Хуторський та ін. Визначення «компетенції» та «компетентності» дають такі міжнародні організації як ЮНЕСКО, Європейський Союз, Міжнародна комісія Ради Європи та інші. У зв'язку з ситуацією, що склалася на сучасному ринку праці з попитом на молодих компетентних фахівців, більшість дослідників, педагогів вважають, що підготовка майбутніх випускників повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Ключовими поняттями цього підходу є компетентність і компетенція. Водночас більше десяти років питання щодо визначення сутності та структури цих понять є дискусійним.

З метою формування власної думки щодо розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність» пропонуємо їх визначення, сформульовані різними дослідниками (таблиці 1 і 2).

Таблиця 1

## Визначення компетентності

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [64, с. 408]	<b>Компетентність</b> у навчанні (лат. <i>competentia</i> – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.
А. Хуторський [177, с. 153]	<b>Компетентність</b> – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. <b>Компетентність</b> – це володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері.
С. Шишов, В. Кальней [187, с. 263]	<b>Компетентність</b> – сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що спрямована на вирішення проблем (завдань) в якійсь галузі. <b>Компетентність</b> – це те, чого досяг конкретний фахівець, вона характеризує міру оволодіння компетенціями і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» завдання.
Ю. Рубін [42, с. 331]	<b>Компетентність</b> – сукупність компетенцій.

Таблиця 2

## Визначення компетенції

Дослідник, джерело	Зміст визначення
Енциклопедія освіти [64, с. 409]	<b>Компетенції</b> – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат.

А. Хуторський [177, с. 152]	<p><b>Освітня компетенція</b> – сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності.</p> <p><b>Компетенція</b> – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації.</p>
С. Шишов, В. Кальней [187, с. 262]	<p><b>Компетенція</b> – це загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуто завдяки навчанню.</p>
Ф. Шаріпов [185, с. 73]	<p><b>Компетенція</b> – це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід.</p> <p><b>Компетенція</b> – це характеристика місця, а не особистості, тобто параметр соціальної ролі людини.</p>
Глумачний словник С. Ожегова [127, с. 289]	<p><b>Компетенція</b> – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав.</p>
Советский энциклопедический словарь [157, с. 613]	<p><b>Компетенція</b> (від лат. <i>compete</i> – добиваюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі.</p>
Ю. Рубін [42, с. 331]	<p><b>Компетенція</b> – особиста властивість фахівця вирішувати визначений тип професійних завдань.</p>

На думку професора Ю.Рубіна, всі підходи науковців у галузі педагогіки щодо вживання термінів «компетенції» і «компетентності» можна умовно поділити на три групи:

- ці терміни – данина моді, можна обійтися без них, оскільки є класичні прототипи – рівень підготовки випускника і навчальні вміння. Але пережитки нашої практичної діяльності призвели до спрощення цих понять і вони набули недостатньо глибокого сенсу. Звідси і виникла необхідність нового опису якості освіти;



- «компетенція» і «компетентність» вже широко використовуються в інших сферах життєдіяльності людини і визначають високу якість її професійної діяльності. Ці поняття існують у педагогіці для опису якості підготовки тих, хто вчиться;

- для перспективи розвитку змісту освіти знадобилися похідні від термінів, що використовуються у множині. Неудалі переклади з англійської мови призвели до появи таких похідних. Можливо, за допомогою термінів компетенції і компетентності, розкриття їх сутності в подальшому буде описана складна структура діяльності тих, хто отримує освіту, що надасть інноваційного характеру самому змісту освіти і забезпечить її розвиток [42].

Таким чином, аналіз наукових підходів до трактування сутності понять «компетенція» та «компетентність» дозволяє стверджувати: поки що в науці немає сталого погляду на зміст даних термінів. Деякі вважають ці поняття тотожними і синонімічними, інші їх за сутністю розрізняють. Через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції і компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів і вітчизняними дослідниками.

Зміст визначення компетенції у тлумаченні його науковцями розкривається через поняття «знання», «вміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які набуто і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана. Компетентність, на думку дослідників, є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільність, ініціативність тощо). Варто розрізнити поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «вміння», «навички» та ін.), які передбачають дії людини за умов стандартної ситуації, має в собі елемент готовності до ситуації завдяки особистісним характеристикам людини, завдяки переходу від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція».

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє рекомендувати трактувати *компетентність* як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості,

які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Поняття «компетентний» стосується особи, яка володіє компетенцією, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, яка дозволяє особі (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Компетентність виявляється в успішно реалізованій діяльності відповідно до означеної компетенції [82; 86; 163; 177; 185].

### **Напрями діяльності, функції, професійні завдання викладача ВНЗ**

Аналіз науково-педагогічної діяльності викладача ВНЗ з погляду її змістового наповнення передбачає визначення напрямів діяльності і відповідних їм функцій, які виконує викладач. Аналіз кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [168], затверджених наказом МОН України № 665 від 01.06.2013 року, дозволив визначити такі традиційні види діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ: навчання, виховання і розвиток студентів та науково-дослідна робота.

Центральним системоутворювальним елементом професійно-педагогічної діяльності викладача є її цілі: формування системи наукових знань, умінь і навичок та формування особистості фахівця засобами навчальної дисципліни, педагогічною діяльністю у цілому й особистим потенціалом викладача.

Відповідно до головних цілей педагогічної діяльності можна виокремити такі її функції:

- перетворювальна (пов'язана з необхідністю позитивних змін людської якості, системи стосунків, педагогічної ситуації);
- інформаційна (задана необхідністю обміну культурним досвідом між поколіннями);
- комунікативна (зумовлена спільністю дій і необхідністю спілкування в системі «людина-людина»);
- організаційна (пов'язана з потребою впорядковувати дії усередині педагогічних систем і процесів);
- демонстраційна (задана вимогою еталонності дій педагога, що транслює культурні зразки іншим людям).

В. Пелагейченко у змісті *професійно-педагогічної діяльності* розрізняє структурні (мета, зміст, засоби, об'єкти та суб'єкти діяльності) та функціональні компоненти (рефлексія, проектування, конструювання, організація та комунікація), що відповідають *гностичній, проектувальній, конструктивній, організаційній та комунікативній функціям* [101].

*Основні функції професійної діяльності викладача* можна поділити на *загально-педагогічні та загально-трудові*. До загально-педагогічних можна віднести: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтувальну. До загальнотрудових функцій відносять: проектувальну, конструктивну, організаційну, комунікативну, дослідницьку, організаційну.

Отже, зміст професійної діяльності викладача включає в себе виконання цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених функцій, основними з яких є навчальна, дослідницька, виховна і організаційно-технологічна функції. Вони повинні сприйматися в їх єдності, хоча насправді у багатьох викладачів одні функції можуть переважати над іншими.

У процесі реалізації функцій педагогічної діяльності викладач повинен виконувати такі групи завдань: проектування навчального процесу з урахуванням поставлених цілей; конструювання змісту та процесу навчання; організація аудиторних занять та самостійної роботи студентів; здійснення управління навчально-виховним процесом. У межах виховної функції викладач формує у студентів творчо-активну установку на майбутню професію, їх світоглядну і громадянську позицію, загальну культуру, широту кругозору та етику поведінки; почуття власної відповідальності за результати своєї праці тощо. У галузі наукових досліджень викладач повинен формулювати наукову проблему, висувати наукову гіпотезу, використовувати методи наукових досліджень, формулювати та обґрунтовувати результати наукових досліджень, оформлювати їх у вигляді статей, доповідей тощо.

### **Сутність професійної компетентності педагога**

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба його в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентоспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти на сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх фахівців професійної компетентності ще на студентській лаві.

*Професійна компетентність* – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [47].

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) в психолого-педагогічній науці трактують у межах функціонального і особистісного підходів. У межах функціонального підходу компетентність характеризується набором компетенцій, якими повинен володіти фахівець. У цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання викладачем обов'язків науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як якість особистості, і її структура характеризується в термінах структури особистості [24; 82].

На думку С. Іванової, *професійна компетентність* – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [64, с. 110].

Так, Р. Гуревич основними характеристиками професійної компетентності вважає:

- багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності;
- системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість;
- таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів;
- релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних фактів; фундаментальність знань;
- методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [52].

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Введенський, Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, К. Шапошников) вважають, що *професійна компетентність педагога* – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

В. Пелагейченко, враховуючи думку О. Маркової, вважає, що *професійно компетентний педагог* – це той, хто успішно розв’язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлене перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити [101, с. 56].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагога, ми зробили висновок, що *професійна компетентність педагога* – це складний комплекс, який містить професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Отже, більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що *професійна компетентність педагога* визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилі спілкування, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю взаємодіяти зі студентами, розвиненими професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача [19; 74; 76; 101].

## Структурні компоненти професійної компетентності викладача ВНЗ

Можна вважати, що з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди щодо єдиного підходу до визначення його змісту. Водночас єдиного погляду на структурні компоненти професійної компетентності та їх складові в науковців поки що немає.

К Віаніс-Трофименко виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти:

1) *спеціальний* (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні);

2) *соціальний* (володіння спільною груповою професійною діяльністю);

3) *особистісний* (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);

4) *індивідуальний* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) [30, с. 26-29].

В. Пелагейченко до основних компонентів професійно-педагогічної компетентності відносить:

а) *спеціальну компетентність*, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом;

б) *методичну компетентність*, що передбачає: володіння методами навчання та вміння застосовувати їх у навчальному процесі;

в) *психолого-педагогічну компетентність* як: знання основ педагогіки і психології, вміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до обраного фаху та навчальних дисциплін, що викладаються;

г) *диференціально-психологічну компетентність*, що вимагає вмінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами;

д) *аутопсихологічну компетентність* (рефлексії педагогічної діяльності) [128, с.56].

Таким чином, професійна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні

функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Згідно робіт [76; 82; 163; 177; 184], структура професійної компетентності викладача ВНЗ III-IV рівнів акредитації, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Виокремлені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з визначених компонентів.

*Мотиваційний компонент* відображає ставлення особистості до професійної діяльності, що виражається в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності; прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.

*Когнітивний компонент* включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачу ВНЗ для здійснення посадових обов'язків; знання, які складають основу педагогічної діяльності викладача ВНЗ; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання завдань у предметній галузі та навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення.

*Діяльнісний компонент* включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) уміннях роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні вміння. Діяльнісний компонент е

комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача. Серед професійних умінь викладача вищої школи виокремлюють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні. Ці вміння детально охарактеризовані в роботі В. Стрельниковим [160].

*Ціннісно-рефлексивний компонент* містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері і сфері стосунків; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у професійній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень у професійній діяльності; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у професійній сфері; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії у професійній діяльності; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у професійній сфері; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї.

Рівень рефлексивних можливостей характеризує здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи.

Завдяки рефлексії регулюються всі компоненти професійної компетентності: людиною відстежуються цілі, процес і результати власної діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають у житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку.

*Емоційно-вольовий компонент* включає здатність розуміти власний емоційний стан у різноманітних професійних ситуаціях; здатність достойно переживати відсутність результату, невдачі в



роботі; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності; наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері; упевненість у виборі та реалізації способів діяльності; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і наукових проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і наукових проєктів. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання особою труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю діяльності, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через успішно переборені труднощі, викликає почуття потреби і навіть жадоби до подальшої діяльності.

Таким чином, емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості особистості, як наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, відсутність остраху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності.

Л. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери:

- мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності;
- предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної;
- сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [86, с. 10–11].

Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [82, с. 17].

І. Бех, К. Віаніс-Трофименко, Л. Карпова, В. Крижко, І. Міщенко, Є. Павлютенков, І. Черемис та ін. науковці у структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

## Професійно значущі особистісні якості викладача ВНЗ та його компетенції

Діяльність викладача ВНЗ, крім педагогічної, містить і науково-дослідницьку діяльність, що вимагає наявності як педагогічних, так і дослідницьких здібностей, а також розвитку певних особистісних якостей та соціально-психологічних рис особистості.

*Педагогічні здібності*, як їх характеризує І Черемис, – це риси особистості, що відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують особистісне оволодіння цією діяльністю й досягнення в ній високих показників [181, с. 85].

Більшість сучасних дослідників сходяться на думці про те, що *викладач вищої школи* повинен мати такі риси та якості:

1. *Загальногромадянські риси*: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності та працелюбність.

2. *Морально-етичні якості*: гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму і наукової спадщини інших; акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, скромність і сумлінність, доброта і принциповість, обов'язковість і вміння тримати слово.

3. *Науково-педагогічні якості*: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; володіння педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення; володіння мімікою, інтонацією, поставою, рухами і жестами.

4. *Індивідуально-психологічні особливості*: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я-концепція», високий рівень прагнень; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. *Професійно-педагогічні здібності*: адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний

оптимізм; проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього фахівця; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, особиста привабливість, тактовність і толерантність.

В узагальненому вигляді педагогічні здібності Н. Нагорна поділяє на *дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні та здатність розподіляти увагу одночасно між кількома видами діяльності*. Серед *дослідницьких здібностей* науковець визначає такі:

- мнемонічні здібності (здатність швидко засвоювати, довго пам'ятати, систематизувати і легко відтворювати знання);
- розумові здібності (нестандартне, творче мислення; швидкість розв'язання розумової задачі);
- наукова уява (здатність наочно уявити щось нове і в нових умовах);
- спостережливість (здатність швидко і легко помічати та запам'ятовувати все, що може виявитися корисним), висока стійкість і концентрація уваги [120, с. 267].

Для наукової діяльності важливими є також *особистісні якості*:

- допитливість (головний стимул для засвоєння спеціальних знань і важливий стимул для власної дослідницької роботи);
- постійний інтерес до наукових успіхів в інших галузях знань;
- наукова витривалість у роботі зі своєю науковою проблемою і наукова вимогливість до себе);
- дисциплінованість, прагнення до точності результатів;
- ентузіазм і старанність у роботі;
- критичність і самокритичність;
- уміння співпрацювати з людьми.

І. Родигіна запорукою успішної наукової діяльності вважає такі здатності:

- розв'язувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю або частково невідомий (евристичність);
- творчо вирішувати будь-які завдання (креативність);
- переходити від одного типу завдань до іншого як у своїй сфері знань, так і в суміжних (інтелектуальна мобільність);
- прогнозувати («передчувати», передбачати) майбутній стан об'єкта дослідження і можливість використання окремих методів і

знань; відкидання застарілих знань і впровадження тих даних, що зберігають цінність (розумність);

- мислити неупереджено, не будучи залежним від традиційних методів, не бути запопадливими перед авторитетами (незалежність мислення);

- моделювати у свідомості найнесподіваніші ідеї під кутом зору своєї проблеми (відкритість інтелекту);

- виконувати самоаналіз за критеріями наукової сфери і вдаватися до самоконтролю для правильного визначення свого місця у науковій роботі (саморефлексія) [144, с. 56-57].

Для того, щоб викладач зміг виконувати свої професійні обов'язки, його наділяють повноваженнями та правами стосовно інших (працівників або студентів), які відображені в посадовій інструкції працівника. Для того, щоб ефективно користуватися своїми повноваженнями і правами, викладач повинен бути грамотним і володіти набором компетенцій, заданих щодо предмету професійної діяльності. Компетенцію у цьому випадку розглядають як відчужену, наперед задану соціальну і професійну вимогу до підготовки фахівця, необхідну для його ефективної професійної діяльності.

При формуванні складу і змісту компетенцій викладача ВНЗ варто мати на увазі, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльнісну (практичне і оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) складові. Компетенції повинні бути поділені на окремі групи, за певною ознакою класифікації.

За основу розробки моделі системи компетенцій викладача ВНЗ ми обрали бінарну класифікацію компетенцій [19]: першу групу складають компетенції, які є загальними для всіх фахівців різних профілів (*загальні або ключові компетенції*); другу групу складають *професійні компетенції*, які є базовими для всіх спеціальностей ВНЗ та компетенції, що обумовлені предметною галуззю діяльності.

*Загальні (ключові) компетенції* є ядром моделі випускника кожного ВНЗ, оскільки вони виявляються не лише у розв'язанні професійних завдань, але й завдань поза межами своєї професії. Ключові компетенції мають двоїсту природу. З одного боку, вони не є професійно обумовленими, цими компетенціями повинні володіти сучасні фахівці незалежно від сфери їх діяльності. З іншого боку, ключові компетенції є професійно значущими, оскільки складають

основу, базу для професійних компетенцій, дозволяють їм більш повноцінно реалізовуватися.

Виокремлення професійних компетенцій будемо здійснювати, виходячи з кола повноважень, функцій, обов'язків викладача ВНЗ.

*Професійні* компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості фахівця, визначають його здатність ефективно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано і самостійно розв'язувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності. Професійні компетенції поділяють на *загально-професійні* у відповідності з видами діяльності і *професійно-посадові* компетенції. *Загально-професійні* компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності.

*Професійно-посадові* компетенції відображають професійний профіль фахівця, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

*Загально-професійні компетенції*: методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна, інформаційна, комунікативна, управлінська, презентаційна, безпеки життєдіяльності.

*Професійно-посадові компетенції*: предметна, нормативно-правова, організаційна, прогностична, конструктивна, контрольо-оцінювальна.

Отже, *професійна компетентність викладача ВНЗ* – це складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, що складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно педагогічній ситуації.

Побудована компетентнісна модель викладача ВНЗ III-IV рівнів акредитації не є вичерпною, залишається відкритою, але містить основоположні компетенції, якими повинен володіти викладач ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Подальшого дослідження потребує проблема розробки критеріїв та системи оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності викладача ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

# ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

## Зміст поняття «інформаційна компетентність»

У науковій літературі є багато підходів до визначення поняття «інформаційна компетентність». Аналіз публікацій дозволяє зробити висновок про багатоплановість цього поняття. З позиції культурологічного підходу, у широкому розумінні, *інформаційна компетентність* розглядається як складова загальної культури людини, як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як процес гармонізації внутрішнього світу людини завдяки оволодінню певним обсягом соціально значущої інформації. Важливою ланкою, що об'єднує компоненти інформаційної культури, є інформаційний світогляд, який може бути представлений як система узагальнених поглядів на інформацію, інформаційні ресурси, інформаційні системи, інформаційні технології, інформатизацію, інформаційне суспільство і місце людини в ньому, на ставлення людей до інформаційного довкілля, а також обумовлені цими поглядами їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності.

У вузькому сенсі *інформаційна компетентність* розглядається як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її отримання, обробки і передачі нові інформаційні технології, тобто здійснювати інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення інформаційних потреб.

За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) сучасний викладач ВНЗ повинен уміти самостійно шукати, аналізувати і відбирати інформацію, необхідну для вирішення завдань професійної підготовки студентів, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Ця компетентність забезпечує навички роботи викладача з інформацією, що є змістом навчальних предметів, різних освітніх галузей, а також може бути знайдена в навколишньому світі.

Розглянемо, що включають різні автори в зміст поняття «інформаційна компетентність». В. Беспалов зазначає, що інформаційну компетентність можна розглядати як здатність особистості самостійно шукати, вибирати, аналізувати, організувати, представляти і передавати інформацію [15].

Ф. Уваров також розглядає інформаційну компетентність як «універсальні способи пошуку, отримання, обробки, представлення і

передачі інформації, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання» [167, с. 6].

Н. Баловсяк під інформаційною компетентністю розуміє «вміння орієнтуватися у великому інформаційному полі, що постійно оновлюється, швидко знаходити необхідну інформацію і вбудовувати її у свою систему діяльності, застосовувати для вирішення практичних і дослідницьких завдань» [11, с. 25].

В. Беспалов розглядає інформаційну компетентність як здатність отримувати і обробляти великі обсяги інформації за допомогою сучасних мультимедійних засобів [16].

С. Раков під інформаційною компетентністю розуміє систему «комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечують необхідний у конкретній професії рівень отримання, переробки, передачі, зберігання і представлення інформації, що є професійно детермінованою» [140, с. 37].

М. Антонченко включає в інформаційну компетентність уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її за допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Ця компетентність «забезпечує навички діяльності учня з інформацією, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі» [6, с. 164].

С. Каракозов вважає, що інформаційна компетентність визначається «можливістю громадянина інформаційного суспільства забезпечити собі вільний доступ до інформації, що не є таємницею, а також його здатністю :

- опублікувати і розповсюдити власну інформацію в нецензурованому вигляді;
- забезпечити собі право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми і технології роботи з інформацією;
- реалізувати доступні в суспільстві можливості відносно виробництва, передачі, поширення, використання, копіювання, знищення всієї доступної для особи інформації, включаючи і її власну інформацію» [83, с. 50].

В. Зіборова зазначає, що інформаційна компетентність знаходить відображення «в знанні аналітичних методів обробки інформації; у конкретних навичках з використання різних технічних пристроїв – від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж; в умінні знаходити і використовувати інформацію з різних

джерел, представляти її в зрозумілому вигляді й ефективно працювати з її різними видами відповідно до своїх психофізіологічних даних; у здатності всебічно використовувати у своїй роботі ІКТ, створюючи нові джерела інформації» [77].

Дослідження Ю. Рамського присвячене формуванню інформаційної культури студентів філологічних факультетів. Зазначимо, що хоча автор використовує термін «інформаційна культура», йдеться, по суті, про формування інформаційної компетентності майбутніх філологів, яку дослідник визначає як знання студентами «потенційних можливостей сучасних інфокомунікаційних технологій, уміння використовувати ці можливості в повсякденній роботі, в процесі підготовки і ухвалення рішень в їх майбутній професійній діяльності, використання арсеналу засобів інформатизації для вирішення професійних завдань, уміння будувати інформаційні моделі процесів і явищ, що вивчаються, проводити аналіз інформаційних моделей за допомогою автоматизованих інформаційних систем, знання психолого-педагогічних основ інформатизації освіти, уміння застосовувати освітні ресурси Інтернет і мережеві технології у навчальному процесі і управлінні освітою» [141, с. 24].

О. Зайцева у своєму дослідженні розглядає інформаційну компетентність майбутніх учителів як «якість особистості, що містить сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до інформаційної діяльності» [72, с.36]. Дослідник також зазначає, що особливістю інформаційної компетентності є «здатність студента інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати й аналізувати отриману інформацію з позиції виконуваного ним завдання, робити аргументовані висновки, використовувати отриману інформацію при плануванні і реалізації своєї діяльності в тій або іншій ситуації, структурувати наявну інформацію, представляти її в різних формах і на різних носіях, адекватних запитам споживача інформації».

Аналіз спеціальної літератури з досліджуваної теми дозволяє зробити висновок про багатоплановість поняття «інформаційна компетентність». До числа значущих ознак відносять інформаційний кругозір, теоретичні знання в галузі інформатики, сукупність знань, умінь і навичок з пошуку, аналізу і використання інформації, практичні вміння і навички використання сучасних інформаційних технологій, вираженість активної соціальної позиції і мотивації суб'єктів освітнього простору.



Поняття «інформаційна компетентність» розглядається дослідниками як у вузькому, так і в широкому сенсі. У вузькому сенсі інформаційна компетентність пов'язується з умінням використати для пошуку, отримання, обробки, представлення, передачі інформації нові інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи. На наш погляд, інформаційна компетентність пов'язана не лише з уміннями використовувати нові технології для роботи з інформацією, але й з уміннями здійснювати аналітико-синтетичне опрацювання інформації, вирішувати інформаційно-пошукові завдання, використовуючи бібліотеку як інформаційно-пошукову систему, тобто здійснювати інформаційну діяльність з використанням традиційних технологій.

Очевидно, що в сучасних умовах інформаційна компетентність викладача визначає його професійну педагогічну компетентність у цілому. У «Словнику педагогічних понять і термінів» розкривається поняття «інформаційна підготовка вчителя», яка повинна включати знання і вміння в галузі основ інформатики, які потрібні для його майбутньої професійної діяльності. Учитель повинен знати основні типи документів і види видань в галузі освіти; канали і джерела отримання науково-педагогічної інформації; мати уявлення про методи аналітико-синтетичної обробки документів, інформаційно-пошукові мови, про способи пошуку документів у бібліотеках і базах даних. Він повинен уміти користуватися бібліографічними каталогами, покажчиками і картотеками; орієнтуватися в структурі книг і словників; скласти бібліографію з певної теми; створити за допомогою комп'ютера фактографічну або бібліографічну базу даних з проблеми, що вивчається. На наш погляд, це визначення є неповним. В умовах інформатизації освіти викладач ВНЗ повинен уміти використовувати нові інформаційні і комунікаційні технології у навчально-виховному процесі для підвищення його ефективності.

### **Структура інформаційної компетентності викладача ВНЗ**

Н. Баловсяк, В. Беспалов, Н. Гендіна, В. Зіборова, Н. Кисель, О. Міщенко у структурі професійної компетентності викладача виокремлюють інформаційні вміння, підкреслюючи, що це не лише вміння викладу навчальної інформації, але також уміння і навички роботи з друкарськими джерелами і бібліографування, вміння здобувати інформацію з інших джерел та її перетворювати, тобто вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і

виховання. На етапі спілкування з учнями інформаційні вміння вчителя, як вказують автори, проявляються в здатності:

- ясно і чітко викладати навчальний матеріал, зважаючи на специфіку предмета, рівень підготовленості учнів, їх життєвий досвід і вік;
- логічно правильно вибудовувати і вести конкретну розповідь, пояснення, бесіду, проблемний виклад;
- органічно поєднувати використання індуктивного і дедуктивного шляхів викладу матеріалу;
- формулювати питання в доступній формі, коротко, чітко і виразно;
- застосовувати в навчанні технічні засоби наочності: виражати думку за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків;
- оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння учнями нового матеріалу з використанням різноманітних методів;
- перебудовувати у разі потреби план і хід викладу матеріалу [11; 15; 39; 77; 88].

Н Кисель, розглядаючи професійну компетентність учителя, вважає, що перелік вимог до випускника педагогічного ВНЗ необхідно доповнити блоком інформаційних умінь, що містять такі складові:

- предметна – знати принципи роботи комп'ютера, основні поняття інформатики і прийоми обробки інформації;
- операційна – вміння працювати з основними видами програмного забезпечення;
- оцінна – вміння оцінювати достовірність інформації з різних джерел інформаційного середовища;
- педагогічна – грамотно застосовувати інформаційні технології в навчальному процесі [88].

Інформаційна компетентність, за Е. Крайновою, містить такі елементи, як:

- мотивація, потреба та інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів інформації;
- сукупність громадських, природних і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства;
- знання, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності;
- способи і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності;

- досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів;

- досвід стосунків «людина-комп'ютер» [99].

Л. Петухова, розглядаючи інформатичні компетентності майбутніх учителів, зазначає, що вони складаються з «сукупності професійних знань, умінь, професійно важливих якостей особистості користувачів інформаційних технологій:

- знання спеціальної термінології, знання програмування, знання про комп'ютерну графіку, про технічну сферу облаштування ЕОМ, знання про еталонну модель фахівця – користувача інформаційних технологій;

- уміння користуватися інформаційними технологіями для підвищення продуктивності професійної діяльності, збільшення обсягів і швидкості обробки матеріалу, розширення обчислювальних можливостей людини, прийомів оптимального діалогового режиму спілкування з комп'ютером;

- наявність психічних процесів : «комп'ютерного» мислення, мислення формалізованими структурами і згорнутими формами як умови переходу від однієї мови програмування до іншої, моделювання, уяви, розподіли уваги, вербальної пам'яті;

- якостей особистості: мотиваційної спрямованості на використання інформаційних технологій, довіри до комп'ютера, установки на дотримання етикету електронного спілкування і ін.» [133, с. 532-533].

Компетентність в інформаційній діяльності виражається також в здатності долати негативні наслідки інформаційних технологій (таких, як відрив від реальності, комп'ютерофобія, дегуманізація праці за рахунок зниження активності спілкування, деперсоналізація партнера зі спілкування і зведення його до набору повідомлень та ін.) [70, с. 51].

В. Зіборова розглядає інформаційну компетентність викладача як особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, як складову частину професійної компетентності вчителя, що складається з:

- теоретичних знань про основні поняття і методи інформатики як наукової дисципліни;

- вмінь представлення, зберігання, обробки і передачі інформації за допомогою комп'ютера;

- умінь і навичок роботи на персональному комп'ютері на основі використання операційних систем, утиліт, надбудов над операційною системою й операційних оболонок;
- умінь представити інформацію в Інтернеті;
- умінь організувати самостійну роботу студентів за допомогою Інтернет-технологій;
- навичок використання телекомунікаційних технологій з урахуванням специфіки викладання конкретного предмету [77].

Таким чином, автор пов'язує інформаційну компетентність викладача тільки з комп'ютерною грамотністю і вміннями використовувати нові інформаційні і комунікаційні технології у навчальному процесі.

В. Зіборова визначає в структурі професійної компетентності викладача такі складові готовності до самостійної роботи в умовах відкритої освіти:

- інформаційна (універсальні способи пошуку, отримання, обробки, представлення і передачі інформації, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання);
- моделююча (універсальні дослідницькі вміння, логічне мислення);
- контрольно-оцінна, гностична (вміння, що забезпечують якісну і кількісну оцінку, самооцінку);
- мобілізаційна (інтеграція управлінської, менеджерської, організаційної, конструктивної);
- культурно-ціннісна (включає погляд на освіту як на освоєння культурних та інтелектуальних цінностей, покликана реалізувати принципи громадянської освіти);
- комунікативна (сприяє процесам соціалізації, розвитку навичок спілкування, продуктивної комунікації, співпраці, самонавчання у відкритому освітньому просторі, житті в полікультурному суспільстві, толерантності)» [77, с. 67].

