

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН
ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ УКРАЇНИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Локарьова Г. В., Садовенко С. Г.

ВСТУП

Останні роки увага українського суспільства до якості освітніх послуг зростає у зв'язку зі стрімким розвитком технічного прогресу та технологізації всіх сфер життєдіяльності людини. Зміна політичних, економічних, соціальних, природньо-біологічних аспектів існування держави вимагає переосмислення освітніх парадигм. В умовах світової пандемії, соціально-політичних катаклізмів застосування змішаної та дистанційної форм навчання актуалізувалися проблеми, які тривалий час у системі української освіти формувались та накопичувались. Викладацька діяльність на різних рівнях освіти стала предметом дискусій та критики, а замовники освітніх послуг – стейкхолдери (батьки, роботодавці та інші) – очікують від сучасного закладу, зокрема фахової передвищої освіти, передусім якісного результату: випускника, який має ґрунтовні знання та сформовані практичні навички зі спеціальності, є зрілою та розвиненою особистістю, вміє самостійно опановувати нову навчальну інформацію та адаптуватись до швидкозмінних умов праці (зокрема, у надзвичайних та позаштатних ситуаціях воєнного часу). Проте це завдання неможливо реалізувати без висококваліфікованого викладача, який був би не тільки фахівцем у своїй галузі, а й педагогом-професіоналом з високим когнітивним рівнем психолого-педагогічної освіченості. Це забезпечує як безперервний власний професійний саморозвиток педагога, так і професійно-особистісне становлення здобувача освіти.

Сучасні реалії такі, що викладачі навчальних дисциплін технічних галузей не мають належної психолого-педагогічної підготовки, яка б гарантувала високий рівень надання освітніх послуг відповідно до очікуваного соціального запиту. Підготовка у сучасному технічному закладі вищої освіти не спрямовує майбутнього фахівця на педагогічну діяльність та не вмотивовує на можливу викладацьку роботу у закладах фахової передвищої освіти. Однак потреба у висококваліфікованих

інженерах-педагогах є суспільно-значущою, бо якісна підготовка фахівця забезпечить виробництво якісного продукту на підприємстві. Отже, проблема психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів є надзвичайно актуальною. Планування науково-методичної роботи не може бути результативним без виявлення рівня сформованості основних психолого-педагогічних компетентностей всього колективу та конкретного викладача, а відповідно, й малоефективним.

Вирішення зазначеної проблеми на науковому рівні ґрунтується на таких методологічних засадах:

- основні положення теорії наукового пізнання;
- концепції неперервної освіти, динамічного професійного вдосконалення та філософські положення про особистість як активного суб'єкта життєдіяльності й розвитку;
- єдність теоретичної і практичної діяльності викладача спеціальних дисциплін;
- концептуальні засади цілісності, наступності, диференціації змісту і форм розвитку та професійного саморозвитку викладача спеціальних дисциплін в системі науково-методичної роботи технічного коледжу.

Основні положення професійної підготовки, що містять нормативну, корекційну, управлінську функцію, відображено в принципах наукового вирішення проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, а саме:

- принцип системності – комплексне дослідження функціонування та узгодженості структурних елементів науково-методичної роботи закладу фахової передвищої освіти;
- принцип когнітивного спрямування – розвиток змістовності професійно-викладацького тезаурусу (психолого-педагогічні знання, вміння, навички, компетентності, досвід) педагогів спеціальних дисциплін технічного коледжу;
- принцип структурності – забезпечення закономірного зв'язку між цілями та завданнями, змістом, формами та методами, принципами та функціями, умовами ефективної освітньої діяльності та її результатом – як елементами цілого, гарантує єдність всієї системи, зумовлює специфічність її побудови;
- принцип інформативності – оволодіння процесами пошуку та аналітичної обробки, зберігання та трансляції навчальної інформації здобувачам освіти.

Провідною ідеєю наукового дослідження є переконання, що безперервний розвиток психолого-педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу можливий лише за

умови створення та функціонування науково-обґрунтованої, чітко визначеної науково-методичної системи роботи та впровадження в цю систему технології розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних коледжів, що забезпечуватиме формування і вдосконалення психолого-комунікативної, педагогічної, управлінської, проєктивної та рефлексивної компетентностей як складного багатовісневого процесу.

1. Психолого-педагогічна компетентність викладачів як предмет наукового дискурсу

Професійна компетентність викладача, зокрема психолого-педагогічна, як проблема наукового дослідження цікавить багатьох вітчизняних вчених. Вивчення дефініції поняття «професійна компетентність педагога» відображено у наукових здобутках Голованя М. С.¹, Ягупова В. В.² Аналізу структури та сутності професійно-педагогічної компетентності викладача присвячені роботи Отрощенко Л. С.³, Юртаєвої О. О.⁴ У дослідженнях Гури О. І. розглядається сутність психолого-педагогічної компетентності викладача не тільки на концептуальному, а й на функціональному рівні, зокрема, як визначення місця і ролі психолого-педагогічної компетентності у професійній діяльності та професійному розвитку викладача закладу вищої освіти⁵.

Соціокультурні компетентності особистості як об'єкт системного аналізу відображено в наукових публікаціях Г. В. Локаревої⁶, а Г. І. М'ясоїд та Т. І. Юсипіва⁷ акцентують увагу на проблемі

¹ Головань М. С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит». *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27–38.

² Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 506 с.

³ Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 346.

⁴ Юртаєва О. О. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

⁵ Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 752 с.

⁶ Локарева Г. В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. № 2. С. 36–45.

⁷ М'ясоїд Г. І., Юсипіва Т. І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія»). *Вісник*

Автори вважають, що змістове наповнення феномену «психолого-педагогічна компетентності викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу» містить такі складові як *психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивна, рефлексивна компетентність* (рис. 1.). Отже, розглянемо сутність кожної складової більш детально.



Рис. 1. Психолого-комунікативна компетентність в різних комунікативних системах професійного спілкування

Психолого-комунікативна компетентність викладача коледжу забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу в різних комунікативних системах (викладач ↔ студент, викладач ↔ студенти, викладач ↔ викладач, студент ↔ викладач ↔ студент, викладач ↔ викладачі, викладач ↔ батьки, викладач ↔ адміністрація, викладач ↔ стейкхолдери тощо). Викладач є суб'єктом, мотивація якого впливає на кожну комунікативну систему. Інформація, яка спрямована на мотивацію викладача до творчої реалізації дидактичних завдань (освітніх, розвивальних, виховних) на кожному навчальному занятті, тематичному блоці та всієї дисципліни, забезпечує ефективність отримання найвищих результатів у навчанні студентів. Завдяки створенню позитивного психологічного клімату на занятті відбувається формування усвідомленого та відповідального ставлення здобувачів освіти до навчання взагалі та вивчення професійних навчальних дисциплін зокрема. Організація інформаційного забезпечення процесу професійного спілкування зі студентами ґрунтується на знаннях

сутності стилів спілкування (авторитарного, демократичного, ліберального), фахових якостей та характеристик викладача, який є «домінантою» в освітньому процесі.

Педагогічна компетентність викладача є інтегративною динамічною комбінацією, яка складається з предметної, дидактичної та методичної здатності викладача ефективно реалізувати освітні завдання у процесі фахової підготовки. Предметна компетентність визначається як теоретична і практична готовність до викладання навчальної дисципліни, а саме: високий рівень обізнаності предметними знаннями з конкретної навчальної дисципліни; володіння навичками реалізації теорії в практику професійної діяльності; вміння працювати з різними джерелами інформації (аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати нові факти наукових досягнень у фаховій галузі); використання змістової, наочної інформації щодо різних механізмів виробничої діяльності, отриманої в екскурсійній формі навчання.