При цьому дослідник вказує, що системотворчими в цьому списку є інформаційна і комунікативна компетентності, оскільки вони є основою інформаційної діяльності (головного виду діяльності в інформаційному суспільстві), що передбачає вміння знаходити, оцінювати і використовувати в професійній педагогічній діяльності необхідну інформацію, що, в свою чергу, забезпечує можливість освоєння і використання інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності.

А. Семенов розглядає інформаційну компетентність педагога як «уміння цілеспрямовано працювати з педагогічною інформацією і використовувати для її отримання, обробки і передачі засоби інформатизації й інформаційні технології» [148, с. 4].

Таким чином, *інформаційна компетентність педагога* розглядається як необхідна складова його професійної компетентності. Різні автори включають в інформаційну компетентність викладача такі складові, як знання і вміння в галузі основ інформатики; орієнтацію в основних типах документів і видах видань у галузі освіти; володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної переробки інформації; володіння способами інформаційного пошуку відповідно до професійних інформаційних потреб; уміння інтерпретувати і адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання; уміння викладу навчальної інформації; уміння, пов'язані зі збором, обробкою, пошуком, зберіганням і представленням інформації з використанням нових інформаційних технологій і мережі Інтернет; уміння грамотно використовувати нові інформаційні і комунікаційні технології у навчально-виховному процесі для підвищення його ефективності.

### **Критичне мислення як складова інформаційної компетентності викладача ВНЗ**

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розуміння сутності критичного мислення. Так, американський дослідник Д. Джонсон визначає критичне мислення як «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині сформувати здорову думку про запропоновану їй точку зору або модель поведінки» [195, с.10]. Науковець В. Брюшинкін трактує критичне мислення як «послідовність розумових дій, спрямованих на перевірку суджень або систем суджень з метою з'ясування їх невідповідності фактам, нормам або прийнятним цінностям» [26, с.30].

Американському філософові і педагогові М. Липмену вдалося досить чітко визначити відмінності критичного мислення від буденного (див. табл. 1). На відміну від нечіткості, неточності і невизначеності буденного мислення, критичне мислення характеризується ясністю, точністю і конкретністю. Непослідовність, нелогічність, поверховість, банальність, упередженість поступаються місцем послідовності, логічності, глибини, значущості, неупередженості критичного мислення [196].

*Критичне мислення* є складним пізнавальним процесом, що

передбачає сприйняття, логічний аналіз і оцінку інформації, яка поступає до людини через засоби масової комунікації. Критичне мислення є оцінюючим і рефлексивним. Це відкрите мислення, що розвивається шляхом синтезу нової інформації та життєвого досвіду. В цьому полягає відмінність критичного мислення від творчого, яке не передбачає оцінювання, а лише продукує нові ідеї, що виходять за межі життєвого досвіду, усталених норм і правил.

Таблиця 1

*Ознаки буденного і критичного мислення (за М. Ліпменом)*

<b>Буденне мислення</b>	<b>Критичне мислення</b>
Довіра до інформації.	Припущення можливості різних трактувань інформації.
Об'єднання понять за асоціацією.	Розуміння принципів, механізмів.
Припущення без достатніх підстав.	Побудова гіпотези.
Випадкове групування фактів, явищ.	Обгрунтована класифікація фактів, явищ.
Висловлення неаргументованої думки або інтуїтивної здогадки.	Висловлення аргументованої думки.
Стихийне надання переваги.	Зважене, оцінююче судження.
Формулювання думок без опори на критерії.	Формулювання думок на основі певних критеріїв.
Спонтанне формулювання висновків.	Логічне формулювання висновків на основі критичного аналізу фактів і явищ.

Основні ознаки критичного мислення (за Д. Кластером, США): самостійність; інформація є відправним, але не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення розпочинається з постановки питань і виявлення проблем, які потребують вирішення; критичне мислення вимагає переконливої аргументації; критичне мислення є соціально орієнтованим [90].

Характеризуючи сутність критичного мислення, необхідно звернути увагу на різницю між критичним і цинічним ставленням до дійсності. Цинізм – це відверте, зухвало-зневажливе ставлення до норм суспільної моралі, культурних цінностей і уявлень про благопристойність. Він призводить до цілковитого заперечення інформації, досить часто при цьому використовуються популярні кліше: «новини – це пропаганда», «все, що вони повідомляють, – брехня» [90]. На відміну від цього, критика полягає у серйозній,

виважений, вибірковій оцінці інформації, яка піддається виправданим сумнівам і аналізу.

Британський дослідник Л. Мастерман вказує на необхідність щонайменше чотирьох напрямів аналізу продукції засобів масової інформації: 1) на кого покладається відповідальність за її створення, хто володіє засобами масової інформації і контролює їх; 2) як досягається необхідний ефект; 3) які ціннісні орієнтації нав'язуються аудиторії; 4) як їх сприймає аудиторія. Як бачимо, Л. Мастерман прагне орієнтувати аудиторію на розвиток «критичного мислення», аналіз механізмів впливу ЗМІ і цінностей тієї чи іншої інформації [113, с.47].

О. Ліщинська вважає, що «аналізувати повідомлення, зміст ЗМІ – обов'язок кожного критично мислячого громадянина. ...І якщо наші діти вже в школі навчаються розуміти, що їм повідомляють, вони зможуть думати і приймати творчі рішення в майбутньому. Критичний аналіз ЗМІ – не професія, а спосіб зрозуміти сучасне життя» [103, с.106].

Дослідники виокремлюють чотири *розумові вміння, характерні для критичного мислення*: 1) виявлення і заперечення припущень; 2) перевірка фактичної точності і логічної послідовності інформації; 3) розгляд контексту; 4) аналіз альтернатив. Їх сформованість може забезпечити критичне сприйняття кожним впливів засобів масової інформації.

Уміння виявляти і спростовувати припущення полягає, по-перше, у визначенні припущень, прихованих у сприйнятій інформації, і, по-друге, в усвідомленні того, як припущення впливають на наше мислення. Одержуючи нову інформацію, критично мисляча людина завжди намагається виявити припущення, які сформували цю інформацію, відокремити думку від факту [26, с.32]. Важливо навчитися з'ясовувати, з яких припущень виходив автор інформації, на основі чого робив висновки, чим є висновки: фактами чи припущеннями. Необхідно зрозуміти, що більшість фактичних заяв містять припущення, які, у свою чергу, можуть бути судженнями, зробленими на основі упереджень.

Уміння перевіряти фактичну точність і логічну послідовність інформації передбачає відповідь на два основні питання: «Наскільки фактично точна інформація? Чи є доказ логічним і послідовним, чи в міркуванні є помилка?» Щоб перевірити фактичну точність твердження рекомендується задуматися над тим, чи очевидні фактичні помилки автора. Чи можуть факти або заяви бути підтверджені? Яке джерело інформації? Тобто критично мисляча людина приділяє особливу увагу вивченню доказів, на яких побудована заява. Після перевірки на точність

варто проаналізувати логічну послідовність і поставити друге питання: «Чи логічно зроблені висновки на основі пред'явлених фактів?». Це дає змогу визначити істинність чи хибність міркувань.

Психологи вважають уміння розглядати контекст найбільш важливим у критичному мисленні [26]. Під час отримання нової інформації критично мислячу людину завжди цікавить те, в якому контексті ця інформація має сенс. Вона аналізує: може ця інформація бути застосована в будь-якій ситуації чи тільки в особливих умовах.

Уміння розглядати альтернативи може бути сформоване за умови відповідного тренування. Для цього рекомендується користуватися певними стратегіями. Наприклад, спрощення складної інформації: а) розділити інформацію на складові частини; б) уявити її у вигляді зорової моделі, що спростить складну інформацію і допоможе виявити альтернативи; в) спробувати уявити складну інформацію на прикладі аналогічних повсякденних ситуацій. Також може використовуватися стратегія нової постановки проблеми, що означає спробу поглянути на неї з нової точки зору.

Отже, чотири вміння (виявлення і спростування припущень, перевірка фактичної точності і логічної послідовності, розгляд контексту, вивчення альтернатив) становлять основу критичного мислення. Взяті разом вони дозволяють критично осмислити будь-яке повідомлення, будь-яку інформацію і зробити правильні висновки.

З метою розвитку вмінь критичного мислення можна використовувати різні *методичні прийоми*: аналізувати різноманітні судження, погляди на проблему; спонукати себе до вироблення самостійних суджень, рішень, висновків; брати участь у дискусіях і дебатах; намагатися уважно слухати інших, готуючись для продуктивного обміну думками; аргументувати власні погляди, що стосуються різних аспектів життя тощо.

В умовах інформаційного перенасичення викладач ВНЗ повинен сформувавати своєрідний «психологічний імунітет» до маніпулятивних інформаційних впливів, навчитися грамотно сприймати й аналізувати інформацію, визначати різницю між правдивими фактами, надійними джерелами і тими, що вимагають перевірки, подають неясні або неоднозначні відомості. Таким «психологічним імунітетом» може бути критичне мислення особистості. Дотримуючись орієнтації на розвиток критичної думки, французький медіапедагог Ж. Гоне вважає, що головне – допомогти кожному стати вільним, толерантним громадянином демократичного суспільства, що володіє автономним мисленням [70, с.55].



## ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

### Сутність дослідницької компетентності викладача ВНЗ

Дослідницьку діяльність диференціюють на науково-дослідну та навчально-дослідну: науково-дослідна діяльність характеризується об'єктивною новизною знань; навчально-дослідна діяльність організовується педагогом, новизна знань тут суб'єктивна. З метою розвитку діяльнісного підходу, сучасні науковці (І. Зимня, В. Краєвський, А. Хуторський) звертаються до його інтеграції з компетентнісним підходом. Це зумовлено тим, що компетентнісний підхід більшою мірою спрямований на конструювання надпредметного змісту, формування діяльності, у тому числі дослідницької; і в меншій – на засвоєння знань з предмету. Суть цієї інтеграції, згідно концепції О. Леонт'єва: індивідуальна практика, що перетворюється на компетентність.

Науково-дослідна робота як компонент педагогічної діяльності спрямована на посилення теоретичної і практичної підготовки, сприяє створенню загальнонаукового фундаменту і набуттю навичок дослідження. І. Підласий справедливо стверджує: «Вчитель, виконуючи свою основну функцію, – навчання і виховання дітей, змушений у певних ситуаціях в тому або іншому ступені перетворюватися і в методиста і в ученого. Дослідницький елемент був, є і, як ми вважаємо, ще більшою мірою буде найважливішим елементом педагогічної діяльності» [134, с.61]. Це положення ще в більшому ступені стосується діяльності викладача ВНЗ.

*Дослідницька діяльність* – культурний механізм розвитку науки (М. Каган). Вона формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, власної діяльності, виховує потреби і мотиви. Наука як компонент культури має свої ціннісні принципи і норми: істинність, новизну, відтворюваність, універсалізм, спільність, свободу критики. Загальноприйнято вважати, що дослідницька діяльність є діяльністю, що характеризується спрямованістю на отримання нових знань. Вона слугує способом активного пошуку, побудови знань, формування нового досвіду.

Здійснимо спробу визначити суть дослідницької компетентності: звернемося до визначення дослідницької діяльності загалом, модель якої розроблена О. Леонт'євим. У ній діяльність розуміється як система взаємопов'язаних компонентів: потреби – мотиви – цілі; дії –

операції – умови. Загальна модель конкретизована стосовно дослідницької діяльності. Зауважимо, що в основі дослідницької діяльності лежить найважливіша потреба в нових знаннях і результатах цієї діяльності. Ця потреба – невід’ємна складова особистості (С. Рубінштейн).

На сьогодні існують різні підходи до визначення суті дослідницької компетентності. Вчені розглядають дослідницьку компетентність як результат грамотно спланованої дослідницької діяльності (написання дослідницької роботи, постановка й аналіз результатів експерименту тощо). Як зазначає у своїй роботі О. Ушаков, *дослідницька компетентність* – інтегральна властивість особистості, що проявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності з розв’язування дослідницьких задач та творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень [169].

Є. Феськова визначає дослідницьку компетентність як усвідомлену готовність своїми силами просуватися в засвоєнні і побудові системи нових знань, переживаючи акти розуміння, смислотворчості і саморозвитку [170]. Авторка виокремлює три основні компоненти дослідницької компетентності: мотиваційно-особистісний, інтелектуально-творчий, когнітивний і діяльнісно-операційний.

А. Хуторський визначає дослідницьку компетентність як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією, під якою варто розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, які вона повинна опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації [45, с. 57].

На думку М. Архіпової, дослідницька компетентність педагога є невід’ємним компонентом загальної і професійної освіченості – це характеристика особистості педагога, що вказує на володіння вміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу [9].

М. Головань зазначає, що компетентність формується в діяльності і завжди проявляється за умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості. У зв’язку з цим досягається високий професійний результат. На думку автора, дослідницьку компетентність можна представити через взаємозв’язок загальнокультурних компетенцій і професійних, які наповнюють її

змістом. При цьому загальнокультурні компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності, а професійні змінюються залежно від напрямку підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю [44, с. 201].

Процес становлення *дослідницької компетентності викладачів* ВНЗ орієнтований на реалізацію їх дослідного й особистісного потенціалу, становлення готовності до активної творчої професійної діяльності. Дослідницька компетентність є не тільки продуктом пізнавальної активності, а й наслідком саморозвитку викладача, його особистісного зростання. Загальна мета реалізації дослідницької компетентності викладача у ВНЗ – розв'язання різних типів професійних дослідницьких завдань з метою підвищення якості освітнього процесу.

У своєму дослідженні Ю. Соляников звертає увагу на перетворювальний характер дослідницької компетентності і пропонує розглядати її як інтегральну особистісну якість, що виражається в готовності і здатності самостійно засвоювати й отримувати нові знання в результаті перенесення смислового контексту наявних знань, умінь, навичок і засобів діяльності [158, с.7]. Дослідник виокремлює три основні елементи дослідницької компетентності, що виражаються в таких здібностях: визначення мети діяльності; визначення предмета, засобів діяльності, реалізація дій, необхідних для розв'язання завдання; рефлексія, аналіз результатів діяльності (співвіднесення досягнутих результатів з поставленою метою). Як зазначає Н. Демешкант, розвинені дослідницькі вміння викладача дозволяють йому не тільки репродукувати інформацію на занятті, але й підніматися до самостійних міркувань, висновків, ідей, що відображають закономірності та логічні зв'язки навчального матеріалу [53, с. 24].

Автори по-різному визначають місце дослідницької компетентності в класифікаціях ключових компетентностей. І. Зимняя вважає, що це – «компетентність, що належить до діяльності людини». У класифікації А. Бараннікова дослідницькій компетентності відводиться самостійна роль поряд з навчальною, соціально-особистісною, комунікативною, особистісно-адаптивною та компетентністю в галузі організаторської діяльності та співпраці. Дослідницька компетентність, за А. Хуторським, розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи

організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії». Вона також слугує компонентом компетентності особистого самовдосконалення, спрямованої на оволодіння способами інтелектуального і духовного саморозвитку [45].

Дослідницька компетентність розглядається також як особистісна характеристика людини. Поділяємо думку В. Краєвського та А. Хуторського, які розглядають кожну компетенцію, в тому числі дослідницьку, як єдність трьох складових: когнітивної, або змістової, технологічної, або процесуальної, й особистісної. Згідно авторів, під дослідницькою компетентністю варто розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, котрі вона повинна опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації. Таким чином, ми бачимо, що для ефективного формування дослідницької компетентності, насамперед треба працювати самостійно, здобуваючи знання з різних джерел інформації. Дослідницька компетентність має формуватися у людини як одна з невід'ємних складових під час пізнавальної діяльності.

Дослідницька компетентність, на думку багатьох педагогів (В. Болотов, І. Зімня, А. Хуторський та ін.) належить до числа ключових. За класифікацією А. Хуторського, дослідницька компетентність є складовою частиною пізнавальної компетентності, яка містить «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії», вона слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [45, с. 55-62]. Розглядаючи дослідницьку компетентність з позицій системного підходу, В. Адольф, А. Деркач, Т. Смоліна вважають її складовою професійної компетентності, а Б. Гершунський, В. Лаптев бачать у ній елемент загальної та професійної освіченості.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідницької компетентності дозволяє зробити висновок про те, що в даний час відсутнє однозначне розуміння цього поняття. На основі вивчення різних підходів до визначення поняття «дослідницька компетентність» представляється можливим систематизувати різноманіття визначень, при цьому виокремлюючи сутнісні ознаки цієї категорії.

Виходячи з існуючих у педагогічній науці підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність», можна зробити висновок, що *дослідницька компетентність* є сукупністю якостей

особистості; передбачає володіння дослідницькими знаннями, вміннями, навичками; передбачає готовність і мотивацію до здійснення дослідницької діяльності і впровадження результатів досліджень у свою роботу.

*Дослідницька компетентність викладача ВНЗ* – це інтегративне динамічне утворення особистості, яке характеризується знаннями в галузі здійснення педагогічного дослідження (розуміння того, що таке педагогічне дослідження), ставленням до цього виду педагогічної діяльності (чи став цей вид педагогічної діяльності необхідним для викладача, чи відчуває він у ньому потребу, чи усвідомлює його важливість), вміннями здійснювати цей вид педагогічної діяльності і досвідом творчого використання у вихованні і навчанні студентів інформації, отриманої під час дослідження.

### **Структура дослідницької компетентності викладача ВНЗ**

Спираючись на дані положення, можна виокремити такі компоненти дослідницької компетентності викладача ВНЗ: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, діяльнісно-операційний.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* характеризується особистісною мотивацією, зацікавленістю викладача у дослідницькій діяльності, ціннісним ставленням до неї, самостійністю у процесі пізнання, прийняття рішень та їх оцінки; обумовлює його пізнавальну активність; здатність до подолання когнітивних труднощів.

*Когнітивний компонент* представлений сукупністю теоретичних і методологічних знань, які необхідні педагогові, щоб ставити і вирішувати дослідницькі завдання у своїй професійній діяльності.

Про теоретичну підготовленість викладачів до активної дослідницької діяльності свідчить наявність чітко вираженої орієнтації на експериментально – дослідницьку роботу, *володіння комплексом знань*, які є необхідними для проведення дослідницької діяльності:

- знання наукових понять, які забезпечують розуміння сутності дослідницької діяльності;
- знання методологічного апарату дослідження (актуальність, об'єкт, предмет, мета, наукова гіпотеза, завдання, вихідна концепція, досліджувана проблема, новизна);
- знання з психології, педагогіки, фахових дисциплін, що забезпечують здатність бачити проблему, формулювати її;

- знання, що забезпечують аналіз, критичну оцінку, можливість виокремлення ведучих ідей, що існують у сучасній педагогіці.

*Особистісно-ціннісний компонент* характеризується комплексом особистісних якостей, що забезпечують високий рівень проведення дослідницької діяльності:

- певний рівень інтелектуального розвитку;
- володіння засобами розумової діяльності;
- аналітичність розуму;
- рефлексивні здібності;
- конструктивна критичність мислення;
- сприйнятливості до нових ідей;
- вміння концентруватися;
- творча уява;
- інтуїція;
- психологічна підготовленість до активної дослідницької роботи, що включає усвідомлення дослідницької діяльності як сфери якнайповнішої самореалізації;
- впевненість у своїх дослідницьких здібностях і підтвердження в реальній педагогічній діяльності їх наявності;
- вміння саморегуляції «міри» і активності в здійсненні дослідження;
- наполегливість;
- працелюбність;
- відповідальність.

*Діяльнісно-операційний компонент* характеризується баченням проблеми; засвоєними способами дослідницької діяльності у професійній сфері; включає вміння виявлення і формулювання проблеми, цілепокладання та планування дослідження, висунення гіпотези; містить сформовані навички проведення експериментів. Забезпечує свідомий перехід викладача від абстрактно-модельного подання рішення завдань до результату і від самого результату до опису конкретних дій для досягнення поставленої мети.

Успішність у дослідницькій діяльності багато в чому визначається мірою підготовленості викладача, яка відображається у *комплексі дослідницьких умінь*, рівнях їх сформованості, змісті і формах підготовки до дослідницької діяльності:

- вміння обирати і обґрунтовувати дослідницьку тему;

- вміння підбирати відповідну літературу, необхідну для осмислення теми дослідження і зіставлення свого досвіду з відображеним у літературі з цієї проблеми;
- вміння аналізу наукової літератури і передового педагогічного досвіду з обраної теми;
- вміння визначати і обґрунтовувати об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання і етапи дослідження;
- вміння прогнозувати засоби і методи дослідження;
- вміння визначення порядку і послідовності виконання, обсягу, змісту роботи, її наукової, методичної і організаційної частин;
- вміння прогнозування послідовності етапів наукового дослідження;
- вміння відбирати факти за їх істотними ознаками;
- вміння групувати факти, ознаки відповідно до проблеми дослідження з урахуванням загального і особливого, випадкового і закономірного;
- вміння точного опису фактів, явищ із застосуванням загальноприйнятої термінології;
- вміння точного визначення понять (поняття – це східці наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки);
- вміння осмислення і планування експериментальної роботи, її проведення;
- вміння знаходити і застосовувати відповідні методики дослідження;
- вміння перевірки отриманих експериментальних даних, або проведення відстроченого повторного експерименту;
- вміння формулювати висновки;
- вміння складати рекомендації за результатами дослідження;
- вміння рефлексувати за підсумками своєї дослідницької діяльності та визначати подальші перспективи дослідження;
- вміння узагальнювати, описувати і літературно оформляти отримані результати;
- вміння побудови доведень і спростувань у науковій дискусії з опертям на результати дослідження;
- вміння презентації результатів дослідження з використанням засобів ІКТ.

Виходячи з вище сказаного можемо зробити висновок, що *дослідницька компетентність* є якісною характеристикою особистості педагога, яка виявляється в усвідомленій готовності викладача

здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісним, діяльнісно-операційним, що забезпечує здатність здійснення переходу від процесуальної діяльності до творчої, прагнення до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога.

### **ІКТ-компетентність у структурі дослідницької компетентності**

Для визначення ключових умінь сучасного фахівця потрібно враховувати тенденції розвитку суспільства, серед яких зазначимо такі:

- подальшу комп'ютеризацію всіх галузей людської діяльності;
- ускладнення завдань, що будуть виникати перед суспільством у цілому і окремими його членами.

Робоча група під керівництвом О.Савченко (Україна) визначає групи ключових компетентностей: здатність учитися все життя; політичні й соціальні компетенції; компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві; володіння усним і письмовим спілкуванням (у тому числі декількома мовами); володіння новими технологіями і прийомами обробки даних; компетентність, що забезпечує володіння інформаційними технологіями; компетентність, пов'язана з розв'язанням проблем навчання; громадянська компетентність; загальнокультурна; інформаційна; соціальна; здоров'язберігаюча; ціннісно-смилова; загально-культурна; навчально-пізнавальна; комунікативна; соціально-трудова; особистісного самовдосконалення. Отже, можна впевнено спрогнозувати, що однією з ключових компетентностей недалеко майбутнього буде здатність і готовність розв'язувати складні нестандартні задачі, використовуючи могутній арсенал інформаційно-комунікаційних технологій. Звернемо увагу на те, що у будь-якому з наведених списків ключових компетентностей виокремлюється група, пов'язана з ІКТ-компетентностями, які мають синонімічні назви: володіння новими технологіями і прийомами обробки даних; інформаційні (Н. Баловсяк, М. Дзугоєва, І. Єрмаков, О. Зайцева, Н. Насирова, С. Трішина, А. Хуторський), інформаційно-технологічні (В. Беспалов, Т. Тихонова, Г. Лункова); цифрова грамотність, комп'ютерна компетентність, ІКТ-компетентність (В. Акуленко, С. Раков), інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність тощо. Деякі автори навіть у межах однієї роботи користуються різними термінами, правомірно вважаючи їх синонімами. Будемо



користуватися терміном «ІКТ-компетентність» і розуміти під ним «здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для доступу до інформації, її пошуку, визначення, інтеграції, управління, оцінювання, а також створення-продукування і передачі-надання, які достатні для того, щоб успішно жити і працювати в умовах інформаційного суспільства, в умовах економіки, заснованої на знаннях» [119, с.16]. Зроблений аналіз явища ІКТ-компетентності показує, що більшість авторів виокремлюють у ній дослідницькі вміння і навички. Деякі автори (група під керівництвом В. Бурмакіної) пропонують розглядати технологічні вміння не ізольовано, а тільки в інтеграції з загальним умінням розв'язувати інформаційні задачі. Керівним принципом у такому підході виступає положення про те, що кінцевим результатом навчання повинно стати не розуміння того, як функціонує комп'ютер, а здатність використовувати його як інструмент розв'язання різноманітних задач, комунікації, організації діяльності, зокрема – дослідницької. Заслугує на увагу підхід В. Бурмакіної, І. Фаліної, М. Зелмана, котрі в межах проекту «Розробка інструментів для оцінки ІКТ-компетентності» запропонували модель інформаційної компетентності «Велика сімка» («Б7» – від російської назви «Большая семерка»). В основу моделі «Б7» покладені 7 груп умінь, навичок, здатностей, що відповідають семи етапам розв'язання інформаційної задачі: визначення, управління, доступ, інтеграція, оцінка, створення, передача [119, с.7-8]. Уміння і навички здійснювати операції за цими етапами, застосовуючи засоби ІКТ, визначають рівень сформованості ІКТ-компетентності. Отже, акцент робиться не на вміннях натискати на кнопки та знати інструменти певних редакторів, а на вміннях розв'язувати поетапно інформаційні задачі. Саме такий підхід варто покласти в основу концепції формування і дослідницької компетентності, тобто формувати вміння і навички поетапного розв'язання дослідницьких задач. При цьому варто наголосити на тому, що вивчення інформаційно-комунікаційних технологій має підпорядковуватися загальному завданню формування певної групи компетентностей.

### **Особливості дослідницької діяльності викладача ВНЗ**

Діяльність викладача ВНЗ є багатоплановою, його функції різноманітні і спираються на різні галузі наукового знання. Досягнення високого рівня дослідницької компетентності можливе за

умови усвідомлення специфіки різних видів діагностування і його методів. Педагог як міждисциплінарний фахівець користується соціологічними, педагогічними, психологічними методами діагностики, пристосовуючи їх до власних завдань. При цьому мова йде про діагностику як сферу практичної діяльності, метою якої є не розробка методів і методик, а їх використання з метою прогнозування та коригування розвитку особистості студента як суб'єкта освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Дослідницька діяльність викладача ВНЗ має пізнавально-перетворювальний характер, оскільки ґрунтується на вивченні та врахуванні індивідуальних і групових особливостей, станів, властивостей учасників освітнього процесу з метою забезпечення його ефективності.

*Мета дослідницької діяльності викладача ВНЗ* знаходить свою конкретизацію в завданнях як функціональному компоненті освітнього процесу. Основні *завдання* дослідницької діяльності – пізнавальні і перетворювальні.

До *пізнавальних завдань дослідницької діяльності* належать: визначення рівня навченості, вихованості, підготовки суб'єктів навчання, визначення результативності і ефективності освітнього процесу і його компонентів у навчальному закладі та його підрозділах, визначення на основі аналізу і оцінки виявленої інформації доцільності та ступеня ефективності педагогічних дій.

До *перетворювальних завдань дослідницької діяльності* варто віднести:

- підвищення ефективності процесів навчання, виховання, професійної підготовки;
- вдосконалення педагогічного процесу на основі визначеної інформації про його учасників.

Пізнавальні і перетворювальні завдання дослідницької діяльності мають загальний характер і передбачають подальшу конкретизацію в часткових завданнях, які безпосередньо визначають проведення педагогічної діагностики. Можна виокремити такі групи часткових завдань дослідницької діяльності: виявлення і збір педагогічно значущої інформації, що характеризує освітній процес, його елементи і учасників; опрацювання й аналіз зібраної інформації; використання діагностичної інформації; оцінка достовірності діагностичної інформації, результативності діагностики; накопичення і зберігання діагностичної інформації.

Отримана в ході дослідницької діяльності інформація забезпечує

основу для проведення розвивальної роботи з суб'єктами освітнього процесу, налагодження продуктивної педагогічної взаємодії. Викладач на основі отриманої інформації розробляє й реалізує програму подальшого розвитку тих чи інших сторін освітнього процесу.

Дослідницька діяльність передбачає *формулювання висновків у вигляді визначення педагогічної проблеми та шляхів її розв'язання*, що стає можливим на основі аналізу об'єктивної інформації, отриманої за допомогою різних методів. Таким чином, завданням викладача ВНЗ як дослідника є не тільки встановлення, перерахування або систематизація певних ознак, але й намагання за допомогою аналізу цих даних проникнути у внутрішню сутність освітнього процесу.

У сферу *професійних завдань викладача ВНЗ* входить також оцінка досягнень і компетентності суб'єктів навчально-виховної взаємодії, виявлення і врахування їх особистісних і групових характеристик з метою підвищення ефективності освітнього процесу та реалізації його гуманістичної спрямованості. Вирішення цих завдань пов'язано з опануванням теоретичних відомостей та набуттям умінь, пов'язаних з педагогічною діагностикою як сукупністю функціонально і структурно взаємопов'язаних елементів (компонентів) процесу педагогічного діагностування, що містить типи, правила, вимоги, етапи і види діагностики, комплекси методик і процедур, а також відповідні діагностичні операції (дії, кроки). Це необхідно для прогнозування тенденцій розвитку, можливих відхилень, запобігання небажаним тенденціям і стимулювання позитивних аспектів розвитку (особистості, групи, педагогічних явищ).

З функціонального погляду педагогічна діагностика як компонент педагогічної діяльності викладача ВНЗ включена у структуру освітнього процесу.