Дидактична компетентність характеризується високим рівнем здатності до реалізації таких загальнодидактичних принципів як науковість, цілеспрямованість (вміння викладача визначити мету та завдання освітнього процесу), принцип доступності (вміння навчити, зрозуміло подати навчальну інформацію), принцип систематичності і послідовності, зв'язку навчання з життям, виробництвом, принцип свідомості й активності студентів у навчанні, принцип наочності, принцип міцності засвоєння знань, вмінь і навичок тощо; вміння навчити студентів самостійно й успішно орієнтуватися в теорії та практиці навчальної дисципліни; здатності до опанування та застосування інноваційних освітніх технологій. Володіння дидактичною компетентністю уможливорює аналізувати зміст навчального матеріалу, визначати знання, вміння та навички, що необхідні студентам для застосування їх у практичній діяльності; знаходити нові шляхи та підходи до розробки дидактичного матеріалу кожного навчального заняття; обґрунтовувати взаємозв'язок і взаємозумовленість діяльності викладача та діяльності студента у процесі навчання.

Методична компетентність викладача тісно пов'язана з предметною та дидактичною компетентностями та забезпечує їх реалізацію. Володіння методичною компетентністю передбачає рівень інформованості з проблем інновацій в галузі освіти; вміння передбачати можливі помилки, ускладнення у сприйнятті та засвоєнні студентом навчального матеріалу і знаходити спосіб їх усунення; розроблення питань для використання діалогу та організації зворотнього зв'язку при навчанні; вміння створювати методичне забезпечення освітнього процесу (кейсів питань, що підлягають обговоренню, творчих та

тестових завдань, вправ з конкретної навчальної дисципліни тощо); володіння знаннями про систему наочних засобів, вміння доречно та ефективно використовувати їх; застосування різноманітних освітніх технологій і засобів навчання, способів організації роботи студентів на заняттях та позааудиторній роботі (інтерактивні методи навчання, створення квазі-виробничих ситуацій, застосування навчальних рольових ігор тощо).

Управлінська компетентність викладача визначається як здатність планувати, організовувати, контролювати й корегувати освітній процес і власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату. Змістовне навантаження управлінської компетентності полягає у здатності викладача визначати способи поетапної реалізації цілей навчання і виховання та психолого-педагогічно обґрунтовувати кожен з них; організовувати самостійну роботу студентів; імпровізувати відповідно до навчальної ситуації, проявляти управлінську гнучкість (вчасно змінювати дидактичні форми та методи відповідно до педагогічної ситуації); вміння управляти процесами сприйняття навчальної інформації та спрямовувати увагу на актуальний об'єкт вивчення; керувати фронтальною, груповою та індивідуальною роботою здобувачів освіти на заняттях; використовувати різні види і методи контролю та оцінювати рівень навчальних досягнень студентів з усіх видів діяльності; вміння розвивати в собі здатність утримувати увагу на різних об'єктах (одночасно тримати увагу на студентах, яких залучено до різних видів діяльності, внутрішню увагу на власних психолого-педагогічних діях, увагу на психологічному кліматі навчальної групи студентів протягом заняття).

Проективна компетентність викладача полягає у здатності моделювати та конструювати освітній процес і конкретне навчальне заняття, власну педагогічну діяльність. Ця компетентність вимагає від викладача творчого підходу до моделювання й конструювання, що ґрунтується на демократичному та персоналізованому принципах реалізації освітніх завдань. Сутність цієї компетентності ґрунтується на таких науково-організаційних положеннях, як розробка навчальних планів і програм з дисципліни, планів конкретних занять; проектування змісту навчальної дисципліни; проектування діяльності студентів на занятті та у позааудиторній роботі відповідно до етапів засвоєння знань; планування результатів навчання студентів, які необхідно досягти після виконання завдань з різних видів діяльності; проектування та прогнозування власної педагогічної діяльності відповідно до мети та завдань навчальної дисципліни, реалізації основних функцій навчання.

Рефлексивно-педагогічна компетентність викладача. Педагогічна рефлексія – це мисленнєвий процес педагога, який спрямований на аналіз, розуміння та осмислення самого себе, своєї професійної діяльності та взаємовідносин з учасниками освітнього процесу. Рефлексивно-педагогічна компетентність полягає у здатності інтелекту викладача до самоаналізу та самооцінювання власних результатів кожного етапу навчально-виховної роботи; а також у здатності аналізувати власні дії в освітньому процесі (планування, організацію, контроль, корекцію), отримані результати та спрямовувати свої зусилля на їх перетворення, вдосконалення. Ця компетентність орієнтована на самопізнання внутрішніх процесів, які відбуваються з педагогом; вміння бачити себе очима студентів, колег, батьків, адміністрації; здатність аналізувати певні педагогічні ситуації (конфліктні та передконфліктні), не занурюючись в них, а бути свідком; здатність до осмислення та прийняття рівня своєї методичної та предметної підготовленості до здійснення викладацької діяльності, що уможливорює планування та розробку програми власного професійного вдосконалення. Розвиток цієї компетентності є прямопропорційним щодо становлення викладача як педагога.

Отже, сформованість всіх компетентностей, на нашу думку, забезпечить ефективність передачі студентам професійних знань, вмінь та досвіду, спрямує вмотивованість викладача на удосконалення як предметного, так і методичного рівня професійної діяльності, на творчий підхід до проведення навчального заняття, застосування різноманітних форм, технологій та методів в освітньому процесі, а також посилить критичне мислення, оцінку та ставлення до результатів власної професійної діяльності.

2. Діагностичний комплекс визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу

Проблема діагностики рівнів сформованості всіх вищезазначених компетентностей викладача спеціальних дисциплін технічних коледжів недостатньо вивчена та презентована в наукових педагогічних доробках. Однак питання оцінювання сформованості рівня психолого-педагогічної компетентності викладачів є надзвичайно важливим як для організації системи навчально-методичної роботи коледжу, так і для проведення атестації педагогічних працівників. Розробка діагностичного комплексу та його інструментарію у вирішенні цієї проблеми є нагальною. Авторами на підґрунті опрацювання наукової літератури та

нормативної документації^{11, 12, 13, 14, 15}, в якій розкривається питання оцінювання компетентностей, розроблено діагностичний комплекс для визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу (табл. 1.)

Як ілюструє таблиця, діагностичний комплекс містить компоненти, критерії, показники та методики визначення рівня кожної компетентності. Зміст компонентів, критеріїв, показників викладено та детально охарактеризовано автором (Садовенко С. Г.) в навчально-методичному посібнику «Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу». Як представлено в таблиці 1, комплекс містить 4 блоки діагностичного інструментарію. Розглянемо спрямованість цього інструментарію, розкриємо зміст та результат кожної методики, опитувальника, тесту, діагностичної карти, що наповнюють кожен блок (детальний опис методик можна знайти¹⁶).

Блок 1. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту психолого-педагогічної компетентності. Блок містить 2 методики.

1-а. Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (методика Б. А. Ядова, Н. В. Кузьміної в модифікації А. О. Реана) дозволяє визначити рівень сформованості мотиваційного компоненту кожної компетентності та ступінь усвідомлення значущості обраної професії викладача. Автор методики пропонує три шкали вимірювання, де шкала А визначає рівень задоволеності обраною професією педагога;

¹¹ Боровик Л.В. Обґрунтування критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений*. 2018. № 2(54) лютий. С. 233–237.

¹² Гафіяк А. М. Оцінювання рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Випуск 10(39). С. 24–39.

¹³ Несторук Н. А. Аспекти реалій сьогодення: психолого-педагогічні вимоги до науково-педагогічних працівників ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (т. 2.) С. 145.

¹⁴ Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми : НІКО, 2021. 422 с.

¹⁵ Типове Положення про атестацію педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#top> (дата звернення 25.04.2022).

¹⁶ Садовенко С. Г. Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу: навчально-методичний посібник. Кропивницький: «ПОЛІУМ», 2020. 84 с.

Таблиця 1

| Психолого-педагогічні компетентності | Компоненти компетентностей | Критерії | Показники | Методики |
|--|----------------------------|-----------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Психолого-комунікативна компетентність | Мотиваційний | Мотиваційно-ціннісний | <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення значущості обраної професії викладача; - сформованість зацікавленості педагогічного діяльності; - прагнення до набуття та вдосконалення нових знань та вмінь психолого-педагогічного спрямування; | Блок 1 1-а. Методика «Забодоленість педагога обраною професією» (модифікація А.О. Реана методик Б.А. Ядова, Н.В. Кузьміної) 1-б. «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замафр у модифікації А. Реана) |
| 2. Педагогічна (предметна, дидактична, методична) компетентність | Професійно-тезурусний | Когнітивний | <ul style="list-style-type: none"> - знання загальних педагогічних (дидактичних, виховних) закономірностей та знання методики проведення традиційних та інноваційних форм занять у закладі освіти; - ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій; - базові знання з теорії навчання та теорії виховання, базові знання з психології пізнавальних процесів та психологічних характеристик особистості; - володіння предметними знаннями певної спеціальної галузі знань; | Блок 2 2-а. Методика «Діагностична карта для визначення стану методичної підготовки викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) 2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) |

Закінчення таблиці 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------------|------------------------------|---|--|
| <p>3. Управлінська компетенція</p> | <p>Діяльнісно-кредитивний</p> | <p>Виконавчо-педосвітчий</p> | <p>- здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять;</p> <p>- здатність до ефективного впровадження індивідуальних форм викладання;</p> <p>- здатність до ефективного застосування групових форм та методів викладання, уміння організувати освітній процес відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів;</p> | <p>Блок 3</p> <p>3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М.І. Станкіним)</p> <p>3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» (за Л.А. Петровською)</p> |
| <p>4. Проективна компетенція</p> | <p>Рефлексивний</p> | <p>Рефлексивний</p> | <p>- усвідомлення рівня власного професійного розвитку;</p> | <p>Блок 4</p> <p>4-а Методика визначення рівня рефлексії (за О.С. Анісімовим)</p> <p>4-б Методика визначення рівня сформованості педосвітньої рефлексії (за О.В. Колданинською)</p> <p>4-в Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором)</p> |
| <p>5. Рефлексивна компетенція</p> | <p>Рефлексивний</p> | | <p>- здатність до об'єктивного самоаналізу;</p> | |
| | | | <p>- оцінка динаміки власного професійного вдосконалення.</p> | |

шкала Б виявляє співвідношення між задоволеністю фаховою та суто педагогічною діяльністю (питання: Хотіли б Ви, залишаючись фахівцем у своїй галузі, працювати не в закладі освіти?); в шкалі С перед викладачем постає гіпотетична проблема вибору професії (питання: Якби Вам знову довелося вибирати професію, вибрали б Ви професію педагога?). Кожна шкала оцінюється за 5-бальною системою, де пропонуються варіанти відповідей з такою кількістю балів: 1 – ні; 2 – більш ні, ніж так; 3 – не знаю; 4 – більш так, ніж ні; 5 – так.

1-б. Методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» побудована на виявленні співвідношення між внутрішньою, зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною мотивацією особистості. Зазначимо, що внутрішня мотивація (ВМ) означає вагомість професійної діяльності для людини, не зважаючи на будь-який зовнішній вплив. Мотивація, яка спрямована на потребу у матеріальній винагороді, кар'єрі, престижу є зовнішньою позитивною мотивацією (ЗПМ). Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) виявляється у страху перед критикою або адміністративним чи моральним покаранням. Методика передбачає визначення співвідношення між внутрішньою мотивацією, зовнішньою позитивною та зовнішньою негативною. Автором (Садовенко С. Г.) було інтерпретовано внутрішнє змістове наповнення представленої методики в контексті нашого дослідження. Визначено 9 варіантів співвідношення визначених типів мотивацій, що відображають ставлення викладача до своєї професії, як таких: 1. $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$; 2. $ВМ = ЗНМ < ЗПМ$; 3. $ВМ > ЗПМ = ЗНМ$; 4. $ВМ < ЗПМ > ЗНМ$; 5. $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$; 6. $ВМ = ЗПМ = ЗНМ$; 7. $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$; 8. $ВМ < ЗПМ = ЗНМ$; 9. $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$.

Визначені співвідношення дають можливість побачити мотиваційну спрямованість викладача на педагогічну діяльність у технічному коледжі.

Блок 2. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості професійно-тезаурусного компоненту психолого-педагогічної компетентності. Найсуттєвішою складовою когнітивно-пізнавальної діяльності, на наш погляд, є пошук оптимального застосування вже раніше набутих фахівцем спеціальних знань, психолого-педагогічної інформації про форми та методи викладання. З огляду на вищезазначене, при діагностиці професійно-тезаурусного компонента психолого-педагогічної компетентності викладача потрібно було визначити: ступінь сформованості знань на рівні понять, категорій, досвіду; володіння предметно-дисциплінарними компетентностями певної галузі знань та спеціалізацій; знання та застосування психологічних та педагогічних компетентностей в освітньому процесі.

Блок представлено 1 діагностичною картою та 1 опитувальником.

2-а. «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) містить 3 діагностичні складові, які оцінюють предметно-теоретичну, психолого-педагогічну підготовленість та методичні вміння. Ця методика дає можливість діагностувати готовність викладача до педагогічної діяльності за кожною складовою та пропонує показники оцінювання. При діагностуванні психолого-педагогічної складової підготовленості викладача оцінюються знання психологічних закономірностей навчання та розвитку студентів, а саме: розуміння закономірностей пізнання; знання змісту компонентів освітнього процесу, їх сутності та логічного взаємозв'язку; розуміння психологічних основ навчання, виховання, розвитку особистості студентів різних вікових груп. Діагностична карта містить 36 показників підготовленості викладача. Система оцінювання дозволяє визначити початковий, середній та високий рівні.

2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) містить 5 запитань, що висвітлюють ступінь задоволеності викладача своєю психологічною підготовкою, рівень впевненості щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків, пріоритетність спілкування з різними комунікативними групами. При застосуванні опитувальника вивчається рівень сформованості психолого-педагогічної культури педагогічного працівника, зокрема володіння психологічними методами та частота їх використання в практичній викладацькій діяльності.

Блок 3. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості діяльнісно-креативного компоненту психолого-педагогічної компетентності. Блок містить 1 методику експертної оцінки та 1 тест.

3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним) спрямований на визначення рівня лекційної майстерності викладача: професійну сумлінність, рівень педагогічної креативності, володіння собою під час виступу перед аудиторією, енергозатратність викладача, ефективність налагодження контакту зі слухачами, здатність імпровізувати, пунктуальність, реакцію на нестандартні запитання та ситуації, можливість дозволити собі жарти під час лекції. Анкета «Який Ви лектор?» є закритого типу, містить 10 запитань.

За результатами анкетування виокремлюються два типи лекторів. Кожному типу автором методики надаються рекомендації. Перший тип

визначається завдяки позитивним відповідям на 1, 4, 5, 6, 7, 9 питання та негативним відповідям на 2, 3, 8, 10 питання й має такі ознаки: викладач підкорює собі аудиторію, враховує безпосередню її реакцію, проте прагне тримати «кермо» у своїх руках; не допускає фамільярності у поведінці та мовленні студентів. Викладачам цієї групи рекомендується серйозніше готуватися до лекцій: заздалегідь відпрацювати і передбачати все, що стосується композиції, змісту і мови виступу, скласти детальний попередній конспект лекції.