*Ефективність педагогічної діагностики* залежить від рівня теоретичної підготовки її суб'єктів, а також умінь доцільно застосовувати діагностичні методи, узагальнювати результати їх використання, прогнозувати і проектувати на цій основі педагогічний процес.

Педагогічна діагностика здійснюється на всіх етапах освітнього процесу і передбачає отримання й використання з педагогічною метою достовірної інформації про його учасників, умови, зміст і результативність.

Педагогічна діагностика відрізняється від традиційних процедур перевірки, контролю і оцінки. Відмінності полягають у змістовій,

організаційній і методичній цілісності діагностичної діяльності, комплексності її компонентів, відносній самостійності у межах освітнього процесу, значними можливостями щодо впливу на його результати.

### **Методи дослідницької діяльності**

Залежно від призначення *методи дослідницької діяльності викладача ВНЗ* можуть бути систематизовані в такі групи:

1) методи збору діагностичної інформації – спостереження, опитування (усне – бесіда, інтерв'ю і письмове – анкетування), тестування, контент-аналіз, аналіз результатів діяльності; використання цих методів дає змогу вирішувати такі завдання, як розпізнавання діагностованих явищ, властивостей і характеристик, вимірювання рівня їх розвитку;

2) методи оцінювання діагностичної інформації: методи шкалювання, статистичні методи (багатомірне групування, кореляційний і регресивний аналіз), методи рейтингового оцінювання, методи обробки діагностичної інформації тощо;

3) методи представлення і накопичення результатів діагностики; узагальнені дані педагогічної діагностики подаються у вигляді діагнозу, тобто висновку щодо стану досліджуваного явища;

4) методи використання результатів діагностики: безпосередня педагогічна дія, опосередкована педагогічна дія, координація і планування педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги тощо;

5) методи оцінки достовірності результатів: експертний метод, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз і т. д. [32].

### **Напрями, функції і види педагогічної діагностики як інструменту дослідницької діяльності викладача ВНЗ**

Основними *напрямами* педагогічної діагностики є:

- діагностика вихованості – вивчення різноманітних проявів вихованості студентів як інтеграційного результату педагогічних і соціальних чинників, а також визначення виховних можливостей суб'єктів і факторів педагогічного процесу;

- діагностика дидактична – вивчення навчальних досягнень студентів для оперативної оцінки ефективності освітнього процесу та його корекції;

- діагностика управлінська (організаційно-методична) – вивчення педагогічного потенціалу освітнього процесу: кваліфікації педагогів, керівників навчальних закладів, методичної підготовленості, оснащеності і особливостей організації педагогічного процесу;

- діагностика соціально-педагогічна – вивчення соціальних умов педагогічного процесу і педагогічного потенціалу соціального середовища для виявлення і корекції можливих відхилень;

- діагностика соціопсихопедагогічна – вивчення соціально-психологічних чинників і явищ педагогічного процесу, їх впливу на навчання, виховання і розвиток з метою корекції можливих відхилень;

- психодіагностика педагогічна – вивчення чинників і результатів розвитку особистості в педагогічному процесі;

- діагностика валеопедагогічна – вивчення змін стану здоров'я суб'єктів педагогічного процесу.

Досягнення намічених результатів у процесі вирішення завдань забезпечує реалізацію функцій педагогічної діагностики. Основними функціями педагогічної діагностики є: аналітична, контрольньо-оцінювальна, пояснювальна, інформаційна, інтегруюча, прогностична, нормативна, формувальна, зворотного зв'язку, спонукальна.

Важливим функціональним компонентом педагогічної діагностики є її *види*, такі як: попередня, оперативна, контрольна, повсякденна (поточна), підсумкова, дослідницька.

### **Принципи дослідницької діяльності**

Основними *принципами дослідницької діяльності* є:

- цілеспрямованість – необхідність співвіднесення організаційних форм, засобів і методів її реалізації з кінцевою метою;

- адресність – визначається мірою диференціації її форм і змісту залежно від індивідуальних або групових особливостей суб'єктів педагогічного процесу;

- доступність – вимагає забезпечення природності умов діагностування і мотивації обстежуваних;

- системність і безперервність вивчення – забезпечення багатоаспектного і неодноразового діагностування із застосуванням різноманітних методів, що розкривають різні сторони досліджуваного явища в динаміці;

- принцип об'єктивності – передбачає аналітичний підхід педагога до отриманих результатів, багатократну перевірку будь-якого факту, високу вимогливість до себе [32].

### **Вимоги до особистості та професійних якостей педагога як суб'єкта дослідницької діяльності**

Дослідницька діяльність передбачає не тільки ретельну фіксацію того, що представлено в освітній практиці, але й значну методичну роботу, спрямовану на узагальнення діагностичних даних з метою вироблення рекомендацій щодо вдосконалення педагогічного процесу. Це, в свою чергу, ставить особливі вимоги до інтелектуальних якостей і умінь педагога, його здатності порівнювати, узагальнювати і систематизувати отримані матеріали.

О. Бодальов виокремлює загальні і часткові якості педагога-дослідника. До загальних якостей належать: стійка спрямованість на вирішення проблеми дослідження; наполегливість, нонконформізм і почуття обов'язку; критичність і самокритичність; розвинутий інтелект, яскраво виражена здатність спрямовувати інтелектуальні зусилля на пошук нестандартних шляхів вирішення дослідницьких завдань; спостережливість. До часткових якостей дослідника О. Бодальов відносить: стиль наукового пошуку; різні види потреб і різний рівень здібностей до дослідження предмета в його елементарних і складних проявах; власне бачення «білих плям» у предметі вивчення; чесність, відкритість і сміливість обстоювання своїх поглядів; моральну силу і фізичне здоров'я.

Ряд учених-психологів (О. Аллахвердян, О. Лук, О. Мелік-Пашасв та ін.), розглядаючи особистість педагога-дослідника, вважають, що йому мають бути притаманні такі якості, як самостійність і ініціативність, здатність до подолання стереотипів; високий рівень самооцінки; спроможність генерувати ідеї, а не чекати їх ззовні; адекватне усвідомлення свого творчого потенціалу.

Отже, до особистості педагога як суб'єкта дослідницької діяльності пред'являються дуже високі вимоги, що передбачають повну самовіддачу, здатність особистісно і професійно самореалізовуватися, займатися постійною самоосвітою.

## Критерії класифікації методів педагогічного дослідження

*Методи педагогічного дослідження* можуть бути згруповані за такими *параметрами*:

1. Рівень наукового пізнання – емпіричний чи теоретичний. Відповідно можна виокремити емпіричні методи дослідження (спостереження, бесіда, тестування тощо) і теоретичні (апроксимація, аксіоматизація, екстраполяція, моделювання та інші).

2. Характер дій дослідника-педагога з об'єктом:

а) вивчення об'єкту (всі перераховані методи дослідження);

б) обробка отриманих даних (якісна і кількісна, різні рівні математично-статистичної обробки);

в) методи презентації отриманих даних (таблиці, графіки, схеми).

3. Методи педагогічної діагностики можна диференціювати також за джерелом отримання інформації.

Підкреслюючи важливість математичної обробки результатів дослідження в будь-якій науці взагалі і в педагогіці зокрема, варто наголосити, що якісний, інтерпретаційний аналіз є першочерговим і незамінним.

Вибір методів педагогічного дослідження повинен бути обґрунтованим і відповідати меті. Враховуючи такі принципи, як системність, комплексність, а також принцип єдності свідомості та діяльності, педагогічна діагностика в кожному конкретному випадку використовує комплекс методів, однак один із них завжди виступає як основний, а інші – як додаткові. У практичній діяльності педагога основними виступають спостереження та бесіда, які доповнюються анкетуванням, тестуванням, аналізом продуктів діяльності чи документації.

### Типи і форми організації діагностичного процесу

Під час класифікації діагностичних методів важливо враховувати типи і форми *організації* діагностичного процесу. Крім того, категорії і види діагностичного інструментарію визначаються віком обстежуваного, особливостями його стану, можливостями, діагностичною гіпотезою.

Характер діагностичної процедури визначається за наступними критеріями:

- форма проведення: індивідуальна чи групова діагностика;

- вид діагностичного процесу: скринінгова діагностика чи поглиблена;
- етапність процедури обстеження: первинна чи повторна оцінка (останню, у свою чергу, можна розділити на динамічну і підсумкову);
- пролонгованість оцінки: лонгітюдна (тривала, багатократна) чи зрізова (одинична);
- характер оцінки: експертна (диференціально-рівнева) чи диференціально-типологічна.

Для кожної з перерахованих категорій діагностичного процесу характерні свої, найбільш ефективні в кожному випадку технології проведення, методичні засоби, технології аналізу результатів.

Природно, що за групового обстеження можливість використання малоформалізованих методик є доволі обмеженою.

У свою чергу, групова форма обстеження можлива лише для скринінгової діагностики, яка спрямована виключно на виокремлення груп осіб з тими чи іншими особливостями, що дозволяє говорити про цей вид діагностичного процесу як про експертний, диференціально-рівневий. Такий груповий скринінг може бути як лонгітюдним, так і зрізовим.

Поглиблена педагогічна діагностика орієнтована на виявлення особливостей особистісного розвитку в широкому значенні цього слова, розуміння механізмів і причин, що зумовили нормативний або деструктивний розвиток. Поглиблена оцінка може проводитися тільки в індивідуальному режимі обстеження. У зв'язку з її завданнями і спрямованістю для неї характерне обмеження використання тестів.

Поглиблена педагогічна діагностика може бути:

- первинною – перша, попередня оцінка розвитку особистості;
- динамічною – за допомогою якої відстежується динаміка розвитку, ефективність навчання і виховання, динаміка розвивальних і корекційних заходів;
- підсумковою – оцінка стану особистості «на виході», у кінці певного етапу її навчання та виховання, циклу розвивальної або корекційної роботи.

У педагогіці вивчення об'єкту, яке проводиться різними методами, може бути короточасним, спрямованим на констатуючі, діагностичні цілі. Але може бути і довготривалим (декілька років), спрямованим на виявлення розвитку, генезису (власне генетичний метод), якої-небудь властивості особистості. На цій основі визначають



два методи – метод поперечних зрізів і лонгітюдний метод. Перевагами лонгітюдного методу є можливість передбачення подальшого ходу розвитку, наукове обґрунтування прогнозу, визначення зв'язків між етапами розвитку.

І лонгітюдна, і зрізова діагностика можуть бути як індивідуальними, так і груповими, скринінговими або поглибленими – залежно від поставлених завдань.

### **Експертиза і експертна оцінка в педагогічній діагностиці**

Практично будь-який вид педагогічної діагностики можна розглядати як процедуру експертизи, тобто надання мотивованого висновку. Кінцевою метою будь-якої експертизи є відповідь на поставлене питання, яке оформлюється у вигляді експертного висновку. Питання, що вирішуються експертним дослідженням, визначаються на основі реальних потреб освітньої практики.

Під *поняття експертизи* можна підвести практично всю діагностичну складову професійної діяльності педагога. У вузькому сенсі можна говорити про експертну оцінку як про одну з категорій діагностичної процедури.

*Експертна оцінка* може бути бінарною (за типом «так – ні»: є в особистості або групи певна особливість, ознака, функціональна сформованість чи ні), так і багаторівневою.

Рівневою є, наприклад, оцінка розвитку пізнавальної діяльності особистості залежно від відсотка виконання тестових завдань. У цьому випадку можна говорити про опосередковану рівнями виконання завдань типологізацію осіб без визначення якісного характеру, властивого тому або іншому виділеному типу.

До бінарної експертної оцінки можна віднести оцінку готовності дітей до навчання в школі. За такої оцінки вирішується питання виключно про готовність або неготовність дитини до навчання в конкретній освітній установі, а не про якісний характер її розвитку і відповідність вимогам програмного матеріалу першого класу.

Експертна оцінка може проводитися як в індивідуальній, так і груповій формі, мати скринінговий вигляд, бути зрізовою (одноразовою) експертизою або мати лонгітюдний (багаторазовий) характер.

## **Вимоги до психолого-педагогічного висновку діагностики**

Якщо за наслідками діагностики вимагається формулювання психолого-педагогічного висновку, то він повинен відповідати низці вимог:

- психолого-педагогічний висновок має відповідати меті замовлення, а також рівню підготовки замовника до одержання такої інформації;
- зміст висновку повинен впливати з мети діагностики;
- зміст висновку має містити конкретні рекомендації в залежності від характеру отриманих даних, якщо такі були потрібні замовнику;
- висновок повинен містити стислий опис процесу діагностування, тобто використаних методів, отриманих з їх допомогою даних, інтерпретацію даних, висновки;
- у висновку необхідно зазначити наявність ситуаційних змінних під час проведення діагностики, таких як стан респондента, характер його контакту з педагогом, нестандартні умови тестування тощо.

## **Підготовка до проведення педагогічного дослідження**

У загальному вигляді *етапи педагогічного дослідження* розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розробка програми педагогічного дослідження;
- 4) проведення педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих рекомендацій за результатами дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

*Фіксація проблемної ситуації.* Безпосереднім приводом для здійснення практично орієнтованого педагогічного дослідження є та чи інша педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується окремої людини або певної групи людей, їхніх інтересів і потребує вирішення. Фіксація проблемної ситуації та з'ясування її суті випереджають конкретне дослідження у вузькому значенні цього виразу, утворюючи попередній етап педагогічного аналізу. Отже, предметом педагогічного дослідження є певна педагогічна проблема

чи проблемна ситуація.

*Суть проблемної ситуації.* Проблемна ситуація – це стан «знання про незнання» (В.Ядов), тобто необхідність вивчення якоїсь галузі педагогічного процесу, в якій виникає порушення нормального функціонування компонентів виховної системи. Для організаторів педагогічного дослідження дана проблема постає як стан знання про незнання якісних і кількісних змін, тенденцій розвитку певного процесу. Або, іншими словами, ми знаємо, що виник конфлікт, але поки що не знаємо, що є його причинами та як можна його розв'язати.

*Ознаки педагогічної проблеми:*

- прагнення до зміни педагогічної ситуації, що склалася (ступінь усвідомлення проблеми дослідником буває різним: від неясного вгадування до чіткого формулювання);

- при розв'язанні педагогічних проблем завжди є певна кількість варіантів їх вирішення, причому кожен з них має свої переваги і недоліки;

- педагогічна проблема обумовлена основними параметрами соціальної системи, тому дослідник повинен її розглядати у взаємозв'язку із загальним станом нашого суспільства, у конкретному соціальному просторовому і часовому вимірі.

*Формулювання проблеми дослідження.* Другим етапом педагогічного дослідження є переведення проблемної ситуації у формулювання наукової проблеми. Для цього треба:

- встановити реальне існування цієї проблеми (тобто з'ясувати, чи є показники, які характеризують цю проблему, чи є облік і статистика за цими показниками і чи є вони достовірними);

- з'ясувати організаційне і фізичне знаходження проблеми (фізичний об'єкт: група, людина; наскільки широкого розповсюдження набула);

- часові межі (відколи існує ця проблема? Чи вона появилася лише раз, декілька раз, виникає періодично? Якою є тенденція: стабілізується, посилюється або послаблюється?);

- володіння проблемою («відкрита», тобто знайома всім, чи «закрита» (тільки в окремій групі); які люди зацікавлені у вирішенні даної проблеми);

- абсолютна і відносна величина (наскільки важлива, обсяг часу, що призначений на її розв'язання);

- вичленувати найсуттєвіші елементи або фактори проблеми (які соціальні групи чи особи будуть вивчатися, характер їх взаємодії, психолого-педагогічні особливості);
- вирізнити вже відомі елементи проблемної ситуації, які не потребують спеціального аналізу і виступають інформаційною базою для розгляду невідомих елементів;
- виокремити у проблемній ситуації основні і другорядні компоненти для визначення основного напрямку дослідницького пошуку;
- проаналізувати способи розв'язання аналогічних проблем, які вже існують у педагогічному досвіді (науково-методична література, бесіди-консультації з компетентними фахівцями-експертами).

Внаслідок такого попереднього аналізу, здійсненого на підготовчому етапі, проблемна ситуація набуває чіткого виразу у вигляді формулювання проблеми. На цій основі, власне, і стає можливим початок педагогічного дослідження, третім етапом якого є розробка його програми.

### **Програма педагогічного дослідження: вимоги до розробки**

Розробка програми педагогічного дослідження дає змогу чітко з'ясувати стратегію і тактику аналізу виявленої проблеми, забезпечує всебічність охоплення проблемної ситуації і достовірність одержаної інформації. Програма педагогічного дослідження має відповідати певним *вимогам*:

- ясність і точність програми (всі положення чіткі, ясно сформульовані, складові програми продумані відповідно до логіки дослідження);
  - логічна послідовність усіх ланок програми (не можна братися за розробку робочого плану без попереднього формулювання мети і завдань дослідження);
  - гнучкість програми (можливість внесення коректив).
- Функції програми педагогічного дослідження:*
- методологічна (дає змогу визначити проблему (наукову і практичну), задля якої здійснюється дослідження, сформулювати його цілі і завдання);
  - методична (дає можливість розробити загальний логічний план дослідження, визначити методи збирання і аналізу інформації, виробити процедуру дослідження);

- організаційна (забезпечує розробку чіткої системи розподілу праці між членами дослідницьких груп, контроль за ходом дослідження).

### **Складові методологічної частини програми педагогічного дослідження**

Методологічний розділ програми педагогічного дослідження складається з таких складових елементів:

*1. Формулювання теми, мети дослідження та його основних завдань. Переведення проблеми в назву дослідження.*

З'ясувавши попередньо сутність проблемної ситуації, варто чітко зафіксувати проблему в назві дослідження.

*Формулювання мети дослідження.* Мета педагогічного дослідження визначає переважаючу орієнтацію, від якої залежить уся логіка його здійснення. Програма педагогічного дослідження повинна дати відповідь на питання про те, на розв'язання якої проблеми і досягнення якого результату орієнтоване це дослідження.

*Завдання дослідження.* Завдання педагогічного дослідження – це сукупність установок, спрямованих на аналіз і розв'язання проблеми. Вони безпосередньо впливають із поставлених перед дослідниками цілей і є їхньою конкретизацією.

*2. Визначення об'єкта і предмета дослідження*

*Об'єктами* педагогічного дослідження на емпіричному рівні виступають колективи, соціальні групи, спільноти, окремі особи. Тому в широкому сенсі слова об'єктом дослідження є люди, а також їхня діяльність.

*Характеристики об'єктів дослідження.* У програмі належить зафіксувати такі характеристики об'єктів дослідження: просторові (місто, район); часові (період початку і закінчення дослідження); основний вид діяльності об'єкту; соціально-демографічні (стать, вік, освіта).

Якщо обраний об'єкт педагогічного дослідження занадто великий у кількісному плані, виникає необхідність у виборці (визначення кола респондентів).

*Предметом* педагогічного дослідження є найбільш суттєві властивості і відносини об'єкта, пізнання яких є важливим для вирішення завдань, закладених у програму. Предмет дослідження формується на основі об'єкту дослідження, але не збігається з ним. Один і той же соціальний об'єкт (наприклад, студентська

група) можна вивчати для вирішення різних завдань, а отже, він передбачає безліч предметів. Тому визначення предмету дослідження одночасно визначає межі, в яких конкретний об'єкт досліджують. Побудова предмету дослідження передбачає також процес вироблення відповідного понятійного апарату та його логічний аналіз.

### *3. Інтерпретація понять*

Інтерпретація основних понять дає змогу уточнити співвідношення тих елементів і властивостей досліджуваного явища, аналіз яких може дати цілісне уявлення про його фактичний стан, правильно пояснити причини його виникнення та результати. Процедура інтерпретації понять – це певна послідовність пізнавальних і організаційних дій, необхідних для уточнення їх змісту, розробки операцій їх вимірювання. Інтерпретація понять забезпечує вимір і реєстрацію досліджуваних явищ за допомогою кількісних показників та індикаторів.

### *4. Формулювання гіпотези дослідження*

Гіпотеза в педагогічному дослідженні – це наукове припущення, яке висувають для можливого пояснення певних психолого-педагогічних фактів, явищ і процесів; його треба підтвердити або спростувати. Гіпотезою є не будь-яке припущення, здогад, а лише передбачення, здатне пояснити невідомі допоки явища в тій чи іншій сфері і привести їх у відповідність з даними науки. В методологічному плані гіпотеза слугує з'єднуючою ланкою між теоретичною концепцією та емпіричною базою дослідження.

## **Методична частина програми педагогічного дослідження**

Методична частина містить опис методики і організації дослідження. Велике значення у цьому розділі має розрахунок і обґрунтування вибірки. Ця процедура означає необхідність відбору тих людей, серед яких буде проводитись дослідження. Звичайно, ідеальним варіантом було б дослідження всіх людей, які виступають носіями певної педагогічної проблеми. Вся чисельність таких об'єктів дослідження утворює *генеральну сукупність*. Оскільки організація і проведення суцільного обстеження всіх без винятку соціальних об'єктів надзвичайно важкі і потребують великих витрат і зусиль, то вони здійснюються в поодиноких випадках.

Емпіричні педагогічні дослідження є, звичайно, вибірковими, їх проводять лише на певній частині об'єктів генеральної сукупності, яка має назву *вибіркової сукупності*. Отже, вибіркова сукупність – це

певна кількість елементів генеральної сукупності, відібраних за певними правилами, свого роду мікромоделі генеральної сукупності. Потрібно, щоб структура вибіркової сукупності максимально збігалася з структурою генеральної сукупності за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками.

Якість вибірки оцінюють за двома показниками: репрезентативністю і надійністю.

*Репрезентативністю* називається здатність вибіркової сукупності максимально точно відтворювати характеристики генеральної сукупності. Отже, йдеться про точність вибіркового оцінювання і гарантію цієї точності. Адже завданням дослідницької групи є відбір певної кількості обстежуваних людей, проведення педагогічного дослідження і одержання достовірної інформації, яка точно характеризуватиме всі соціальні об'єкти-носії проблеми.

*Надійність* свідчить про точність психологічних вимірів, вірогідність одержаних результатів.

*Стратегічний та робочий плани дослідження*

Успіх дослідження залежить не лише від ретельності розробки методологічного розділу, а й від вироблення і запровадження у процес дослідження методико-процедурної частини методичного розділу програми дослідження.

## **Стратегічний і робочий план педагогічного дослідження**

Перш ніж приступити до дослідження, педагог звертає увагу на наявність інформації про досліджуваний об'єкт. Саме на основі знань про об'єкт перед збиранням емпіричних даних розробляється гіпотеза педагогічного дослідження. Відповідно до неї, а також цілей і завдань, вибудовують стратегічний план педагогічного дослідження. Існує три варіанти стратегічного плану дослідження: пошуковий, аналітичний і експериментальний.

*Пошуковий варіант* застосовують у тому разі, коли про об'єкт і предмет дослідження немає чіткого уявлення. Тоді такий різновид стратегічного плану має на меті уточнення проблеми і формулювання гіпотези.

*Етапи:* вивчення документів (літератури); проведення консультацій з експертами (науковці, практики); проведення спостереження за носіями проблемної ситуації, чітке формулювання проблеми дослідження.

*Аналітичний варіант* використовують тоді, коли знання про

проблему дають змогу визначити об'єкт дослідження і сформулювати описову гіпотезу. Мета плану – перевірити цю гіпотезу і отримати точні якісно-кількісні характеристики об'єкта, що вивчається. Розробка аналітичного плану завершується класифікацією даних, які характеризують об'єкт дослідження.

*Експериментальний варіант* застосовують тоді, коли знання про об'єкт дають можливість сформулювати пояснювальну гіпотезу. Звідси мета плану – встановити причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті. Найбільш надійний метод – експеримент.

Найчастіше в одному дослідженні поєднуються всі три варіанти стратегічних планів.

*Робочий план* дослідження складається на базі стратегічного і відображає основні процедурні заходи. Практика свідчить, що детально розроблений робочий план – вагомий чинник досягнення успіху дослідження. Він дає змогу заздалегідь передбачити і точно визначити обсяг наукових, організаційних витрат, надає дослідженню ритмічності на всіх етапах його проведення. Структурними компонентами робочого плану є його етапи і різні форми роботи (розробка інструкцій, складання проекту, внесення коректив у програму, формування груп, складання програм тощо).

*Перший розділ* передбачає порядок підготовки обговорення, затвердження програми та діагностичного інструментарію педагогічного дослідження. «Пілотажне» дослідження засвідчує, як «працює» інструментарій. При виявленні помилок вносяться корективи.

*Другий розділ:* організаційно – методичні види роботи. Вирішення питань: що треба зробити, де і коли, в які терміни. Групи респондентів повідомляються мета і завдання дослідження.

*Третій розділ:* обробка інформації.

*Четвертий розділ:* аналіз результатів обробки (таблиці, діаграми) → інформація → звіт → узагальнюючі висновки → практичні рекомендації.



## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

### Сутність і зміст комунікативної компетентності викладача ВНЗ

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» ставить перед викладачами університетів серйозні виклики. Однією з інновацій, рекомендованих до запровадження в освітній процес, є нова парадигма навчання Європейського простору – студентоцентроване навчання, в основу якого покладено компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм, повна інтеграція Національних рамок кваліфікацій, нова структура вищої освіти, стандарти нового покоління.

Проект Тюнінг «Гармонізація освітянських структур в Європі» (Tuning educational structures in Europe, TUNING) був ініційований у 2000 році кількома європейськими університетами (координатором проекту є університет Деусто, Іспанія) за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітянського простору. Проект Тюнінг призначений для вироблення стратегії та моніторингу результатів впровадження основних цілей та інструментів Болонського процесу.

У межах проекту Тюнінг було визначено суть та науково-методичне підґрунтя нового підходу до процесу створення та реалізації освітніх програм, який має назву – студентоцентроване навчання (student centered approach). Ключовими поняттями нової методології (а також нової парадигми навчання загалом) є *компетентності та результат навчання*.

Ці два терміни є ключовими в європейському освітянському просторі, їх аналізу та проектуванню присвячено багато наукових праць, вони були і є предметом розгляду на багатьох Болонських конференціях. Глосарії різних важливих загальноєвропейських документів (проект Тюнінг, довідник ЄКТС, глосарії європейських мета-рамок кваліфікацій тощо) містять дещо відмінні визначення цих понять.

Розглянемо визначення понять «компетентність» і «результат навчання» у контексті проекту Тюнінг:

*Результати навчання* – формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Можуть стосуватися окремого модуля

курсу або періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредитів.

Це класичне визначення результатів навчання, яке застосовується в описі навчальних програм окремих дисциплін, а саме: *у результаті вивчення даної дисципліни студент повинен знати... розуміти... мати навички...*

Методологія Тюнінга полягає в тому, що *результати навчання* формулюються в термінах *компетентностей*. *Компетентності* є динамічним поєднанням знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Тюнінг визначає основну відмінність між результатами навчання і компетентностями в тому, що перші *формулюються викладачами* на рівні освітньої програми, а компетентності *набуваються особами*, що навчаються.

У проєкті Тюнінг виокремлюються два різні види компетентностей: *академічні медіальні (фахові) компетентності* (subject specific competences) та *загальні компетентності* (generic competences, transferable skills). Перші залежать від предметної галузі, інші компетентності студент набуває в процесі виконання певної освітньої програми, але вони мають універсальний, не прив'язаний до навчання, характер. Серед них: здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями, комунікативними вміннями тощо.

Ключовим аспектом педагогічної діяльності є спілкування. Від умінь педагога ефективно будувати педагогічне спілкування багато в чому залежить результат виховання й навчання. Ефективна реалізація комунікативної функції можлива при наявності в педагога готовності до її виконання, що містить певні цінності, мотиви, знання, уміння, здібності, навички, якості, досвід, які в сукупності визначають комунікативну компетентність як інтегральну властивість особистості педагога.

Важливою якістю компетентного фахівця є комунікативність, що передбачає здатність успішно функціонувати у системі міжособистісних стосунків. У вузькому розумінні під *комунікативністю* («*комунікативною компетентністю*») розуміють здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з врахуванням стосунків між ними.

У сучасних дослідженнях триває теоретичний аналіз і осмислення даної категорії, розширюється її змістовне наповнення. Якщо донедавна досить розповсюдженим було визначення комунікативної компетентності як сукупності навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування, то в наш час категорія «комунікативна компетентність» розглядається значно ширше й містить у собі й особистісний аспект. Однак дотепер немає однозначного погляду на змістове наповнення даного поняття, на те, чим є комунікативна компетентність: здатністю, властивістю, сукупністю знань, умінь і навичок.

Поняття «комунікативна компетенція» увів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» [194].

С. Макаренко під комунікативною компетентністю розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює; проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно оформляти думку в усній та письмовій формах, але й уміння шукати і знаходити компроміс, поважати думки інших людей [106, с. 105].

Л. Петровська розглядає поняття «комунікативної компетентності» як вміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях та чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими, завдяки розумінню себе та оточуючих, враховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення [132].

Детально поняття комунікативної компетентності проаналізовано в працях відомого російського психолога Ю. Ємельянова та українського педагога Н. Бутенка. Вони трактують названу категорію як засновану на знаннях і чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування. У свою чергу Ю. Ємельяновим наголошено, що така здатність передбачає подальшу можливість навчатися спілкуванню і особисто виступає як ідейно-моральна категорія, яка регулює всю систему ставлень людини до природи та соціального світу, а також до самої себе [63]. Н. Бутенко підкреслено, що комунікативна компетентність базується на превентивному аналізі як інформації про зміст діяльності, так й інформації про індивідуальність партнера [27]. З цього виходить, що ефективний обмін інформацією спонукає людей працювати разом і досягати спільних цілей.

Близьким до попереднього твердження є узагальнення О. Касьянової. Комунікативна компетентність трактується дослідником як сукупність індивідуально-психічних особливостей та комунікативних знань, умінь, навичок, набутих у процесі цілеспрямованого виховного впливу, що забезпечує здатність і готовність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми з урахуванням обставин [87].

Суголосними є наукові підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність» у дослідженнях А. Хуторського, І. Єрмакова, І. Родигіної, котрі розглядають комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуаціях особистісної взаємодії, яка має інваріантні загальнолюдські характеристики, історично і культурно обумовлені як готовність ставити і досягати мети в комунікації: відправляти й одержувати необхідну інформацію, представляти й аргументовано відстоювати свої погляди в діалозі, визнавати відмінність позицій співрозмовників від власної, поважливо ставитися до загальнолюдських та особистісних цінностей людей різної національності, релігії [178].

Академіком І. Зязюном через поняття «комунікативність» проаналізовано змістовне навантаження дефініції *«комунікативна компетентність»*. За визначенням дослідника, це професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою здійснювати професійне спілкування, здатністю легко вступати в контакт, а також викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. З такої ж позиції поняття «комунікативна компетентність» розглянуто науковцями Р. Кеттелом та Г. Черновою. Так, Г. Чернова до поняття «комунікативність» підходить як до володіння процесуальною стороною контакту (свідоме використання експресії, володіння голосом, вміння тримати паузу). Тобто для того щоб легко вступати в контакт, потрібно відчувати людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, мати здатність сприймати і розуміти іншого. У свою чергу Р. Кеттелом зазначено, що комунікативність – найсильніша риса особистості, тому що впливає на поведінку людини в будь-яких ситуаціях.

Отже, існує певна різноплановість у визначенні поняття «комунікативна компетентність». Це пояснюється різноманітністю підходів до дослідження сутності даного явища. Можна зробити висновок, що переважно зустрічаються такі компоненти категорії «комунікативна компетентність»: сукупність навичок та умінь,

необхідних для ефективного спілкування; здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми; комунікативні здібності.

Попри намагання дослідників дати своє тлумачення поняття «комунікативна компетентність» та розбіжностями, що виникають внаслідок цього, спільним у дослідженнях більшості науковців (Н. Бутенко, О. Гура, Ю. Ємельянов, Н. Завіниченко, Л. Петровська, І. Єрмаков, І. Родигіна та ін..) є те, що *комунікативну компетентність* розглянуто як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови ефективною комунікації; як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; як певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування.

Комунікативна компетентність передбачає знання рідної та іноземної мов, способів взаємодії з оточуючими людьми і тими, хто знаходиться поза межами безпосереднього спілкування, вміння групової взаємодії, опанування різних соціальних ролей у колективі. Студент повинен уміти представити себе, написати листа, заяву, заповнити анкету, поставити доречні питання, що уточнюють зміст професійних завдань, вести дискусію.

Використовуючи акмеологічну модель професійної компетентності фахівця, розглядатимемо *комунікативну компетентність викладача ВНЗ* як професійно-значущу інтеграційну якість особистості, результат особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими компонентами якого є: комунікативні знання, вміння, навички; комунікативна спрямованість; гуманістична позиція; комунікативна креативність, що забезпечують у комплексі ефективне педагогічне спілкування.

У цьому формулюванні, на наш погляд, необхідно підкреслити такі аспекти.

По-перше, важливо, що *комунікативна компетентність* – це *особистісна якість викладача*, що визначається його включеністю в педагогічну діяльність і формується в процесі розвитку і саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову і мотиваційну сфери, системи стосунків і ціннісних орієнтацій.

По-друге, *комунікативна компетентність* означає поінформованість педагога про цілі, суть, структуру, засоби, особливості педагогічного спілкування (комунікативні знання); володіння технологією цієї діяльності (комунікативні вміння і навички); індивідуально-психологічні якості фахівця, які забезпечують

усвідомлення викладачем важливості ефективного педагогічного спілкування, прагнення до постійного вдосконалення комунікативних аспектів педагогічної діяльності (комунікативна спрямованість), орієнтацію на особистість людини як на головну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, творчого розв'язання комунікативних завдань, що виникають у процесі педагогічного спілкування (комунікативна креативність).

Такими чином, *комунікативна компетентність викладача ВНЗ* є складним системним утворенням, яке поєднує в собі мотиваційну спрямованість на оволодіння високим рівнем комунікативної компетентності, комплекс взаємопов'язаних професійних (педагогічних) комунікативних знань, умінь та інтеграцію їх у професійну діяльність, завдяки сформованим професійно важливим якостям, необхідним для свідомої регуляції комунікативної поведінки.

### **Структура комунікативної компетентності викладача ВНЗ**

Комунікативна компетентність являє собою цілісне, інтегративне, психічне утворення, що визначає ефективність спілкування. При спробі виділити структурні компоненти комунікативної компетентності ми також зустрічаємося з відсутністю єдиного підходу до даної проблеми. Зокрема, автори виділяють такі компоненти комунікативної компетентності:

- знання й уміння (Л. Петровська);
- знання, вміння, навички й способи (Л. Мітіна);
- знання, вміння, позиції, якості (В. Маркова);
- комунікативні здібності, комунікативні вміння й комунікативні знання, що є адекватними комунікативним завданням і достатніми для їхнього розв'язання (О. Сидоренко);
- комунікативна спрямованість, комунікативна поінформованість (знання, вміння, навички), комунікативні здатності (О. Попова);
- сукупність знань, умінь і диспозицій (установок і ціннісних орієнтацій) (Ю. Жуков);
- когнітивні (орієнтованість, психологічні знання й перцептивні здібності), емоційні (соціальні установки, досвід, система відносин особистості) і поведінкові (вміння й навички) складові (І. Макаровська);
- поведінкові, афективні, когнітивні, регулятивні, інформаційні складові (Н. Буртова);

- понятійно-операціональний блок (знання й уміння) й особистісний (якості, позиції) (І. Нестерова).

Е. Прозорова виокремлює два компоненти у комунікативній компетентності. До першого належать комунікативні цінності, потреби комуніканта в спілкуванні. Другий компонент визначає прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (вміння та навички спілкування) та знання про спілкування [138].

Є. Тармасва пропонує розглядати структуру комунікативної компетентності вчителя в єдності мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового та операційно-діяльнісного компонентів [162].

*Мотиваційний компонент* відображає орієнтувальні характеристики комунікативної компетентності та знаходить своє відображення в потребах та цілях комунікативної взаємодії з тими, хто вчиться. До комунікативних потреб педагога відносять: потребу у встановленні взаємин співробітництва з суб'єктами освітнього процесу; бажання проявляти співпереживання й співчуття; готовність до надання допомоги та підтримки; прагнення до обміну досвідом і знаннями.

*Аксіологічний компонент* становить ціннісні орієнтації педагога, які виявляються в ставленні до педагогічної теорії, освітньої практики, особистості того, хто вчиться. Ціннісні орієнтири вчителя включають: безумовне прийняття особистості учня, фасилітація, емпатія, розуміння, толерантність стосовно поведінки і вчинків учнів, дотримання етичних норм і правил педагогічної взаємодії.

Закріплені у свідомості вчителі педагогічні цінності утворюють систему його професійних орієнтацій на творчу діяльність, розвиток особистості учня, професійне співробітництво.

*Інформаційно-змістовий компонент* комунікативної компетентності вчителя передбачає володіння педагогом системою знань:

- знання психологічної структури особистості учня;
- знання про закономірності розвитку дитини з урахуванням її статевовікових, індивідуальних особливостей;
- знання структури комунікативного акту, що представлена такими етапами: цільова настанова педагогічного спілкування, врахування комунікативної ситуації педагогічного спілкування, уточнення й побудова плану вирішення комунікативного завдання, зворотний зв'язок;

- знання комунікативних способів організації педагогічної взаємодії; прийомів керування педагогічним спілкуванням, методів організації педагогічної взаємодії;

- знання морально-етичних норм і правил спілкування з учнем;
- знання алгоритмів поведінки в конкретній ситуації педагогічного спілкування, тактики й стратегії поведінки, стилів педагогічного спілкування.

Система перцептивних, мовленнєвих, гностичних умінь та вміння управління комунікативним процесом складають *операційно-діяльнісний компонент* комунікативної компетентності вчителя. Зміст даного компонента представлений у вигляді системи вмінь:

- перцептивні вміння: уміння адекватно реагувати на вчинки й висловлювання учнів; стимулювати резерви розвитку особистості школяра; оцінювати особистісні якості й емоційні стани дітей; визначати характер відносин, що складаються в процесі комунікативної взаємодії;

- мовленнєві вміння: вміння створювати природню мовленнєву ситуацію; створювати сприятливу комунікативну обстановку, що стимулює мовленнєву активність учнів; етично грамотно формулювати питання, відповідати й пояснювати відповіді, висловлювати особисту думку; презентувати себе перед учнями; викладати свої думки, навчальний матеріал логічно й послідовно; коригувати свою мовленнєву поведінку відповідно до одержуваної зворотної інформації – вербальної й невербальної;

- гностичні вміння: вміння актуалізувати знання про комунікацію відповідно до умов, що змінилися; прогнозувати й вибудовувати комунікативну взаємодію з учнями; об'єктивно оцінювати свої сильні й слабкі сторони в плані можливостей суб'єктивного професійного контролю; визначати ефект свого власного впливу на учнів;

- вміння керування комунікативним процесом: уміння знаходити оптимальний вихід з конфліктної ситуації; вибирати педагогічні засоби, методи, форми взаємодії з учнями; орієнтуватися в ситуації спілкування; організовувати довготривалий контакт із групою учнів.

Охарактеризуємо кожен компонент, що входить у зміст комунікативної компетентності викладача.

*Комунікативні знання* – усвідомлені уявлення викладача про зміст педагогічного спілкування.



*Комунікативні вміння* виражаються у здатності ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування. У психолого-педагогічній літературі, присвяченій розгляду особливостей педагогічного спілкування (Н. Богомолова, Л. Петровська, С. Єлканов, О. Леонт'єв, А. Маркова, А. Добрович, В. Кан-Калік, Н.Кузьміна), комунікативні вміння розглядаються як комплекс усвідомлених комунікативних дій, що відображають адекватне використання засобів спілкування відповідно до цілей, умов спілкування і засновані на знаннях про спілкування, що забезпечують ефективне вирішення фахівцем комунікативних завдань.

Всі підходи, в межах яких визначається сутність комунікативних умінь, є взаємопов'язаними, в чому знаходить відображення діалектичний взаємозв'язок умінь і діяльності: вміння – одиниця предметної діяльності, в якій відображаються її мотиваційні, змістовні і операційні сторони. Формування умінь пов'язане з формуванням мотивів, системи знань і способів дій (Г. Щукіна).

У роботах С. Єлканова, В. Кан-Каліка, А. Маркової представлені декілька видів класифікацій комунікативних умінь педагога. Це свідчить про широкий спектр завдань, що реалізуються завдяки комунікативним умінням.

Спираючись на погляди А. Маркової щодо особливостей педагогічного спілкування, можемо виокремити дві великі групи комунікативних умінь. До першої належать уміння, що забезпечують постановку широкого кола комунікативних завдань, з яких головними є: створення умов психологічної безпеки в спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера зі спілкування. До другої – вміння, що забезпечують високий рівень спілкування: вміння зрозуміти позицію і внутрішній стан іншого в спілкуванні, виявити цікавість до особистості партнера, вміння зрозуміти сутність поглядів іншої людини, володіння засобами вербального і невербального спілкування, вміння створити комфортну психологічну обстановку, вміння попереджати і ефективно вирішувати конфлікти та ін.

Важливою ланкою комунікативної компетентності вчителя є його мовні вміння, в основі яких лежать такі компоненти мовних здібностей: гарна вербальна пам'ять, широкий репертуар мовних засобів, уміння орієнтувати мову на співрозмовника, високий рівень антиципації (Б. Ільюк). Саме мовні засоби є основними при рішенні комунікативних завдань; мімічні і пантомімічні найчастіше виконують допоміжну роль. А. Макаренко писав: «я переконаний, що добре сказане дітям ділове, міцне слово має величезне значення, і, можливо,

у нас так багато ще помилок в організаційних формах, тому що ми ще і говорити часто з дітьми по-справжньому не вміємо. А треба вміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчули вашу волю... вашу особистість. Цього треба вчитися».

З мовних якостей у сучасній психології і дидактиці визначають принципово важливі: точність, логічність, спрямованість, чистота, виразність мовлення викладача.

Автоматизованими компонентами комунікативних умінь є комунікативні навички, що дозволяють педагогові швидко і точно сприймати ситуацію спілкування, індивідуальні особливості партнера зі спілкування і адекватно здійснювати педагогічне спілкування.

Перейдемо до розгляду наступної групи компонентів комунікативної компетентності викладача, безпосередньо пов'язаних з його індивідуально-психологічними особливостями.

Ключове значення для розвитку комунікативної компетентності викладача має *комунікативна спрямованість його особистості*. У психологічній науці спрямованість особистості розглядається як стійка система домінуючих мотивів, закріплених в інтересах, установках, цілях, перспективах і діяльності. Розглядаючи комунікативну спрямованість особистості, ми матимемо на увазі, що в ієрархії потреб-домінант викладача ВНЗ важливе місце займають мотиви, пов'язані з процесом педагогічного спілкування. Ці мотиви проявляють себе в захопленості педагога комунікативною діяльністю, в прагненні до її вдосконалення, до оволодіння новими комунікативними знаннями, вміннями і навичками. Стійка комунікативна спрямованість педагога – це постійна зацікавленість у тому, щоб опанувати всі засоби ефективного педагогічного спілкування.

Необхідним компонентом запропонованої нами моделі комунікативної компетентності викладача ВНЗ є *гуманістична позиція*. Ми розглядаємо гуманістичну позицію як визнання вчителем безумовної цінності людської особистості. Гуманістична позиція знаходить своє вираження в таких особливостях комунікативної поведінки викладача:

- 1) довіра педагога до студентів, прагнення до співпраці з ними;
- 2) оптимістичне ставлення до студентів як суб'єктів, наділених потенціями до безперервного розвитку і самореалізації;
- 3) врахування індивідуальних властивостей студентів у педагогічній діяльності;
- 4) інтерес до особистості студента, до власної особистості;

- 5) повага до унікальності, самобутності особистості студента;
- 6) розуміння того, що кожен студент здатен мислити і творити;
- 7) підтримка викладачем індивідуального розвитку студента;
- 8) надання студентові необхідного простору свободи для творчості, ухвалення самостійних рішень.

Підкреслюючи значення цього компонента комунікативної компетентності, А. Маркова зазначає: «Показником компетентності в спілкуванні є передусім гуманістична позиція ..., а потім вже засоби, техніка спілкування. Для вчителя важливо пам'ятати, що оптимальне спілкування – це не уміння тримати дисципліну, а обмін з учнями духовними цінностями; спільна мова з дітьми – це не мова команд і слухняності, а мова довіри».

Розкриємо зміст ще одного важливого компонента комунікативної компетентності викладача – *комунікативної креативності*. У психології під креативністю розуміють здатність суб'єкта до творчості, до конструктивних і нестандартних рішень і поведінки, а також усвідомлення і розвитку свого досвіду (Б. Ананьєв). Креативність дозволяє людині знаходити нові способи поведінки, адаптуватися до умов життя, що змінюються, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. Виокремлюють два типи креативності: поведінкову (виступає як засіб адаптації і самовираження) і інтелектуальну (впливає на продуктивність діяльності). Під комунікативною креативністю розумітимемо здатність людини до творчого рішення комунікативних завдань, що виникають у процесі спілкування. Комунікативна креативність педагога проявляється в його вмінні висувати нові комунікативні завдання, знаходити нові засоби взаємодії зі студентами, створювати нові форми спілкування, адекватні завданням, партнерам, умовам спілкування.

Всі розглянуті вище компоненти, що утворюють структуру комунікативної компетентності, знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. На основі комунікативних знань у процесі комунікативної практики у викладача формуються комунікативні вміння; окремі, доведені до автоматизму, вміння стають комунікативними навичками, і, навпаки, на основі комбінації навичок відбувається формування нових комунікативних умінь. З іншого боку, операціональний бік комунікативної діяльності (комунікативні вміння і навички) формує комунікативний досвід педагога, який кристалізується в нових комунікативних знаннях.

Мотиваційний компонент комунікативної компетентності (комунікативна спрямованість) спонукає викладача до постійного

поповнення знань, розширення репертуару комунікативних умінь і навичок.

Комунікативна креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі викладача знання, вміння і навички в нових ситуаціях, для вирішення нестандартних комунікативних завдань; з її допомогою педагог конструє нові способи спілкування, відкриває нові для себе грані цього процесу, і, таким чином, створює базу для набуття нових знань і формування нових умінь і навичок.

Ціннісно-смісловим стрижнем комунікативної компетентності викладача є його гуманістична спрямованість, що є вектором процесу педагогічного спілкування: мета, завдання, засоби спілкування, врахування вікових та індивідуальних особливостей, спрямованість на щире і довірче спілкування, розкриття особистісного потенціалу. Комплекс цих взаємопов'язаних компонентів, що знаходяться в постійному розвитку, забезпечує здатність викладача здійснювати ефективне педагогічне спілкування і на цій основі домагатися високих результатів у професійній діяльності.

На основі теоретичного аналізу робіт, присвячених вивченню комунікативної компетентності, ми доходимо висновку, що комунікативна компетентність – це: об'єктивне сприйняття партнерів з комунікативної взаємодії, урахування їх індивідуальних особливостей, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними і невербальними засобами комунікації. Визначення поняття комунікативної компетентності, змісту її складових – це перші кроки на шляху вирішення проблеми розвитку компетентності викладачів ВНЗ. Як підкреслює Ю. Татур, компетентність, по суті, потенційна, вона проявляється в діяльності й має особливість розвиватися в діяльності [163].

## ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

### Педагогічна техніка як компонент комунікативної компетентності

Спілкування, як відомо, є процесом двохстороннім. Надзвичайно важлива особливість спілкування в педагогічній діяльності полягає у розбіжності характеру спілкування для викладача і студентів: для педагога спілкування – це вид професійної діяльності, а для студентів – це вид життєдіяльності. Звідси і наявна різниця у позиціях викладача і того, хто вчиться, у спілкуванні. Педагог, спілкуючись зі студентами, працює, а це означає, що він у кожному хвилину спілкування повинен усвідомлювати, що відбувається між ним і тими, до кого він звертається з промовою. Перебуваючи у ролі партнера зі спілкування, викладач завжди повинен бути ніби і поза ним: спостерігати, аналізувати, приймати рішення, коригувати свою вербальну і невербальну поведінку, знаходити оптимальні варіанти вирішення проблем.

Оптимальні варіанти – це ті, що дають максимально позитивні результати при мінімально витрачених засобах. У педагогічному спілкуванні цими засобами виступають слово, інтонація, погляд, рухи, посмішка, почуття та переживання педагога. А. Макаренко неодноразово підкреслював необхідність для педагога володіння прийомами організації власної поведінки і педагогічного впливу. Він увів для позначення цього явища поняття «педагогічна техніка», яке має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність професійної діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. Адже «вихованець сприймає Вашу душу та Ваші думки не тому, що знає, що у Вас на душі робиться, а тому, що бачить Вас, слухає Вас».

*Педагогічна техніка* – це сукупність професійних умінь, які забезпечують правильне і виразне мовлення, виразний показ власних почуттів та ставлення засобами міміки та пантоміміки та вміння керувати особистим психічним станом.

Уміння педагогічної техніки сприяють гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його вираження, що в значній мірі визначає успішність педагогічного спілкування. Отже, *педагогічна техніка* – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це

володіння комплексом прийомів, який допомагає викладачеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів в освітньому процесі. Якщо педагог не володіє такими вміннями, він не здатен ані заохотити до навчання, ані переконати, ані впливати власним прикладом. Він лише більш чи менш маніпулює студентами, крейдою, ІКТ.

Поняття  
«педагогічна техніка»



**1 група** пов'язана з вміннями педагога **керувати власною поведінкою**: техніка володіння власним організмом, керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття, соціальна перцепція (*техніка керування увагою, уявою*). Це все, так звані, *особистісні фактори*, ті, що співвідносяться з самою людиною як особистістю.

**2 група** пов'язана з вміннями **впливати на особистість і колектив**: це техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Ці фактори називаються операціональними, тому що характеризують сам процес спілкування: за допомогою яких прийомів, засобів досягається контакт з людьми.

Обидві групи факторів взаємопов'язані, залежать одна від одної. І. Зязюн називає ці групи, що є складовими педагогічної техніки, зовнішньою та внутрішньою технікою відповідно до мети їх використання.

*Внутрішня техніка* – створення внутрішнього переживання особистості, організація внутрішнього самопочуття педагога, психологічне настроювання на майбутню діяльність через вплив на розум, волю, почуття.

*Зовнішня техніка* – втілення внутрішнього переживання особистості викладача в його тілесній природі: міміці, пантоміміці, голосі, мовленні.

## Елементи внутрішньої техніки викладача ВНЗ

Викладач постійно перебуває у центрі спілкування, тому його самопочуття не є особистою справою, оскільки його настрої відображається і на студентах, і на колегах, і на способах організації педагогічної взаємодії. Але на початку професійної діяльності педагогу важко позбутися душевної напруги, яка викликає почуття невпевненості, страху, затискування. Це, в свою чергу, відображається на здатності мислити, відчувати і реагувати і, як результат, маємо недосконало прочитану лекцію, невдало організоване практичне заняття. Отже, першим елементом внутрішньої техніки є *регуляція емоційної сфери* – формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Для цього потрібно зруйнувати стару і збудувати нову психологічну настанову. Нагадаємо, що настанова – це відносно стійка система уявлень і пов'язаних з ними емоційно-чуттєвих станів, що передбачають певне реагування. Настанова проявляється в готовності до дій і є результатом одночасного впливу середовища і людини, її інтелекту, емоцій, волі.

*Керування емоційно-вольовою сферою* – це вміння програвати подумки можливі ситуації, здійснювати перехід від негативного до позитивного у настрої. Використовуючи психологічні механізми навіювання та переконання, педагог формує психічні настанови поведінки і власної, і студентів.

Велике значення у формуванні настанови має настрої як стійкий загальний емоційний стан. У процесі діяльності настрої створює відповідні умови готовності сприйняти ту чи іншу настанову. Тому так важливо, щоб настрої у педагога був гарний, бадьорий. Зрозуміло, що настрої має різну динаміку, його прояви індивідуальні, залежать від багатьох факторів: стану здоров'я, сну, їжі, погоди, обставин життя, темпераменту людини, конкретної ситуації тощо.

Але викладачеві необхідно скористатися рекомендаціями, створеними педагогами театру. Починати оволодіння власним настроєм треба «зовні» (за системою К. Станіславського). Доброзичливий вираз обличчя потрібен не лише для того, щоб відобразити поважливе ставлення і до партнера зі спілкування, і до самої ситуації взаємодії. Найважливішим є вплив на саму особистість викладача: завдяки зовнішній позитивній виразності збуджуються центри позитивних емоцій і створюється гарний настрої. А він так потрібен педагогові для творчого самопочуття на занятті, налаштування на контакт і з кожним студентом особисто.

Зрозуміло, що досягти оптимального внутрішнього стану у педагогічній діяльності важко, тому що це – емоційно напружена праця, «це робота серця і нервів, це буквально щоденна і щогодинна витрата величезних душевних сил. Наша праця – це повсякчасна зміна ситуації, що викликає то посилене збудження, то гальмування» (В. Сухомлинський). Викладач повинен уміти зберігати працездатність, володіти ситуацією для забезпечення успіху в діяльності і збереження свого здоров'я. Для цього важливо працювати над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу впевнено, без зайвого емоційного напруження здійснювати професійну діяльність:

- педагогічний оптимізм;
- впевненість у собі як у педагогові;
- уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження;
- наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Усі ці якості характеризують психологічну стійкість у професійній діяльності. В її основі – позитивне емоційне ставлення до себе, студентів, праці. Саме позитивні емоції надихають, активізують викладача, надають йому впевненості, позитивно впливають на стосунки зі студентами, колегами. Негативні емоції гальмують активність, дезорганізують поведінку і діяльність, викликають страх, тривожність, підозри.

*Керування власним психічним станом* є підґрунтям для створення творчого самопочуття, необхідного викладачеві кожного дня. Саме творче самопочуття відіграє вирішальну роль у професійній діяльності педагога, тому що дозволяє не «репрезентувати», а «презентувати» психолого-педагогічний процес педагогічної діяльності.

Яким же чином можливо кожного дня налаштовувати себе на справжні, щирі почуття, на творче самовираження? На допомогу педагогові приходять методика К. Станіславського, який вважав, що не треба «витискувати» з себе почуття, яких ще немає, необхідно правильно і послідовно діяти. У царині фізичних дій все доступно контролю свідомості, будь-яка дія може бути відтворена скільки завгодно разів. Ясність і відчутність фізичних дій допомагає викладачеві зосередитися тільки на педагогічній діяльності. Вроджені і набуті нервові шляхи пов'язують фізичні дії з емоціями. Фізичні дії не тільки оживлюють відбитки пережитих колись емоцій, але водночас зазнають на собі зворотнього впливу відтвореного життєвого досвіду, стають дедалі правдоподібнішими, дедалі відповіднішими обставинам.



Зрозуміло, що акторська і педагогічна діяльність мають суттєві розбіжності, але система К. Станіславського, якою може оволодіти викладач, допоможе боротися за розв'язання надзавдань кожного заняття, відсторонюючи від себе буденні справи та невідповідний настрій.

Активний педагогічний вплив на студентів можливий за умови глибокого і всебічного знання про себе самого викладача, усвідомлення особливостей власної взаємодії з іншими людьми, розуміння того, як бачать його люди. Невипадково древні казали: «Пізнай самого себе» і в цьому бачили запоруку успіху.

В основі усвідомлення індивідуального стилю педагогічної діяльності – два явища психічного життя особистості: рефлексія та емпатія.

*Рефлексією* у психології називається усвідомлення людиною власних психічних актів та станів, а також того враження, яке вона створює і якими засобами цього досягає.

*Емпатія* – розуміння, усвідомлення емоційних станів іншої людини. У педагога вона виражається в умінні за ознаками зворотного зв'язку з аудиторією зрозуміти її стан, рівень взаєморозуміння, справжні мотиви поведінки окремих студентів.

Низький рівень емпатії та рефлексії – одна з головних причин стандартизації поведінки викладача.

І рефлексія, і емпатія – це процеси усвідомлення. Однак відомо, що усвідомлюється тільки те, що було сприйняте. Але сприйняття нами навколишньої дійсності відрізняється вибірковістю. Наша свідомість старанно вибирає з потоку інформації, що йде до нас, ту, яка підтверджує, підтримує образи та думки, що склалися в нас, а те, що не підтверджує стереотипу, не помічається.

Це вузьке місце нашої роботи вимагає особливої уваги, тому що саме проблеми формування *навичок професійної уваги* є актуальними для кожного педагога.

Педагогічна діяльність починається з уваги. Від розвиненості цієї здатності, однієї з найголовніших професійних якостей особистості педагога, залежить швидка, чутлива і адекватна реакція на зміни в аудиторії чи в стані студентів. А це можливо тільки за умови систематичних вправ і розв'язання завдань, спрямованих на практичний розвиток уваги. Адже між викладачем і студентами немає перешкод, комунікація пряма і тому найбільш оперативна. Педагог постійно отримує інформацію про те, як його повідомлення

сприймається студентами, і за допомогою розвиненої уваги може оперативно збирати дані зворотного зв'язку.

Зворотний зв'язок може бути лінійним і нелінійним, тобто зовнішнім чи внутрішнім.

За умов лінійного зв'язку педагог орієнтується на гомін, окремі репліки студентів. У випадку нелінійного зв'язку джерелом інформації виступають міміка, рухи, пози, жести студентів. Учитель може безпомилково визначити за невербальною поведінкою тих, хто вчиться, їх реакцію: інтерес, відсутність уваги, згоду, незгоду. Наявність зворотного зв'язку і вміння його відчувати за допомогою навичок уваги дуже важливі для викладача. Він коригує свою діяльність, орієнтуючись на ці знаки.

Повертаючись до проблем професійної уваги, необхідно зазначити, що ні викладач, ні студенти не можуть бути весь час уважними, хоч би як вони цього воліли. Тобто увага не може бути неперервною. Важливо вміти керувати увагою, тобто спрямовувати її у потрібне педагогові русло, інакше кажучи, перемикаючи.

Психологи стверджують, що характеристиками уваги є вибірковість, обсяг, стійкість, можливість розподілу й здатність до перемикавання.

Вивчаючи фізіологічну діяльність мозку, О. Ухтомський створив учення про домінанту, до якого ми звертаємося у зв'язку з практичним опануванням елементів уваги. Відзначимо, що домінанта або пануючий осередок збудження відрізняється від рухливого оптимального осередку збудження підвищеною сталістю. Вона не тільки гальмує новопосталі осередки збудження, але й здатна посилюватися за їхній рахунок, перемикаючи на себе процеси збудження, які виникають в інших нервових центрах.

Наявність домінуючого осередку збудження в корі головного мозку дозволяє зрозуміти таку міру зосередженості на будь-якому предметі або явищі, коли сторонні подразники не в змозі викликати відволікання (перемикавання) уваги, й вони залишаються непоміченими. Значна концентрація уваги в особистості пов'язана передусім з глибокою зацікавленістю предметом або явищем. Самі ці особливості діяльності нашого мозку повинен враховувати педагог, керуючи своєю увагою та увагою аудиторії на занятті.