Другий тип визначається завдяки будь-яким невідповідностям результатам ключа анкети. У представників другого типу більш різноманітні варіанти поведінки в аудиторії, стилю взаємин зі студентами, змісту мовлення та ін. Під час виступу такі лектори орієнтуються на безпосередню реакцію аудиторії, мають гнучкішу «особистісну» манеру спілкування. Цій категорії викладачів рекомендується серйозніше ставитися до змісту виступу і до студентів, бути стриманішим у жестах та міміці, заздалегідь готувати цікавий початок й чітко узагальнюючий кінець виступу.

3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» за Л. А. Петровською певною мірою продовжує напрям оцінювання педагогічної майстерності викладача. Діагностика сформованості діяльнісно-креативного компоненту психолого-педагогічної компетентності викладача проводиться чотирма експертами, якими можуть бути: члени адміністрації, викладачі-кандидати педагогічних наук, викладачі вищої кваліфікаційної категорії, викладачі, що мають педагогічне звання «викладач-методист». Методика спрямована на оцінювання комунікативної поведінки викладача під час навчального заняття за такими позиціями: вміння мотивувати студентів до вивчення представленої теми та реалізувати мікроструктуру освітнього процесу на конкретному занятті; володіння логістикою проведення навчального заняття (вміння адекватно сприймати та керувати інформацією, отриманою від студентів через зворотній зв'язок, спрямовувати та оцінювати індивідуальну роботу протягом заняття); вміння керувати мисленевою діяльністю студентської групи на занятті та підтримувати позитивний психологічний клімат. Кожна з позицій містить п'ять тверджень, які мають оцінити експерти. Твердження оцінюється за якісними та кількісними показниками. Якісний – має бінарний характер та містить полярно протилежні оцінки (викладач неповно робить прикінцевий підсумок, не порівнює його з поставленою метою – викладач ґрунтовно, докладно робить прикінцевий підсумок, порівнює його з поставленою метою). Кількісний показник (від 1 до 7 балів) виставляється експертами між полярними твердженнями – відповідно до якості певного вміння викладача.

Результат експертної оцінки вираховується як середнє арифметичне значення та визначає рівень вмінь проведення дискусії викладачем як початковий, достатній, високий.

Блок 4. Діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості рефлексивного компоненту психолого-педагогічної компетентності. Блок містить 2 методики та 1 опитувальник.

4-а. Методика визначення рівня педагогічної рефлексії (тест О. С. Анісімова). Тест містить: вісім запитань, що дозволяють виявити рівень педагогічної рефлексивності, самокритичності та колективності, які автором подано як шкали оцінювання; ключову матрицю тесту; таблицю результату тесту, в якій якісні та кількісні показники за кожною шкалою відповідають визначеним рівням. У методиці представлено п'ять рівнів сформованості педагогічної рефлексії: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий рівень. Цей тест уможливило проаналізувати характер педагогічної рефлексії кожного респондента окремо та побачити загальну тенденцію розвитку педагогічної рефлексії викладачів циклових комісій спеціальних дисциплін.

4-б. Тест визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. В. Калашниковою). Незважаючи на те що, тест автора О. В. Калашникової позначений як визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії, на нашу думку, його зміст розкриває рефлексивну позицію реципієнта щодо загально-особистісних характеристик: духовних цінностей, оцінки власної поведінки в конфліктних ситуаціях, ставлення до самого себе, до людей, критичної оцінки життєвих протиріч, громадських думок, ідентифікації з іншими суб'єктами спілкування. В цілому це дає уявлення про «я-концепцію» викладача, що безпосередньо впливає на педагогічну рефлексію та є підґрунтям для проектування особистісних траєкторій розвитку психолого-педагогічних компетентностей. Тест містить 34 запитання, які вимагають позитивної або негативної оцінювальної реакції, ключ до визначення сформованості рефлексії реципієнта, реєстраційний бланк відповідей.

4-в. Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) спрямований на визначення рівня власного бачення своїх вмінь організувати освітній процес у закладі фахової передвищої освіти відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів та свій рівень методичної майстерності як педагога. Кількісні показники вказаної методики визначають початковий, достатній та високий рівень методичної

майстерності педагога відповідно до рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності.

Ця методика презентує самооцінку професійної та психолого-педагогічної компетентності викладачем: здатність до ефективного планування педагогічної діяльності, організації навчальних занять, використання індивідуальних та групових форм та методів викладання; здатність до аналізу й вирішення складних педагогічних ситуацій та конфліктів.

Отже, вищезазначений діагностичний комплекс уможливорює визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу, зокрема її мотиваційного, професійно-тезаурусного, діяльнісно-креативного та рефлексивного компонентів; оцінити ступінь володіння різними видами та формами педагогічної діяльності; здатність до об'єктивного самоаналізу та саморефлексії тощо.

3. Оцінювання рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів

Науково-методична система роботи з розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін має ґрунтуватися на актуальній інформації щодо рівнів її сформованості у сучасних педагогів технічного коледжу. Реалії рівня сформованості компетентностей можна констатувати завдяки методикам, визначеним та укладеним нами в діагностичний комплекс. Для підтвердження вищезазначеного припущення було проведено експериментальне дослідження.

Для того, щоб мати уявлення про стан сформованості на сьогодні психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу та отримати об'єктивні дані, необхідно було визначити показники відбору учасників експерименту. Контингент учасників експерименту формувався з урахуванням рівня базової вищої освіти, спеціалізації, стажу педагогічної роботи, профілю закладу фахової передвищої освіти України.

Усього в дослідженні брали участь 358 викладачів спеціальних дисциплін із семи закладів фахової передвищої освіти різних регіонів України: Відокремленого структурного підрозділу «Автомобільно-дорожній фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка» (далі – АДФК), Дніпрорудненського індустріального коледжу (ДІК), Державного вищого навчального закладу «Чернівецький транспортний коледж» (ЧТК), Відокремленого структурного підрозділу «Гірничо-електромеханічний фаховий коледж

Криворізького національного університету» (ГЕФК), Надвірнянського коледжу Національного транспортного університету (НК), Політехнічного коледжу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (ПК), Відокремленого структурного підрозділу «Дніпровський фаховий коледж інженерії та педагогіки Державного вищого навчального закладу «Український державний хіміко-технологічний університет» (ДФКІП). Крім викладачів в експериментальній роботі брали участь 5 директорів закладів фахової передвищої освіти, 3 заступники директора з навчальної роботи, 7 методистів коледжів, 3 голови циклових комісій спеціальних дисциплін, 2 завідуючих відділеннями.

Формування експериментальних груп відбувалось з урахуванням показника «педагогічний стаж» – відсоток викладачів зі стажем педагогічної діяльності до 10 років. Проте показник «кваліфікаційна категорія» експериментаторами не враховувався з причини іноді невідповідності кваліфікаційної категорії викладача сучасним вимогам до його педагогічної майстерності.

Для того, щоб результати експерименту можна було вважати достовірними, необхідно було:

- дослідити сформованість компонентів психолого-педагогічної компетентності (мотиваційно-ціннісного, професійно-тезаурусного, виконавчо-педагогічного, рефлексивного) відповідно до методик, які представлено у діагностичному комплексі;

- визначити початковий стан розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу.

Застосування діагностичного комплексу визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів дозволило отримати такі результати.

1-а. Методика «Задоволеність педагога обраною професією» (в модифікації А. О. Реана методик Б. А. Ядова, Н. В. Кузьміної) (мотиваційний компонент, мотиваційно-ціннісний критерій). У цій методиці задоволеність професією викладача оцінюється автором за п'ятьма рівнями, проте відповідно до контексту нашого дослідження ця методика адаптована до трирівневого виміру: низький, середній, високий, що відовідає загальному алгоритму обчислення емпіричних результатів. Серед опитуваних 6 % викладачів мають низьку задоволеність професією. Найбільший показник – 60 % – продемонстрували педагоги, чия задоволеність своєю професією є середньою. Примітно, що 34%, тобто майже третина викладачів спеціальних дисциплін, мають високу задоволеність обраною професією (табл. 2.).

Таблиця 2

«Задоволеність педагога обраною професією»

| Параметри перебігу балів | 1–2,5 б. | 2,6–4,5 б. | 4,6–5 б. |
|---|----------------|-----------------|----------------|
| Якісний показник задоволеності професією | <i>низький</i> | <i>середній</i> | <i>високий</i> |
| Кількісний показник задоволеності професією (%) | 6% | 60% | 34% |

Методична робота з розвитку психолого-педагогічної компетентності в технічному коледжі більше за все спрямована на викладачів спеціальних дисциплін, чий стаж менше, ніж 10 років. Отже, було цікаво визначити саме їх задоволеність педагогічною діяльністю.

Після опитування були отримані результати: низький рівень задоволеності – 10%; задоволеність середнього рівня визнали більшість викладачів – 70%; 20% педагогів продемонстрували високу задоволеність своєю професією (табл. 3.).

Таблиця 3

| Параметри перебігу балів | 1–2,5 б. | 2,6–4,5 б. | 4,6–5 б. |
|---|---------------|----------------|---------------|
| Якісний показник задоволеності професією | <i>низька</i> | <i>середня</i> | <i>висока</i> |
| Кількісний показник задоволеності професією (%) | 10% | 70% | 20% |

Незважаючи на відмінності в показниках груп з різним досвідом роботи, загальна тенденція в сприйнятті своєї професії виявилась спільною: більшість респондентів мають задоволеність обраною професією вище за середню. Отримана інформація доводить, що майже всі викладачі мають достатній рівень мотивації для подальшого розвитку психолого-педагогічної компетентності.

1-б. Методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» висвітлила такі результати співвідношення визначених типів мотивацій викладачів спеціальних дисциплін (розділ 2):

1. $BM > ЗПМ > ЗНМ - 15$ (41%)
2. $BM = ЗНМ < ЗПМ - 1$ (3%)
3. $BM > ЗПМ = ЗНМ - 2$ (6%)
4. $BM < ЗПМ > ЗНМ - 2$ (6%)
5. $BM = ЗПМ > ЗНМ - 3$ (8%)
6. $BM = ЗПМ = ЗНМ - 1$ (3%)
7. $BM > ЗНМ > ЗПМ - 8$ (22%)

8. $BM < ЗПМ = ЗНМ - 1$ (3%)

9. $BM = ЗНМ > ЗПМ - 3$ (8%)

Найбільший відсоток педагогів мають високу внутрішню мотивацію, яка перевищує і зовнішню позитивну, і зовнішню негативну мотивацію: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Це співвідношення мотивацій вважається найкращим, і те, що 41% респондентів показали саме цей результат, дозволяє планувати подальшу ефективну науково-методичну роботу.

Другий за кількісним показником тип мотиваційного співвідношення викликає занепокоєння, оскільки 22% респондентів мають зовнішню негативну мотивацію більше, ніж зовнішню позитивну. Виявляється, що викладач повинен кожного разу долати внутрішній негатив, свій страх, роздратування адміністративними вимогами, бо позитивних причин йти на роботу в нього майже немає. Тільки внутрішня мотивація, яка перебільшує і зовнішню негативну, і зовнішню позитивну, дає змогу існувати такій людині у професії: $BM > ЗНМ > ЗПМ$. Це тривожний симптом, бо викладач вимушений працювати тільки на своїх внутрішніх ресурсах, що може привести до професійного вигорання.

Ще 8% рецензентів мають однаковий чисельний показник внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, який перевищує зовнішню негативну мотивацію: $BM = ЗПМ > ЗНМ$. Це співвідношення є якісно гіршим, тому що акцент уваги викладачів спрямований на зовнішні стимули (в тому числі матеріальні). Цікавими виявилися мотиваційні співвідношення у 6% викладачів, в яких зовнішня позитивна мотивація більше, ніж внутрішня та зовнішня негативна: $BM < ЗПМ > ЗНМ$. Для професії педагога це досить несподівано, тому що соціальний престиж викладацької діяльності в нашому суспільстві невисокий, заробітна плата фіксована, можливість кар'єрного зростання обмежена штатним розкладом, тобто факторів, що впливають на зовнішню позитивну мотивацію не так багато і вони не настільки суттєві. Проте, ми бачимо, що для певної категорії викладачів це не так. Ще 6% педагогів працюють винятково на внутрішній мотивації, оскільки зовнішня позитивна дорівнює зовнішній негативній мотивації, тобто будь-які зовнішні фактори не мають суттєвого впливу на бажання працювати: $BM > ЗПМ = ЗНМ$.

Інші варіанти мотиваційних співвідношень примушують замислитись, чи був свідомим вибір професії для цих категорій опитуваних. Так, внутрішня мотивація за кількісним показником дорівнює зовнішній негативній і є більшою, ніж зовнішня позитивна: $BM = ЗНМ > ЗПМ - 8\%$. Це означає, що викладач не має потужних

ресурсів, його внутрішня мотивація нівелюється негативними факторами. Такі мотиваційні співвідношення як $BM = 3NM < 3PM$, $BM = 3PM = 3NM$, $BM < 3PM = 3NM$ притаманні по 3% викладачів за кожним співвідношенням. Отримані дані свідчать про те, що викладачі, які показали ці мотиваційні співвідношення, випадково потрапили в педагогічну сферу або ще не достатньо занурилися та усвідомили сутність та специфіку викладацької діяльності.

Дана методика показала, що тільки 49% респондентів мають оптимальні або наближені до оптимальних співвідношення мотивацій. Унаочнення результатів представлено у вигляді діаграми (рис. 2.):

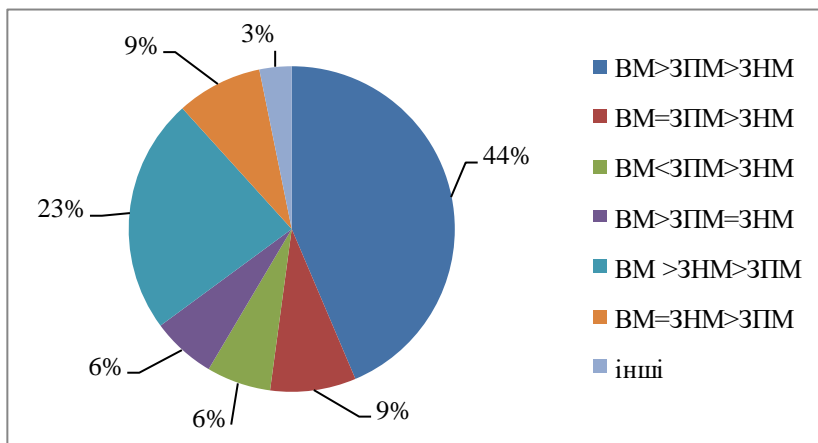


Рис. 2. Співвідношення мотивацій

2-а. «Діагностична карта вивчення професійної підготовленості викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором). Результати застосування діагностичної карти дозволили виявити не тільки рівень фахової підготовленості викладача, а й психолого-педагогічної готовності до викладацької діяльності. Виявлено проблеми, що потребують уваги керівництва коледжу на методичну спрямованість викладачів та підвищення їх кваліфікації. Так, при діагностиці науково-теоретичної підготовки з'ясовано, що виникають труднощі у педагогів щодо питань: орієнтація у різноманітності методів наукового пізнання та використання їх у процесі викладання навчальної дисципліни, роль і місце сучасних досягнень науки в педагогічній діяльності.