Педагог у професійній діяльності спирається і на дані суміжних наук. Так, психологи емпірично довели, що після 30 хвилин зосередженої роботи рівень уваги знижується; це спонукає викладача до перемикавання уваги студентів на інші види роботи. Дані

психолінгвістики свідчать, що обсяг короткочасної пам'яті визначається «магічним числом»  $7 \pm 2$ . Це означає, що студент без утруднення може засвоїти саме таку кількість слів у реченні і речень у періоді, як  $7 \pm 2$ . Педагог повинен це враховувати, стимулюючи увагу тих, хто навчається.

Засобами активізації уваги студентів також варто вважати:

- 1) повторення (але розумне, інакше може статися «відторгнення» матеріалу);
- 2) підрозділи з нумерацією (по-перше, по-друге...);
- 3) правильний логічний та ритмічний малюнок висловлювання;
- 4) інтонування (беземоційна подача матеріалу знижує його засвоєння на 50-60%).

Педагог перед заняттям повинен уважним поглядом «оцінити» аудиторію, її характер, тому що це впливає на зміст і форму заняття. Варто знати про особливості аудиторії, з якою працює викладач. По-перше, це спільність студентів, які мають безпосередній контакт між собою, по-друге, поведінка аудиторії та контроль над нею визначаються її кількістю; по-третє, поведінка аудиторії залежить від її гомогенності, тобто ступеня однорідності складу. Викладач ураховує ефект внутрішньогрупового навіювання, конформізму, характерний для груп, котрі об'єднує одна мета (освіта, професійна підготовка), на основі якого посилюється співпереживання і, разом з цим, народжується співпраця та співтворчість.

Проблеми сприйняття та розуміння тісно пов'язані з мотивами, які спонукають студентів уважно сприймати те, що повідомляє викладач. Для підвищення ефективності заняття викладачеві варто збудити інтерес до його теми. Саме в цьому йому покликаний допомогти ще один елемент педагогічної техніки, що впливає на творче самопочуття. Це *уява*, яка допомагає: 1) відтворити, зрозуміти стан студентів; 2) згрупувати образи в новій послідовності, поєднуючи їх у нове ціле, що буде підґрунтям для моменту творчості на занятті.

Без роботи уяви неможливий і підготовчий етап заняття. Розробляючи конспект лекції або практичного заняття, педагог користується готовим матеріалом, але завдяки уяві, яка стимулює творчу активність, відбувається аналіз, коригування і синтез вихідних даних у відповідності з проблемою (тема заняття, вікові та індивідуальні особливості студентів, ступінь засвоєння попереднього матеріалу тощо). Завдяки мисленню, пам'яті, волі, сприйняттю, життєвому досвіду, спостереженню, уявленню, баченню реалізується кінцевий продукт уяви – заняття.

## Елементи зовнішньої техніки

Поряд з увагою та увагою для орієнтування в усвідомленні власної поведінки та поведінки студентів існує додаткова кінетична система спілкування оратора з аудиторією. Її елементами є міміка та пантоміміка.

*Міміка* – це виразні рухи м'язів обличчя. Це система своєрідних емоційних сигналів, що інформують партнера зі спілкування про ті чи інші почуття та настрої.

Вираз обличчя – це відображення емоцій, які, на думку К. Ізарда «чути краще, ніж мову», тому обличчя партнера зі спілкування завжди концентрує нашу увагу. Для педагога це має вирішальне значення, тому що забезпечує зворотний зв'язок: свідчить про емоційну реакцію студентів на навчальний матеріал, інформує про ступінь взаєморозуміння, ставлення до теми, викладача. У свою чергу, вираз обличчя педагога, його погляд підвищують емоційну значущість інформації, яку він несе, сприяють її кращому засвоєнню.

Вираз обличчя викладача, весь його зовнішній вигляд повинні відображувати широкий діапазон почуттів: впевненість, заохочення, засудження, невдоволення, критичне ставлення, радість, захоплення, зацікавленість та їх відтінки, тому що студенти, орієнтуючись на вираз обличчя викладача, відповідним чином вибудовують відносини. Отже, міміка, її деталі – брови, очі, куточки роту – це засоби візуального контакту, зовнішня техніка, навички володіння якою повинен постійно вдосконалювати викладач.

*Пантоміміка* – це виразні рухи рук, голови, всієї постави, які є зовнішніми проявами внутрішнього емоційно-психологічного стану людини. Питання про використання рухів в ораторському мистецтві довгий час було відкритим, тому що деякі вчені вважали жестикуляцію чимось штучним, пишномовним. У наш час рухи оратора вважаються природньою реакцією, що підсилює емоційно-експресивний бік промови.

В той же час рухи рук, голови, постави – явище суто індивідуальне, воно нерозривно пов'язане з характером думок та почуттів педагога. Інтенсивність рухів залежить від темпераменту і визначає особливості індивідуального стилю.

Кожному викладачеві притаманна власна система рухів, а також уміння читати сигнали пантоміміки студентів. Знання даного елементу кінетичної системи спілкування має велике значення для успішності педагогічного спілкування, оскільки дає змогу відстежити зміни

позицій під час мовленнєвої взаємодії, зрозуміти невербальне реагування студентів на педагогічний вплив.

Викладач повинен у своїй діяльності враховувати значення так званих експресивних рухів, які водночас з голосом, рухами та мімікою характеризують мовленнєву поведінку педагога. Експресивні рухи зазвичай педагогом не усвідомлюються, але сприймаються аудиторією як певні сигнали. Наприклад, занадто високий пронизливий голос, його дрижання, спазми невідповідні обставинам спілкування зміни швидкості, ритму промови, є ознаками хвилювання, напруження, невпевненості, страху. Отже, викладач повинен запобігати появі цих негативних явищ за допомогою оволодіння навичками саморегуляції, тобто прийомами внутрішньої техніки.

До засобів невербальної комунікації вчені відносять також такесіку (система дотиків), просодіку (характеристики голосу), екстралінгвістику (паузи, сміх, плач, позіхання), кінесіку (міміка, пантоміміка, контакт очей, дії з предметами), проксеміку (використання міжособистісного простору) та часові характеристики спілкування.

Звернемося до деяких секретів мовленнєвого впливу викладача на студентів. Легкість сприйняття усного мовлення пояснюється простотою та лаконізмом його побудови. Для сучасної мовлення педагога характерною є велика доля розмовності, коли повнота та зв'язність письмового тексту замінюється певною «недомовленістю», відображаючи щирі та довірчі стосунки викладача зі студентами.

Зрозуміло, що головна перевага усного мовлення у порівнянні з мовою письма полягає в тій додатковій системі виразності, яку забезпечує людський голос, його багаті модуляції, інтонація. Голос є надзвичайно складним явищем. Він характеризується силою, висотою, тембром, мелодичним звучанням, що дає можливість відтворити різноманітні почуття, настрої, думки. Психологи довели, що для нашого мовлення характерними є 11 зон емоційних станів (радість, переляк, ніжність, подив, байдужість, гнів, печаль, презирство, повага, сором, образа), кожен з яких передається відповідною інтонаційною моделлю. Отже, сила впливу усного мовлення перш за все полягає в її емоційній напрузі, щирості. Інтонація живого мовлення – це додаткова паралінгвістична система спілкування, яку повинен мати в своєму арсеналі кожен викладач.

Спробуємо докладніше розібратися в безпосередній взаємодії педагога зі студентами на занятті, проаналізувати та пояснити, що відбувається в цій важкоформалізованій сфері.

Для пізнання технології професійного спілкування доцільно в акті безпосередньої педагогічної комунікації виокремити певні елементи, стадії. Інакше кажучи, необхідно уявити собі структуру професійно-педагогічного спілкування, що дозволить потім цим процесом керувати. Для цього необхідно встановити послідовність здійснення безпосередньої педагогічної комунікації, творчі етапи підготовки до якої ми вже розглянули.

В результаті дослідження були визначені *п'ять стадій процесу професійно-педагогічного спілкування*, які ми охарактеризуємо.

I. *Орієнтування в умовах спілкування*. На цій стадії відбувається складний процес узгодження загального стилю спілкування з актуальними умовами спілкування. Встановлено, що така адаптація спирається на відповідні моменти: 1) усвідомлення педагогом власного стилю спілкування зі студентами; 2) мисленнєва відбудова попередніх особливостей спілкування з колективом (комунікативна пам'ять); 3) уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності (ситуація на занятті, поточні завдання). Тут відбувається і конкретизація об'єкта спілкування (4). Зазвичай у ролі об'єкта спілкування виступає вся студентська аудиторія, але увага педагога може зосереджуватись на групі студентів чи окремій особі.

Варто мати на увазі, що під час організації первинного спілкування педагога з незнайомою аудиторією визначають ще одну попередню стадію – так звану передкомунікативну атмосферу. Складається вона на основі первісної інформації викладача про конкретну студентську групу, окремих студентів, а останніх – про педагога. Первісна інформація, отримана як по офіційних, так і неофіційних каналах, створює передумови, які в певній мірі визначають особливості майбутньої комунікативної діяльності.

Велике значення має в педагогічній діяльності ефект першого враження. На його основі формується первісний і нерідко стійкий стереотип сприйняття педагога. До того ж важливу роль відіграє не стільки змістова характеристика діяльності викладача, скільки елементи його зовнішності: міміка, постава, вміння одягатися, манери поведінки тощо.

Отже, для педагога велике значення має *ефект атракції*. Атракція – це виникнення привабливості однієї людини для іншої. Атракція виникає в результаті емоційного ставлення, оцінка якого породжує цілу гаму почуттів і виявляється у вигляді особливої соціальної настанови на іншу людину.

Психологи підкреслюють значущість атракції для педагога на основі того, що за інших рівних умов люди легше і швидше приймають позицію тієї людини, до якої відчують теплі почуття (симпатію, любов, повагу), і навпаки, складніше сприймають, а буває, що і зовсім відкидають позицію того, до кого відчують негативні почуття. Отже, викладач повинен оволодіти прийомами, які формують позитивні почуття на рівні підсвідомості, що веде до утворення атракції.

Працюючи над собою, варто мати на увазі такі вимоги до організації цієї стадії спілкування:

- думати над цілісністю враження від власної особи;
- враховувати особливості сьогоденної зустрічі і відповідно коригувати свою вербальну і невербальну поведінку;
- тримати в пам'яті загальну тональність спілкування, не робити різких поворотів у системі спілкування;
- бути оперативним у розв'язанні імпровізаційних завдань;
- думати не тільки про себе, але і про студентів, створюючи ситуацію психологічної сумісності.

II. Важливу роль у процесі організації педагогічного спілкування відіграє етап, який К. Станіславський називав *«зондування душі об'єкту»*.

За своєю сутністю, це своєрідний пошуковий етап будь-якого акту комунікації, тому що перш, ніж почати діяти, наприклад, викладати матеріал, педагог ніби поглядом обіймає аудиторію, внутрішньо готуючи студентів до майбутнього спілкування, сприйняття нового матеріалу.

III. *Стадія привернення уваги до себе* дуже важлива, тому що подальша робота залежить саме від неї. Аналіз педагогічної діяльності дозволяє виокремити кілька варіантів організації цієї стадії спілкування:

1. Мовленнєвий варіант (вербальне звернення до студентів).
2. Пауза (з активною внутрішньою вимогою уваги).
3. Рухово-знаковий варіант (записи на дошці, звертання до різних видів наочності, в т.ч. до ІКТ).
4. Змішаний варіант (елементи попередніх способів у поєднанні).

Правильно обраний засіб привернення уваги може мати активний, мобілізуючий вплив на студентську групу, що сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів.

IV. Епіцентром спілкування є *вербальна комунікація* – «комунікативна атака».

К. Станіславський висував важливе в педагогічному відношенні завдання: примусити об'єкт не тільки чути, але й побачити внутрішнім зором те, що викладає педагог, і, таким чином, підійти до розуміння даної інформації.

Розумінню, взаєморозумінню сприяє виразне, яскраве, емоційне мовлення. Адже інформацію можна зараз отримати з багатьох джерел... Почуття, свідомість, уяву, мислення стимулює педагогічне спілкування викладача зі студентами на занятті, створюючи потребу в інтелектуальному пошуку.

Мовленнєві здібності викладача є органічним компонентом комунікативних здібностей, важливою ланкою загальної культури педагога. Психологи визначають такі компоненти мовленнєвих здібностей: великий обсяг вербальної пам'яті, вміння логічної побудови та викладу матеріалу, вміння коригувати мовлення в залежності від обставин спілкування, вміння орієнтувати мовлення на співбесідника. Зрозуміло, що не останню роль у реалізації всіх цих завдань відіграє ерудиція і загальна культура викладача.

V. Не менш важливою є *стадія зворотнього зв'язку*. Він може бути змістовий – через питання та відповіді, опитування, експрес-опитування та емоційний – через загальний емоційний настрій, створений викладачем на занятті (очі, міміка, пантоміміка).

Проаналізовані нами стадії спілкування, як правило, повторюються на різних етапах заняття. Можна зробити висновок, що саме вони складають його загальну комунікативну структуру.

Ми роздивилися техніку організації педагогічного спілкування. Існують операціональні засоби спілкування, які допомагають педагогові керувати процесом педагогічного спілкування, досягаючи таким чином конкретних цілей педагогічної діяльності. Ці засоби по різному використовуються викладачами і співвідносяться з їх особистісними якостями.

Класифікуючи різні засоби, прийоми педагогічного спілкування, ми можемо виокремити: навіювання, переконання, наслідування, зараження, ідентифікацію. За допомогою цих засобів, варіюючи їх, педагог намагається досягти виконання педагогічних вимог. Однак часто педагоги використовують ці засоби стихійно, інтуїтивно, без потрібного психологічного обґрунтування. Ефективність використання прийомів педагогічного спілкування залежить від врахування особливостей соціально-психологічних механізмів їх дії,



адекватності психологічним якостям і комунікативним вмінням викладача і характеру студентської аудиторії та її окремих представників.

Найбільш важливим соціально-психологічним механізмом спілкування є *навіювання* (сугестія). Це передача свого психічного стану іншим людям, засіб впливу на їх емоційно-чуттєвий рівень свідомості. Майстерно проведене навіювання відбувається поза увагою та волею тих, хто його сприймає. Умовами ефективності навіювання є: сприйняття його в групі людей; великий авторитет того, хто навіює; його впевненість у собі, енергійність, воля; засоби навіювання повинні бути ретельно перевірені і продумані; наявність довіри між людьми, що спілкуються. Засобами, що посилюють навіювання, можуть бути: прийоми співставлення, порівняння, знайомі факти дійсності, паузи, різкі повороти думки, повтори, яскравість, незвичність інформації. Все це впливає на емоційну сферу, готує до прийняття інформації.

*Переконування* – це засіб впливу на свідомість з метою формування переконань, тобто такого стану думок та почуттів, які за певних умов перетворюються на вчинки, поведінку. У механізмі переконування особливу роль відіграє доведення, яке оформлюється у вигляді організованого мисленнєвого процесу аргументованого обґрунтування. Засобами переконання виступають пояснення, узагальнення, аналогії, висновки. Чіткість, ясність, послідовність тез посилює переконання.

Поряд з навіюванням та переконуванням велику роль у процесах спілкування відіграє механізм наслідування.

*Наслідування* – особливий соціально-психологічний механізм забезпечення консолідації групи та адаптації її членів в умовах певної ситуації, що відображається в спільній поведінці, котра виникає на основі якої-небудь прийнятої та засвоєної форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального та вольового реагування. Необхідно враховувати, що наслідуватися може і негативний, і позитивний досвід, а результати наслідування можуть зберігатися відносно довгий час, переходячи у звички, навички, характер.

Цікаву роль у процесах спілкування відіграє механізм зараження. *Зараження* – це інтенсивне включення групи людей, що займаються певним видом діяльності, у відповідний емоційно-чуттєвий стан. Заражаються ідеєю, настроєм, емоцією, смаками, модою тощо. Умовами ефективного використання цього прийому є: обмежений інтервал у часі, тільки груповий характер діяльності,

наявність конкретних цілей і засобів їх досягнення, зрозумілі стимули дій, нечасте використання.

Ефективним у спілкуванні є і механізм соціально-психологічної ідентифікації. *Ідентифікація* – це ототожнення людиною себе з іншою людиною і відповідне переживання з цього приводу [31]. Використовуючи цей механізм у спілкуванні зі студентами на занятті викладач досягає засвоєння відповідних оцінок, норм, ідеалів, поглядів.

Отже, викладач має багато можливостей, щоб постійно вдосконалювати умови та засоби побудови взаємовідносин зі студентами та колегами. Однак справжнім суб'єктом спілкування, його майстром педагог стає тоді, коли оволодіває культурою свідомо будувати свій індивідуальний стиль професійної діяльності на основі вдосконалення особистісних якостей та операціональних засобів впливу на свідомість та поведінку тих, хто вчиться, з метою підвищення якості освітнього процесу. Для успішного оволодіння майстерністю педагогічного спілкування необхідні певні орієнтири. Такими орієнтирами можуть бути загальні рекомендації з формування культури професійного спілкування.

1. Викладач повинен мати чітко виражену настанову: конкретне завдання та надзавдання (до чого треба прагнути), які він вирішує у спілкуванні та за його допомогою.

2. Викладач повинен продумати стратегію і тактику спілкування: обрати можливі прийоми впливу на свідомість та поведінку людей.

3. Створити власну систему прийомів педагогічного впливу, що ґрунтуються на врахуванні особистісних якостей і обумовлюють оптимальне розв'язання конкретних завдань.

4. Набути впевненості у власних діях, поведінці, намагатися у спілкуванні відчувати себе вільно і невимушено.

5. Запобігати формалізації та стандартизації взаємовідносин через щире зацікавлення у партнерах зі спілкування.

6. З достатньою повагою ставитися до слова як найдосконалішої зброї професійної діяльності викладача.

Процес педагогічного спілкування – це творча діяльність, у котрій педагог не застрахований від помилок, але справжній професіоналізм в умінні проаналізувати причини невдачі, зробити висновки для набуття комунікативної компетентності як важливої складової професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

### Сутність і зміст психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ

Для характеристики діяльності педагогічного працівника широко використовуються терміни: професійна компетенція, професійна компетентність, педагогічний професіоналізм та інші. Поняття компетентності на даний час досить актуальне. Це пов'язано з багатьма чинниками, адже за рівнем сформованості компетентності можна визначити готовність особистості до життя, її подальшого розвитку та активної громадської позиції, а у викладача ВНЗ – сформованість потреби в осмисленій, кваліфікованій орієнтації в соціально-професійній сфері, вироблення власного стилю вирішення важливих проблем освітньої діяльності, формування професійних якостей, генерування нових педагогічних ідей, усвідомлення соціально-професійних цілей своєї діяльності.

Починаючи з 90-х років ХХ століття питання психолого-педагогічної компетентності стало активно досліджуватися науковцями та освітянами. Це пов'язують з ефективністю використання компетентнісного підходу в освіті країн Західної Європи. Проблема формування компетентності досліджується в різних напрямках і аспектах: педагогічна компетентність (В. Адольф, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Т. Шамова та ін.); професійна компетентність педагога (Л. Алексєєва, В. Баркасі, В. Введенський, О. Дубасенюк, Л. Хоружа та ін.); психологія особистості вчителя (Г. Балл, І. Бех, О. Полуніна, С. Смирнов).

Незважаючи на велику кількість науково-педагогічної літератури, як навчально-методичної, так і монографічної, на жаль, немає єдності у визначенні сутності психолого-педагогічної компетентності. Різноманітність підходів до трактування даного поняття обумовлена динамічністю та багатогранністю означеної категорії. Не викликає сумніву, що результативність та ефективність навчального процесу залежить від рівня сформованості компетентності та професійної майстерності педагога [176].

У педагогічній науці *психолого-педагогічна компетентність* педагога визначається як сукупність якостей особистості, її знань, умінь, особистого досвіду, необхідних для якісної продуктивної професійної діяльності. Проте змістове наповнення даної

компетентності педагога залишається предметом дискусій науковців. Група науковців [59] трактує психолого-педагогічну компетентність викладача як сукупність певних якостей особистості, якій притаманні високий рівень професійної підготовленості до викладацької діяльності та ефективної взаємодії з суб'єктами навчання. Інша група вчених [117; 153] вважає, що важливими складовими професійно-педагогічної компетентності є елементи професійної та загальної культури, передовий педагогічний досвід, розвинені професійно значущі якості, котрі проявляються в педагогічній діяльності.

Розглядаючи зміст психолого-педагогічної компетентності педагога, Н. Кузьміна називає його визначальні характеристики: вміння будувати взаємозв'язки з суб'єктами навчання, використовувати педагогічну діагностику та її результати для індивідуальної роботи з учнями та студентами, вміння стимулювати до самовдосконалення та саморозвитку суб'єктів навчання [100].

Н. Кузьміна визначає у змісті психолого-педагогічної компетентності такі компоненти: спеціальна компетентність – знання та сукупний досвід фахівця в межах навчальної дисципліни та спеціальності; диференціально-психологічна компетентність – уміння педагога враховувати емоційний стан суб'єктів навчання, виявляти їх нахили та вподобання, вміння налагоджувати контакт у будь-якій ситуації; методична компетентність – знання педагогіки та психології, використання різноманітних методів навчання в освітній діяльності; аутопсихологічна компетентність – здатність педагога до рефлексії [100].

А. Маркова акцентує увагу на тому, що рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності залежить від самого вчителя та його індивідуальних якостей. Тобто відбувається якісний перехід особистісно-ділових якостей педагога в психолого-педагогічну компетентність [110].

За Л. Мітіною, психолого-педагогічна компетентність потрактовується як чинник професійного розвитку особистості, який має дві складові: діяльнісну (способи здійснення педагогічної діяльності, знання, вміння та навички) та комунікативну (знання, вміння, навички та способи здійснення педагогічного спілкування) [117].

Проаналізувавши різні наукові праці, можна дійти висновку, що найбільш значущим компонентом психолого-педагогічної компетентності є професійно важливі особистісні якості педагога.

М. Лук'янова виокремлює найважливіші особистісні якості у педагогічній діяльності: рефлексивність, комунікативність, емпатичність, здатність до співпраці, гнучкість мислення, емоційна стійкість.

Необхідною складовою психолого-педагогічної компетентності є вміння аналізувати результативність своєї роботи (визначати сильні та слабкі сторони власної педагогічної діяльності); обізнаність викладача з діагностичним інструментарієм, особливостями діагностичних процедур, здатність до аналізу і узагальнення результатів діагностичної діяльності, спроможність до самоаналізу власної професійної діяльності та подальшого самовдосконалення.

Врахування в педагогічній діяльності індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей кожного суб'єкта навчання, розробка «стратегій успіху» для подальшого їх розвитку є пріоритетними вміннями сучасного викладача ВНЗ.

Більшість науковців вказують на важливість такого аспекту психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ, як обізнаність у комунікативній сфері: вміння комунікації на різних рівнях; вміння аналізувати, як саме процес спілкування сприяє чи перешкоджає досягненню поставлених педагогічних цілей, вміння коригувати комунікативні впливи відповідно до особливостей ситуації взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Аналіз психологічних та педагогічних наукових джерел дозволяє виокремити такі компоненти психолого-педагогічної компетентності педагога: загальна та професійна культура; професійно значущі особистісні якості; вміння науково-пошукової діяльності; індивідуальний стиль професійної діяльності; вміння використання передового педагогічного досвіду; знання та готовність до впровадження інноваційних технологій.

В цілому, звертаючись до тих чи інших складових компетентності фахівця, вчені одностайно визначають психолого-педагогічну компетентність як інтегративну структуру. Виходячи з цього, визначимо поняття «психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ»

*Психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ* – інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі теоретичні знання, практичні вміння, досвід та особистісні якості, які забезпечують ефективність психолого-педагогічних аспектів взаємодії педагога з іншими суб'єктами освітнього процесу.

## Структура психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ

Структура психолого-педагогічної компетентності викладача ВНЗ складається з таких *компонентів*:

- 1) пізнавальний – базові та спеціальні психолого-педагогічні знання;
- 2) фаховий – майстерне володіння методикою викладання навчальних дисциплін, методами та прийомами викладацької діяльності; відповідність професійної діяльності принципам навчання у вищій школі;
- 3) мотиваційний – спрямованість особистості на самовдосконалення у професійній діяльності;
- 4) особистісний – наявність професійно важливих для викладацької діяльності особистісних якостей;
- 5) поведінковий – використання знань, умінь і навичок, набутого досвіду, усталених моделей поведінки для вирішення педагогічних завдань різних рівнів і спрямування у професійній діяльності.

У зв'язку зі стрімким розвитком науки та педагогічної освіти в цілому спостерігається зростання вимог до педагогічного професіоналізму та особистісних якостей викладачів вищої школи.

На думку вчених, основними проблемами, вирішення яких очікується від педагогічних працівників вищих навчальних закладів, є:

- підвищення рівня освітніх стандартів;
- впровадження сучасних технологій у викладацьку діяльність;
- впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес ВНЗ;
- адаптація досвіду викладацької, науково-пошукової роботи професорсько-викладацького складу ВНЗ в єдиному європейському інформаційно-освітньому просторі.

Цим всім вимогам відповідає тільки викладач з високим рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності, здатний до самоосвіти та самовдосконалення.

Отже, психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ передбачає розвиток сукупності комунікативних, індивідуальних та професійних якостей особистості педагога, що забезпечують підвищення рівня педагогічної майстерності, досягнення якісних показників в освітньому процесі та створення гармонійного образу сучасного педагога, котрий буде відповідати вимогам суспільства ХХІ століття.

# ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

## Сутність іншомовної компетентності викладача ВНЗ

Поняття іншомовної компетентності у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось багатьма вченими, в результаті чого з'явилась велика кількість комбінованих термінів, як наприклад: «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «іншомовна компетенція», «комунікативна компетенція», «іномовна комунікативна компетентність» «комунікативна компетентність», «іншомовна професійно-комунікативна компетенція».

Дослідники, які розглядали ці поняття, наводили відповідно і різні їх трактування. Н. Макоєд присвятила свою роботу питанню формування вмінь перекладу фахових текстів, послуговуючись терміном «іномовна комунікативна компетентність». С. Козак у своїй роботі використовує подібний до попереднього термін, проте вважає доцільним розглядати цю якість як компетенцію. Н. Єпіхіна пропонує дидактичні умови збагачення мовної компетенції студентів. Н. Тоцька досліджує «професійно-мовленнєву компетенцію студентів ВНЗ технічного профілю». І. Мегалова в своїх дослідженнях спирається на поняття «іншомовна компетенція». О. Петрова оперує таким поняттям, як «іншомовна професійно-комунікативна компетенція», а І. Барахович займалась дослідженням формування комунікативної компетентності взагалі. Окремі аспекти іншомовної компетентності були предметом наукового інтересу таких учених: Г. Борозенець, О. Герасименко, К. Грош, Д. Демченко, Д. Дмитрієва, О. Іскандарова, Г. Козлакова, К. Михайлова, М. Прадівляний, І. Секрет.

Наведемо різні підходи науковців до розуміння наукової дефініції «іншомовна компетентність». С. Шумовецька вважає, що це складний феномен, в структурі якого можна виокремити три базові компоненти: лінгвістичний, психолінгвістичний та соціолінгвістичний [188].

Д. Ізаренков під цим терміном розуміє «здатність людини володіти одним, декількома чи всіма видами мовленнєвої діяльності» [80]. І. Гаркуша трактує іншомовну компетентність як «систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у конкретному середовищі ситуацій міжособистісної взаємодії» [37, с. 21].

І. Мегалова акцентує увагу на практичному аспекті іншомовної компетентності: це «сформованість у тих, хто вивчає мову,

практичних навичок усної та письмової мови, слухання, розуміння, читання; вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань» [114, с. 13].

С. Савіньон визначає комунікативну компетентність як «здатність функціонувати у реальних умовах спілкування», тобто однією з важливих її характеристик вважає динамічний обмін інформацією. Дослідник робить акцент на успішності іншомовної комунікації, котра залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювання своїх думок іноземною мовою, так і від сформованості його вмінь користуватися власним словниковим запасом та граматичними структурами для передачі повідомлення» [193, с. 4].

І. Зімня іншомовну комунікативну компетентність розглядає як «складну психічну функцію, що полягає у переробці та видачі інформації за допомогою іноземної мови в процесі спілкування». Ця наукова дефініція трактується науковцем як здатність людини виступати суб'єктом іншомовного спілкування та організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах, мовленнєві засоби і способи яких відповідають кожній конкретній ситуації [75].

В. Теніщева вважає, що «іншомовна компетентність тісно пов'язана з професійною компетентністю, більш того, є компонентом, що входить до її структури». Дослідниця наголошує на залежності успішності професійної діяльності від рівня іншомовної комунікативної компетентності фахівців [164].

Варто зазначити, що науковці мають схожі погляди стосовно того, що іншомовна компетентність повинна охоплювати певний набір комунікативних технік (володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям, навичками недирективного і активізуючого слухання, а також невербальною технікою (міміка, пантоміміка, фіксація погляду, організація комунікативного простору).

У проекті нового базового Закону «Про освіту» іншомовна компетентність для Нової української школи визначена як «уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [124].

Як бачимо, поняття «іншомовна компетентність» не має єдиного тлумачення, тому, проаналізувавши доробки відомих науковців,



пропонуємо розглядати даний феномен як складне інтегративне утворення, що представляє собою взаємодію лінгвістичної, комунікативної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та лінгво-інформаційної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє здійснювати іншомовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога.

### **Структура іншомовної компетентності**

Іншомовна компетентність – це складне інтегративне утворення, тому дослідники змістових аспектів цього феномену (Д. Хаймс, А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, Л. Брахман, С. Козак, Н. Макоєд, О. Петрова, Ю. Федоренко, Н. Прудникова, М. Кенел, М. Свейн та ін.) виокремлюють різні його компоненти.