Складава «психолого-педагогічна підготовка» також не достатньо сформована у викладачів спеціальних дисциплін. Результати методики показали, що реципієнти мають низький рівень знань психологічних особливостей студентів, що заважає ефективно визначати зміст, форми і методи навчання. Викладачі недостатньо розуміють роль психодіагностики у розвитку пізнавальної активності студентів, не орієнтуються у класифікації методів навчання й не можуть охарактеризувати дидактичні прийоми кожного з них.

При діагностиці методичних вмінь з'ясовано, що не всі респонденти усвідомлюють варіанти застосування різних методів навчання та врахування їх специфіки у процесі викладання фахових дисциплін. Діагностична карта проілюструвала актуальну професійну підготовленість викладачів: високий рівень показали 12% учасників дослідження, достатній – 61%, початковий – 27%.

2-б. Опитувальник «Психолого-педагогічна культура викладача» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором). Ця діагностика була розрахована на виявлення психолого-педагогічної культури професійного спілкування у позааудиторній роботі. Аналіз даних результатів опитувальника проводився в 2 етапи: А – аналіз результатів самооцінки викладачів, Б – результати оцінювання членами експертних груп. Результати, що були отримані за цим опитувальником, проаналізовано експериментаторами та експертною робочою групою, яку склали практичні психологи та члени адміністрації коледжів. Протягом цієї роботи з'ясовано, що більшість викладачів мають завищений рівень самооцінки своєї психолого-педагогічної культури. Експертна група дійшла до такого висновку після обговорення результатів їх практичної діяльності у реальному освітньому процесі: робота в студентських колективах як куратора; у професійному спілкуванні з батьками студентів, з колегами, з адміністрацією. Проаналізовано вміння вирішувати ситуативні конфлікти між студентами, студентами та викладачем, на які куратор не завжди реагує вчасно й адекватно. Спілкування з колегами існує на більш особистісному рівні, а не професійному. Тому доцільно розглянути співвідношення самооцінювання викладачів власної психолого-педагогічної культури з оцінками членів робочої експертної групи. Кількісні показники представлено (див. табл. 4).

Таблиця 4

| № | Питання на самооцінку | Результати самооцінки | Питання для експертної оцінки | Результати обговорення й експертної оцінки |
|---|---|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Чи задоволені ви своєю психологічною підготовкою? | а) «повністю» – 41,7% б) «задоволені частково» – 50 % в) «скоріше так, ніж ні» – 8,3% | Як ви оцінюєте рівень психологічної підготовки викладач? | а) «високий» – 9% б) «достатній» – 34% в) «початковий» – 57% |
| 2 | Як часто у вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків? | а) «виникають іноді» – 75 % б) «майже ніколи не відчувають своїх сумнівів з цього приводу» – 16,7 % в) «ніколи не мають сумнівів щодо правильності своїх психолого-педагогічних дій та вчинків» – 8,3% | Як часто викладач припускається психолого-педагогічних помилок? | а) «ніколи» – 3% б) «виникають іноді» – 22% в) «досить часто» – 75% |
| 3 | Психологічні методи, якими викладач часто користується у своїй педагогічній діяльності | а) бесіда – 100% б) спостереження – 91,7% в) тестування – 91,7% г) самодігностика – 75% д) експеримент – 33% е) анкетування – 25% ж) тренінг – 25% з) соціометрія – 8,3% | Психологічні методи, якими викладач часто користується у своїй педагогічній діяльності | а) бесіда – 50% б) спостереження – 15% в) тестування – 35% г) самодігностика – 20% д) експеримент – 3% е) анкетування – 12% ж) тренінг – 3% з) соціометрія – 2%. |
| 4 | Метод, яким викладач володіє більшою мірою | а) бесіда – 75% б) спостереження – 83,3% в) тестування – 58,3% г) самодігностика – 41,7% д) експеримент – 8,3% е) анкетування – 8,3% ж) тренінг – 16,7% з) соціометрія – 8,3% | Метод, яким викладач володіє більшою мірою | а) бесіда – 31% б) спостереження – 10% в) тестування – 20% г) самодігностика – 14% д) експеримент – 4% е) анкетування – 10% ж) тренінг – 3% з) соціометрія – 1%. |

Закінчення таблиці 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|-------------------------|--|--------------------------|
| 5 | <i>Метод, яким учасник опитування володіє в найменшій мірі</i> | а) бесіда – 8,3% | <i>Метод, яким учасник опитування володіє в найменшій мірі</i> | а) бесіда – 30% |
| | | б) спостереження – 0% | | б) спостереження – 62% |
| | | в) тестування – 0% | | в) тестування – 40% |
| | | г) самодігностика – 0% | | г) самодігностика – 35% |
| | | д) експеримент – 41,7% | | д) експеримент – 96% |
| | | е) анкетування – 16,7% | | е) анкетування – 42% |
| | | ж) тренінг – 41,7% | | ж) тренінг – 70% |
| | | з) соціометрія – 66,7% | | з) соціометрія – 90% |
| 6 | <i>Якими методами є бажання оволодіти?</i> | а) бесіда – 0% | <i>Оволодіння якими методами є нагальною потребою для викладача?</i> | а) бесіда – 50% |
| | | б) спостереження – 0% | | б) спостереження – 70% |
| | | в) тестування – 0% | | в) тестування – 65% |
| | | г) самодігностика – 25% | | г) самодігностика – 72 % |
| | | д) експеримент – 41,7% | | д) експеримент – 10% |
| | | е) анкетування – 25% | | е) анкетування – 60% |
| | | ж) тренінг – 50% | | ж) тренінг – 25% |
| | | з) соціометрія – 50% | | з) соціометрія – 15% |

Якісний аналіз результатів, отриманих членами експертних груп доводить, що викладачі спеціальних дисциплін не повною мірою усвідомлюють зміст поняття «психологічний метод» та не володіють методиками їх застосування. Так, незважаючи на те, що 91,7% респондентів вважають, що часто користуються таким психологічним методом як спостереження, в реальності з'ясувалось, що педагогами не ведуться щоденники спостережень, не фіксуються результати в протоколи. Проведення будь-якого діалогу на занятті вважають «психологічним методом бесіди» (100%). В реальності діалог на занятті використовується як дидактичний метод (словесний), а у позааудиторній роботі – як метод виховання (метод, спрямований на формування свідомості). Ці методи застосовуються спонтанно та ситуативно, а психологічний метод бесіди вимагає попередньо розробленої чіткої програми. Проводячи тестування (91,7%) та анкетування (25%) викладачі не завжди консультуються та працюють з практичними психологами в тандемі, тому часто застосовують невалідні методики. 33% респондентів вказали експеримент як метод, що часто використовується ними. Проте з'ясувалося, що педагогічні експерименти в закладах фахової передвищої освіти, де відбувалося опитування, проводяться лише тими викладачами, хто працює над дисертаційною роботою. Застосування методу самодігностики педагогами (75%) не гарантувало їх об'єктивну самооцінку, що підтверджено результатами попередніх методик. Практику використання викладачами психологічного тренінгу (25%) у позааудиторній роботі не підтверджено експертами: більшість з опитуваних не опанували програм

навчання відповідних курсів та не мають підтверджуючого документа (сертифіката), що засвідчували б їхній рівень обізнаності методикою проведення психологічних тренінгів.

Вище представлений аналіз результатів стосується питань 3, 4, 5, 6 експертної оцінки.

У наступному завданні треба було визначити пріоритетність спілкування з різними комунікативними групами:

- зі студентами та їхніми батьками;
- з колегами й адміністрацією;
- із своїми дітьми, близькими людьми;
- з малознайомими людьми.

41,7% респондентів обрали таку комбінацію: 3, 2, 1, 4. Тобто, на першому місці спілкування зі своїми дітьми, близькими людьми, на другому – з колегами й адміністрацією, третім в ранжуванні – спілкування зі студентами та їхніми батьками, а на останньому четвертому місці – спілкування з малознайомими людьми. 25% викладачів обрали комбінацію в пріоритетності спілкування (3, 1, 2, 4), де спілкування зі студентами та їх батьками визначено як більш приємне, ніж спілкування з колегами та адміністрацією. Доволі тривожним сигналом було обрання респондентами (8,3%) комбінації, де комунікація з малознайомими людьми розглядається як більш бажана, ніж зі студентами, а взаємодія з членами адміністрації та колегами вийшла на останнє місце у цьому рейтингу (3, 4, 1, 2). 8,2% респондентів взагалі не вказали спілкування з адміністрацією і колегами як бажане (3, 1, 4). 16,7% обрали тільки один показник – спілкування з близькими (3), не зазначивши жодного іншого. Тобто, 25% опитуваних не бажає спілкуватися зі своїми колегами та керівництвом взагалі, що свідчить про нездоровий мікроклімат в колективі. Це, відповідно, позначається на якості та ефективності науково-методичної роботи закладу освіти.

Нами визначено рівні за кількісними показниками. Кожне запитання опитувальника передбачало нарахування балів від 1 до 5 залежно від повноти, обізнаності та ґрунтовності відповідей педагогів. Таким чином, початковий рівень розвитку психолого-педагогічної культури викладача склав 25% від загальної кількості опитуваних, достатній рівень продемонстрували 65%, високий – 10% викладачів.

3-а. Тест «Який Ви лектор?» (за М. І. Станкіним). Для виявлення рівня сформованості діяльнісно-креативного компонента психолого-педагогічної компетентності викладачів авторами було адаптовано представлену методикою відповідно до контексту дослідження. Кожне запитання тесту доповнено варіантами відповідей, за які нараховувались бали від 1 до 3. Викладачі, які набрали від 21 до 30 балів,

демонструють високий рівень розвитку лекційної майстерності; від 10 до 20 – достатній; від 1 до 9 – початковий. Серед педагогічних працівників, які взяли участь у дослідженні, початковий рівень виявлено у 26% респондентів, достатній рівень показали 63%, високий – 11%. Для практичного спрямування педагогів на вдосконалення лекторської майстерності (за М. І. Станкіним) викладачів були розподілено за 2 типами. Кількісні результати склали таке співвідношення: I тип – 47% опитуваних, II – 53% (табл.5).

Таблиця 5

| Рівень розвитку лекторської майстерності | Тип лекторів 1 | Тип лекторів 2 |
|--|----------------|----------------|
| | | 47% |
| Початковий | 26% | |
| Достатній | 63% | |
| Високий | 11% | |

3-б. Методика «Оцінка поведінки викладача як керівника дискусії» за Л. А. Петровською (адапована автором). Результати оцінки поведінки викладачів як керівників дискусій показали, що тільки 10% педагогів володіють високим рівнем керівництва дискусією студентів, 60% – достатнім, 30% – початковим рівнем.

Переважно помилками викладачів як керівників дискусій були такі: не підбивають проміжних підсумків під час обговорення, не вислуховують студента до кінця відповіді, не вміють уважно слухати, недостатньо активізують пасивних студентів, майже не використовують пропозиції, не враховують думки, зауваження, аргументи студентів для вирішення освітньої проблеми.

4-а. Методика визначення рівня педагогічної рефлексії (тест О. С. Анісімова). Відповідно до контексту нашого дослідження ця методика адаптована до трирівневого виміру: низький, середній, високий, що відповідає загальному алгоритму обчислювання емпіричних результатів проведеного зрізу. Це пов'язано з тим, що за низьким та високим рівнем було отримано нульові показники майже за всіма шкалами. За шкалою рефлексивності викладачі показали: низький (початковий) рівень – 11%, середній (достатній) рівень – 89%, високий рівень – 0%. За шкалою самокритичності результати такі: низький (початковий) рівень – 17%, середній (достатній) рівень – 80%, високий рівень – 3%. За шкалою колективності викладачі продемонстрували: низький (початковий) рівень – 11%, середній (достатній) рівень – 86%, високий рівень – 3% (див. табл.6).

Таблиця 6

**Рівні сформованості рефлексії викладачів
за методикою О. С. Анісімова**

| Рівень | Шкала | | |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Рефлексивності | Самокритичності | Колективності |
| Низький | 0–6 б. | 0–1 б. | 0–7б. |
| | 11% | 17% | 11% |
| Середній | 7–15 б. | 2–3 б. | 8–15 б. |
| | 89% | 80% | 86% |
| Високий | 16–18 б. | 4 б. | 16–19 б. |
| | 0% | 3% | 3% |

Також для планування методичної роботи було обчислено відповіді викладачів, що мають стаж до 10 років (див. табл. 7.).

Таблиця 7

| Рівень | Шкала | | |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Рефлексивності | Самокритичності | Колективності |
| Низький | 0–6 б. | 0–1 б. | 0–7 б. |
| | 0% | 20% | 10% |
| Середній | 7–15 б. | 2–3 б. | 8–15 б. |
| | 100% | 80% | 90% |
| Високий | 16–18 б. | 4 б. | 16–19 б. |
| | 0 | 0 | 0 |

Викладачі практично не показали низького рівня педагогічної рефлексії, що говорить про перспективність подальшої методичної роботи з обраним контингентом учасників дослідження. Разом з тим майже відсутність високого рівня самокритичності свідчить про не завжди адекватну оцінку своїх педагогічних знань, вмінь та навичок.

4-б. Тест визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. В. Калашниковою). Стало абсолютною несподіванкою, що саме цей розділ діагностики викликав різкий супротив викладачів, негативну реакцію і небажання взагалі брати участь в опитуванні. Слід зазначити, що виносити отримані результати на широкий загал та обговорення не планувалось, тим більше робити якісь організаційні або кадрові висновки за підсумками діагностики. Питання, на думку організаторів експерименту, є нейтральними, не порушують особистісні, приватні проблеми або переконання, наприклад: «Чи намагаєтесь Ви виявити причини своєї поведінки?», «Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний образ думок?», «Чи властива аналізу Вашої

поведінки більшою мірою емоційна оцінка?». Можливим фактором, що спричинив такий відвертий негатив, був страх в отриманні небажаного результату. У попередніх анкетах було очевидним, що чим вище ти оціниш себе, тим краще. Цей тест не передбачає «правильної» відповіді, вгадати результат неможливо. Бентежило респондентів те, що їх результати тестування будуть аналізуватися організатором анкетування, це і викликало незадоволення. Ми прийшли до висновку, що попередня методика (3-а), яка визначала рівень самооцінки лекторської майстерності та виявлення неспівпадіння з експертною оцінкою, підтвердила завищену самооцінку реципієнтів, що пояснює таке «емоційне» ставлення до проведення цієї методики. Проте діагностування відбулося й показало такі результати: низького рівня сформованості педагогічної рефлексії серед респондентів виявлено не було. 47% опитуваних мають середній і 53% відповідно високий рівень. Серед молодих за досвідом викладачів середній та високий рівень сформованості педагогічної рефлексії має таке співвідношення: 60 та 40%.

4-в. Опитувальник «Самооцінка методичної майстерності педагога» (за матеріалами сайту «Моніторинг від А до Я. Передумови педагогічної діяльності», адаптована автором) за набраною кількістю балів визначає початковий, достатній та високий рівень самооцінювання викладачами своєї методичної діяльності. З початковим рівнем жоден з респондентів себе не ідентифікував, 31% опитуваних вважає свій рівень достатнім і 69% високим.

Категорія викладачів з невеликим (незначним) стажем роботи також не визначає низького рівня своєї методичної майстерності; достатній рівень склали 40% респондентів, високий – 60% (рис. 3.).