Д. Хаймс поєднав у цьому понятті граматичну (правила мовлення), соціально-лінгвістичну (відбір мовленнєвих засобів відповідно до ситуації мовленнєвої взаємодії), дискурсивну (правила побудови змісту висловлювання) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентності [192].

А. Андрієнко запропонувала модель іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів вищого технічного навчального закладу, що складається з лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної, лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної та персональної компетенцій [3, с.16-17].

Г. Архіпова виокремлює в структурі комунікативної компетенції фахівця медичного профілю п'ять компонентів:

- лінгвістична (мовна) компетенція;
- тематична компетенція, що передбачає володіння екстралінгвістичною інформацією (система знань про особливості професійної комунікації, етикетні форми мовлення) і вміння користуватись нею у ситуаціях ділового спілкування;
- соціокультурна компетенція;
- компенсаторна компетенція (вміння досягати взаєморозуміння);
- навчальна компетенція (вміння вчитися, вміння користуватися довідковою літературою тощо) [8, с. 12-13].

Інші дослідники, зокрема Н. Гез, вважають, що спочатку у лінгвометодичній літературі використовувався термін «лінгвістична

компетенція», а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше – «комунікативна компетенція». У її структурі виокремлюють такі складові:

- вербально-комунікативна компетенція (здатність опрацювати, групувати, запам'ятовувати);
- лінгвістична компетенція (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних слів і правил їх поєднання);
- вербально-когнітивна компетенція (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність);
- метакомунікативна компетенція (володіння понятійним апаратом, необхідним для аналізу та оцінювання відповідності використання засобів мовленнєвого спілкування) [38, с.19].

Л. Брахман віважає, що до комунікативної компетентності належать: мовна, дискурсивна, розмовна, прагматична, соціально-лінгвістична, стратегічна і мислительна складові [164].

С. Козак розглядає іншомовну комунікативну компетентність як професійно важливу рису особистості фахівця і виокремлює чотири її головні компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний та професійний [92].

Н. Макоед трактує іномовну комунікативну компетенцію «як складну структуру, компонентами якої є: лінгвістичний, паралінгвістичний, лінгвосоціокультурний, предметний, формально-логічний компоненти» [109, с. 6]

О. Петрова, розглядаючи складові іномовної професійно-комунікативної компетенції, виокремлює такі її складові: мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну та паралінгвістичну [129, с. 7].

Т. Григорьєва [50] відносить до складових іномовної комунікативної компетенції мовленнєву, мовну, дискурсивну, стратегічну та соціокультурну компетенції, а Н. Сура виокремлює такі її складові: лінгвістичну, соціолінгвістичну та предметну компетенції [161].

Заслужують на увагу праці М. Кенела і М. Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції:

- граматична компетенція – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;

- соціолінгвістична компетенція – вміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій;

- дискурсивна компетенція – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

- стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [192, с. 10].

Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми і саме вона, на нашу думку, найкраще розкриває зміст і структуру даного феномена. Тому, беручи до уваги всі вищенаведені підходи і характеристики, ми вважаємо, що у *формуванні іншомовної компетентності необхідно враховувати:*

- лінгвістичну компетентність як здатність здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування на основі засвоєного комунікантом граматичного коду, а також розуміти нові, невивчені висловлювання, створені в іншомовному середовищі;

- комунікативну компетентність як здатність варіювати власні соціальні ролі відповідно до конкретного виду спілкування; використовувати різні способи взаємодії з людьми, відповідно до їх близького розташування чи перебування на відстані;

- дискурсивну компетентність як здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне чи письмове повідомлення, використовуючи різні синтаксичні та семантичні засоби;

- соціокультурну компетентність, яка передбачає володіння сукупністю відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті;

- стратегічну компетентність як здатність ефективно брати участь в іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, враховуючи культурні особливості та загальноприйняті норми спілкування відповідного іншомовного середовища;

- лінгво-інформаційну компетентність як здатність використовувати інформаційні технології як у професійній сфері, так і з метою саморозвитку та самовдосконалення.

Формування іншомовної компетентності педагогів у вітчизняному та європейському освітньому просторі на сучасному етапі є пріоритетною стратегією розвитку професійної освіти. В сучасній науково-педагогічній літературі не існує єдиного тлумачення поняття та структури означеного феномена. Тому на основі проаналізованих підходів до формування змісту іншомовної компетентності та визначення її складових пропонуємо розуміти під цим поняттям здатність і готовність здійснювати міжкультурну й міжособистісну комунікацію як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога на основі сформованого комплексу компетентностей, що складається з лінгвістичної, комунікативної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та лінгво-інформаційної складових.

# КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

## Типи педагогічних конфліктів у вищій школі та їх причини

Наукові дослідження соціальних конфліктів мають давню і багату традицію. Впродовж тривалого часу були відсутні єдині погляди на природу і причини виникнення конфліктів; не визнавався сам факт існування суперечностей і конфліктів у навчально-виховному процесі навчального закладу; сама наявність конфліктів сприймалася як негативне явище, що заважає нормальному функціонуванню педагогічної системи і викликає її структурні порушення.

Проте при більш поміркованому ставленні до подібних процесів стає зрозуміло, що вони є явищем не лише неминучим, але й необхідним. Конфлікти пронизують собою всі сфери громадського життя, ініціюють нововведення в політиці, економіці, культурі, спорті і навіть у побуті. Значущим це явище є і для педагогічного процесу: ні колектив, ні особистість не можуть розвиватися безконфліктно, наявність конфліктів є показником нормального розвитку. Окремі індивіди, їх групи, суспільство в цілому зможуть досягти більшої ефективності в діяльності, якщо не закриватимуть очі на конфлікти, а будуть дотримуватися певних правил, що допомагають їх регулювати і вирішувати.

Проте установка на пошук позитивних, творчих можливостей використання конфлікту передбачає серйозні інтелектуальні зусилля, пов'язані з аналізом його анатомії, тобто витоків, причин, приводів, способів протистояння сторін, що змагаються, шляхів попередження або розв'язання суперечностей, що склалися між ними.

Більшість учених вважають, що *конфлікт* – це гостра ситуація, що виникає як результат зіткнення способів побудови стосунків особистості із загальноприйнятими нормами [7; 29; 33; 41]. Інші визначають конфлікт: як ситуацію взаємодії людей, які переслідують взаємовиключні або недосяжні одночасно обома конфліктуючими сторонами цілі, прагнуть реалізувати у своїх взаємовідносинах несумісні цінності і норми [62]; як таке протиріччя між людьми, що характеризується протиборством [69]; як явище, що створює дуже складну психологічну атмосферу у будь-якому соціально-педагогічному колективі, молодіжному середовищі [43]; як важковирішуване протиріччя, пов'язане з гострими емоційними переживаннями [116]; як критичну ситуацію, тобто ситуацію неможливості реалізації суб'єктом

внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей та ін. [51]; як стан, що породжує незадоволення цілою системою мотивів [12]; як протиріччя між потребами і можливостями їх задоволення [135].

Наведемо одне з найбільш поширених і прийнятих у психології і педагогіці визначень конфлікту, якого дотримуватимемося надалі.

*Конфлікт* – це зіткнення протилежно спрямованих тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємовідносинах або міжособистісних діях індивідів або груп людей, пов'язане з гострими емоційними переживаннями [7].

Відповідно до цього визначення виокремлюють *чотири види конфліктів*:

- *внутрішньоособистісний*: відображає боротьбу приблизно рівних за силою мотивів, потягів, інтересів особистості;
- *міжособистісний*: характеризується тим, що дійові особи прагнуть реалізувати у своїй життєдіяльності взаємовиключні цілі;
- *міжгруповий*: відрізняється тим, що конфліктуючими сторонами виступають соціальні угруповання, які переслідують несумісні цілі і перешкоджають одне одному на шляху їх здійснення;
- *особистісно-груповий*: виникає у разі невідповідності поведінки особистості груповим нормам і очікуванням.

Конфлікти можуть ініціюватися не лише об'єктивними, але й суб'єктивними умовами.

До *об'єктивних обставин* належить те, що існує більш-менш незалежно від педагогічного процесу і створює потенційну можливість конфлікту.

*Суб'єктивні умови* складають рівень вихованості і розвитку студентів, усвідомлення міри конфліктності ситуації її учасниками, їх морально-ціннісні орієнтації.

Більшість конфліктів за своєю природою є суб'єктивними і мають у своїй основі одну з таких *причин*: недостатньо добре знання людини; неточне розуміння її намірів; неправильне уявлення про те, що вона насправді думає; помилкова інтерпретація мотивів учинків; невідповідна оцінка ставлення цієї людини до інших.

З педагогічного погляду, будь-яка з цих причин призводить на практиці до приниження гідності людини, породжує з її боку справедливую реакцію у формі образи, яка викликає таку ж реакцію кривдника, при цьому суб'єкти взаємодії не в змозі зрозуміти і усвідомити причини взаємно неприязної поведінки.

Всі суб'єктивні *чинники*, що впливають на конфлікт, можуть бути: *характерологічними і ситуативними*. До перших належать стійкі якості

особистості, до других – переважно, незадоволення, погані настрої, відчуття непотрібності.

Не будь-який конфлікт, що виникає в освітній системі, можна вважати педагогічним, тобто таким, що має пряме відношення до навчально-виховного процесу. Педагогічні конфлікти в системах «викладач – студент», «викладач – студенти», «викладач – викладач», «викладач – батьки студента», «викладач – керівник», «колектив – керівник» можна віднести до категорії педагогічних, коли вони пов'язані побічно або безпосередньо з навчанням, вихованням студентів, з впливом на психологічний клімат навчального закладу.

*Особливість друга.* Значущість кожного виду конфлікту може ситуативно змінюватися. Наприклад, конфлікти в педагогічному колективі впливають не тільки на його психологічний мікроклімат, але й позначаються на готовності викладачів і студентів до навчального процесу, їх емоційному самопочутті.

Проте домінуючими є конфлікти в системі «викладач – студент». Це сфера можливих прямих, найбільш активних зіткнень. Саме вони визначають конфліктогенність освітньої установи.

*Особливість третя.* Педагогічні конфлікти відображаються не лише на особистості, але й на особливостях життєдіяльності освітньої системи (соціальних, наукових, організаційних та інш.). Освітня установа – не замкнутий світ, вона акумулює, а часто і підсилює проблеми соціуму.

*Особливість четверта.* У рішенні педагогічного конфлікту варто дотримуватися принципу: «Шляхетна мета досягається шляхетними засобами». В освітньому середовищі неприйнятною є позиція «Мета виправдовує засоби».

При цьому не можна плутати два поняття: позиція педагога і педагогічна позиція. Перша – суб'єктивна, друга – об'єктивна. Перша має переважно тактичний характер, друга – стратегічний. Важливо, щоб обидві позиції по можливості співпадали, а не суперечили одна одній.

*Особливість п'ята.* У будь-якому педагогічному конфлікті не може бути безнадійного прогнозу. Цей вид конфліктів обов'язково має бути вирішений. У педагогічному процесі не може і не повинно бути несумісних інтересів. У системі «викладач – студент» не існує суперників, існує спільна мета, а розбіжності в способах її досягнення не виключають можливості співпраці. Будь-який педагогічний конфлікт може і має бути спрямований на конструктивні способи його розв'язання.

*Особливість шоста.* Специфіка конфліктів типу «викладач –

студент» і «студент – викладач» (на відміну від конфліктів типу «учитель – учень») полягає в тому, що студент у значно більшому ступені є самостійним суб'єктом педагогічного процесу. По суті, він виступає «замовником» освіти і здатний усвідомлено оцінювати «пропонований йому товар».

Педагогічні конфлікти мають також особливості, пов'язані зі специфікою педагогічної діяльності у вищій школі та відмінностями у віці та статусі суб'єктів взаємодії. Студентський вік характеризується інтенсивним психічним, особистісним й інтелектуальним розвитком. Основні досягнення цього віку пов'язуються дослідниками з входженням молодих людей у різні соціальні групи і засвоєнням нових ролей, формуванням соціально відповідальної поведінки.

Студентство – носій усіх основних характеристик і проблем молодіжного середовища. Студенти мають обмежений життєвий досвід, схильні до максималізму, перебільшеної оцінки власної думки, довірливо і водночас критично налаштовані по відношенню до старших. У цей період активно розвивається світогляд, формується Я-концепція, з'являється прагнення до незалежності, індивідуальності, оригінальності. Вікові особливості накладають відбиток на міжособистісні конфлікти студентів. Соціалізація сучасної молоді відбувається на тлі соціально-економічних трансформацій суспільства, які створюють нові проблеми і ускладнюють цей процес. Невизначеність майбутнього, включаючи матеріальний добробут, викликає у студентів стан тривожності, роздратованості, оскільки впливає на їх глибинні інтереси, соціальний статус, престиж, впевненість у завтрашньому дні. Це, у свою чергу, може призводити до виникнення різних за глибиною і змістом міжособистісних конфліктів, які не лише погіршують самопочуття молодих людей, викликають невдоволення навчанням, але й негативно позначаються на їх особистісно-професійному становленні. У зв'язку з цим, проблема міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, визначення їх причин, особливостей, шляхів і способів врегулювання набуває особливого значення.

Т. Черкасова виокремлює чотири *типи суперечностей*, що викликають конфлікти в молодіжному середовищі:

1) суперечності, обумовлені соціально-віковою нерівністю – молоде покоління відчуває «комплекс неповноцінності» і конфліктує з дорослими через несприйняття адміністративно-командних принципів виховання, максимальне використання системи покарань і недооцінку ролі заохочень;

2) суперечності, що виникають на тлі зростаючих потреб і



недостатніх можливостей для їх задоволення (соціальне невизнання молоді особи, результатів її діяльності; завищені соціальні очікування з боку суспільства по відношенню до молоді; криза ціннісних орієнтацій молоді);

3) суперечності, пов'язані з соціально-психологічною своєрідністю молоді, яка несе в собі потенціал конфліктності, обумовленої схильністю до «вибухової» реакції на зовнішні перешкоди і подразники; молодь відрізняється ініціативністю, чуйністю, безкорисливістю, максималізмом і водночас підвищеною образливістю;

4) суперечності, пов'язані з ідеалізованим сприйняттям зовнішнього світу – недостатня підготовка до життя в суспільстві, отримана в ході виховання, стикається з практикою реального життя, що викликає кризу життєвих цілей, конфлікт цінностей, інтересів, масову соціальну девіантність у поведінці як форму прояву сучасних молодіжних конфліктів [182].

Причини конфліктів у студентському середовищі можна розділити на чотири групи: особистісні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні і соціально-економічні [43].

*Особистісні особливості* студентів є найбільш типовими причинами конфліктів: відмінності між інтересами і життєвими цінностями, характерами, темпераментами, поглядами; небажання або нездатність членів групи зрозуміти іншого, надати допомогу, поважати чужі інтереси і думки, зважати на них; грубість, безтактність, агресивність, обман, кепкування, зневага тощо.

До *соціально-психологічних причин* виникнення конфліктів серед студентів можна зарахувати відсутність згуртованості, стосунки антипатії, конкуренцію, боротьбу за лідерські функції в групі та ін.

До *організаційно-педагогічних причин* конфлікту належать такі, як несправедлива оцінка викладача, лояльне або упереджене ставлення викладача до окремих членів групи та ін., тобто недоліки в організації навчальної діяльності та спілкування зі студентами.

Причини четвертої групи – *соціально-економічні*, такі як відмінності в економічному стані, соціальному статусі студентів, – зустрічаються рідше за інші.

У взаємодіях студентів і викладачів можна виокремити найбільш характерні *причини конфліктів* [54]:

1. Неготовність студента до виконання своєї соціальної ролі. Дехто зі студентів не до кінця усвідомив свою соціальну роль і гадає, що навчальна взаємодія відбувається в системі «дитина – дорослий». У викладачах такі студенти бачать «батьків» або «дорослих», а себе

позиціонують як дітей, з характерними для цього віку емоціями, ступенем відповідальності.

2. Неправильне трактування викладачами своєї ролі (викладач пропонує студентам вважати його «батьком(мамою)» або позиції студентів (викладач хоче думати, що студент – «дитина», а студент вважає себе «дорослим»).

3. Неготовність студентів відповідати багатоплановості завдань їх діяльності. Внутрішня структура діяльності студента у вищій школі є комплексною. Це навчальна, науково-дослідна, організаційна і громадська діяльність. Часто студенти обирають тільки один вид діяльності, виключаючи інші.

4. Відмінності в ціннісних орієнтаціях. Період нестабільності в ідейно-етичній сфері нашого суспільства, економічна криза стимулюють конфлікти, в основі яких знаходяться ціннісні орієнтації. Також відмінності у взаємних очікуваннях учасників навчального процесу, які охоплюють широке коло проблем, від ціннісних орієнтацій до якості отримуваних знань і ефективності їх засвоєння, можуть бути конфліктогенними.

На конфліктність студентів, за свідченням В. Журавльова, суттєво впливають ситуації, пов'язані з неблагополуччям у побуті: транспортні незручності, недосипання, низька культура побуту в гуртожитку, перевтома, брак коштів тощо. Дослідник відзначає також, що конфліктогенними чинниками у ВНЗ можуть бути особистісні особливості викладачів, їх професійний рівень, погана організація навчального процесу, запущений стан аудиторій, особистісні особливості студентів і матеріальні проблеми [69].

Пристосування до нових життєвих умов значною мірою залежить від особистісних якостей студента. Він застосовує раніше набуті навички і способи поведінки, які не завжди виявляються успішними. Відмінності в моральних установках, нормах, цінностях часто призводять до виникнення міжособистісних конфліктів. У студентській групі існують свої взаємини, еталони і норми поведінки, групові цінності та соціально-психологічна атмосфера. Приводів для виникнення конфліктних ситуацій досить багато: особисте суперництво, успіхи або невдачі в навчанні, суперництво за увагу викладачів або осіб протилежної статі, матеріальне становище, нездатність уживатися з іншими людьми через особливості характеру, досягнення в спорті, науковій діяльності тощо.

Конфлікти в групі несуть у собі як позитивний, так і негативний потенціал. Вони можуть або руйнувати структуру групи, або сприяти її згуртуванню, розвитку групової динаміки. Роль конфлікту у

внутрішньогруповій адаптації залежить від предмета протистояння і типу соціальної структури.

На думку Т. Черкасової, до типових конфліктів на етапі навчання у вищій школі належать: конфлікти через невміння контактувати; конфлікти, що виникають внаслідок неадекватного сприйняття сторін, безтактності у спілкуванні, необ'єктивності оцінювання знань (істотну роль у конфлікті відіграє особистість конфліктогенного викладача); конфлікти, викликані різними домаганнями: завищеною самооцінкою, потребою у визнанні, неадекватністю сприйняття, небажанням рахуватися з думкою інших; конфлікти, що базуються на соціальних установках, на схильності особистості діяти певним чином; конфлікти, що будуються на принципі протиріч, – конфлікт батьків і дітей та ін. [182].

У дослідженні Г.В. Антонова серед причин конфліктів у ВНЗ найбільш поширеними виявилися: неадекватність оцінок і самооцінок як студентів, так і викладачів; відмінності в ціннісних орієнтаціях; внутрішньоособистісні конфлікти студентів; низька культура спілкування; незнання ефективних соціальних і педагогічних технологій, що забезпечують згуртованість колективу, взаєморозуміння між суб'єктами освітнього процесу; особистісні особливості: характер, темперамент, манери тощо [5].

О. Глухова і О. Красова залежно від взаємодіючих суб'єктів конфлікти у студентському середовищі поділяють на чотири типи: 1) студент – викладач; 2) студент – студент; 3) студент – навчально-допоміжний персонал; 4) системні [43].

*Тип конфлікту «студент – викладач».* У взаємодіях студентів і викладачів найбільш характерними є такі причини конфліктів: відмінності в ціннісних орієнтаціях; нетактовність у спілкуванні; відмінності у взаємних очікуваннях; рівень професіоналізму викладача і успішність студентів.

Відмінності в ціннісних орієнтаціях обумовлені передусім періодом нестабільності в ідейно-моральній сфері нашого суспільства. У таких умовах конфлікти в ціннісних орієнтаціях (і не лише в них) в педагогічному процесі цілком закономірні.

Форми спілкування викладачів і студентів багато в чому залежать від соціокультурних та індивідуально-психологічних якостей взаємодіючих суб'єктів, а також від традицій, що встановилися в колективі ВНЗ, норм і правил спілкування.

Відмінності у взаємних очікуваннях викладачів і студентів охоплюють широке коло проблем від ціннісних орієнтацій до якості

отримуваних знань і ефективності їх засвоєння. Значна частина конфліктів типу «студент – викладач» виникає через низький професійний рівень викладачів. Багатьох студентів не влаштовує догматизм і відрив суспільно-політичних наук від реального життя.

У свою чергу, низьку ефективність навчального процесу і конфліктність у спілкуванні викладачі пояснюють такими причинами: утриманське ставлення студентів до навчання, лінь, небажання вчитися; слабка базова підготовка, відсутність у студентів самостійного мислення, низький рівень загальної навченості і культури, нерозуміння ними значущості дисциплін, що вивчаються; відсутність інтересу до навчання і до майбутньої професії; завищена самооцінка.

На думку студентів, характер таких конфліктів визначається особистістю педагога, його установками і ставленням до діяльності. Найчастіше причинами конфліктів з викладачами студенти називають: несправедливість, упередженість викладачів на заняттях та іспитах; зарозумілість, принизливе ставлення до студентів, невірноваженість викладачів; некомпетентність, недбале ставлення до занять, неефективна організація викладання. Варто зазначити, що можлива суб'єктивність взаємних оцінок не знімає проблеми професійної поведінки викладача.

Наслідком таких конфліктів може бути «емоційне відчуження» студентів від викладачів. Не виключені і крайні форми студентської реакції – скарги в деканат, ректорат, навчальну частину, вимоги прибрати невгодного викладача і замінити його іншим.

*Тип конфлікту «студент – студент».* Студенти вказують на низку причин виникнення конфліктів цього типу: особистісне нерозуміння; інтелектуальне суперництво; заздрість до успіхів іншого; неефективна організація навчального процесу; внутрішньо групова ворожнеча; нахабність, зухвалість, безпардонність; неадекватність оцінок і самооцінок; відмінності в ціннісних орієнтаціях; розлад людини з самою собою; нетактовність у спілкуванні.

*Тип конфлікту «студент – навчально-допоміжний персонал».* В описі таких конфліктів відзначається грубість працівників деканатів, лаборантського складу кафедр, співробітників бібліотек. Характерні висловлювання на зразок: «неінтелігентність, грубість персоналу», «принижуюче і пригнічуюче ставлення деканату до студентів», «необґрунтований крик лаборантів» тощо.

«Системний конфлікт» пов'язаний із загальними кризовими процесами, що відбуваються в суспільстві. Можна виокремити два його підвиди:

- 1) пов'язаний з комерціалізацією вищої школи;

2) пов'язаний з порушеннями прав студентів і корупцією.

Характерні причини конфліктів між викладачами. Конфлікти типу «викладач – викладач» в основному пов'язані з соціально-професійною ієрархією та індивідуально-психологічними особливостями професорсько-викладацького колективу. На думку викладачів-респондентів, причини конфліктів у колективах ВНЗ мають такі підстави: відмінності в ціннісних орієнтаціях; відмінності в рівні професіоналізму; нетерпимість, нетактовність у спілкуванні один з одним; розбіжності між старшими і молодшими поколіннями викладачів на кафедрі.

Необхідно особливо підкреслити, що багато викладачів вважають своїх колег некомпетентними людьми, і в той же час самооцінка самих опитаних досить висока.

*Характерні причини конфліктів між викладачами і керівництвом.* Міжособистісні конфлікти між викладачами і керівництвом існують і в такій високостатусній групі, як викладачі вищої школи. Сутички можуть виникати через неспівпадання думок з якоїсь обговорюваної на кафедрі проблеми, не обов'язково наукової, наприклад, при обговоренні вимог трудової дисципліни. Одні викладачі ставляться до цих вимог як до неминучості, а інші можуть вважати їх чисто суб'єктивними, такими, що не стосуються навчального процесу (це різного роду чергування, службові дні тощо).

Міжособистісні конфлікти між керівництвом кафедри і викладачами можуть виникати через нерівномірний розподіл навантаження, особливо в тих випадках, коли надається можливість додаткового заробітку. Несправедливий розподіл завжди провокує конфлікти [54].

Конфлікти у вищій школі найчастіше мають деструктивний вплив, оскільки створюють психоемоційну напруженість, руйнують соціальні зв'язки, перешкоджають нормальному перебігу навчального процесу. Значною мірою це є наслідком жорсткості структури взаємин, передусім, по лінії «викладач – студент», дефіциту досвіду поведінки відповідно до демократичних стандартів, а також несформованості умінь і навичок врегулювання конфліктів. У суспільстві загалом і вищій освіті, зокрема, існує необхідність у культивуванні конфліктологічної парадигми світосприйняття, коли природні відмінності між людьми сприймаються з необхідною мірою толерантності, а конфлікти виявляються на ранній стадії і розв'язуються у процесі співпраці, виконуючи соціально важливу інноваційну функцію.

## Сутність і зміст конфліктологічної компетентності викладача ВНЗ

Здатність ефективно попереджати конфлікти, а за умов розгортання їх розв'язувати є важливою складовою частиною педагогічної діяльності. Конфліктологічна компетентність – це ілюстрація єдності професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості педагога. Вона передбачає наявність знань про різні аспекти феномену конфлікту, володіння технологіями дій у ситуаціях складної міжособистісної взаємодії. Однак глибоко їх освоїти і перевести наявну підготовку в актуальну форму можна тільки при достатньому ступені сформованості особистісно-професійних якостей.

Конфліктологічна компетентність може бути розглянута як реалізація різних компонентів психолого-педагогічної компетентності викладача. Здатність управляти конфліктами вимагає зібраності, відповідальності, емоційної стійкості, готовності до саморегуляції, гнучкості мислення, комунікабельності тощо. Конфліктологічна компетентність передбачає врахування індивідуальних характеристик студентів (темпераменту, стану здоров'я, гендерних особливостей) поряд з іншими чинниками, що визначають стильові особливості поведінки [175].

Формування конфліктологічної компетентності створює основу для зростання продуктивності освітнього процесу, але що не менш важливо, дозволяє педагогові отримати додаткові ресурси (часові, психоемоційні, фізичні) для подальшого підвищення особистісного та професійного потенціалу. Тому правомірно розуміти конфліктологічну компетентність як свого роду інтегративну компетентність, рівень якої впливає на всі сторони життя і професійної діяльності викладача ВНЗ. Її розвиток варто розглядати як один з магістральних напрямів особистісно-професійного розвитку сучасних педагогів.

Відзначаючи важливість проблематики конфлікту для професійної діяльності, тобто суб'єктно – діяльнісного аспекту існування людини, не варто зводити її тільки до аспекту «людина-діяльність». Істотним виявляється вплив, який сама діяльність у конкретних умовах здійснює на формування ставлення людини до феномену конфлікту і стратегій поведінки в ньому. Проблема конфлікту не вичерпується тільки професійною складовою. Дійсно, навряд чи можна говорити про конфліктологічну компетентність, якщо вона проявляється тільки «на роботі», а в сім'ї людина виступає як джерело напруженості. Особистісний аспект конфліктологічного

аналізу вимагає обов'язкового розгляду таких сторін буття людей, як мотиви, цілі, сенси (наприклад, особистісної значущості того чи іншого типу вирішення конфлікту або впливу на конфліктність особистості надмірно вираженої орієнтації «на себе»).

У процесі вирішення конфлікту часом виникає суперечність не тільки між критеріями оцінки (наприклад: ефективність з погляду результату, оптимальність відповідно до внутрішніх ресурсів) але й між різними поглядами на ці критерії людини як особистості і як суб'єкта певної діяльності. Такі моменти – це перевірка особистісної зрілості педагога (коли конфліктологічна проблематика переходить з «рівня технології» на «рівень учинку»). Загострення протиріч (як між-, так і внутрішньоособистісних) створює передумови для виявлення і осмислення проблем, визначення точок потенційного зростання («в переході» через конфлікт) і надання імпульсу для особистісного та професійного розвитку викладача. При цьому особливого значення набувають, з одного боку, здатність педагога вибрати конструктивну, а не деструктивну форму подолання конфлікту, а з іншого – можливість надання кваліфікованої психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу.

На думку А. Лукашенко, «основний гуманістичний критерій конфліктологічної компетентності – це таке завершення конфлікту, такий вихід з нього, який супроводжується особистісним розвитком учасників, їх самореалізацією» [105, с.81].

У наш час проводяться численні дослідження проблеми конфліктологічної компетентності фахівця. У психолого-педагогічній сфері цьому питанню присвячені роботи, в яких визначається загальне поняття компетентності (Є. Богданов), наводяться визначення конфліктологічної компетентності (С. Філь, Л. Цой), відмінності компетентності від компетенції, складові конфліктологічної компетентності (Н. Самсонова, І. Козич), характеристики конфліктологічної компетентності (А. Лукашенко). Є. Богданов та В. Зазикін розглядають конфліктологічну компетентність як когнітивно-регулятивну підсистему професійно значущої сторони особистості викладача, що включає відповідні спеціальні знання та вміння. Л. Петровська, А. Куликов, А. Шипілов визначають такі базові її компоненти, як: спеціальні знання та вміння, навички управління конфліктними явищами й усунення негативних наслідків конфліктів, рефлексивна культура. У дослідженнях Б. Хасана конфліктологічна компетентність розглядається як «невід'ємна складова частина загальної комунікативної компетентності, компонентами якої

виступають діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті й уміння адекватно реалізувати ці стратегії у конкретній життєвій ситуації» [173].

І. Б. Хасан у своїх дослідженнях розглядає конфліктологічну компетентність як «уміння утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі, що сприяє їх вирішенню». Учений визначає два рівні конфліктологічної компетентності:

- здатність до розпізнавання ознак конфлікту, навички організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя у річищі продуктивного вирішення;
- уміння проектувати конфлікти, необхідні для досягнення навчальних результатів, а також створювати їх у ситуаціях навчальної взаємодії [173].

Є. Н. Богданов та В. Г. Зазикін розглядають конфліктологічну компетентність суб'єкта освітньої діяльності як когнітивно-регулятивну підсистему професійно значущої сторони особистості, що включає відповідні спеціальні психологічні знання та вміння [21; 71].

На думку О. І. Щербаквої, конфліктологічна компетентність є системою наукових знань про конфлікт та вмінь управляти ним, що цілеспрямовано розвиваються у процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій навчальної та професійної взаємодії суб'єктів спілкування [189].

Конфліктологічну компетентність Л. М. Цой визначає як професійну обізнаність про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін та вміння надати допомогу у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації. Дослідник встановив, що формування конфліктологічної компетентності можливе лише тоді, коли особистість володіє:

- певними знаннями про конфлікт, конфліктну ситуацію;
- уміннями та навичками конструктивного поведіння, виходу з таких ситуацій та їх попередження [180].

Таким чином, з погляду професійної діяльності, *конфліктологічну компетентність* викладача можна визначити як здатність педагога до використання спеціальних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок поведіння у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій в освітньому процесі вищої школи.



## Структура конфліктологічної компетентності викладача ВНЗ

Аналіз праць В. Зазика та О. Денисова дозволяє стверджувати, що дослідники визначають такі компоненти конфліктологічної компетентності:

1. *Гностичний компонент* включає знання про причини виникнення конфліктів; закономірності та етапи його розвитку і перебігу; особливості поведінки, спілкування і діяльності опонентів у конфлікті; прийоми конфліктного протистояння, психологічні характеристики конфліктних особистостей.

2. *Регулятивний компонент* передбачає вміння впливати на опонентів, їх оцінки, судження; вміння формувати громадську думку по відношенню до опонентів; вміння організовувати роботу у постконфліктній ситуації.

3. *Комунікативний компонент* відображає здатність до конструктивної бесіди у конфліктній ситуації, а також вміння використання комунікативних прийомів з метою попередження конфлікту

4. *Проектувальний компонент* містить уміння на основі наявних знань передбачати поведінку і діяльність опонентів у конфлікті з метою подальшого планування власних дій.

5. *Рефлексивно-статусний компонент* – наявність розвинутої рефлексивної організації діяльності і відносин; вміння рефлексії власної поведінки.

6. *Нормативний компонент* передбачає знання професійних етичних норм поведінки, слідування їм [54, с. 17].

Аналіз структурних компонентів конфліктологічної компетентності викладача дозволяє систематизувати їх у два блоки: *професійні характеристики* (знання, вміння, навички) та *особистісні якості* (рефлексія власної поведінки).

Конфліктологічна компетентність в роботі викладача ВНЗ в сучасних умовах є необхідною умовою ефективності навчання і виховання сучасної молоді [174]. Підвищення компетентності у вирішенні та запобіганні конфліктів у взаєминах педагогів та студентів є важливим чинником професійного росту сучасного педагога.

# СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

## Сутність і зміст соціальної компетентності

В основі терміну «компетентність» є вихідна основа «*competere*», що означає «знати», «досягати», «вміти», «відповідати». Ці визначення, на погляд С. Бахтєєвої, відображають сутність соціальної компетентності у загальному вигляді:

- «знати» – знання, необхідні для впровадження освітніх технологій; цінності, відповідно до яких скеровуються знання та вміння;
- «вміти» – означає не лише обізнаність зі способами реалізації знань, а й вміння особистості вільно та свідомо самовизначатися як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;
- «досягати» – вміння реалізовувати поставлені цілі в межах закону, моралі, культури;
- «відповідати» – діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості виконувати свої обов'язки, працювати відповідно до повноважень на соціальному та культурному рівнях [13, с.18].

В онтологічному словнику *соціальна компетентність* трактується як здатність до інтеграції у соціальних групах (колективи, бригади тощо) для виконання завдань; спілкування з метою вирішення професійних питань; конструктивне сприйняття критики, порад і вказівок.

Психологічний словник визначає *соціальну компетентність* як «відповідність конкретної людини умовам та можливостям, які надаються конкретним суспільством».

Соціальна компетентність це не тільки і не стільки вихованість або соціалізованість людини, скільки здатність існувати в нестабільному суспільстві, самореалізовуватись і досягати успіху, користуючись соціальними ресурсами.

На психологічний погляд *соціальна компетентність* складається з низки окремих здібностей та компетенцій:

- соціальна підприємливість;
- комунікативна компетенція;
- загальна правова та економічна грамотність;

- вміння розбиратися в особливостях різних соціальних груп;
- здатність приймати відповідальність та уникати її;
- здатність вести за собою (соціальна впевненість);
- вміння розбиратися в соціальних ролях і міжособистісних відносинах;
- вміння встановлювати довготривалі партнерські відносини;
- здатність керувати власним іміджем.

Не існує соціальної компетентності, не обумовленої реаліями конкретного суспільства. Соціальна компетентність залежить від основних характеристик життя даного суспільства: економічного і політичного устрою, історико-культурних особливостей, раціональної організації суспільних відносин.

О. Бодальов робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання особистісних проблем та життєвих ускладнень, взаємодія у професійному оточенні з метою вирішення виробничих завдань. Викривлені поняття та негативний перший життєвий або особистісний досвід у підлітковому віці ще піддаються корекції; низький рівень соціальної компетентності у підлітка ще надає можливість здолання соціальної інфантильності та успішної інтеграції в соціум [22]. Однак, О. Гіндіна наводить дані американських досліджень, згідно з якими, для шкал соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності був виявлений високий рівень впливу суспільного середовища, але при цьому, становлення соціальної компетентності в значній мірі обумовлено генетичним впливом [40, с. 7]. Складовими соціальної компетентності, на думку О. Бодальова, є: соціальний інтелект та психологічна гнучкість.

Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, частково перевірених на власному досвіді [142].

М. Гончарова-Горяньська на основі аналізу праць зарубіжних авторів зазначає три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності:

- 1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що

використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом);

2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності);

3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [49, с.72].

В. Слот та Х. Спанярд у своїй моделі соціальної компетентності висувають низку вимог до різних вікових груп, відповідність яким слугує запорукою успішного виконання соціальних ролей, соціалізації, вирішення особистісних і професійних завдань. Основним параметром виміру є зобов'язання. Зобов'язання – це вимоги, що висуваються соціумом до особистості. Компетентність є рівновагою між віковими завданнями та наявністю навичок, необхідних для вирішення актуальних проблем. Дослідники визначили зобов'язання особистості для кожного вікового періоду, що означає необхідність диференційованого та гнучкого підходу до вивчення, формування та виміру соціальної компетентності особистості. Варто зазначити, що ця модель працює при візуальній психодіагностиці стану сформованості рівня соціальної компетентності, але не дозволяє визначити рівень сформованості когнітивно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності [179, с.8-15].

Отже, у соціальній компетентності умовно можна виокремити *дві складові частини*:

1) те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співставлення;

2) те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії [139, с.40-41].

### **Структура соціальної компетентності**

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що *соціальна компетентність* є комплексним утворенням особистості, своєрідність якого полягає у всеохоплюючому характері знань, необхідних для такої готовності до самореалізації у соціумі. Серед дослідників не має усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності. Коло поглядів на складові даного виду компетентності дорівнює кількості дослідників. Водночас нетотожність наукових думок засвідчує наявність стійкого інтересу дослідників до проблеми формування соціальної компетентності.

Суттю соціальної компетентності є якість поведінки. Інструментарій компетентної поведінки, на думку С. Нікітіної, дозволяє старшокласникам правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їх права та уявляти, як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги інтереси та запити інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги [139, с.77].

С. Макаров вважає, що в змісті соціальної компетентності можна виявити окремі компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний, операційний [107]. Аналіз змісту соціальної компетентності дозволяє досліднику С.В. Нікітіній акцентувати увагу на важливості таких компонентів, як комунікативно-діяльнісний і рефлексивний [139, с.80].

С. Рачова, Л. Шабатура вирізняють дещо інші компоненти в змісті соціальної компетентності особистості:

- 1) індивідуально-особистісний;
- 2) соціологічний;
- 3) життєво-футурологічний [142; 183].

В. Цветков виокремлює такі структурні компоненти соціальної компетентності школярів:

- 1) інтерактивно-комунікативний;
- 2) партисипативно-діяльнісний;
- 3) організаційно-управлінський;
- 4) регулятивно-захисний [179, с. 26-27].

Л. Свірська розрізняє такі складові соціальної компетентності:

- когнітивна;
- операційно-технологічна;
- мотиваційна;
- етична;
- поведінкова;
- соціально-ціннісна [147].

*Структура соціальної компетентності:*

1) *когнітивно-мотиваційний компонент* передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект; дивергентне мислення; здатність до творчого пошуку, планування власного життєвого сценарію; усвідомлення ознак життєвих і професійних складних ситуацій; розуміння особливостей сучасної соціальної дійсності; знання прийомів

налагодження контакту, партнерської взаємодії з метою вирішення життєвих завдань;

2) *рефлексивний компонент* містить вміння саморегуляції, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність мислення, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації;

3) *операційно-технологічний компонент* характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом; вміння діяти адекватно ситуації; володіння техніками поведінки, вміннями виконання соціальних ролей; вміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; особистісна відповідальність.

Підгрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або *ключові компетентності*:

- комунікативна компетентність (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);

- інтелектуальна компетентність (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);

- побутова компетентність (володіння елементарними навичками побуту (готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм), техніки безпеки при виконанні професійних обов'язків тощо);

- громадянська компетентність (знання основ економічних законів та правових норм);

- моральна компетентність (наявність невикривлених ціннісних орієнтацій);

- екстремальна компетентність (поведінка адекватна ситуації);

- професійна компетентність (вміння постійно працювати над збагаченням професійного багажу, опануванням інноваційних технологій, готовність до постійної роботи з власного професійного самовдосконалення).

Сукупність ключових компетентностей складає *модель соціальної компетентності* (схема 1). Для моделі використовувалась діаграма Вена, що відображає області перекривання елементів, тому що кожен вид ключової компетентності будь-якої окремо взятої особистості буде мати свою область перекривання елементів.

Саме області перекривання засвідчують ступінь розвитку тієї чи іншої ключової компетентності, котрі на практиці вказують на реальний рівень сформованості соціальної компетентності.

Як вже зазначалося вище, модель соціальної компетентності – це формат складових якостей особистості певного вікового періоду. Соціальна компетентність – це рівень готовності особистості відповідати вимогам норм соціальної компетентності, рівень цих якостей, якими в дійсності володіє особистість. Структурна модель, представлена на схемі, розкриває структуру та зміст соціальної компетентності, її взаємодіючих підкомпетентностей, або ключових компетентностей, які у своїй сукупності складають формат соціальної компетентності.

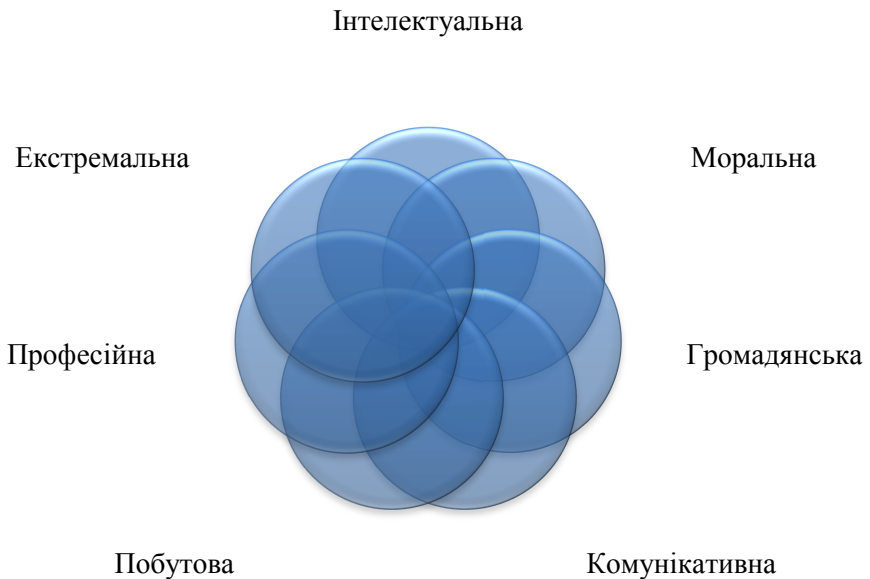


Рис. 1. Універсальна модель соціальної компетентності

*Соціальна компетентність* – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної

компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не іти врозрід з вимогами суспільства.

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в постійно змінних соціальних умовах. Соціальна компетентність вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, здавалось би, нереальної, безнадійної справи, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу. Соціальна компетентність вимагає як збереження пропріуму, так і вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості.

*Соціальна компетентність* – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. Дослідження цих особистісно-психологічних технологій, що утворюють зміст соціальної компетентності, потребує подальшої уваги з боку фахівців різних галузей науки.



## ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

### Поняття «педагогічна фасилітація»

Соціальне замовлення на гуманістично орієнтованого педагога, конкурентоспроможного у сучасному суспільстві, зумовлює сьогодні значний науковий інтерес до процесів гуманізації освіти, актуальних проблем професійної діяльності та становлення індивідуального стилю викладача ВНЗ. Зацікавленість фахівців різних галузей наукового знання посилюється у світлі протиріччя між декларованою суспільною потребою у педагогах гуманістичного спрямування та фактичною відсутністю її задоволення з боку фахових освітніх установ.

Суттєвою характеристикою гуманістичного особистісно-орієнтованого навчання є його реалізація як суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками, в якій педагог виступає передусім як фасилітатор особистісного зростання студентів.

Відтак, пошук способів і засобів гуманізації освітнього процесу обумовлює звернення до педагогічної фасилітації як процесу взаємодії між викладачем і студентом, що базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, а здатність педагога до створення такого освітнього простору стає мірилом його професіоналізму.

З огляду на це, важливо проаналізувати інтенціональні, операціональні, результативні, статусно-рольові ознаки фасилітативної взаємодії у педагогічній комунікації як двобічному процесі взаємовпливу учасників, за якого відбувається спільний особистісний ріст, розвиток суб'єктності як студента, так і педагога.

У світлі вищезазначеного необхідним видається узагальнення теоретико-методологічних підходів до аналізу феномену фасилітації. Серед них варто зазначити дві групи підходів: ідеї соціально-психологічного напрямку та концепції педагогічної фасилітації у гуманістичній психології та особистісно-орієнтованій педагогіці.

Ефекти соціальної фасилітації як покращення індивідуальних результатів діяльності у присутності інших людей та соціальної інгібіції як погіршення результатів були відкриті завдяки першим експериментальним дослідженням групової взаємодії та впливу групи на поведінку індивіда (Н. Тріплетт, В. Меде, Ф. Олпорт, В. Бехтерев). Увійшовши таким чином наприкінці XIX – початку XX століття до наукового вжитку, термін «фасилітація» набуває подальшого розгляду в працях Р. Зайонса, С. Харкінса, Д. Майерса, М. Шеріфа, П. Зоді, М. Обозова та ін.

У результаті виявлена залежність проявів фасилітації, інгібіції або соціальних ліноців докладати менше зусиль у ситуації спільної діяльності та відсутності контролю за індивідуальним внеском кожного учасника) від низки соціокультурних та психологічних факторів [159]. Науковці зосереджувались на вивченні феномену фасилітації як процесі надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішення проблеми або досягнення угоди для взаємного задоволення учасників, а також механізмів підвищення ефективності групової роботи. Отже, у межах соціально-психологічного підходу фасилітація розглядається як одна зі складових будь-якої комунікативної взаємодії у групі, основа механізму регуляції ефективної групової взаємодії.

Надалі вивчення та використання фасилітативних явищ обґрунтовувались у психотерапії, груповій терапії та психологічному консультуванні, теоріях особистісно-орієнтованої педагогіки. Термінологічно її не визначаючи, фасилітацію розглядали у своїх працях А. Адлер, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловійов, В. Франкл, Е. Фромм та ін., заклавши психолого-педагогічні основи розуміння сутності фасилітативного підходу до навчання і виховання особистості.

Одну з найбільш ретельно описаних та структурованих концепцій роботи фасилітатора створив Дж. Б'юджентал, який підкреслює, що знань елементів теорії та володіння навичками, технологіями не може бути достатньо, оскільки майстерність живого глибинного спілкування не вибудовується автоматично з елементів комунікативної компетентності [25].

Визнання того, що суттю життєзмінювальної роботи є мистецтво роботи з суб'єктністю, веде до визнання того принципово важливого факту, що основним інструментом фасилітатора є він сам, а не процедури, алгоритми, технології чи сценарії взаємодії.

Базуючись на соціально-психологічних підходах, у подальшому Дж. Б'юджентал наголошує на неоднозначності сприймання педагогом своєї взаємодії з тими, хто вчиться, що призводить до певної методологічної невизначеності, поліпарадигмальності, з одного боку, та до актуалізації стійкості до умов невизначеності як чинника розвитку. Відповідно, толерантність до невизначеності стає однією з провідних характеристик фасилітативного педагога, здатного до створення вільного освітнього середовища альтернатив.

Нові поняття «педагог-фасилітатор», «педагогічна фасилітація» у педагогіці і психології виникають на основі теорій, запропонованих у 50-х рр. XX ст. К. Роджерсом разом з іншими представниками

гуманістичної психології, зокрема у праці «Свобода навчатися» [143].

Сьогодні вивчення фасилітативності (у працях В. Абрамова, І. Авдєєвої, О. Андрєєва, А. Болотової, О. Врубльовської, О. Дімової, О. Кондрашихіної, О. Левченко, П. Лушина, Г. Межиної, Л. Петровської, О. Шахматової та ін.) охоплює характеристику суті, змісту та структури цього феномену, розкриття властивостей суб'єктів такої взаємодії, дослідження технологій фасилітативного впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо.

Отже, педагогічна фасилітація порівняно нове поняття, активно втім наразі використовуване у педагогіці та педагогічній психології. Позитивний вплив на тих, хто навчається, групу з метою створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості студентів у своїх силах, стимулювання і підтримка у них потреби у самостійній продуктивній діяльності стають основними орієнтирами при аналізі феномену педагогічної фасилітації.

Під *педагогічною фасилітацією* зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [1]. Опертя на суб'єктний досвід студентів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможливорюється особистісний їх розвиток.

Таке розуміння педагогічної фасилітації робить її основою гуманістичного навчання, основною метою якого є розвиток прагнення і здатності до самостійності, саморозвитку і самореалізації особистості.

Водночас варто підкреслити, що педагогічна фасилітація є складним інтегративним утворенням, розвиток якого під час оволодіння професійною діяльністю обумовлений індивідуально-типологічними і соціальними чинниками життєдіяльності вчителів [67].

*Педагогічну фасилітацію* визначають як вид педагогічної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний і продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і має на меті створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості [171].

## Характеристики фасилітативної педагогічної взаємодії

Фасилітативна педагогічна взаємодія вважається ефективною, якщо вона виступає засобом розвитку її учасників – тобто не тільки студентів, а й викладача. Сформульовані К. Роджерсом умови ефективності такої взаємодії зводяться до кількох педагогічних вимог, адресованих педагогам і всім, хто безпосередньо займається вихованням. Вони полягають у тому, щоб бути щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованців, навіть якщо в окремі моменти вони викликають почуття невдоволення [143]. Педагог має вчитись не зазіхати на особисту незалежність і свободу підопічного та дозволяти йому мати власну думку та індивідуальні особливості; намагатись повною мірою зрозуміти його внутрішній світ, бачити його таким, яким він є насправді. Сприймаючи студента як особу, що розвивається, фасилітатор дає йому зрозуміти, що він бачить у ньому індивідуальність, яку приймає у багатьох її проявах.

Окреслені вище принципи лежать в основі центрованої на тих, хто вчиться, гуманістичної системи значущого навчання, результатом якого є не накопичення фактів, а зміна особистості студента, його поведінки та Я-концепції. У процесі такого навчання учні розв'язують проблеми, що їх цікавлять і є значущими для них.

Фасилітатор у спілкуванні зі студентами відчуває себе конгруентно, тобто поводитьсь вільно, автентично, відіграючи роль помічника і стимулятора значущого навчання. Проявляючи безумовно позитивне ставлення до студента, фасилітативний педагог здатен проникати у його внутрішній світ, зрозуміти його, дивитися на речі і явища його очима, залишаючись при цьому самим собою.

Очевидно, що окрім ситуативного впливу на конкретні ситуації навчання у вищому навчальному закладі, варто говорити також про вплив індивідуально-психологічних та типологічних (когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових, характерологічних та ін.), соціальних і демографічних (етнокультурна належність, гендерна ідентичність, стать, вік, професія) факторів формування фасилітативної компетентності майбутнього педагога. Слідування педагогом принципам співпраці та фасилітації серед іншого стає передумовою для розвитку комунікативної культури студентів, а відтак – для розвитку їх власної фасилітативності [165].

Узагальнюючи позиції таких дослідників, як І. Авдєєва, О. Кондрашихіна, О. Шахматова та ін., виокремлюємо такі найбільш

значущі *характеристики педагогічної фасилітативної взаємодії*:

- співпраця та взаємодія викладача зі студентами, тих, хто вчиться, між собою ґрунтується на розумінні і підтримці;
- організація діяльності та взаємодії спрямована на конструктивне вирішення проблемних завдань;
- власна позиція: за кожним учасником взаємодії визнається право на власну думку, позицію, що має на увазі щире зацікавлення у думці інших і ненав'язуванні власної думки;
- індивідуальність та рівність: кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у прояві своєї індивідуальності;
- саморозкриття: фасилітатор педагогічно грамотно і відкрито виявляє свої власні почуття й емоційні переживання, знімаючи психологічні бар'єри відчуженості між учасниками взаємодії;
- залученість кожного до спільної діяльності (партисипативність): співучасть студентів в організації діяльності з педагогом, спільне прийняття рішень про форми, способи і норми здійснення взаємодії, колективна відповідальність за прийняті рішення;
- організація простору: фасилітативна організація простору дозволяє вільно встановлювати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними і невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотній зв'язок і взаєморозуміння [2; 95; 186].

У реальній діяльності викладача прояв професійної компетентності забезпечується єдністю всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, професійною й особистісною готовністю [145].

Отже, *педагогічна фасилітація як один із ключових чинників професіоналізму педагога* містить як особистісні риси та характеристики (спрямованість, установки, відносини, мотиви та цінності), так і їх професійне втілення у діяльності та спілкуванні (індивідуальний стиль діяльності, комунікативна компетентність).

### **Фасилітаційна компетентність викладача ВНЗ**

Професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою, яка відображає реальне володіння універсальними вміннями, набуття відповідного досвіду і розвиток необхідних для професійної діяльності здібностей, що забезпечують успішне творче

вирішення професійних завдань. Оскільки теоретична концептуалізація проблеми формування професійної компетентності педагога у сучасній науці покликана в цілому виявити відповідність досліджуваного феномену запитам сучасного суспільства, основною вимогою якого, в свою чергу, є утворення гуманістичного освітнього середовища, педагогічна фасилітація як засіб становлення такого середовища стає системоутворювальним чинником професійної компетентності викладача ВНЗ.

Описане вище зумовлює появу в психолого-педагогічній теорії комплексу нових понять, зокрема «фасилітативна технологія» та «фасилітаційна компетентність».

*Фасилітативна технологія* передбачає комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що заснований на використанні їх особистого досвіду та спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації у навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності. Фасилітативна педагогічна технологія постає як єдність принципів діяльності фасилітатора і способів їх реалізації в освітній взаємодії.

Найважливішими *характеристиками фасилітативних технологій*, пов'язаними зі змістовно-цільовими та структурними особливостями фасилітативної взаємодії, є їх суб'єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозадачність.

Під *фасилітаційною компетентністю* розуміють інтегративне особистісне утворення викладача ВНЗ, що відображає рівень його здатності і готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу студентів як суб'єктів когнітивної діяльності за рахунок особливого стилю їх взаємодії.

Як будь-яке інтегративне особистісне утворення фасилітативна компетентність має складну *структуру* і включає мотиваційну, когнітивну, операційно-діяльнісну і рефлексивну компетентності, які розглядаються як компоненти фасилітативної компетентності.

Ключовим компонентом фасилітаційної компетентності є *мотиваційний*, який полягає в усвідомленні необхідності диверсифікації освіти на основі зміни рольової позиції педагога з транслятора знань на фасилітатора навчання з подальшою зміною підходів в організації як власної діяльності, так і діяльності студентів з орієнтацією на довгострокові ефекти навчання, саморозвитку та самореалізації; позитивною спрямованістю на здійснення фасилітуючої діяльності.

*Когнітивний компонент* передбачає наявність знань про сутність фасилітації, ціннісно-акмеологічні, андрагогічні і синергетичні засади фасилітативної взаємодії, рушійні сили освітнього процесу і технології фасилітативного навчання.

*Операціонально-діяльнісний* компонент передбачає оволодіння навичками і вміннями застосування технології фасилітуючого навчання, принципами побудови якого є усвідомлення освітніх потреб суб'єктів навчання, стимулювання суб'єктного досвіду студентів на основі застосування синергетичних організаційних форм і методів, які активізують пізнавальну діяльність тих, хто навчається.

*Рефлексивний* компонент полягає у здатності аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням фасилітуючого навчання, у ході котрого здійснюється свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, самооцінка позиції в освітньому процесі, осмислення власних дій, їх цілей, змісту, методів, результатів, причин і наслідків, творче осмислення і подолання проблемних моментів [145].

Очевидно, що формування фасилітаційної компетентності педагога стає можливим завдяки поєднанню теоретико-методичної підготовки викладачів до фасилітуючої діяльності в освітньому процесі та організації гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування, яке сприяє розвитку ціннісних установок у майбутніх педагогів на істинність, відкритість, емпатійність та конгруентність у спілкуванні.

Сучасні антропоцентричні суспільні тенденції та процеси гуманізації формують соціальне замовлення на фахівців гуманітарної сфери, орієнтованих на гуманістичну парадигму стосунків, яка передусім виявляється у фасилітативній взаємодії з партнерами зі спілкування: недирективному управлінні, створенні розвивального середовища співпраці та творчості. Саме тому дослідники звертають особливу увагу на вивчення розвивальних стратегій психологічного впливу, які засновані на міжсуб'єктному розумінні детермінації психічного у людині та вірі в її позитивний потенціал, необмежені можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

Практично всі науковці, що опікуються проблемами підготовки педагогічних кадрів, підкреслюють цінність особи педагога, значущість розвитку його професійних, зокрема фасилітативних якостей, для оновлення освітньої системи і вдосконалення освітнього процесу у вищій школі. Розвиток інтелектуального та культурного потенціалу викладача ВНЗ, формування педагога гуманістичного спрямування як однієї з найвищих цілей сучасного суспільства – одна

з першочергових цілей вітчизняного освітнього простору та суспільний пріоритет. У першу чергу, це педагог, який організовує розвивальне освітнє середовище – середовище особистісного зростання, а не механічного накопичування знань. У такому середовищі розвиваються всі його учасники: як студенти, так і викладач, а також значущі інші, залучені до освітнього процесу.

Аналіз професійних завдань викладача ВНЗ, а також вимог, які висуває до нього суспільство, показує, що фасилітаційна компетентність входить до структури професійної компетентності педагога, виявляючи себе як стрижнева її ознака, а отже, виступаючи професійно значущим особистісним утворенням, що дозволяє вирішувати ключові фахові проблеми.

Багатогранність феномену, що вивчається, підкреслює те, що його розглядають як категорію педагогіки, технологію навчання, ефективний механізм управління навчанням, феномен міжособистісного спілкування, провідний вид професійно-педагогічної діяльності, компонент професійно-педагогічної культури і провідну компетентність педагога.

Психолого-педагогічною наукою здійснюються спроби аналізу фасилітації у педагогічній практиці, готовності до здійснення такого впливу, визначення умов формування навичок педагогічної фасилітації у майбутніх фахівців. Однак, цілісної теорії фасилітації наразі не сформовано: немає єдиного уявлення про фасилітацію, готовність до її здійснення, відсутня розроблена структура готовності до фасилітації, не визначені структурно-змістові характеристики фасилітаційної компетентності.

Враховуючи актуальність розвитку фасилітаційної компетентності як професійно важливої характеристики та умови професійної успішності, можна зробити висновок про недостатність її стихійного розвитку для організації конструктивних і продуктивних стосунків викладача і студентів та необхідність її свідомого формування і педагогами зі стажем, і майбутніми вчителями.

Розробка теоретичного підґрунтя формування фасилітаційної компетентності педагога, а також технологій, спрямованих на набуття відповідних умінь, за умов усталення особистісно-орієнтованої парадигми освіти видаються сьогодні вельми актуальними. При цьому багатогранність фасилітаційності та соціальна бажаність її проявів вказують на необхідність деталізованої діагностики факторів формування фасилітаційної компетентності, яка була б економічною, валідною, надійною та, за можливості, стандартизованою.



## РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

### Сутність понять «рефлексія» і «рефлексивна компетентність»

Будь-яка сфера діяльності пов'язана з контролем, регулюванням, аналізом і самоаналізом виконаної роботи. Рефлексія є одним з найважливіших компонентів становлення професійної самосвідомості, зокрема, професійної самосвідомості педагогів [35].

С. Рубінштейн вказує на те, що з появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя. «Першим і водночас необхідним етапом у становленні рефлексивного пізнання є самосвідомість (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, самоприйняття)» [155].

Поняття «рефлексія» запозичене з психології. У більшості наукових праць зустрічаються такі визначення: рефлексія (від лат.reflexio – «повертаюся назад»): 1. Роздуми, самоспостереження, самопізнання. 2. (філ.) Форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення дій і законів [17; 48; 149].

А. Бізяєва визначає рефлексію як механізм розвитку розумової діяльності, яка реалізується в двох основних організаційних формах: індивідуальній і колективній [17]. У загальній психології під рефлексією традиційно розуміється процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, а також здатність людського мислення, спрямована на усвідомлення світу і самого себе [48].

Рефлексія в соціальній психології – це процес усвідомлення суб'єктом (особою або спільнотою) того, як він (вони) в дійсності сприймаються і оцінюються іншими індивідами або спільнотами. Крім того, визначається соціально-психологічна рефлексія – «розуміння іншого шляхом роздумів за нього» [151]. Отже, рефлексуючий суб'єкт може бути як індивідуальним, так і колективним, проте в будь-якому випадку рефлексія включає в себе осмислення, аналіз і проектування, набуваючи особливого особистісного сенсу для кожного учасника рефлексивної діяльності.

Необхідність рефлексії в професійно-педагогічній діяльності та специфіка рефлексивної діяльності педагога зумовили виокремлення в сучасній науці особливого виду рефлексії: *педагогічної рефлексії*. Педагогічна рефлексія, згідно з визначенням А. Бізяєвої, є «процесом уявного (того, що передує, або ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті якої виникає особистісно забарвлене осмислення сутності проблеми та нові перспективи її

вирішення» [17, с. 62].

*Рефлексія в професійній діяльності викладача ВНЗ* забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а при необхідності скоригувати свої знання і уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Інакше кажучи, здатність педагога до рефлексії багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових для нього умовах. Тому значення педагогічної рефлексії особливо зростає за умов інноваційної діяльності.

В. Галузяк виокремив основні показники сформованості рефлексії як особистісно-професійної якості педагога:

- здатність займати позицію «над» і «поза» власною діяльністю, перетворюючи її на об'єкт осмислення й аналізу;
- осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;
- усвідомлення особливостей власного «дзеркального Я» – враження, що формується в студентів про педагога;
- усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій;
- адекватне, неупереджене оцінювання власних станів, якостей і здібностей;
- корекція власних дій на основі критичного аналізу їх результатів;
- усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання [34].

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок [34, с. 25].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях рефлексія постає як один з елементів компетентності, фактор її розвитку, окремий вид компетентності. У структурі професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ рефлексія розглядається в різних аспектах:

- як компонент професійної підготовки педагога (І. Ільєсов, І. Можаровський);
- як аналітико-ретроспективний етап у розвитку професійно-педагогічної діяльності (В. Кутєво, Я. Турбівський);

- як системоутворюючий механізм наукового пізнання (М. Міріманова, С. Рубінштейн, А. Анісімов);
- як професійна якість педагога-дослідника (В. Загвязінський, В. Краєвський, Г. Щедровицький);
- як компонент педагогічної творчості (Н. Нікандров, В. Кан-Калік, В. Богин, І. Лернер);
- як необхідний компонент інноваційної діяльності педагога, що визначає успішність вибору і реалізації нових педагогічних ідей та технологій (В. Сластьонін, Л. Подимова).

Варто говорити саме про *рефлексивну компетентність*, оскільки вміння бачити не просто себе і свою діяльність, але й проводити своєрідну функцію самодіагностики з метою самовдосконалення вимагає особливої майстерності, яку необхідно розвивати в собі викладачеві ВНЗ. Важливість рефлексивної компетентності в освітньому процесі обумовлена можливостями її впливу на процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Будучи включеною в структуру педагогічної взаємодії, рефлексивна компетентність визначає особистісну спрямованість освітнього процесу, сприяє його індивідуалізації та найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу і викладачів, і студентів.

Рефлексивна компетентність є метакомпетентністю [115], виступаючи одним з ключових чинників особистісного і професійного розвитку в різних сферах людської діяльності. Її метакомпетентнісний характер виражається в тому, що рефлексивна компетентність сприяє ефективному розвитку всіх інших видів компетентності, а тому її розвиток відіграє вирішальну роль в освітньому процесі будь-якого рівня складності, на будь-якому рівні освіти і самоосвіти.

Під *рефлексивною компетентністю викладача ВНЗ* варто розуміти засвоєну суб'єктом у результаті досвіду рефлексивної діяльності сукупність особистісних якостей, які забезпечують продуктивну рефлексію у професійно-педагогічній діяльності. Таким чином, рефлексивна компетентність обумовлена наявним у суб'єкта досвідом рефлексивної діяльності. У цьому контексті рефлексивна компетенція є науково обґрунтованою, заздалегідь спроектованою нормою, яка відображає соціальну вимогу до підготовки, необхідної для ефективної рефлексії особистості в певній сфері.

Дієвість компетенцій, їх орієнтованість на практичне застосування дозволяє припустити, що визначення рефлексивних компетенцій особистості можливе при виявленні здатності викладача до рефлексивних дій. У даному контексті під здатністю до

рефлексивних дій (здатність до рефлексії) ми розуміємо інтегральну характеристику, котра відобразатиме певний рівень сформованості у викладача ВНЗ сукупності основних *компонентів рефлексивної компетентності*:

- ціннісно-смислових орієнтацій у сфері самовизначення особистості;
- знань рефлексуючого суб'єкта про себе як особистість, що розвивається, про рефлексію як психологічний процес, про предмет рефлексії;
- умінь і навичок рефлексивної діяльності.

Рефлексивна компетенція – важлива складова професійної компетентності викладача ВНЗ. Її необхідно розвивати в процесі професійної діяльності. Спираючись на позицію Н. Зеленко, можна стверджувати, що формування рефлексивної компетентності потребує спеціальних педагогічних умов: «досвід стає джерелом методичного зростання педагога лише в тій мірі, в якій він є об'єктом структурованого аналізу: невідрефлексована практика марна і з часом веде не до розвитку, а до професійної деградації вчителя» [152].

### **Структура рефлексивної компетентності викладача ВНЗ**

Структурно-змістовий аналіз рефлексивної компетентності [151], проведений на основі праць О. Анісімова, В. Богина, Є. Бодрова, С. Карпової, О. Лисичко, В. Метаєвої, Н. Созорова, І. Семенова, В. Стенькової, С. Степанова, А. Хуторського та ін., дозволяє нам визначати такі складові цього особистісного утворення.

О. Лисичко, Н. Созоров важливими складовими рефлексивної компетентності вважають здатність звертати увагу на свої помилки і вміти їх виправляти, вміти адекватно оцінювати інших.

В. Стенькова звертає увагу на те, що в професійній діяльності визначальним є адекватне уявлення про свої професійні характеристики, вміння регулювати та коригувати власні дії.

На погляд С. Карпової, важливо вміти дати самооцінку проведеним заходам, помічати та аналізувати свої помилки й успіхи.

Г. Петрова розглядає поняття «аналітико-рефлексивної діяльності майбутнього вчителя» і зазначає, що воно складається з сукупності професійних умінь, зокрема, фіксувати результати аналізу діяльності у власних уявленнях, виявляючи і усвідомлюючи свої професійні обмеження, змінювати ці уявлення, роблячи їх змістом власної професійної діяльності.

Н. Зеленко, розглядаючи професійну компетентність учителя технології, вважає, що «рефлексивна компетенція пов'язана з інтегративною, невід'ємною здатністю вчителя оцінювати свою працю в цілому, умінням побачити причинно-наслідкові зв'язки між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами» [152]. Це вміння обґрунтовувати ефективність обраних методичних підходів.

Ґрунтуючись на дослідженні І. Семенова і С. Степанова [149], зміст *рефлексивної компетентності* ми розкриваємо в комплексі рефлексивно-особистісних, рефлексивно-інтелектуальних, рефлексивно-кооперативних і рефлексивно-комунікативних компетенцій:

- рефлексивно-особистісні компетенції орієнтують рефлексуючого суб'єкта на постійний особистісний саморозвиток;
- рефлексивно-інтелектуальні компетенції пов'язані з саморозвитком пізнавальних процесів й індивідуальної діяльності;
- рефлексивно-кооперативні компетенції забезпечують продуктивне партнерство у спільній діяльності;
- рефлексивно-комунікативні компетенції визначають ефективність міжособистісних і внутрішньоособистісних комунікацій.

У цілісній структурі рефлексивної компетентності перераховані компетенції виступають основними компонентами, їх сукупність і характер зв'язків між ними визначають рівень сформованості і особливості процесу розвитку рефлексивної компетентності суб'єкта.

Здатність особистості до рефлексії можна використовувати як інтегральну характеристику будь-якого з основних компонентів рефлексивної компетентності. Вищевикладені передумови слугують основою для виявлення структури рефлексивної компетентності викладача ВНЗ [177; 181; 184; 185].

Рефлексивна компетентність викладача складається з чотирьох основних компонентів: особистісний, інтелектуальний, кооперативний, комунікативний.

*Особистісний компонент* у структурі рефлексивної компетентності викладача об'єднує рефлексивно-особистісні компетенції:

- здатність аналізувати себе (свої почуття, інтереси, настрої, стійкі звички, здібності тощо);
- здатність до адекватного самосприйняття;
- здатність визначати й аналізувати причини своєї поведінки;
- здатність оцінювати наслідки своїх вчинків, визначати свої

помилки й успіхи.

*Інтелектуальний компонент* включає в себе компетенції, котрі забезпечують саморозвиток пізнавальних процесів та індивідуальної професійної діяльності педагога:

- здатність визначати основи професійної діяльності (цілі і завдання, ціннісно-сміслові пріоритети тощо);
- здатність оцінювати власну позицію в педагогічній діяльності (ступінь активності, зацікавленості, своє ставлення до об'єкта діяльності);
- здатність прогнозувати хід дій у нових для себе ситуаціях;
- здатність оцінювати правильність обраної послідовності дій, способів і засобів їх реалізації;
- здатність аналізувати і оцінювати результати діяльності.

*Кооперативний компонент* рефлексивної компетентності дозволяє педагогу ефективно брати участь у колективній професійній діяльності. Необхідність такої участі обумовлена колективним характером педагогічної діяльності. У кооперативний компонент входять такі компетенції:

- здатність самовизначення в ситуації спільної діяльності;
- здатність приймати колективне завдання, інтерпретувати його стосовно своєї місії у спільній справі;
- здатність приймати відповідальність за те, що відбувається в професійній групі;
- здатність здійснювати покрокову організацію діяльності;
- здатність співвідносити результати з метою діяльності.

*Комунікативний компонент* є сукупністю таких компетенцій:

- здатність «встати на місце іншого», відчутти його емоційний стан, зрозуміти причини дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії;
- здатність брати участь у колективному аналізі прожитих ситуацій;
- здатність враховувати дії інших людей у своїй поведінці;
- здатність осмислювати свої якості в теперішньому в порівнянні з минулим, прогнозувати перспективи розвитку.

Взаємодія особистісного, інтелектуального, кооперативного і комунікативного компонентів рефлексивної компетентності значно підвищує потенціал педагогічної рефлексії, виводячи її на рівень, необхідний для ефективної професійної діяльності викладача ВНЗ.

## Рефлексивна культура як фактор професіоналізму викладача ВНЗ

У психологічній і педагогічній літературі поряд з поняттям «рефлексивна компетентність» використовується поняття «рефлексивна культура». Рефлексивна культура є більш широким й інтегративним поняттям, що включає в себе такі елементи, як: «рефлексивна здатність», «рефлексивно-творчий потенціал», «рефлексивна готовність» і безпосередньо «рефлексивна компетентність».

Рефлексивна культура є інтеграційним, динамічним утворенням особистості, що містить комплекс рефлексивних знань і умінь, способів самопізнання, самооцінки, установку на ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності і розвиток особистісно-професійних якостей [121].

На думку В. К. Єлісеєва, рефлексивна культура – це особлива культура активізації і підтримання рефлексивних процесів у педагогічній діяльності, що характеризується такими вміннями:

- творчо осмислювати і долати проблемно-конфліктні ситуації;
- набувати нових сенсів і цінностей;
- адаптуватися в незвичних міжособистісних ситуаціях;
- ставити і вирішувати неординарні практичні завдання [61].

Для того, щоб розвивати рефлексивну культуру, педагогові слід розвивати у себе вміння:

- «призупинити» власну діяльність і «ставати» над нею;
- виділяти головні моменти своєї діяльності як цілого;
- об'єктивувати діяльність, тобто переходити з мови безпосередніх вражень і уявлень на мову загальних станів, принципів, схем [61].

Рефлексивна культура – це системоутворюючий фактор професіоналізму, який визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності педагога за допомогою їх переосмислення, впровадження інновацій, що ведуть до подолання проблемних ситуацій, котрі виникають у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань. Рівень розвитку педагогічної рефлексивної культури залежить від готовності і вміння глибокого осмислення свого досвіду: як особистого, так і професійного, також від вміння ставити себе на місце тих людей, котрі оточують, що сприятиме кращому розумінню інтересів і дій людей, особливостей їх мислення і сприйняття [172, с. 70].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – №2 (35). – 2012. – С. 37–43.
2. Авдеева І. М. Принципи педагогічної фасилітації / І. М. Авдеева // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. В 4-х т., т. 1. – С. 24–28.
3. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Андриенко. – Ростов н/Д., 2007. – С. 7-8.
4. Антоненко І. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / І. Антоненко. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/download/nauk>
5. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Антонов Геннадій Валентинович ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2006. – 21 с.
6. Антонченко М.А. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури / М.А. Антонченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С.161-166.
7. Анцупов А. Я. Конфликтология : Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. -551 с.
8. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля). автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. С. Архипова. – Чита, 2006. – С. 8-9.
9. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога [Електронний Ресурс] / М. В. Архипова. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VChdpu/ped/](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/)
10. Байденко В.И. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения / В.И. Байденко, Е.Б. Белов, В.А. Богословский. – М.:



Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 137 – 147.

11. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21-28.

12. Баныкина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога / С. В. Баныкина. – Астрахань, 1997. – 169 с.

13. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля: дис...канд. пед. наук / С.С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 174с.

14. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

15. Беспалов В.П. Аксиологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / В.П. Беспалов // Информационные технологии в образовании – 2003: Материалы конференции. [Электронный ресурс]. – <http://ito.edu.ru/2003/II-3-2414.html>.

16. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно- ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.

17. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ, 2004. – 216 с.

18. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П.Битинас, Л.И.Катаева// Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10-15.

19. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За загальною редакцією О.В. Овчарук. –К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.

20. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко.-К.:ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. – 112 с.

21. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : Учебное пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.

22. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М., 1996. – 268 с.

23. Божович Е. Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – № 2. – 1999. – С. 64-76.
24. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
25. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С. Л. Братченко. – Москва: Смысл, 2001. – 197 с.
26. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н. Брюшинкина, В.И. Маркина. – Калининград, 2003. – С. 29-34.
27. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: [навч. пос.] / Н. Ю. Бутенко. – К., 2005. – 336 с.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.); уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
29. Великий тлумачний словник сучасної української мови 170 000 слів [укл. і головн. ред. В.Т.Бусел]. – К. : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
30. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
31. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
32. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: курс лекцій / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
33. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
34. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПШ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
35. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
36. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного

- педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
37. Гаркуша И. Т. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированого обучения устной иноязычной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Т.Гаркуша – К., 1994. – 180 с.
38. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.
39. Гендина Н.И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: учебно-методическое пособие / Н.И.Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор // Ч.1. – Кемерово, 1999. – 146 с.
40. Гиндина Е.Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста: автореф. дис.... канд. психолог. Наук / Е.Д. Гиндина. – М., 2005. – 24с.
41. Гіренко С. П. Практична конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / С. П. Гіренко ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : [ХНУВС], 2010. – 184 с.
42. Глобализация образования : Компетенции и системы кредитов / авт. кол. : А. А. Егоров и др ; Под общ. ред. Ю. Б. Рубина. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. – 490 с.
43. Глухова А.В. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования / А.В. Глухова, Е.Ю. Красова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 48-6
44. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 5 (23). – С. 196-205.
45. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
46. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М.С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8. – С. 224-233.
47. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 1. – Рівне: РДГУ, 2011. – С. 53 – 56.

48. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/>
49. Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньска // Рідна школа. – 2004. – №7-8. – С. 14-21.
50. Григорьева Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / Т. Григорьева // Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. – Серия «Гуманитарные науки». – Вып. №10. – Ставрополь, 2003.
51. Гришина Н. В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов / Н.В. Гришина. – Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 2. – С. 145–161.
52. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: монографія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
53. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник – К. : 2007. – Вип. 47. – С. 23 – 25.
54. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя / О. И. Денисов. – М. : ЭКСМО, 2000.– 315 с.
55. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 29-34.
56. Добродін В.Г. Педагогічна майстерність учителя / В. Г. Добродін – К., 2006. – 520 с.
57. Доман Г. Как развить интеллект ребенка / Г. Доман, Д. Доман, С. Эйзен. – М.: АСТ, 2000. – 320 с.
58. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А.И. Донцов, Т.А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – Том 1. – №6. – С. 119-133.
59. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
60. Егоров Д.Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: дис.... канд. пед. наук / Д.Е. Егоров. – Казань, 2003. – 188 с.
61. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: дисс... д-ра пед. наук / Елисеев В.К. – М.: МГУ, 2005.- 240 с.

62. Елькін М. В. Основи конфліктології: діяльність менеджера з попередження та розв'язання конфліктів в закладах освіти [Текст] : дисципліна за вибором магістранта : [навч. посіб.] / Елькін М. В., Окса М. М. ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького, Каф. педагогіки і пед. майстерності. – Мелітополь : МДПУ, 2012. – 112 с.
63. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... док. психол. наук: (19. 00. 05) / Емельянов Ю.Н. – Л.: ЛГУ, 1990. – 403 с.
64. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
65. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Ефимова. – Волгоград, 2001. – 189 с.
66. Ємельяненко Л.М. Управління конфліктами [Текст] : підручник / Л. М. Ємельяненко, О. В. Сімоходська ; Держ. вищ. навч. закл. "Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана". – К. : КНЕУ, 2011. – 339 с.
67. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
68. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
69. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М.: «Российское педагогическое агентство», 1995. – 185 с.
70. Журин А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема / А.А.Журин // Педагогика.– 2001.– № 4.– С. 48-55.
71. Зазыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих / В.Г. Зазыкин// Российское государство и государственная служба на современном этапе: Матер.науч.- практ.конф., Москва, 1988 г. – С. 67-71.
72. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Зайцева. – Армавир, 2002. – 169 с.
73. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).
74. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // [http:// www.uogoao. Ru/ konf 2005.php?mode=&exmod=zeer](http://www.uogoao.Ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer) Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.

75. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
76. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
77. Зіборова В.В. Формування інформаційної компетентності викладача / В.В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 64-68.
78. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный Ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
79. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ивченко Дмитрий Владимирович. – Калининград, 2000. – 167 с.
80. Изаренко И. Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / И. Д. Изаренко // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54-60.
81. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 241 с.
82. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя: труды международной научно-практической Интернет-конференции [Преподаватель высшей школы в XXI веке] / Т. Е. Исаева. – Сб. 4. – Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения. – С. 15–21.
83. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти / Р.С. Гуревич, М.М. Козяр, М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко; за ред. членкор. НАПН України Р.С. Гуревича. – Львів: ЛДУБЖД, 2015. – 396 с.
84. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога [Електронний ресурс] / О. В. Нечипорук // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2. – С. 16-18. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp\\_2014\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2014_2_6).
85. Карамушка Л.М. Управління конфліктами в освітніх організаціях [Текст] / Людмила Карамушка. – К.: Шкільний світ, 2011. – 124 с.
86. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.

87. Касьянова О. В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків в громадянських дитячих об'єднаннях: дис. на здобуття канд. пед. наук / О.В. Касьянова. – К., 2011. – 220 с.
88. Кисель Н. В. Информационная компетентность учителя как условие эффективного управления процессом образования: автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.В. Кисель. – Калуга, 2002. – 21 с.
89. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
90. Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С.5-13.
91. Кляп М. Структура та зміст конфліктологічної компетентності [Електронний ресурс] / М. Кляп. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2010\\_5/Kliap](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2010_5/Kliap)
92. Козак С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Козак. – Одеса, 2001. – 224 с
93. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи / І. В. Козич // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 1. – С. 179–185. – (Сер. : Педагогіка і психологія).
94. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 [Електронний ресурс] / І. В. Козич / Запорізький національний ун-т. – К., 2008. – 24 с. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/464698/>
95. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / О. О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.
96. Корніяка О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2009. – Вип. 3. – С.60-69.
97. Корніяка О.М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2010. – Вип. 7. – С.31-40.

98. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України/ За ред. акад. С.Д. Максименка. – К., 2012. – Вип.39. – С. 211-223.
99. Крайнова Е.А. Профессиональная подготовка будущих инженеро-механиков в области информационных технологий: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.А. Крайнова. – Нижний Новгород – 2007. – 20 с.
100. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 63 с.
101. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.
102. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С. 32-40.
103. Ліщинська О. Модель здорової соціальної взаємодії в інформаційному просторі / О.Ліщинська // Соціальна психологія. – 2005.– № 6. – С. 105 – 109.
104. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. – Харків: ОВС, 2002. – С. 164 -169.
105. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя / А. О. Лукашенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХДПУ, 2003. – Вип. 24. – С. 79–87.
106. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С. Макаренко. – К., 2001. – 180 с.
107. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф. дис...канд. психол. наук / С.В. Макаров. – М., 2004. – 21с.
108. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В.Макаровская. СПб., 2003. – 24 с.
109. Макоєд Н.О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Макоєд. – Одеса, 2002 – С. 6-7.



110. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
111. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
112. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
113. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика / Л.Мастерман // Перспективы. – 1984.– № 2.– С.37-47.
114. Мегалова И. А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Мегалова. – Саратов, 2000. – С.13
115. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.
116. Миронова О. М. Конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / Миронова О. М., Мазоренко О. В. ; Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : Вид. ХНЭУ, 2011. – 168 с.
117. Митина Л. Н. Психология профессионального развития учителя / Л. Н. Митина. – М., 1998. – 200 с.
118. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
119. Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 2. – С. 33-49.
120. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – №1-2. – С. 266-268.
121. Неверкович С.Д. Рефлексивная культура как механизм совершенствования профессиональной деятельности физкультурных кадров / Неверкович С.Д., Мушаков А.А. [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/psikhologiya/2013/01/27/pedagogicheskaya-refleksiya>
122. Нестерова И.Н. Формирование коммуникативной компетентности у студентов педвуза средством решения ситуативных

- коммуникативных педагогических задач: автореф. дис. канд. психол. наук / И.Н. Нестерова. – СПб., 2007. – 170 с.
123. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис.... канд. пед. наук / С.В. Никитина. – Омск, 2004. – 214с.
124. Нова школа – простір освітніх можливостей: проект для обговорення. – К., 2016. – С. 13.
125. Носков В. І. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі / Носков В. І., Кальянов А. В., Єфросиніна О. В. // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2006. – № 5. – С.110 – 121.
126. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // «Директор школи. Україна». – 2005. – №3-4. – 21 -27.
127. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
128. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя /В. Пелагейченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. –2009. – № 2. – С. 55–60.
129. Петрова А. П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. П. Петрова. – Якутск, 1999. – 20 с.
130. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально- психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
131. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология.– 1997. – № 4. – С.41-45.
132. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2006. – 216с.
133. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Любов Євгенівна Петухова. – Одеса, 2009. – 564 с.
134. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий. – К., 1998. – 150 с.
135. Пірен М. І. Конфлікти в системі управлінської взаємодії: шляхи розв'язання та попередження [Текст] : навч. посіб. / М. І. Пірен, В. А.

- Ребкало ; Нац. акад. держ. упр. при Президентіві Україн, Каф. держ. політики та упр. політ. процесами. – К. : [НАДУ], 2009. – 95 с.
136. Пов'якель Н. І. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів [Текст] : монографія / Н. І. Пов'якель, Л. О. Котлова. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 143 с.
137. Пометун О. І Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65– 69.
138. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности будущего учителя в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В.Прозорова. – Хабаровск, 1998. – 21 с.
139. Прямикова Е.В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дис.... канд. социологич. наук / Е.В. Прямикова. – Екатеринбург, 2004. – 166с.
140. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація і вимоги / С.А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №3. – С. 35-38.
141. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С.19-42.
142. Рачева С.С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в ВУЗе: дис.... канд. пед. наук / С.С. Рачева. – Спб., 2003. – 191с.
143. Роджерс К. Свобода учится / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
144. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
145. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 220 с.
146. Самсонова Н. В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Н. В. Самсонова // Вуз-XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37 – 40.
147. Свирская Л.Н. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного

- возраста: автореф. дис....канд. пед. наук / Л.Н. Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 26с.
148. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании /А.Л. Семенов// Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 2-6.
149. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
150. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
151. Сидоров С.В. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности [Текст] / С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №1. – С. 253-256.
152. Синергетика образования – электронный журнал. Выпуск 11, 2008. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.sinobr.ru>
153. Скворцова С. О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-96.
154. Скульський Р.П. Вчитися бути вчителем / Р. П. Скульський. – К.: Педагогіка, 2008. – 155 с.
155. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 186с.
156. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – №1. – С. 8 – 15.
157. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
158. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Соляников. – Санкт-Петербург, 2003. – 20 с.
159. Социальная психология: [учеб. пособие/ отв. ред. А. Л. Журавлев]. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 351с.
160. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи/ В.Ю. Стрельніков // Наукові записки ПОШПО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – 2011. – Випуск 2. – 184 с.

161. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Сура. – Луганськ, 2005. – 20 с.
162. Тармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 24 с.
163. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
164. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соискание учен. степени д. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
165. Тимонина Л. И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Л. И. Тимонина. – Кострома, 2002. – 212 с.
166. Трубачова С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.53-56.
167. Уваров Ф.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования / Ф.Ю. Уваров // Информатика и образование. – 1994. – №3. – С. 3-14.
168. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
169. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся профильной школы как личностно-осмысленного опыта осуществления учебно-исследовательской деятельности /А. А. Ушаков // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2008. – С. 123 – 126.
170. Феськова Е. В. Составляющие элементы исследовательской компетентности [Электронный ресурс] / Е. В.Федькова. – Режим доступа: [http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com\\_content](http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content).
171. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу / О. В. Фісун // Педагогіка і психологія. – 2010. – Вип. 36. – С. 20–27.

172. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – С. 34-41.
173. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск, 1996. – 99 с.
174. Холковська І.Л. Формування конфліктологічної компетентності вчителя як педагогічна проблема / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. - Вип. 33. - Вінниця, 2010. - С. 354-359.
175. Холковська І.Л. Компетентнісний підхід у системі конфліктологічної підготовки педагогів / І.Л. Холковська // Харківська гуманітарно-педагогічна академія: Зб. наук праць. – Харків, 2012. – С. 112-119.
176. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 214-218.
177. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
178. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
179. Цветков В.В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дис....канд. пед. наук / В.В. Цветков. – Великий Новгород, 2002. – 155с.
180. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. – М. : 2001. – 233 с.
181. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // Вища освіта України.– 2006.– №2.– С.84-88.
182. Черкасова Т.В. Социальные конфликты в молодежной среде: дис. ... канд. соц. наук / Т.В. Черкасова. – Уфа, 1997. – 170 с.
183. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: дис.... канд. философ. наук / Л.Н. Шабатура. – Омск, 1996. – 167с.
184. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26-31.

185. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010.- № 1. – С. 18 – 24.
186. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006, № 3. – С. 118–125.
187. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
188. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. П. Шумовецька. – Хмельницький, 1999. – 233 с.
189. Щербакова О. И. Развитие конфликтологической культуры личности / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – М, 2008. – № 10. – С. 56 -59.
190. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. Серія. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 45–49.
191. Щитова И. Ю. Коммуникативная компетентность как составляющая социальной компетентности личности / И. Ю. Щитова // Розвиток освіти в поліетнічних регіонах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (20-23 квітня 2005 р., м. Ялта). – 3б. ст. – Вип. 1 [ред.: О. В. Глушман]. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – 276 с. – С. 263-267.
192. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
193. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / Hadley A. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
194. Hymes D. On Communicative Competence // C.J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. – London, 1979. – p. 5–27.
195. Johnson J.H. Some Observations about Teaching Critical Thinking. CT News. Critical Thinking Project. – California State University, Sacramento. – 1985. – Vol. 4, №1. – P. 3-16.
196. Lipman M. Thinking Children and Education.– Montclair State College, 1993.– 432 p.

## **Навчальне видання**

### **Автори-укладачі:**

*Давідчук Алла Олегівна*  
*Зеленюк Сергій Вікторович*  
*Кіржа Надія Василівна*  
*Кушнір Аліна Сергіївна*  
*Мазур Катерина Володимирівна*  
*Марченко Алла Іванівна*  
*Московчук Ольга Сергіївна*  
*Стахова Інна Анатоліївна*  
*Столяр Тетяна Валеріївна*  
*Парубок Катерина Олександрівна*  
*Подуфалов Анатолій Іванович*  
*Портянко Вікторія Павлівна*  
*Уманська Юлія Валеріївна*  
*Черчик Наталія Леонідівна*

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

За ред. Холковської Ірини Леонідівни

Підписано до друку 23.02.17 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times. Друк цифровий.  
Ум. друк. арк. 7,6.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78  
e-mail: tvory2009@gmail.com