Такі результати говорять про те, що переважна більшість респондентів (60–69%) вважає, що досягли в своїй професії максимального результату, вони оцінюють себе як спеціалістів високого рівня, а це означає, що такий людині більше нема до чого прагнути, нема чому навчатись. Така самооцінка своєї методичної майстерності викладачами спеціальних дисциплін не відповідає об'єктивній діагностиці, про що свідчать результати, отримані у попередніх методиках.

Для з'ясування загальної картини сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України необхідно було інтегрувати результати кожної проведеної методики та узагальнити їх відповідно до триверневого вимірювання: початковий, достатній, високий рівні, що демонструє табл. 8.

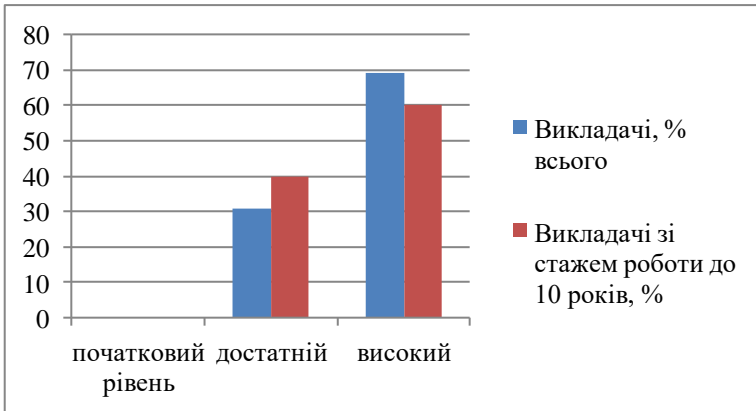


Рис. 3. Самооцінка методичної майстерності педагога

Таблиця 8

| Рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності на початок експерименту | Осіб | Відсотків % |
|---|-------------|--------------------|
| Початковий | 97 | 27 |
| Достатній | 225 | 63 |
| Високий | 36 | 10 |
| Разом | 358 | 100,00 |

Отже, отримані результати говорять про недостатній рівень психолого-педагогічної підготовленості викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів та несформованість таких компетентностей як психолого-комунікативна, педагогічна (предметна, дидактична, методична), управлінська, проєктивна та рефлексивна.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що в контексті нашого дослідження зазначена проблема недостатньо розкрита, теоретично обґрунтована та методично розроблена.

Вирішення проблеми своєчасної педагогічної діагностики та розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє поглибленню мотивації, розвитку рефлексії, спонукає до відмови від застарілих форм організації науково-методичної роботи у закладах фахової передвищої освіти.

Результати діагностики виявили низку серйозних питань та недоліків в організації науково-методичної роботи закладів, що стали учасниками дослідження: викладачі спеціальних дисциплін не володіють психолого-педагогічними методами, мають завищену самооцінку, мотивація до професійного самозрозвитку сформована на неналежному рівні. З'ясовано, що недостатня увага приділяється індивідуальній роботі зі студентами, використання активних форм навчання має епізодичний характер, підвищення кваліфікації розглядається як формальна вимога, а не внутрішня потреба педагога. Дослідження підтвердило, що визначення рівня сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів посідає чільне місце у методичній роботі коледжу. Отже, адміністрація не повинна нехтувати діагностикою, яка має бути не епізодичною, а застосовуватись систематично та комплексно.

Виявлення рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів шляхом комплексної діагностики (анкетування, тестування, опитування, співбесід, індивідуальних консультацій, відвідування занять, аналізу навчально-методичної документації, оцінювання своїх колег членами експертних груп) показало, що в усіх закладах фахової передвищої технічної освіти України недостатньо приділяється увага цьому феномену. Педагогічні працівники, які взяли участь в нашому експериментальному дослідженні, показали такі результати: 10% респондентів – високий рівень, достатній – 63%, початковий рівень – 27%.

Ураховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що система науково-методичної роботи технічних коледжів потребує суттєвого реформування та вирішення проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін, які не мають педагогічної освіти. Необхідно розробити та впровадити таку технологію розвитку психолого-педагогічної компетентності, яка може стати інструментом, що сприятиме усуненню виявлених недоліків. Тому доцільним є розробка та імплементація організаційно-педагогічних умов та технології розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів у науково-методичну роботу закладів фахової передвищої освіти України.

АНОТАЦІЯ

Питання сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України представлено в розрізі теоретичного та діагностичного аспектів. Авторами презентовано методологічні засади, принципи наукового вирішення зазначеної проблеми та провідну ідею наукового дослідження.

Також розглянуто психолого-педагогічну компетентність викладачів як предмет наукового дискурсу в здобутках вітчизняних дослідників. Визначено, що змістовне наповнення феномену «психолого-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін технічного коледжу» містить складові: психолого-комунікативну, педагогічну (предметну, дидактичну, методичну), управлінську, проєктивну, рефлексивну компетентність та є тією домінантою, що впливає на спроможність викладача діяти професійно в різних психолого-педагогічних умовах. Розглянуто сутність кожної складової та зазначено, що сформованість всіх компетентностей має забезпечити ефективність роботи викладача.

Для визначення сформованості психолого-педагогічної компетентності авторами пропонується діагностичний комплекс з відповідним інструментарієм, що містить компоненти, критерії, показники та методики визначення рівня кожної компетентності. Надається опис та характеристика заявленим методикам, тестам, діагностичним картам, опитувальникам, застосування яких уможливує виявлення рівня сформованості мотиваційного, професійно-тезаурусного, діяльнісно-креативного та рефлексивного компонентів психолого-педагогічної компетентності.

Для підтвердження провідної ідеї було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь педагогічні працівники семи технічних коледжів України. Представлені результати дослідження доводять, що сформованість психолого-педагогічної компетентності – не на належному рівні, особливо серед категорії викладачів, чия педагогічна діяльність тільки починається. Виявлено суттєві недоліки та проблеми з питань теоретичної та методичної підготовки, володіння психологічними прийомами, об'єктивного самооцінювання.

Представлені у роботі результати пілотного зрізу підтверджують актуальність подальшого теоретичного та практичного рішення проблеми розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України.

Література

1. Головань М. С. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит». *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27–38.
2. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / Київ : Либідь, 2002. 506 с.
3. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ

економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 346–354.

4. Юртаєва О. О. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навч. посіб. / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

5. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 752 с.

6. Локарева Г. В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості. *Вісник Запорізького національного університету*. 2015. № 2. С. 36–45.

7. М'ясоїд Г. І., Юсипіва Т. І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія»). *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2019. № 1. С. 29–36.

8. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Становлення психолого-педагогічної компетентності студентів інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. URL: <file:///C:/Users/1/Downloads/3953-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-6847-1-10-20190509.pdf> (дата звернення 04.02.2022)

9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення 25.04.2022).

10. Садовенко С. Г. Дефінітивний аналіз понятійного конструкту «психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 2(18). С. 242–250.

11. Боровик Л.В. Обґрунтування критеріїв сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений*. 2018. № 2(54). С. 233–237.

12. Гафіяк А. М. Оцінювання рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Випуск 10(39). С. 24–39.

13. Несторук Н. А. Аспекти реалій сьогодення: психолого-педагогічні вимоги до науково-педагогічних працівників ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (т. 2). С. 142–145.

14. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика : збірник наукових статей / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми : НІКО, 2021. 422 с.

15. Типове Положення про атестацію педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#top> (дата звернення 25.04.2022)

16. Садовенко С. Г. Діагностика розвитку психолого-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічного коледжу : навчально-методичний посібник. Кропивницький : «ПОЛУМ», 2020. 84 с.

Information about the authors:

Lokarieva Halyna Vasylivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor at the Department

Pedagogy and Psychology of Educational Activity

Zaporizhzhia National University

66, Zhukovsky str., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine

Sadovenko Svitlana Hennadiivna,

Postgraduate

Zaporizhzhia National University

66, Zhukovsky str., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine