

**Система розвитку
професійної
компетентності
педагогічних працівників
фахових коледжів в
умовах пандемії, воєнного
та повоєнного часу**



МОНОГРАФІЯ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

О.А. Тітова, П.Г. Лузан, Т.М. Пащенко, І.А. Мося',
А.В. Остапенко, О.Ю. Ямковий

**СИСТЕМА РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ
В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ,
ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ**

монографія

КИЇВ
Інститут професійної освіти НАПН України
2023

УДК 377-051:005.336.2]:[616.98:578.834COV-19]:355.4(477)

С40

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту професійної освіти НАПН України
(протокол № 13 від 26 грудня 2023 р.)*

Р е ц е н з е н т и :

Андрощук І.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету, м. Хмельницький

Каленський А.А., доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійної освіти НАПН України, м. Київ

Кошук О.Б., доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів та природокористування України, м. Київ

С 40 Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу : монографія / О. А. Тітова, П. Г. Лузан, Т. М. Пашенко, І. А. Мося, А. В. Остапенко, О. Ю. Ямковий. – За наук. ред. О. А. Тітової –. Київ: ІПО НАПН України, 2023. – 272 с.

ISBN 978-617-95325-6-6

У колективній монографії розкрито сучасну теорію розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу. Проаналізовано виклики і тенденції розвитку фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу, виявлено особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці. Обґрунтовано методологічні підходи, визначено основні принципи, педагогічні умови розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Представлено концепцію та методичну систему, висвітлено технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Видання адресоване науковцям, розробникам державної політики в галузі освіти, педагогічним працівникам закладів фахової передвищої освіти, спеціалістам системи післядипломної педагогічної освіти, управлінцям і роботодавцям для: проведення занять на курсах підвищення кваліфікації, та перепідготовки педагогічних працівників.

УДК 377-051:005.336.2]:[616.98:578.834COV-19]:355.4(477)

ISBN 978-617-95325-6-6

<https://doi.org/10.32835/978-617-95325-6-6/2023>

© Інститут професійної освіти НАПН України, 2023

© Тітова О.А.

© Лузан П. Г.

© Пашенко Т. М.

© Мося І. А.

© Остапенко А. В.

© Ямковий О. Ю.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	8
1.1. Розвиток фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: виклики, проблеми, тенденції (Пащенко Т. М., Лузан П. Г., Тітова О. А.)	8
1.2. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження (Лузан П.Г., Мося І. А.)	25
1.3. Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у науковій літературі (Тітова О.А.).....	39
1.4. Особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці (Лузан П. Г., Пащенко Т. М.)	55
Висновки до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ	70
2.1. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (Тітова О. А.)	70
2.2. Основні принципи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Мося І. А., Лузан П. Г.).....	83
2.3. Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (Тітова О. А., Пащенко Т. М.)	101
Висновки до другого розділу	109
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ, ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ	111
3.1. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Мося І. А., Лузан П.Г.).....	111
3.2. Критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Остапенко А. В., Пащенко Т. М.)	125

3.3. Суть та структура методичної системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Лузан П. Г.)	139
Висновки до третього розділу	151
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ, ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ	154
4.1. Цілі та зміст розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Ямковий О. Ю.)	154
4.2. Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Пащенко Т. М.)	161
4.3. Методичні особливості дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» (Пащенко Т.М.)	203
Висновки до четвертого розділу	219
ВИСНОВКИ	221
СПИСОК ПОСИЛАНЬ	227
ДОДАТКИ	247

ВСТУП

Положення щодо забезпечення інноваційного розвитку професійної та фахової передвищої освіти задекларовані в таких програмних документах, як: Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки (2015), Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019), Закони України «Про освіту» (2017), «Про фахову передвищу освіту» (2019), Указ Президента України № 722/2019 «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019), де підкреслюється необхідність безперервного розвитку працівників, їхньої здатності виявляти суспільні потреби, знаходити оптимальні рішення створювати інновації, бути творчими і водночас відповідальними за результати власних дій.

Суспільство в сучасних умовах, а ще більше – в умовах відбудови країни, потребуватиме висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти, адаптуватися до змінних умов, постійно розвиватися, бути високомайстерними професіоналами. Державна політика в сфері професійної та фахової передвищої освіти спрямована на підвищення якості професійної підготовки фахівців відповідно до потреб вітчизняного ринку праці. Згідно із Законом України «Про фахову передвищу освіту» (Верховна Рада України, 2019, червень, б) передбачається, що випускники фахових коледжів мають бути здатними виконувати типові спеціалізовані завдання у певній галузі професійної діяльності, пов'язані з вирішенням виробничих завдань підвищеної складності та здійсненням обмежених управлінських функцій з певною невизначеністю умов, для чого потребують володіння положеннями і методами відповідних наук. У цьому контексті надзвичайної актуальності та важливості набуває проблема професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів, оскільки вони мають чітко уявляти, в яких умовах і до чого готують студентів.

Монографія містить огляд і аналіз проблеми розвитку фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу, досвіду розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній вітчизняній та зарубіжній освітній теорії і практиці. Автори розвивають ідею про те, що професійна компетентність не є раз і назавжди набутою властивістю особистості викладача, яка визначає його здатність завжди успішно навчати, виховувати і розвивати студентів. Той факт, що класичні методи і форми педагогічної діяльності за певних умов перестають бути результативними, а постійне оновлення змісту освіти, видозміна пріоритетів, які визначаються економічно-політичними змінами, появою нових технологій, соціальними трансформаціями тощо, вимагають постійного професійного розвитку педагогічних працівників.

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу.

Зауважимо, що в монографії як синонімічні використовуються поняття «заклад фахової передвищої освіти» та «фаховий коледж». До того, у дослідженні проблеми професійного розвитку педагогічних працівників основний акцент було зроблено на розвитку професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Перший розділ монографії складається з підрозділів: «Розвиток фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: виклики, проблеми, тенденції» (автори: Пащенко Т. М., Лузан П. Г., Тітова О. А.), «Дефінітивний аналіз базових понять дослідження (автори: Лузан П. Г., Мося І. А.), «Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у науковій літературі» (автор: Тітова О. А.) та «Особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці» (автори: Лузан П. Г., Пащенко Т. М.). Розділ присвячено аналізу феномена «розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів», у ньому обґрунтовуються ключові поняття теми дослідження, здійснюється аналіз законодавчих актів, нормативно-правових документів, вивчається сучасний стан проблеми, досліджується вітчизняна та зарубіжна теорія і практика щодо професійного розвитку викладачів фахових коледжів.

У другому розділі, який містить підрозділи: «Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (автор: Тітова О. А.), «Основні принципи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» (автори: Мося І. А., Лузан П. Г.), «Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу» (автори: Тітова О. А., Пащенко Т. М.), обґрунтовано, що методологію розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів складають загальні та специфічні методологічні підходи, визначено та обґрунтовано принципи, дотримання яких покликане забезпечити безперервний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, розроблено концепцію розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу як комплекс характеристик основних положень, напрямів, етапів, наукових підходів, завдань, цілей, умов, принципів, форм, засобів, технологій системного розвитку досліджуваного феномена.

До третього розділу ввійшли підрозділи: «Педагогічні умови розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» (автори: Мося І. А., Лузан П.Г.), «Критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» (автори: Остапенко А. В., Пащенко Т. М.) і «Суть та структура методичної системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (автор: Лузан П. Г.). У розділі визначено, теоретично обґрунтовано та виокремлено найвагоміші педагогічні умови цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахових коледжів, визначено критерії та відповідні показники, що відображають зв'язки між складниками феномена як інтегративного утворення особистості, розроблено та обґрунтовано методичну систему, яка структурно і функціонально забезпечує розвиток професійної компетентності педагогічних працівників через поєднання можливостей курсової підготовки, заходів методичної роботи в коледжі та самоосвіти педагогічних працівників.

Четвертий розділ складають такі підрозділи: «Цілі та зміст розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» (автор: Ямковий О. Ю.), «Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» (автор Пащенко Т. М.) та «Методичні особливості дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів»» (автор Пащенко Т.М.). Розділ присвячено обґрунтуванню системи цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, що характеризується ієрархічною структурою і взаємним підпорядкуванням її складників, а також підбором комплексу інноваційних технологій, адаптованих до умов закладу фахової передвищої освіти, та дослідженням певних технологічних аспектів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

У додатках представлено: особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці, дослідженими Пащенко Т. М.; розроблений П. Лузаном експертний лист «Визначення найвагоміших педагогічних умов цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахових коледжів», інформацію щодо андрагогічного потенціалу активних та інтерактивних освітніх технологій післядипломної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів (підготовлено Пащенко Т. М.) та розроблену Пащенко Т. М. програму спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. Розвиток фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: виклики, проблеми, тенденції (Пащенко Т. М., Лузан П. Г., Тітова О. А.)

Незважаючи на складнощі сучасних етапів життя країни, пов'язані з пандемією, військовою агресією Росії, державна політика в сфері професійної освіти спрямована на реалізацію стратегії підвищення якості професійної підготовки фахівців відповідно до потреб вітчизняного та зарубіжного ринків праці. При цьому вкрай актуальним і важливим є професійний розвиток педагогічних працівників фахових коледжів, який вчені розглядають у контексті безперервної педагогічної освіти й педагогічної діяльності, вимог до педагога та його підготовки.

Суспільству потрібні конкурентоспроможні фахівці, здатні самостійно знайти шляхи самореалізації та самовдосконалення. У сучасних умовах, щоб бути високо майстерним і професіональним, викладач фахового коледжу має чітко уявляти, в яких умовах і до чого він готує студентів.

Згідно із Законом України «Про фахову передвищу освіту» (Верховна Рада України, 2019, Червень, 6), ця ланка професійної освіти спрямована на формування та розвиток освітньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи виконувати типові спеціалізовані завдання у певній галузі професійної діяльності, пов'язані з вирішенням виробничих завдань підвищеної складності та/або здійсненням обмежених управлінських функцій з певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої та/або професійної кваліфікації. Інтегративний характер виробничої діяльності сучасних випускників коледжів потребує якісного нового типу мислення, умінь визначати, прогнозувати, забезпечувати виробництво широкого асортименту конкурентоспроможної продукції; впроваджувати у виробництво сучасну техніку та технології, що забезпечують безвідходне, екологічно безпечне виробництво; здатностей аналізувати, узагальнювати та прогнозувати результати власної виробничої діяльності; вирішувати нестандартні виробничі ситуації, навичок визначати якість продукції, встановлювати фактори, що її зумовлюють, інших загальних та спеціальних компетентностей.

Компетентнісний характер фахової передвищої освіти (далі ФПО) конкретизує її мету за такими векторами:

1) створення умов для ґрунтовного опанування здобувачем знаннями, уміннями та навичками в галузі майбутньої професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікації, що забезпечує участь особистості в суспільно корисній праці відповідно до її інтересів та здібностей;

2) формування патріотично налаштованої, громадянсько свідомої, соціально активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, справедливість) та культурно-національними (працелюбність, волелюбність, толерантність тощо) цінностями і здатна до творчого перетворення виробничих, економічних, суспільних відносин, несе відповідальність за результати своєї діяльності;

3) задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціального прогресу, які би були професійно мобільними, всебічно розвиненими особистостями, здатними до самореалізації, самовдосконалення, до навчання впродовж життя.

Система фахової передвищої освіти України перебуває у стані реформування і характеризується розгалуженою мережею закладів освіти, орієнтованою на надання освітніх послуг у масовому масштабі, на цілеспрямоване виконання державного і регіонального замовлень, зокрема в умовах воєнного часу.

Варто зазначити, що за роки незалежності України ця вітчизняна освітня галузь, у порівнянні з вищою і професійно-технічною освітою, зазнала найбільших експериментальних реформувань: середня спеціальна освіта, що здійснювала підготовку фахівців середньої управлінської ланки, наприкінці 90-х років минулого століття ввійшла в структуру вищої освіти. Відповідно до Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65, вітчизняні технікуми та інші середні спеціальні навчальні заклади отримали право готувати фахівців з неповною вищою освітою – молодших спеціалістів (Кабінет Міністрів України, 1998, Січень, 20). Варто додати, що цим Положенням задекларовано нову структуру вищої освіти, яка включала такі освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст; магістр. Визначено, що молодший спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув загальнокультурну підготовку, спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення типових професійних завдань, які передбачені для відповідних посад у певній галузі народного господарства.

Проте технікуми і коледжі, маючи свою «комбіновану» – не класно-урочну, не лекційно-семінарську систему навчання, так і не стали закладами вищої освіти. У 2019 р. було прийнято Закон «Про фахову передвищу освіту», який задекларував те, що рівень ФПО передбачає здатність особи вирішувати типові спеціалізовані задачі в окремій галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що вимагає застосування положень і методів відповідних наук та може характеризуватися певною невизначеністю умов; відповідальність за результати своєї діяльності; здійснення контролю інших осіб у визначених ситуаціях (Верховна Рада України, 2019, 6 червня). Було передбачено останній випуск фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» фаховими коледжами у 2023 р. Зазначимо, що нині педагогічною спільнотою активно обговорюється перспектива об'єднання ФПО і професійно-технічної освіти в єдину систему професійної освіти. Такі невиправдано часті трансформації цієї вкрай важливої освітньої галузі, зокрема під час пандемії та у воєнний і повоєнний час, детерміновані відсутністю за весь період існування освітньої галузі концепції, стратегії її розвитку, з обґрунтованими стратегічними і операційними завданнями на найближчі роки, індикаторами їх розв'язання, механізмами досягнення прогнозованих результатів на визначених етапах. Справедливо, на нашу думку, Мельник, та Панцир (2016) до недоліків такої реформаторської політики відносять відсутність моделі «... механізму забезпечення якісної підготовки кадрів. Фактично всі заходи стрейкхолдери цієї політики реалізують наосліп шляхом «спроб і помилок»... відсутня системність і комплексність дій уряду, профільних ЦОВВ (центральної виконавчої влади)».

Позитивними рисами сучасної фахової передвищої освіти є: продовження функціонування більшості закладів фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану, участь закладів фахової передвищої освіти в міжнародних освітніх проєктах, висока якість підготовки фахівців за окремими напрямками («Охорона здоров'я», «Ветеринарна медицина», «Інформаційні технології», «Освіта/педагогіка» та ін.) що підтверджується затребуваністю випускників на внутрішньому та зовнішньому ринках праці; спадкоємність технологій професійної підготовки фахівців середньої управлінської ланки та освітніх традицій поряд з упровадженням кращого досвіду соціально-приватного партнерства; прозорі процедури доступу до фахової передвищої освіти, що здобули підтримку суспільства.

Попередні результати вступної компанії 2023 р. на основі базової загальної середньої освіти (Попередні результати вступу до ЗФПО, 2023) показали, що, порівняно з 2022 р., кількість вступників збільшилася як на бюджетну, так і на контрактну форми (рис. 1.1).

У 2023 р. вже зараховано на 949 осіб більше, ніж у 2022 р., проте ця кількість на 8446 осіб менша, ніж кількість зарахованих здобувачів у 2021 р.

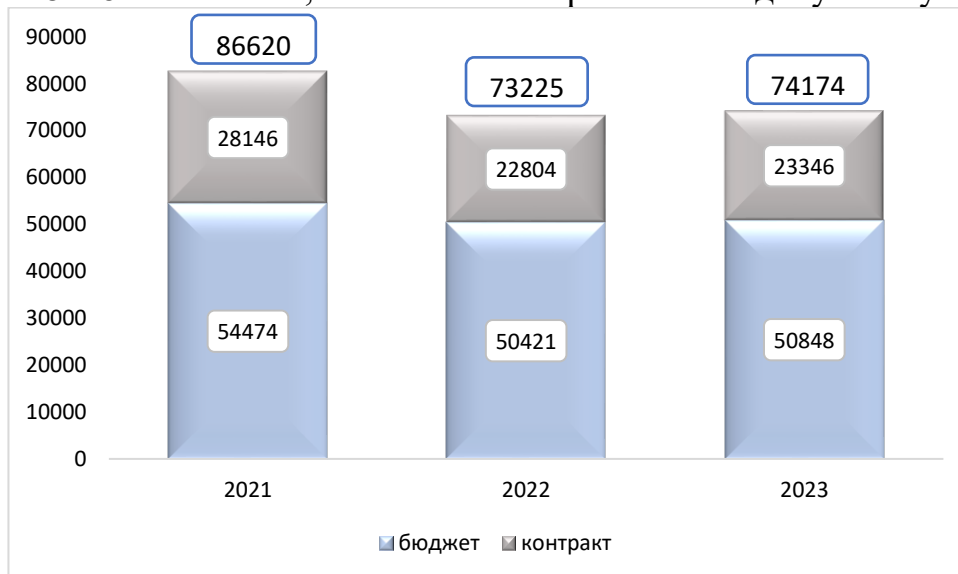


Рис. 1.1. Зарахування до закладів фахової передвищої освіти на основі базової загальної середньої освіти за 2021-2023 роки

На загальний результат певним чином впливає недостатній набір у частині переміщених закладів ФПО через зменшення кількості спеціальностей, а також перебування потенційних вступників в інших містах України та за кордоном. Аналіз результатів зарахування за галузями показав, що співвідношення бюджет/контракт змінилося на користь бюджетної форми (рис. 1.2).

Відтак ключовою проблемою сучасної ФПО, що гальмує її подальшу модернізацію, негативно впливає на професійний розвиток педагогічних працівників, є її недостатня ефективність. Розглянемо напрями розв'язання означеної проблеми крізь призму низки ідентифікованих проблем.

Проблема 1. Оптимізація мережі закладів ФПО. За даними Державної статистичної служби України, у 1988 р. в Україні функціонувало 730 середніх спеціальних навчальних закладів, у яких здійснювалася професійна підготовка понад 800 тисяч фахівців середньої управлінської ланки (приблизно 1095 осіб в одному закладі!).

Сьогодні фахову передвищу освіту в Україні можуть надавати як заклади фахової передвищої освіти (фахові коледжі), так і заклади професійної (професійно-технічної) та вищої освіти (табл. 1.1). За даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти (далі ЄДЕБО), в Україні функціонує понад 600 закладів фахової передвищої освіти. ЄДЕБО містить обмежену інформацію про військові коледжі сержантського складу та фахові коледжі зі специфічними умовами навчання. Наведені нижче дані щодо кількості закладів ФПО та контингенту здобувачів освіти можна

використовувати для демонстрації співвідношень між різними типами закладів, але, на жаль, через недосконалість освітньої статистики в Україні мають певну похибку (Ніколаєв, Рій, & Шемелинець, 2023).

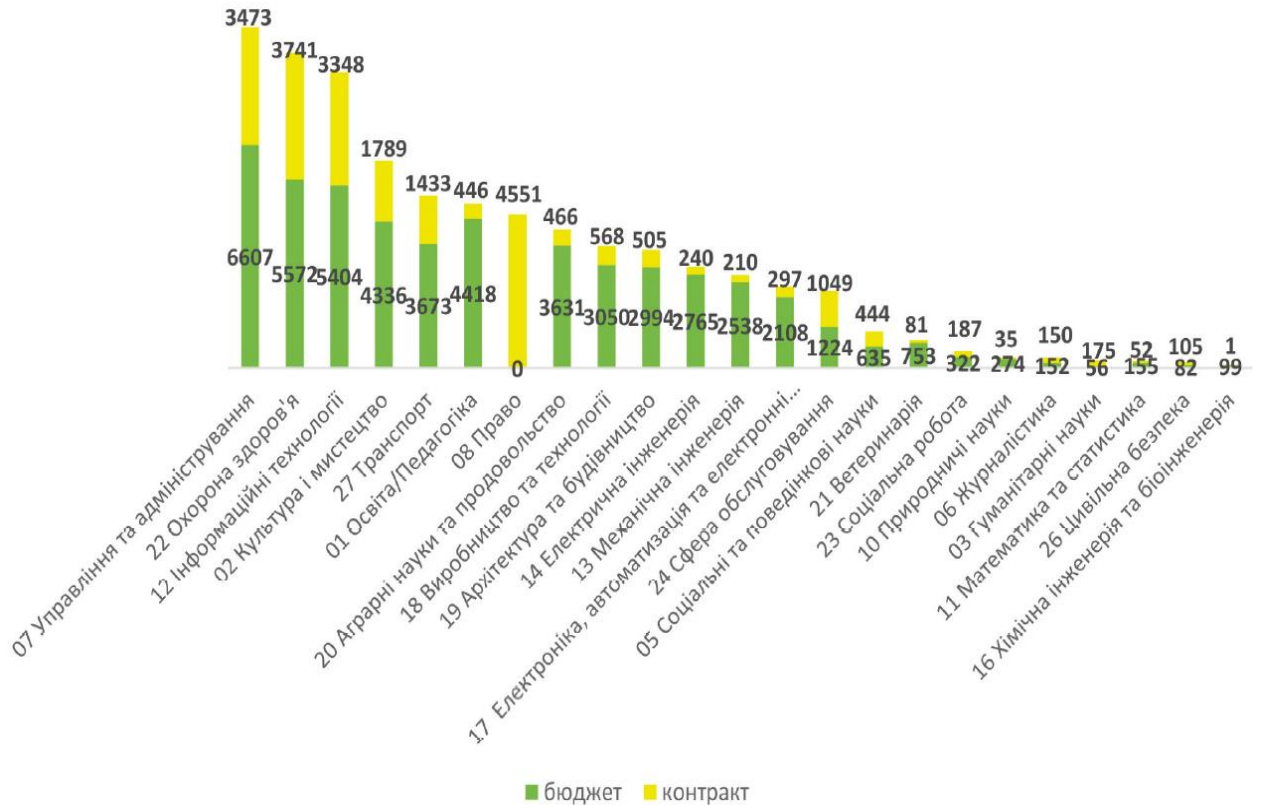


Рис. 1.2. Зарахування до закладів фахової передвищої освіти на основі базової загальної середньої освіти за галузями 2023 рік (попередні результати вступу до ЗФПО, 2023)

Окремі заклади ФПО також надають вищу освіту бакалаврського рівня. Так, за даними ЄДЕБО, станом на 1 січня 2022 р. у 55 фахових коледжах здобували вищу освіту 5,9 тис. майбутніх бакалаврів.

Особливість мережі закладів ФПО полягає в тому, що одна частина фахових коледжів є самостійними закладами та окремими юридичними особами (291 заклад, сукупно навчається 143,7 тис. студентів), а інша частина – є відокремленими структурними підрозділами (фактично філіями) закладів вищої освіти (132 закладам вищої освіти підпорядковано 342 фахових коледжі, 175,5 тис. студентів) або інших закладів фахової передвищої освіти (10 фахових коледжів, 1,3 тис. студентів) (Ніколаєв, Рій, & Шемелинець, 2023).

Середній контингент студентів за 30 років зменшився вдвічі. Цей факт не на користь якості професійної підготовки фахівців у коледжах, оскільки в кожному регіоні функціонують малокомплектні заклади ФПО, контингент студентів яких до 200 осіб (за дослідженнями науковців, в малокомплектних

РОЗДІЛ 1. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як проблема професійної педагогіки

коледжах зазвичай маємо серйозні проблеми з матеріальною базою, сучасними електронними засобами навчання, професійним розвитком педагогічних працівників, організацією методичної роботи, набором вступників на навчання тощо).

Таблиця 1.1

Кількість здобувачів освіти ступенів фахового молодшого бакалавра і молодшого спеціаліста у 2022 р., дані ЄДЕБО*

Тип закладу освіти	Освітній ступінь		Разом
	Фаховий молодший бакалавр	Молодший спеціаліст	
Станом на 1 січня 2022 р.			
Фаховий коледж — самостійна юридична особа	88 744 здобувачі 289 закладів	54 924 здобувачі 291 заклад	143 668 здобувачів 291 заклад
Фаховий коледж — відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти	112 126 здобувачів 327 закладів	63 060 здобувачів 342 заклади	175 186 здобувачів 342 заклади
Філія фахового коледжу	906 здобувачів 10 закладів	408 здобувачів 10 закладів	1 314 здобувачів 10 закладів
Заклад професійної	7 909 здобувачів 101 заклад	965 здобувачів 101 заклад	8 874 здобувачі 101 заклад
Коледж	16 364 здобувачі 68 закладів	10 428 здобувачів 68 закладів	26 792 здобувачі 68 закладів
Заклад вищої освіти (крім коледжів)	9 187 здобувачів 40 закладів	4 735 здобувачів 40 закладів	13 922 здобувачі 40 закладів
Разом	235 236 здобувачів 835 закладів	134 520 здобувачів 852 заклади	369 756 здобувачів 852 заклади
на 1 жовтня 2022 р.			
Разом	315 394 здобувачі 819 закладів	54 262 здобувачі 692 заклади	369 656 здобувачів 835 закладів

* (Ніколаєв, Рій, & Шемелинець, 2023).

Аналіз мережі закладів ФПО за регіонами (дані ЄДЕБО на жовтень 2023 р.) свідчить про певну непропорційність розподілу коледжів за областями, обласними центрами і містами. Як це видно з табл.1.2, за

кількістю коледжів лідирує Дніпропетровська область, де функціонує (разом з переміщеними внаслідок воєнних дій закладами освіти з Донецької області) 63 заклади ФПО.

Таблиця 1.2

**Заклади фахової передвищої освіти за регіонами України
на жовтень 2023 р. (одиниць), дані ЄДЕБО**

№ з/п	Регіон	Заклади фахової передвищої освіти за формою власності					У процесі припинення	Всього
		Державні заклади ФПО		Комунальні заклади ФПО		Приватні		
		ВСП	Фахові коледжі	ВСП	Фахові коледжі			
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	м. Київ	15	14	1	4	15	2	51
2	Вінницька обл.	11	5		6	5	2	29
3	Волинська обл.	7	3		4	5	1	20
4	Дніпропетровська обл.	30	20	1	8	2	7	68
5	Житомирська обл.	5	6	1	7	3		22
6	Закарпатська обл.	6	3		4	7	2	22
7	Запорізька обл.	14	4		5	2	1	26
8	Івано-Франківська обл.	13	5		4	2		24
9	Київська обл.	6	7		9	4		26
10	Кіровоградська обл.	5	5		5	4		19
11	Львівська обл.	18	7		11	8	4	48
12	Миколаївська обл.	8	2		6	4	1	21
13	Одеська обл.	15	10		9	8	3	45
14	Полтавська обл.	12	5		6	3		26
15	Рівненська обл.	10	3	3		3	1	20
16	Сумська обл.	13			8	1		22
17	Тернопільська обл.	8	3		7	4		22
18	Харківська обл.	8	18		13	2	3	44

Продовження табл. 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Херсонська	7	4		5	1	2	19
20	Хмельницька обл.	7	2		6	4		19
21	Черкаська обл.	10	2		4	3		19
22	Чернівецька обл.	4	7		6	4	1	22
23	Чернігівська обл.	7	3		7	1		18
	Всього	239	138	6	144	95	30	652

У Чернігівській області функціонує лише 18 закладів фахової передвищої освіти, у Кіровоградській, Хмельницькій, Херсонській і Черкаській областях – по 19 коледжів.

Крім того, є випадки, коли в одному й тому ж порівняно невеликому населеному пункті (не обласному центрі) працюють однакові за профілем фахові коледжі. Наприклад, у м. Ірпінь (Київська область) є два економічних коледжі: «Ірпінський фаховий коледж економіки та права» і «Відокремлений структурний підрозділ «Ірпінський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України» (до 1997 р. – Ірпінський економічний коледж). В обох цих закладах ФПО здійснюється підготовка фахівців за однаковими спеціальностями: «071 Облік і оподаткування» і «072 Фінанси, банківська справа та страхування».

Указані факти говорять, насамперед, про необхідність оптимізації мережі закладів ФПО на основі врахування комплексу критеріїв оптимізації. Зауважимо, що вказана проблема може бути предметом самостійного наукового дослідження, а її розв'язання матиме вагоме практичне значення. Принагідно додамо, що при цьому варто враховувати низку факторів, які створюють певні ризики для якості підготовки фахівців у коледжах. Насамперед, це, на нашу думку, слабкість державних механізмів системного регулювання сегментів усієї професійної освіти – професійно-технічної, фахової передвищої, «вищої освіти професійної орієнтації» (Луговий, & Таланова, 2017, с. 8). Сьогодні в батьківсько-молодіжному середовищі професійно-технічна, фахова передвища освіта розглядаються, здебільшого, з позицій меншовартості, а випускники закладів середньої освіти більше вмотивовані на отримання «університетських» кваліфікацій. На легкодоступність вищої освіти, і ми з цим погоджуємося, вказують відомі дослідники професійних кваліфікацій Мельник, та Панцир (2016, с. 11), говорячи про «тотальне охоплення молоді України вищою освітою». Розвиток «масовізації» та «комерціалізації» вищої освіти спричинили

дисбаланс сегментів професійної освіти взагалі: на 1 млн. населення нині припадає близько семи закладів вищої освіти – університетів, академій та інститутів. Задля порівняння вкажемо, що сьогодні в Україні функціонує 622 заклади ФПО (всіх форм власності, враховуючи те, що 30 закладів ФПО знаходяться у процесі припинення діяльності), що при чисельності населення України (на травень 2023 р.) 29 млн. осіб (Український інститут майбутнього, 2023), складає близько 21 коледж на 1 млн. населення. Якщо врахувати, що на травень 2023 р. у ЗВО навчалося 731 000 студентів, у коледжах – 377 000 осіб (за даними ЄДЕБО), то виходить, що держава основну домінанту (зокрема, фінансову) віддає вищій освіті. Натомість частка працевлаштованих за спеціальностями випускників фахових коледжів, у порівнянні з випускниками університетів, переважає в рази.

З іншого боку, відзначена вище «географія» розташування фахових коледжів актуалізує *проблему 2 – баланс спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах ФПО*. Нагадаємо, що в Законі України «Про фахову передвищу освіту» задекларовано: «Підготовка фахових молодших бакалаврів здійснюється за освітньо-професійними програмами відповідно до галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою» (Кабінет Міністрів України, 1998, 20 січня). Значимо, що, відповідно до «Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (в редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 7 липня 2021 р. № 762), нині в Україні затверджено 29 галузей знань (від «01 Освіта/Педагогіка до «29 Міжнародні відносини») у кожній з яких виокремлено певні спеціальності. Результати аналізу спеціальностей у коледжах регіонів України переконують, що наразі існує певний дисбаланс підготовки фахівців середньої управлінської ланки.

Зокрема, у закладах ФПО України студенти здобувають спеціальності з усіх наявних галузей знань, за виключенням таких, як: «03 Гуманітарні науки», «04 Богослов'я», «09 Біологія», «26 Цивільна безпека», «28 Публічне управління та адміністрування», «29 Міжнародні відносини».

Відтак «розбалансованість» спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка фахівців у коледжах, має бути, безперечно, усунутою. Тут прогнозуємо модернізацію переліку спеціальностей державою з урахуванням двох вкрай важливих критеріїв: потреби регіонального та державного ринку праці у фахівцях відповідної кваліфікації та планування розвитку сучасних високотехнологічних галузей (мова про те, що для успішного захисту наших національних інтересів, ефективному розвитку економіки країни маємо, на нашу думку, насамперед віддати освітні пріоритети підготовці фахівців у галузі нанотехнологій, електроніки, робототехніки, біотехнології, біоінженерії тощо).

Отже, стратегічним завданням у розв'язанні обох наголошених вище проблем вважаємо необхідність оптимізації мережі коледжів і за критерієм профільності. Підкреслимо, що комунальні коледжі, переважно, здійснюють підготовку фахівців за спеціальностями *однієї галузі знань*. Наприклад, Комунальний заклад Київської обласної ради «Білоцерківський медичний фаховий коледж» (контингент студентів на жовтень 2023 р. складає 309 осіб) здійснює підготовку фахівців за спеціальностями «223 Медсестринство» і «221 Стоматологія» – галузь знань «22 Охорона здоров'я». У свою чергу, Комунальний заклад фахової передвищої освіти (далі ЗФПО) «Новобузький фаховий педагогічний коледж» Миколаївської обласної ради пропонує дві освітньо-професійні програми підготовки фахівців: спеціальності «012 Дошкільна освіта» і «013 Початкова освіта» (галузь знань «01 Освіта/Педагогіка»).

Державні фахові коледжі зазвичай здійснюють професійну підготовку фахових молодших бакалаврів за спеціальностями декількох галузей знань, і, як ми вказували вище, завдяки популярним серед молоді економічних спеціальностям забезпечуються «набір», на належному рівні «утримується» загальний контингент студентів коледжу. Задля прикладу наведемо структуру спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у Відокремленому структурному підрозділі «Первомайський фаховий коледж Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова». Контингент студентів коледжу на 1 жовтня 2023 р. складав 802 особи, зокрема: спеціальність «051 Економіка» – 42 особи; «071 Облік і оподаткування» – 52 особи; «081 Право» – 158 осіб; «123 Комп'ютерна інженерія» – 304 особи; «133 Галузеве машинобудування» – 131 осіб; «274 Автомобільний транспорт» – 115 осіб. Усі спеціальності, за якими здійснюється підготовка фахівців у цьому коледжі – з різних галузей знань: шість спеціальностей, шість галузей знань.

Природно, об'єднати викладачів-економістів (програмістів, правників, машинобудівників, автотранспортників тощо) єдиною методичною системою їхнього професійного розвитку вкрай важко. Відтак перспективи розв'язання проблеми оптимізації мережі закладів ФПО пов'язуємо зі створенням вузькопрофільних коледжів, потужних освітніх центрів, які здійснюють професійну підготовку та підвищення кваліфікації фахівців спеціальностей однієї (можливо, кількох споріднених) галузей знань.

Проблема 3. Низька ефективність професійного розвитку педагогічних працівників коледжів. Зазначимо, що «Енциклопедія освіти» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 733) тлумачить «професійний розвиток як процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах безперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності». Професійний розвиток пов'язаний з

набуттям педагогом нових компетентностей задля майбутньої професійної діяльності, він більше спрямований на довгострокову перспективу. Отже, його мета – забезпечити підготовку педагогічного працівника до виконання в майбутньому нових модернізованих функцій, а відтак, досягти цілей свого кар'єрного зростання (Курок, 2022).

Вважаємо за доцільне вказати, що нині право викладати в закладі ФПО має випускник будь-якої магістратури. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за другим (магістерським) рівнем вищої освіти свідчить, що навчальними планами не передбачено опанування здобувачами психолого-педагогічними дисциплін, відповідно, магістранти не проходять педагогічних практик, а відтак професійно не спрямовуються на педагогічну діяльність.

Така сучасна практика підбору педагогічних працівників фахових коледжів є джерелом суперечності між вимогами Закону України «Про фахову передвищу освіту» до їхнього професійного розвитку (*«Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані: 1) постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність, забезпечувати безперервний професійний розвиток»*) та низьким рівнем сформованості у молодих викладачів фахового коледжу мотиваційних, методичних, психологічних засад здійснення професійної педагогічної діяльності.

Проблема 4. Проблема невідповідності якості підготовки випускників закладів фахової передвищої освіти вимогам роботодавців (незадоволеність ринку праці якістю освіти, що призводить до потреби у додатковому навчанні на робочому місці; значна частка випускників закладів освіти, які не працюють за здобутими спеціальностями; більшість роботодавців вказують на відсутність у випускників знань про сучасне обладнання і новітні технології виробництва, навичок практичної роботи та збільшення часу, потрібного для адаптації випускників на первинних посадах тощо). За останні роки спостерігається динаміка невідповідності структури підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти поточним і перспективним потребам ринку праці. Незатребуваність випускників за спеціальностями природничого та технічного (за винятком комп'ютерних наук) напрямів спричинюється незадовільним станом і сировинною спрямованістю економіки країни. Вкрай мала кількість високотехнологічних виробництв не створює достатнього попиту і не гарантує працевлаштування випускникам техніко-технологічних коледжів (Радкевич В., Лузан, & Пащенко, 2022).

Незважаючи на проблеми даної ланки професійної освіти, більшість закладів ФПО продовжують працювати, здійснювати набір та підтримувати освітній процес на гідному для воєнного часу рівні. Розвиток професійної

компетентності викладачів фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу має здійснюватися з урахуванням процесів, які відбуваються у світі, й орієнтуватися на цілком справедливую думку Елісона Уотсона, керівника Школи лідерства та менеджменту Арденського університету Великобританії про те, що «студентів потрібно навчати навичкам завтрашнього дня, а не сьогоднішнього». Тобто, в першу чергу викладачі фахових коледжів мають володіти навичками завтрашнього дня, щоб бути здатними розвивати їх у своїх студентів.

Питанню щодо актуалізації навичок завтрашнього дня присвячуються окремі дослідження Всесвітнього економічного форуму в Давосі. У 2020 р. було опубліковано ТОП-10 навичок, які будуть потрібні для роботи з перспективою на п'ять років (до 2025 р.). Але наразі через 3 роки навички знову переглянули та представили одразу два переліки (актуальний на момент проведення досліджень та перспективний) як свідчення швидких змін у світі. Дані таблиці 1.3 демонструють, як змінювався перелік навичок із 2020 р. до 2023 р. (World Economic Forum, 2020; World Economic Forum, 2023). Аналіз даних стосовно навичок майбутнього (табл. 1.3) дає змогу стверджувати:

– перші позиції тримає навичка «аналітичне мислення», але можна прогнозувати, що в умовах застосування штучного інтелекту знову актуальним буде творче (критичне) мислення, адже розвинуте критичне мислення уможливить керування цією технологією;

Таблиця 1.3

**ТОП-10 навичок, які будуть потрібні для роботи до 2025 року,
за результатами дослідження Всесвітнього економічного форуму
(перекладено українською та адаптовано Тітовою О.А.)**

2020 р. Навички, актуальні до 2025 р. (World Economic Forum, 2020)	2023 р. Навички, актуальні на час дослідження (World Economic Forum, 2023)	2023 р. Навички, актуальні у майбутньому
1	2	3
1. Аналітичне мислення та новаторство	1. Аналітичне мислення	1. Творче мислення
2. Активне навчання	2. Творче мислення	2. Аналітичне мислення
3. Комплексне розв'язання проблем	3. Здатність швидко відновлюватися, гнучкість та рухливість	3. Технологічна грамотність
4. Критичне мислення та аналіз	4. Мотивація та самосвідомість	4. Допитливість та навчання протягом життя

Продовження табл. 1.3

1	2	3
5. Творчість, оригінальність, ініціатива	5. Допитливість та навчання протягом життя	5. Здатність швидко відновлюватися, гнучкість та рухливість
6. Лідерські та соціальні якості (самосвідомість, активність, самооцінка, інтереси, спрямованість, переконання, установка, ціннісна орієнтація, ідентичність)	6. Технологічна грамотність	6. Системне мислення
7. Здатність використовувати технології, здійснювати моніторинг та контроль	7. Надійність та увага до деталей	7. Штучний інтелект та великі дані (big data)
8. Здатність створювати технології та програмувати	8. Емпатія та активне слухання	8. Мотивація та самосвідомість
9. Здатність швидко відновлюватися, стресостійкість та гнучкість	9. Лідерство та соціальний вплив	9. Залучення та розвиток талантів.
10. Логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей	Контроль якості	Орієнтація на послуги та споживача

– «творчість, оригінальність, ініціатива» піднялися із 5 позиції на перші, що також можна розглядати як посилення ролі людини порівняно з надзвичайною ефективністю штучного інтелекту генерувати ідеї;

– у 2023 р. з'явилася «технологічна грамотність» (знання основ роботи технологій і надійного їх використання, а також розуміння таких наслідків використання технологій, як конфіденційність даних, кібербезпека тощо);

– очікувано посилюються позиції «навчання впродовж життя»;

– «здатність швидко відновлюватися, гнучкість та рухливість» пов'язана із такими поняттями, як: адаптованість, універсальність, можливість швидко відновлюватись після імовірних невдач;

– прогнозована поява навички «штучний інтелект», яка має забезпечити адаптацію фахівців в умовах майбутнього, коли за прогнозами бізнес-компаній, до 2027 року 44% основних навичок працівників втраять свою актуальність через надшвидкий розвиток технологій, зокрема штучного інтелекту.

Під час розвитку в сучасних студентів навичок, що будуть актуальними в майбутньому, варто враховувати такі виклики:

– *промислова революція*. Прогресивний світ знаходиться на п'ятому етапі промислової революції. Учені австралійського Університету Дікіна, вважають, що п'ята промислова революція передбачає повернення

робітників у виробничі цехи та об'єднання людського інтелекту, творчих здібностей із можливостями машини для підвищення ефективності процесів. У той час як головна проблема в Індустрії 4.0 – це автоматизація, Індустрія 5.0 передбачає синергію між людьми та автономними машинами (рис. 1.3). На жаль, в Україні промисловість та більшість стейкхолдерів ще не перейшли до Індустрії 3.0, яка передбачає автоматизацію та роботизацію



Рис. 1.3. Етапи промислової революції
(Global Industry 5.0 Market Highlights 2022-2030, 2023)
(Перекладено українською та адаптовано Тітовою О.А.)

виробничих процесів, а зрушення до Індустрії 4.0 є мізерним. Останні події війни й обміни з європейськими партнерами переконують, що тема п'ятого етапу промислової революції все ж на часі, щонайменше, окремі її аспекти та положення, головним з яких є стійкість ланцюгів доданої вартості та екосистем до нових потрясінь, якими б не були їх джерела (стихійні лиха, пандемії, геополітичні зміни, регіональні війни тощо).

Таким чином, у найближчому майбутньому вітчизняні заклади фахової передвищої освіти мають готувати спеціалістів для роботи в умовах Індустрії 4.0 і 5.0, які передбачають перехід до розумних виробництв із раціональним споживанням ресурсів, інклюзією та орієнтацією на потреби споживача.

– *Європейський зелений курс (Green Deal)*. 1 грудня 2019 року Європейська комісія прийняла Комюніке «Європейський зелений курс» (ЄЗК) – програму дій Європейської комісії, головною метою якої є перехід до кліматично-нейтральної Європи до 2050 року. Кліматична нейтральність полягає у такому напрямі розвитку, коли викиди парникових газів не можуть бути більшими, ніж їхні обсяги, що поглинаються, наприклад, лісами чи технологіями уловлювання вуглецю. До 2030 року ЄС планує

знизити викиди на 55% від рівня 1990 року. ЄЗК потребує масштабної кліматично орієнтованої трансформації секторів економіки. Необхідні системні та цілеспрямовані зусилля у різних секторах економіки, зокрема транспорту, енергетики, сільського господарства, будівництва та промисловості. Також ЄЗК передбачає підвищення ефективності використання ресурсів, відновлення біорізноманіття та зменшення забруднення.

В Україні вже зараз, а тим більше після закінчення війни, особливо актуальними будуть професії у сфері будівництва та промисловості, енергетики, інформаційних технологій та сектору оборони. Держава вже розпочинає проекти з розвитку та відновлення постраждалих міст. А це означає, що наші сучасні студенти через кілька років будуть працювати у цих сферах в умовах ЄЗК.

Зі свого боку, уряд України наразі працює над програмою Ukraine Facility Європейського Союзу, з короткою назвою «План України», який має стати фундаментом для відновлення та європейської інтеграції України, забезпечити реалізацію економічних реформ, внутрішню трансформацію держави та стимулювати розвиток пріоритетних секторів економіки, до яких віднесено енергетику, агропромисловість, транспорт/логістику, інформаційні технології та комунікації, машинобудування (Свириденко, 2023).

Якщо оцінити контингент здобувачів фахової передвищої освіти у контексті пріоритетних секторів економіки, то за результатами вступної компанії 2023 р. (дані ЄДЕБО) спостерігається зниження кількості вступників саме на спеціальності, які пов'язані з пріоритетними секторами (Рис.1.4).

У 2023 р. відбулося зниження кількості вступників за галуззю *13 Механічна інженерія*, порівняно з 2022 та 2021 рр. За бюджетною формою у 2023 р. спостерігається зниження на 378 осіб, порівняно з 2022 р. та на 838 – з довоєнним 2021 р. Вступників за контрактною формою також суттєво стало менше: на 134, у порівнянні з 2022 р. та на 290 – з 2021 р.

У галузі *14 Електрична інженерія* (рис. 1.4) також виявляється зниження кількості вступників бюджетної форми на 166 осіб порівняно з 2022 р. та на 535 осіб порівняно з 2021 р. Кількість зарахованих осіб на контрактну форму у 2023 р. зменшилася відповідно на 104 у порівнянні з 2022 р., та на 224, порівняно з 2021 р. Такі результати зумовлені зниженням кількості вступників за спеціальністю *141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка*. Зберігається тенденція зниження кількості вступників у галузях *20 Аграрні науки і продовольство* та *27 Транспорт* (рис. 1.4).

РОЗДІЛ 1. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як проблема професійної педагогіки

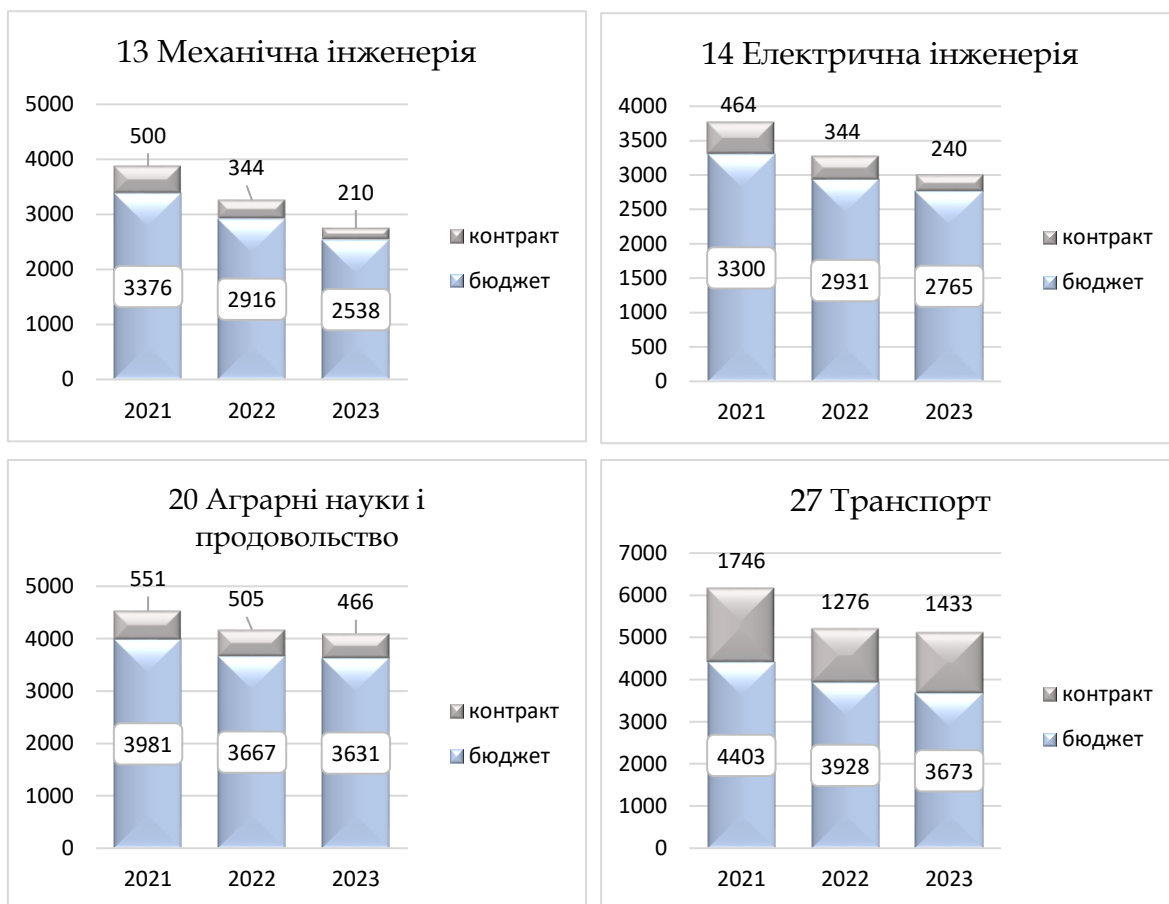


Рис. 1.4. Порівняння результатів зарахування до ЗФПО за галузями у 2021-2023 рр. (Попередні результати вступу до ЗФПО, 2023)

Аналіз результатів вступу до ЗФПО у 2021-2023 рр. дає змогу констатувати:

– у цілому спостерігається збільшення кількості вступників у 2023 р. порівняно з 2022 р., проте не досягнуто рівнів 2021 р. через переміщення частини ЗФПО, зниження якості підготовки, втрати та пошкодження матеріально-технічної бази, зменшення кількості викладачів, виїзд потенційних вступників за межі країни та наміри не повертатися до України, зниження статків сімей потенційних вступників на контрактну форму;

– порівняно з 2022 р. збільшилася кількість вступників за галузями *07 Управління та адміністрування, 19 Архітектура і будівництво, 22 Охорона здоров'я*; зменшилося зарахування за галузями *13 Механічна інженерія, 14 Електрична інженерія, 20 Аграрні науки і продовольство, 27 Транспорт*;

– співвідношення зарахування на бюджет/контракт змінилося на користь бюджетної форми (попередні результати вступу до ЗФПО, 2023).

Перспективи розвитку фахової передвищої освіти пов'язані з розв'язанням проблем на державному, регіональному та інституційному рівнях. Мережа закладів фахової передвищої освіти має бути оптимізованою на основі потреб регіональних ринків праці. В оновленій системі фахової передвищої освіти перспективним є запровадження децентралізованої моделі управління, орієнтованої на результат, при відповідному забезпеченні автономії закладів фахової передвищої освіти. Варто передбачити заходи щодо підготовки та підвищення кваліфікації керівників закладів фахової передвищої освіти, створити єдину інформаційну систему управління освітою.

Має бути законодавчо закріплене багатоканальне фінансування закладів фахової передвищої освіти, урегульовані питання пільгового оподаткування, розподілу витрат, кредитів на навчання, освітніх ваучерів тощо.

Спільна відповідальність держави і регіону за якість фахової передвищої освіти має бути головним принципом функціонування модернізованої моделі підготовки фахівців, підвищення їх кваліфікації. На регіональному рівні слід забезпечити створення та ефективну роботу наглядових рад у державних та комунальних закладах фахової передвищої освіти. У плануванні стратегії розвитку фахової передвищої освіти регіону повинні бути задіяні усі стрейкхолдери, і такі плани мають бути оптимізовані потребами регіонального ринку праці. При цьому бізнес має бути максимально залучений до освітнього процесу, до практичної підготовки фахівців та популяризації фахової передвищої освіти. У свою чергу, має бути максимально спрощений механізм залучення бізнесових структур до освітнього процесу, зокрема і в аспекті здобуття фахової передвищої освіти за дуальною формою.

Для роботи в модернізованих багатофункціональних закладах фахової передвищої освіти важливо передбачити підготовку кваліфікованого педагогічного персоналу та запровадити дієву систему підвищення їхньої кваліфікації. При цьому важливим є створення належних умов для професійного розвитку педагогічних працівників та впровадження конкурентних форм оплати їхньої праці.

Оновлення матеріально-технічної бази закладів фахової передвищої освіти варто поєднати з розробленням нового навчально-методичного забезпечення.

Існує необхідність забезпечити діяльність кваліфікаційних центрів задля оцінювання і визнання результатів навчання, здобутих особами шляхом формальної, неформальної або інформальної освіти, присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій. При цьому домінантним педагогічним приписом стає принцип взаємної

відповідальності учасників освітнього процесу за успішне опанування здобувачами освітньо-професійних програм. На нашу думку, це утвердить в освітньо-виховному середовищі фахового коледжу вимоги неухильного дотримання положень академічної доброчесності, має актуалізувати і стимулювати професійний розвиток педагогічних працівників.

Залучення бізнесу (виробництва) до розвитку матеріально-технічної бази ЗФПО, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників щодо сучасних технологій виробництва, оновлення існуючих та впровадження нових високотехнологічних спеціальностей.

Створення технопарків, зокрема з метою залучення учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл та популяризації професій в галузях: Енергетика, Агропромисловість, Транспорт/Логістика, ІТ та комунікації, Машинобудування.

Розвиток фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу багато у чому залежить саме від професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, оскільки саме їхня майстерність є основою ефективної професійної підготовки фахівців для пріоритетних галузей економіки країни.

1.2. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження (Лузан П.Г., Мося І. А.)

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливої ваги набувають аспекти наукового осмислення понятійного апарату, системи педагогічних понять задля їх уніфікації та унормування, узгодження термінів на національному та міжнародному педагогічному полі. Відомий методолог української педагогічної науки С. Гончаренко категоріальний апарат педагогіки визначає як систему понять, в яких «... відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність. Педагогіка як і інші науки широко використовує філософські поняття (вони є її методологічною базою), а також створює розгалужену сітку власних понять, які поділяють на загальнопедагогічні й часткові» (Гончаренко, 1997, с. 157).

Отже, загальнопедагогічні, найбільш загальні поняття, що відображають найістотніші властивості та зв'язки педагогічних явищ, називають педагогічними категоріями. Проте в педагогічній науці й освітній практиці не існує єдності думок учених, педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо розуміння змісту цілого комплексу понять. Підтримуємо думки М. Сокол у тому, що такий стан справ пояснюється інтенсивністю розвитку сучасних науково-педагогічних теорій і концепцій, а це, у свою чергу, актуалізує систематизацію категоріального апарату педагогіки (Сокол, 2017, с. 189). Зосередимо увагу на цих аспектах.

Українською вважаємо систематизацію педагогічних категорій на шість логічно взаємопов'язаних груп, в яких кожна вища група є основою виділення усіх наступних:

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес – це категорії, які виражають «матерію» педагогічної науки, форми її існування і прояву.

2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості – це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.

3. Суть, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Сюди належать категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.

4. Цілі, задачі, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної суті педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.

5. Зміст, знання, уміння та навички – це категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.

6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми належать до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу (Сокол, 2017, с. 191).

У свою чергу, Галузинський, та Євтух (1995), обґрунтовуючи понятійну систему педагогіки вищої школи, цілком слушно визначають три види категорій, що обслуговують цю наукову галузь:

1. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.

2. Процесуальні категорії: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.

3. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій в закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація вузу (Енциклопедія освіти, 2021, с. 50-52).

Варто сказати: щойно наведена систематизація педагогічних категорій з'явилася в 1995 р., і вже, певним чином, застаріла. Зокрема, в Законі України «Про освіту» («Стаття 1. Основні терміни та їх визначення») не вживаються такі поняття, як: «навчально-виховний процес», «навчальний

процес», «виховний процес» «управління навчально-виховним процесом» тощо (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня). Додамо, що і в другому виданні «Енциклопедії освіти» вказані терміни не витлумачуються (Енциклопедія освіти, 2021). Натомість з'явилися категорії, які, зокрема, витіснили деякі усталені роками поняття. Наприклад, нині замість поняття «педагогічний процес» вживається «освітній процес» – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей. Принагідно вкажемо, що в «Педагогічному словнику» (Галузинський, & Євтух, 1995, с. 253) педагогічний процес визначається як «цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання. Педагогічний процес – цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців. Компоненти педагогічного процесу: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат». У свою чергу, «виховний процес» замінено «виховною роботою», що в «Енциклопедії освіти» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 116) витлумачується як доцільно організована педагогічна діяльність з цілеспрямованого і науково керованого виховання зростаючої особистості у конкретних виховних умовах.

Разом з тим розвиток педагогічної науки і практики детермінував введенням в обіг нових термінів, що відображають реалії сучасної системи освіти. Наприклад, з'явилися нові *види освіти* (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня):

1. *Формальна освіта* – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

3. *Неформальна освіта* – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

4. *Інформальна освіта (самоосвіта)* – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

Суттєво розширено форми здобуття освіти: крім узвичаєних «денна», «вечірня», «заочна» з'явилися «мережева», «сімейна (домашня)», «дуальна».

Із 2017 р. введено в обіг поняття «*фахова передвища освіта*» – складник системи освіти, спрямований на формування та розвиток освітньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов'язаних з виконанням виробничих завдань підвищеної складності та/або здійсненням обмежених управлінських функцій, що характеризуються певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої та/або професійної кваліфікації (Верховна Рада України, 2019, 6 червня). Отже, фахова передвища освіта забезпечує фундаментальну теоретичну та практичну підготовку здобувачів за певним кваліфікаційним рівнем. Кваліфікаційний рівень – сукупність вимог до компетентності працівників, що диференціюються за параметрами складності, нестандартності трудових дій, відповідальності й самостійності (Десятов, 2011, с. 17). При цьому на українському термінологічному полі визначено, що *кваліфікація* – визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання).

У зв'язку з модернізацією освітнього процесу в закладах професійної освіти за ідеями компетентнісної парадигми виникає необхідність висвітлення суті поняття «компетентнісний підхід». Цей «ключовий методологічний інструмент реалізації цілей освіти» базується на описі результатів навчання, здобутих кваліфікацій в термінах компетентностей (В. Луговий (Енциклопедія освіти, 2021)). Називаючи цю освітню методологію практико орієнтованою, академік В. Радкевич справедливо вказує (2012, с. 10): «Під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знанневому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно-орієнтованим навчальним матеріалом... . Особливістю компетентнісного підходу у професійній освіті і навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості».

Відтак звернемося до характеристики поняття, яке є ключовим, базовим у нашому дослідженні – *компетентності*. Нині визначення цього поняття закріплено законодавчо: *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Варто сказати, що деякі важливі для проблеми нашого дослідження терміни вже проаналізовані попередньому підрозділі, а інші (методологічні підходи, методологія, концепція, чинники, педагогічні закономірності, принципи педагогічні умови, модель розвитку професійної компетентності, освітнє середовище, інноваційні педагогічні технології тощо) будуть розглянуті в подальших матеріалах монографії.

Загально визнано, що центральним, доміантним чинником активізації навчання студентів являється педагогічна діяльність викладача, його здатність реалізовувати таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка б забезпечувала всебічний розвиток особистості студентів, їхніх талантів і творчих здібностей. Мова йде про професійну компетентність викладача як його можливість, готовність і здатність здійснювати ефективну педагогічну діяльність.

Оскільки в наявній науковій літературі поки що немає єдності думок учених щодо суті поняття «професійна компетентність викладача фахового коледжу», зупинимо увагу на уточненні його визначення. Послуговуючись положеннями логіки щодо визначення понять, відмітимо такі позиції:

– поняття – це знання суттєвих особливостей, властивостей, рис предметів, явищ дійсності, зв'язків і відношень між предметами;

– зміст поняття – це сукупність суттєвих характеристик (властивостей, сторін) предмета чи явища, що відображаються у свідомості людини за допомогою даного поняття; суттєвими є ті властивості класу предметів, за якими вони відрізняються між собою;

– під об'ємом поняття розуміють кількість предметів, явищ, що охоплюються цим поняттям (або відображаються у свідомості людини за допомогою цього поняття);

– під дефініцією (визначенням) поняття у логіці розуміють операцію, яка розкриває його зміст чи встановлює значення терміну, що його позначає;

– поняття, що відображають суттєві загальні ознаки класу об'єктів, називають *родовими або родами*; поняття, що відображають характеристики (властивості, сторони) окремих об'єктів і характеризуються меншим ступенем загальності називають *видовими або видами*.

Щодо предмета нашого дослідження, то у родо-видових відношеннях знаходиться така ланка понять: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність викладача», «професійна компетентність викладача фахового коледжу». Зокрема, поняття «професійна компетентність» є видовим по відношенню до родового поняття «компетентність»; у свою чергу, «професійна компетентність» є родовим поняттям щодо поняття «професійна компетентність педагогічного працівника». Нарешті, у цій низці понять «професійна компетентність

викладача фахового коледжу» є видовим до решти родових для нього понять. В українському науковому полі і в освітній практиці визначено, що:

– *компетентність* – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Верховна Рада України, 2014, 1 липня);

– *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня).

Варто розрізняти *ключові* і професійні компетентності. Формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, є метою загальної середньої освіти. До ключових компетентностей відносять такі особистісні якості і вміння: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня).

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими людьми.

Нарешті, звернемося безпосередньо до об'єкта нашого дослідження – професійної компетентності педагогічного працівника фахового коледжу. Передусім зазначимо, що здебільшого учені застосовують діяльнісний підхід до тлумачення терміну «професійна компетентність». Зокрема, обґрунтовуючи дефініцію розглядуваного поняття через найближчий рід і суттєві видові ознаки, О. Кошук (2018, с. 104) переконливо доводить: *професійна компетентність* – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати свої професійні

функції, ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей. Знаходимо подібне визначення («Енциклопедія освіти», 2021, с. 811): *професійна компетентність* – складне особистісне утворення, що формується у процесі здобуття професійної освіти, безперервно розвивається, у професійній діяльності і визначає здатність особи застосовувати спеціальні знання, уміння, навички виявляти відповідні суб'єктні та професійно важливі якості для виконання комплексу складних виробничих завдань, обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку. У Законі України «Про державну службу» (Верховна Рада України, 2017, 9 вересня) професійна компетентність визначається як здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку (Енциклопедія освіти, 2021).

Отже, професійна компетентність фахівця є властивістю особистості, що дає можливість кваліфіковано, результативно і продуктивно виконувати свої функції, ефективно розв'язувати виробничі ситуації. Звернемося безпосередньо до визначення поняття *«професійна компетентність викладача фахового коледжу»*. При цьому будемо орієнтуватися на такі логічні правила визначення понять (Логіка, 2004):

- визначення повинно бути ясным, чітким і зрозумілим;
- визначення не повинно утворювати в собі кола;
- визначення має бути пропорційним: об'єм поняття, яке визначається, повинно бути рівним об'єму поняття, яке є визначальним;
- не існує абсолютно завершених і абсолютно досконалих визначень;
- видові поняття мають виключати один одного – один предмет входить в об'єм тільки одного видового поняття;
- сформульовані видові поняття мають бути найближчими видовими поняттями даного родового (не слід перескакувати через види);
- визначення має вибудовуватися без заперечень.

Насамперед визначимося із суттєвою родовою ознакою. Варто відмітити, що і в щойно наведених дефініціях компетентності, і в науковій літературі при визначенні цих понять учені найчастіше застосовують такі родові ознаки: «здатність»; «особистісне утворення»; «індивідуально-психологічна характеристика»; «властивість особистості»; «якість особистості»; «готовність» тощо. Словник української мови витлумачує поняття «здатність» як «властивість за значенням *здатний*» (1), як «природне обдарування, здібність» (2). У свою чергу, поняття «властивість»

декларується як «якість, ознака, характерні для кого, чого» (Словник української мови, 1970, с. 703). Не зупиняючись докладно на термінологічно-лінгвістичному аналізі решти термінів, які порівняно рідше використовуються вченими у вказаних дефініціях, найближчою родовою ознакою вибираємо *«інтегративну властивість особистості»* (*інтегративний* – той, що об'єднує частини в ціле, суцільний, цілісний).

Орієнтуючись на наведені вище логічні правила визначення понять, у дослідженні обґрунтовано такі суттєві видові ознаки професійної компетентності викладача фахового коледжу: кваліфіковане виконання трудових функцій педагогічної діяльності; комплекс психолого-педагогічних, методичних, методологічних, екологічних, та ін. знань; уміння навчально-методичної роботи, навички виховання і розвитку особистості студентів; морально-етичні цінності; професійні якості; результат – достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти.

Відтак *професійну компетентність* викладача фахового коледжу визначаємо як *інтегративну властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність та здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти.*

За результатами аналізу психологічної структури педагогічної діяльності виокремлено такі структурні компоненти цієї інтегративної властивості викладача: *мотиваційно-ціннісний* – передбачає сформованість мотивів, прагнень до інноваційної педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій викладача на оволодіння високими рівнями професіоналізму; *когнітивно-інформаційний* – включає комплекс теоретичних і техніко-технологічних (процедурних) знань (педагогіки, психології, методики навчання, цифрових технологій, з наукової галузі, що викладається тощо); *поведінково-діяльнісний* – презентує комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію викладачем своїх трудових функцій;

особистісно-рефлексивний – включає регулювання власної життєдіяльності, здатності до рефлексії у професійній діяльності; *емоційно-вольовий* компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан при розв'язанні педагогічних ситуацій; наполегливість у саморозвитку, цілеспрямованість дій в інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу.

Щойно охарактеризованою структурою досліджуваної компетентності зручно користуватися при діагностиці розвитку феномена. Натомість для розроблення конкретних методик і технологій розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів доцільно визначити ті види, складники професійної компетентності, які є основними, витребуваними в сучасній освітній практиці. З цією метою на першому етапі експериментальної роботи було проведено опитування педагогічних працівників (389 респондентів) через Google Forms, що дало змогу визначити ті компетентності, які має демонструвати сучасний викладач коледжу. Зокрема, респонденти вказали, що наразі основними видами їхньої професійної компетентності є такі: дидактична, предметна, методична, екологічна, інклюзивна, здоров'язберігаюча, економічна, дослідницька, комунікативна, проєктивна, оцінювально-аналітична, організаційна, психологічна, аутопсихологічна, загальнокультурна, конфліктологічна, інформаційно-цифрова, виховна, прогностична, правова, соціальна, політична, творча компетентності.

Серед наведеного переліку складників професійної компетентності викладача було виокремлено 9 основних, на які найчастіше вказували респонденти, зокрема: *навчальна компетентність* як здатність викладача навчати інших, тобто передавати власні знання, формувати уміння та навички у студентів, а також здатність навчатися, тобто удосконалювати свій професійний рівень; *виховна компетентність* – це інтегративна особистісно-діяльнісна якість педагога, що забезпечує його теоретичну і практичну готовність та здатність ефективно реалізовувати виховну функцію в цілісному освітньому процесі; *методична компетентність* – це здатність викладача розробляти навчально-методичну документацію, методики підготовки та проведення навчальних занять, інші дидактичні матеріали та засоби навчання; *предметна компетентність* – теоретична і практична підготовленість викладача до викладання окремої дисципліни, курсу тощо; *інформаційно-цифрова компетентність* як здатність викладача орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею, застосовувати цифрові технології в освітньому процесі коледжу; *екологічна компетентність* – це здатність особи застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей та

непрагматичною мотивацією взаємодії з довіллям; *інклюзивна компетентність* – здатність викладача до педагогічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами з огляду на їх індивідуальні потреби, можливості, здібності та інтереси, до створення умов, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища коледжу; *дослідницька компетентність* передбачає здатність особистості за допомогою загально- та спеціально наукових методів здійснювати наукове дослідження у певній галузі науки, за певною спеціальністю; *комунікативна компетентність* викладача є здатністю особи обирати і технологічно ефективно застосувати адекватний спосіб усного та письмового спілкування.

Природно, що задля розроблення методики цілеспрямованого професійного розвитку викладачів фахових коледжів важливо знати значущість, вагомість, пріоритетність щойно вказаних видів професійної компетентності. На *другому етапі* експериментальної роботи експерти (26 осіб, серед яких науковці Інституту професійної освіти НАПН України, педагогічні працівники закладів професійної освіти, методисти науково-методичних центрів) попарно порівнювали відібрані компетентності. Для цього заповнювалася таблиця парних порівнянь (табл. 1.4) таким порядком: якщо на думку експерта компетентність, що знаходиться у лівому стовпчику таблиці, вагоміша за компетентність, розміщену у верхньому рядку, то на перетині стовпчика і рядка ставиться «1»; якщо ж навпаки – ставиться «0». У випадку, коли експерт визнає рівнозначність компетентностей, у клітинці ставиться «0,5».

Для визначення вагомості вказаних вище різновидів професійної компетентності експертні дані оброблялися таким чином:

1. У табл. 1.4 додавалися дані кожного рядка і визначався ранг компетентності R в загальній системі ранжування.

2. Компетентності, що мала найвищий ранг, присвоювалася ступінь «1». Наприклад, у табл. 1.4 найвищий ранг має компетентність № 5.

3. Коефіцієнт вагомості кожного виду компетентності визначався за формулою (1):

$$P_i = \frac{\sum P_{max} \cdot R_i}{R_{max}}, \quad (1)$$

де $P_{max} = 1$ – ступінь вагомості компетентності, що має найвищий ранг; R_i – ранг показника; R_{max} – найвищий ранг (у табл. 1.4 найвищий ранг дорівнює 7).

Наприклад, компетентність № 3 (див. табл. 1.4) має ранг $R_3 = 2,5$; при $P_{max} = 1$, $R_{max} = 7$ коефіцієнт вагомості методичної компетентності, на думку першого експерта, дорівнює 0,36.

Таблиця 1.4

Матриця експертного оцінювання вагомості видів професійної компетентності викладачів технічних коледжів (експерт № 1)

№ за/п	№ за/п виду професійної компетентності викладача*									Ранг R_i	Коефіцієнт вагомості, P_i
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	0	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	7	1,00
2	0,5	0	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	6	0,86
3	0	0	0	0	0,5	1	0	0,5	0,5	2,5	0,36
4	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0,5	1	0,5	5,5	0,79
5	0	0	0,5	0,5	0	1	0,5	1	0	3,5	0,50
6	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0	1	0,14
7	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0	1	0	4	0,57
8	0	0	0,5	0	0	1	0	0	0	1,5	0,21
9	0	0	0,5	0,5	1	1	1	1	0	5	0,71
Сума рангів										36	

Примітка*: № 1 – навчальна компетентність;
 № 2 – виховна компетентність;
 № 3 – методична компетентність;
 № 4 – предметна компетентність;
 № 5 – інформаційно-цифрова компетентність;
 № 6 – екологічна компетентність;
 № 7 – інклюзивна компетентність;
 № 8 – дослідницька компетентність;
 № 9 – комунікативна компетентність

За таким порядком виконувалися обрахунки за отриманими даними від усіх 26 експертів. За результатами визначення коефіцієнтів вагомості компетентностей було складено матрицю (табл. 1.5), у якій подано результати обчислення «статусу» компетентностей за оцінкою кожного експерта ($P_1, P_2 \dots P_{26}$).

4. На основі отриманих даних P_i (табл. 1.5) визначалося середнє значення коефіцієнта вагомості компетентностей викладачів за формулою (2):

$$P_{\text{сеп}} = \frac{\sum P_{ij}}{n}, \quad (2)$$

де n – кількість експертів, $n = 26$.

5. Для визначення дисперсії оцінок експертів за кожним видом професійної компетентності викладача було використано формулу, що в математичній статистиці застосовується у випадку невеликої вибірки:

$$S_i = \sqrt{\frac{\sum (P_i - P_{\text{сеп}})^2}{n-1}}, \quad (3)$$

де n – кількість експертів; P_{ij} – коефіцієнт вагомості i -ї компетентності на думку j -го експерта; величина $n - 1$ визначає кількість ступенів свободи.

Таблиця 1.5

Матриця результатів визначення коефіцієнтів вагомості видів професійної компетентності викладачів технічних коледжів

№ за/П	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6	P_7	P_8	P_9	P_{10}	P_{11}	P_{12}	P_{13}	P_{14}
1	1,00	1,00	1,00	0,71	0,88	0,93	0,88	0,08	0,82	1,00	0,79	0,71	1,00	0,92
2	0,86	1,00	0,82	0,64	0,63	0,53	0,25	0,54	0,73	0,71	0,43	0,79	0,67	0,67
3	0,36	0,43	1,00	0,71	0,50	0,67	1,00	0,77	0,64	0,43	0,57	0,43	0,73	1,00
4	0,79	0,64	0,36	0,86	1,00	1,00	0,38	0,62	0,64	0,36	0,71	1,00	0,93	1,00
5	0,50	0,21	0,27	1,00	0,13	0,40	0,50	0,77	0,64	0,43	1,00	0,71	0,40	1,00
6	0,14	0,07	0,09	0,43	0,00	0,40	0,00	0,38	0,64	0,29	0,14	0,43	0,13	0,33
7	0,57	0,79	1,00	0,00	0,63	0,27	0,75	1,00	1,00	0,14	0,00	0,57	0,40	0,08
8	0,21	0,43	1,00	0,14	0,25	0,07	0,13	0,46	0,73	0,86	0,50	0,00	0,00	0,08
9	0,71	0,57	1,00	0,64	0,50	0,53	0,63	0,92	0,73	0,93	1,00	0,50	0,53	0,92
№ за/П	P_{15}	P_{16}	P_{17}	P_{18}	P_{19}	P_{20}	P_{21}	P_{22}	P_{23}	P_{24}	P_{25}	P_{26}	P_{ce} P	S_i
1	0,58	0,62	0,71	0,56	0,25	0,92	0,63	0,85	0,73	0,69	0,75	0,69	0,76	0,05
2	0,67	1,00	0,43	0,88	0,44	0,54	0,56	0,54	0,55	0,62	0,67	0,85	0,65	0,03
3	0,25	0,08	0,86	0,56	0,63	0,85	0,63	1,00	1,00	0,54	1,00	0,77	0,67	0,06
4	0,50	0,92	0,57	0,31	0,44	0,62	0,63	0,54	0,73	0,54	0,83	0,85	0,68	0,04
5	1,00	0,77	0,93	0,63	0,44	0,92	1,00	0,85	0,64	0,54	0,42	1,00	0,66	0,07
6	0,33	0,46	0,07	0,06	0,75	0,31	0,38	0,00	0,64	0,38	0,75	0,46	0,31	0,05
7	0,83	0,62	0,29	0,19	0,44	0,31	0,00	0,46	0,36	1,00	0,67	0,38	0,49	0,10
8	1,00	0,15	0,29	0,31	0,13	0,08	0,13	1,00	1,00	0,62	0,17	0,15	0,38	0,11
9	0,83	0,92	1,00	1,00	1,00	1,00	0,56	0,31	0,91	0,62	0,75	0,38	0,75	0,04

Отже, за результатами експертного оцінювання вагомості видів професійної компетентності викладачів фахового коледжу встановлено, що в реальному освітньому процесі найбільш витребуваними (вагомими, значущими, головними) є навчальна і комунікативна компетентності: коефіцієнти вагомості 0,76 і 0,75 відповідно (рис. 1.5). «Вагомість» інформаційно-цифрової, предметної, методичної і виховної компетентностей приблизно однакова – в межах від 0,68 до 0,65.

Останні місця (7, 8 і 9) експерти надали інклюзивній (0,49), дослідницькій (0,38) і екологічній (0,31) компетентностям, що було очікуваним для нас. Дійсно, в реальній освітній практиці на вказані здатності педагогічних працівників поки що не звертається належна увага. Натомість прогнозуємо, що вже зараз слід продуктивно розвивати в педагогічних працівників уміння навчати осіб з особливими освітніми потребами, екологічну (і правову!) свідомість, навички дослідження проблем забезпечення якості освітнього процесу поряд із суттєвим підвищенням рівнів цифрової грамотності викладачів.

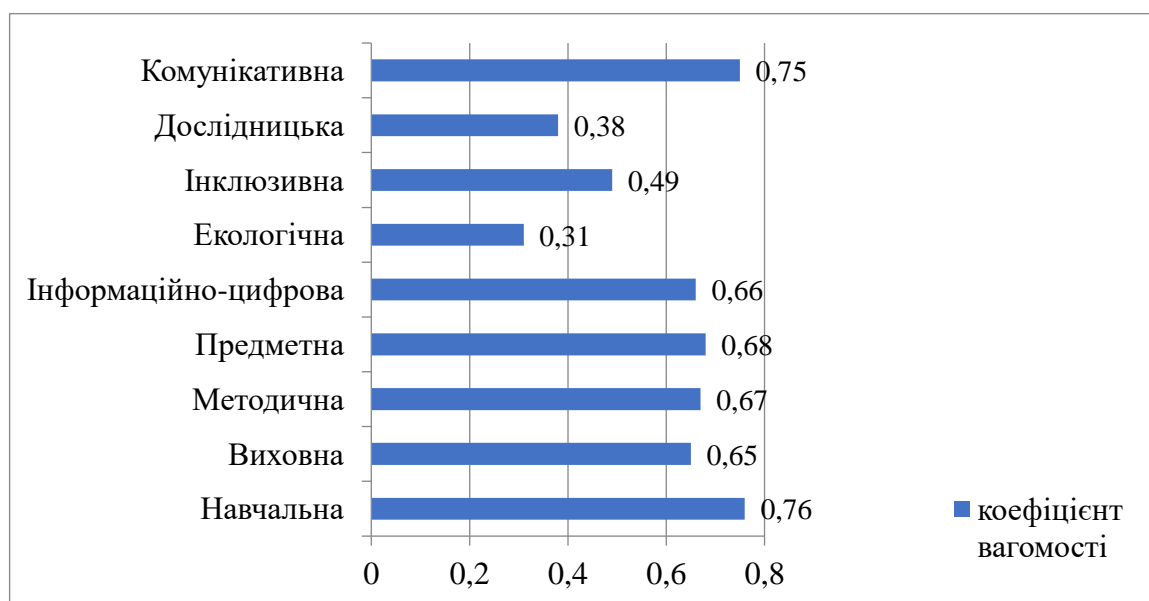


Рис.1.5. Діаграма розподілу коефіцієнтів вагомості видів професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Отже, структуру професійної компетентності викладача фахового коледжу маємо розглядати і як інтегративну властивість особистості (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, поведінково-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти*), і як поєднання здатностей (видів професійної компетентності) успішного здійснення навчальної, виховної, методичної, комунікативної, дослідницької та ін. діяльностей (рис. 1.6). Саме тому для формалізації (схематизації і спрощення) вивчення процесів розвитку досліджуваного феномена доцільно розглядати його структуру в контексті і особистісно-орієнтованого, і компетентнісного методологічних підходів.

Крім того, варто говорити про варіативний (розвивальний) та інваріантний складники професійної компетентності викладача. Справа в тому, що здійснення належної професійної діяльності викладачем залежить від його педагогічних здібностей – передумов успішної діяльності, стимуляторів професійного зростання.

Учені переконують, і з цим слід погодитися, що поліфункціональна педагогічна діяльність включає понад тисячу різноманітних дій і операцій, для виконання яких педагог повинен мати певні здібності: комунікативні (здатність до спілкування, уміння вести діалог, комунікувати); дидактичні (уміння пояснювати, передавати знання, навчати інших); організаторські (здатність залучати тих, хто навчається до різних видів діяльності, об'єднувати усіх учасників і спрямовувати їх інтереси на виконання навчальних завдань); конструктивні, проєктивні (здатність проєктувати зміст навчального матеріалу, вибирати методи, форми, технології

Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу



Рис. 1.6. Структура професійної компетентності викладача фахового коледжу

педагогічної взаємодії); гностичні (здатність до пізнання і отримання емоційного задоволення від процесу та результатів пізнавальної діяльності); прогностичні (здатність здійснювати освітнє прогнозування, уміння передбачати результати педагогічної взаємодії); перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ того, хто навчається, розуміти стан учня, студента); експресивні (гармонійне поєднання емоційної експресивності і емоційної стійкості) тощо (Енциклопедія освіти, 2021, с. 719).

За висновками психологів (Психологічний словник, 1982; Рибалка, 2018; Максименко, 2008; Максименко, С., Максименко, К., & Папуча, 2007), природну основу здібностей складають задатки – природні анатомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які виявляються в типологічних особливостях особистості. З цього приводу Гончаренко справедливо вказує: «Задатки виступають як природні, органічні передумови розвитку здібностей людини, однак самі їх не визначають» (1997, с. 129). Мова йде про те, що успішно опанувати і розвинути педагогічні здібності можуть ті педагогічні працівники, що мають природні передумови до навчання інших, відрізняються інтересом до учнів, вродженими спостережливістю, креативністю, критичним мисленням, уважністю, терплячістю тощо. Натомість слід зважати і на те, що «... задатки не завжди можуть перетворитися на здібності, вони є лише потенційними можливостями для розвитку здібностей (Енциклопедія освіти, 2021, с. 362). Додамо, що проблема формування і розвитку педагогічних здібностей викладачів фахових коледжів, на нашу думку, може бути предметом самостійного наукового дослідження.

Здійснивши дефінітивний аналіз базових понять дослідження проблеми розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів, зауважимо, що змістові характеристики менш вживаних термінів будуть розглянуті у подальших матеріалах монографії.

1.3. Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у науковій літературі (Тітова О.А.)

У цифровому суспільстві наявними є перетворення та динамічний розвиток усіх сфер життя, зокрема виробництво, логістика, торгівля. Ці процеси потребують стрімких змін і у сфері професійно-технічної та фахової передвищої освіти. В умовах швидких соціально-економічних трансформацій, а особливо коли країна знаходиться у воєнному стані або переживає повоєнний час, професійна компетентність викладача фахового коледжу є тим чинником, що визначає успішність необхідного

вдосконалення системи фахової передвищої освіти як відповідь на зміни у суспільстві. До того ж, рівень професійної компетентності викладачів фахових коледжів в особливих умовах діяльності має забезпечувати високий рівень якості освіти. Аналіз попереднього вітчизняного доробку та вивчення зарубіжної наукової літератури для цього дослідження має на меті виявлення позитивного досвіду та визначення пріоритетних напрямів для вдосконалення вітчизняної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників фахових коледжів.

Розвиток професійної компетентності викладачів, зокрема у фахових коледжах, по суті, є пріоритетною науковою проблемою. Обґрунтування основних положень розвитку педагогічної майстерності викладачів знаходимо у працях вітчизняних вчених (С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Красницька, В. Кремень, Л. Лук'янова, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Радкевич, Г. Романова, О. Рудницька, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Теличко). Відомий український учений, педагог і філософ І. Зязюн, зазначав, що викладач може бути професійно компетентним, володіти сучасними педагогічними технологіями, але це не робить його майстром – педагогом «з особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення». Таким чином, аналіз публікацій був спрямований на пошук відповіді на запитання: «Яким має бути процес розвитку педагогічної майстерності викладача?».

Результати наукових досліджень переконують, що цілеспрямоване професійне зростання викладача не тільки базується на значному обсязі знань широкого спектру, а передбачає їх постійне оновлення та поповнення, тоді педагогічна майстерність стає найвищим рівнем педагогічної діяльності (Енциклопедія освіти, 2021).

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2021 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» кожний педагогічний працівник зобов'язаний щорічно підвищувати кваліфікацію у межах щонайменше 150 годин протягом 5 років (Кабінет Міністрів України, 2021, 7 липня). Завдання, зазначені у Постанові, визначають такі напрями підвищення кваліфікації як: розвиток професійних компетентностей (знань з навчального предмета, фахових методик, технологій, психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти певного віку, основ андрагогіки); формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей вмінь; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, володіння знаннями специфіки інклюзивного навчання; готовність забезпечити додаткову підтримку в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами; застосування цифрових технологій у професійній діяльності та ін.

Вивчення сучасної освітньої практики дає підстави зробити висновок про те, що процес розвитку педагогічної майстерності буде значно ефективнішим, якщо він буде підтримуватися керівництвом та колективом закладу освіти. Сухомлинський наголошує на тому, що «... життєва мудрість, поглиблена знаннями педагогічної теорії допомагає старшим учителям передавати своїм молодшим товаришам не тільки педагогічну майстерність, а й душевність, людяність» (1977), а «завдання директора – допомогти кожному вчителю у створенні індивідуальної творчої лабораторії». До того ж, на рівень професійного зростання викладачів суттєво впливає те, як у закладі освіти організовано процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, який має включати перспективне планування навчання та стажування педагогів і на довгострокових курсах підвищення кваліфікації, і під час короткострокових серій семінарів, вебінарів, майстер-класів, тренінгів, шкіл педагогічної майстерності, діяльність методичних комісій та навчально-методичних центрів, а також грамотний науково-методичний супровід самоосвітньої діяльності викладачів з орієнтацією на інноваційність і творчість (Ничкало, 2014).

Створенню творчого середовища у закладі освіти сприяє також поєднання традиційних та інноваційних форм методичної роботи (LaShorage, & Karen, 2015; Aidoo, Macdonald, Gyampoh, Baah, & Tsyawo, 2022; Hadgraft, & Kolmos, 2020), серед яких варто виділити: засідання педагогічної ради, де має здійснюватися колективне визначення та вирішення освітніх завдань, встановлюватися орієнтири, стимулюватися професійний розвиток педагогічних працівників тощо; методичні наради, присвячені інструктуванню з питань упровадження провідного педагогічного досвіду, проблемам удосконалення методики навчання і виховання здобувачів освіти; робота методичних комісій, що спрямовується на вдосконалення та інтеграцію змісту загальноосвітньої, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки; проведення творчих конкурсів, олімпіад, інтелектуальні ігор; розвиток професійної компетентності викладачів у школах педагогічної майстерності, де викладачі мають змогу представити досягнення, обговорити інновації та обмінятися ефективним практичним досвідом, а також розглянути актуальні педагогічні проблеми. Інноваційні форми розвитку педагогічної майстерності викладачів включають методичні бенефіси, методичні фестивалі, ярмарки педагогічних ідей тощо.

У вітчизняних наукових дослідженнях знаходимо обґрунтування детермінант розвитку професійної компетентності педагогів, серед яких наголошено на необхідності викладачів бути обізнаними стосовно сучасних методик, форм і технологій навчання, ресурсів щодо саморозвитку та самоосвіти, залучення, зокрема молодих викладачів, до активної творчої

діяльності, створення особливого клімату, який стимулює і підтримує професійне зростання викладача, підтримка професійних його інтересів, наявності навчально-методичного забезпечення, зокрема для самовдосконалення та підвищення рівня професійної компетентності викладачів (Оверко, 2015; Пинзеник, 2008; Андрієвський, 2015; Бондар, 2006; Климчук, 2011; Шовкун, 2008; Заболотній, 2008).

Практика підготовки фахівців у коледжах свідчить, що, згідно з освітніми стандартами, від випускника коледжу очікується володіння компетентностями відповідно до їхнього фахового спрямування, зокрема універсальними навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності (Walters, & Voskorny, 2018; Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти, 2023). Тобто, щоб успішно працевлаштуватися, випускники фахових коледжів мають вміти аналізувати ситуацію, визначати проблему, шукати рішення, а також вміти спілкуватися та бути частиною команди. Тому першочергове завдання викладача полягає в організації такого освітнього середовища, яке б розширювало та поглиблювало професійні і творчі можливості студентів. З перших днів навчання студентів у коледжах викладачі несуть відповідальність за розвиток загальних і професійних навичок студентів, залучення до професії, міждисциплінарну співпрацю, розвиток творчих здібностей, що дасть змогу майбутнім фахівцям нестандартно мислити в процесі пошуку та ухвалення рішень, розв'язання професійних завдань та прогнозу наслідків узвалених ними рішень. Таким чином, викладачі фахових коледжів мають бути підготовленими до функції організації ефективної індивідуальної роботи студентів та роботи в команді, всебічної підтримки студентів у процесі опанування знань та розвитку професійних навичок, необхідних для досягнення успіху, набуття професійного досвіду в галузі та усвідомлення власної ролі у виробничому процесі (Skenes, Rabb, Washuta, & Righter, 2020; Fagette, Chen, Baran, Samuel, & Kiani, 2012).

У зарубіжних країнах підготовка фахівців здійснюється, зокрема, в коледжах (American Association of Community Colleges, 2023; Greene, & Greene, 2000):

- громадських (автентична назва – *community college*) – дворічних коледжах, де навчаються майбутні спеціалісти середньої кваліфікації з урахуванням особливостей бізнесу та виробних потреб місцевих громад);

- гуманітарних (*liberal arts college*) – загальноосвітніх коледжах, де реалізується чотирирічна навчальна програма, спрямована на розвиток загальних інтелектуальних здібностей;

- комерційних (*for-profit college*) – закладах вищої освіти, що пропонують професійно орієнтовану навчальну програму, включаючи такі

напрями, як: кулінарне мистецтво, охорона здоров'я, бізнес і технології, зокрема програмування, тощо;

– технічних (*engineering college*), професійно-технічних (*vocational college*) та фахових (*professional college*) – коледжах з технічною, професійно-технічною або професійною навчальними програмами;

– мистецьких (*performing arts college* або *plastic or visual arts college*).

Підготовка фахівців у коледжах має вирішальне значення для систем освіти США, Великої Британії, Австралії, країн ЄС (Greene, & Greene, 2000; SPPA. Social Pedagogy Professional Association Standards; SPPA: London, UK, 2016), оскільки для мільйонів майбутніх студентів коледжу освітні програми є доступними, на відміну від тих, що їх пропонують університети. Найбільшим престижем та популярністю традиційно користуються чотирирічні коледжі.

Викладачі в зарубіжному коледжі зазвичай мають ступінь магістра, проте під час працевлаштування перевага надається кандидатам зі ступенем доктора філософії з попереднім досвідом викладання. У коледжах зарубіжних країн також навчальний процес забезпечується інструкторами, до основних обов'язків яких входить викладання широкого спектра предметів, залежно від галузі, складання планів занять, читання лекцій, проведення тестів та оцінювання навчальних результатів студентів. У більшості коледжів діє вимога, згідно з якою інструктори мають принаймні ступінь бакалавра в галузі того предмета, який викладається.

Загальну відповідь на питання про ефективність процесу розвитку педагогічної майстерності викладача дає формулювання місії ЮНЕСКО з підготовки викладачів, яка полягає у створенні та використанні знань для «інклюзивних, стійких і демократичних суспільств» (UNESCO: Social & Human Sciences, 2023). Це вимагає від педагогів ставлення до власної професійної компетентності як до інтегрованого утворення, що забезпечить сталий розвиток суспільства (Vare, et al., 2019; Lozano, Barreiro-Gen, Lozano, & Sammalisto, 2019). Тому маємо критично проаналізувати існуючі практики підвищення кваліфікації викладачів, зокрема фахових коледжів та посилити їх передовими теоретичними концепціями та практичним інструментарієм (Imara, & Altinay, 2021; Weng, Liu, Dai, & Chuang, 2020; Weng, Liu, Dai, & Chuang, 2020; Harangus, Katalin, Zsófia-Irén, & Szentes, 2020; Ca-Nguyen, et al., 2022). Проблема розвитку професійної діяльності викладачів коледжів є однією з пріоритетних для зарубіжних систем професійної і професійно-технічної освіти, оскільки відноситься до сталого розвитку суспільства (Lozano, Barreiro-Gen, Lozano, & Sammalisto, 2019; Imara, & Altinay, 2021). У поточному дослідженні розглядалися наукові результати, присвячені ключовим компетентностям викладачів, необхідних для розроблення та ефективного впровадження педагогічних інновацій.

Крім того, сучасні місцеві і глобальні виклики до професійної (професійно-технічної) освіти та підготовки фахівців, орієнтованих на підходи Industry 5.0 (Adel, 2022), вимагають нових наукових досліджень щодо розвитку професійних навичок освітян, зокрема викладачів коледжів.

Проблемі компетентності викладача присвячено чимало досліджень. Результати стосуються підходів до розвитку різнобічних компетентностей, необхідних для реалізації педагогічної творчості, ефективного застосування цифрових технологій, особливо для студентів технічних та технологічних спеціальностей (Harangus, Katalin, Zsófia-Irén, & Szentes, 2020; Ca-Nguyen, et al., 2022; Neves, Lima, & Mesquita, 2021; Titova, Luzan, Sosnytska, Kulieshov, & Suprun, 2021; Кошук, 2019), факторів, що зумовлюють ефективність онлайн-навчання (Aidoo, Macdonald, Gyampoh, Baah, & Tsyawo, 2022), застосування компетентнісних підходів в освітньому процесі (Cruz, Saunders-Smits, & Groen, 2020; Курок, 2022), інноваційної компетентності, а також здатності створювати умови для розвитку інноваційної професійної діяльності студентів (Carvalho et al., 2018) та організовувати об'єктивне оцінювання навчальних результатів студентів (Cruz, Saunders-Smits, & Groen, 2020; Titova, Luzan, Davlatzoda, Mosia, & Kabush, 2023; Лузан та ін., 2022). Варто також наголосити на результатах досліджень, що стосуються досягнень успіху викладача в інклюзивному класі (LaShorage, & Karen, 2015; Murphy, & Destin, 2016; Кальченко, 2016; Баранецька, & Дембіцька, 2021).

Аналізуючи вимоги до викладачів у зарубіжних коледжах, прослідковуємо таку тенденцію, що ефективний педагог має поєднувати в собі риси викладача, вихователя, наставника (або фасилітатора – нині широко застосовуваний термін від англійського *facilitator*, що означає «методист, куратор, помічник»), а також науковця, який допомагає студентові розкрити власний потенціал та сприяє його особистісному і професійному зростанню. Фактично наставництво має реалізувати таку взаємодію, коли досвідчений викладач допомагає менш досвідченій людині (студентові, колезі) оволодіти певними професійними компетентностями. Першочергово викладач має формувати і виховувати у студента потребу в пошуку та оволодінні новими знаннями, а також підтримувати розвиток навичок самостійного навчання та мислення.

Очевидно, що зазначені навички, визначені Всесвітнім економічним форумом у Давосі в 2023 р. (World Economic Forum, 2023) як найбільш важливі для професійної реалізації найближчим часом (творче мислення, аналітичне мислення, технологічна грамотність, допитливість і навчання впродовж життя, здатність швидко відновлюватися, гнучкість та кмітливість, системне мислення, штучний інтелект та великі дані (big data), мотивація та самосвідомість, залучення та розвиток талантів, орієнтація на

послуги та споживача) мають відображатися і в стандартах підготовки викладачів, і у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Йдеться про розвиток їхньої творчої професійної діяльності та здатності розвивати особистість студента з урахуванням його власної системи цінностей. Вітчизняні та глобальні виклики, конструктивні фактори, необмежені можливості цифрових технологій суттєво змінюють тактику та стратегію навчання у закладах освіти, зокрема у фахових коледжах, що також детермінує необхідність постійного перегляду програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Постійний і цілеспрямований розвиток професійної компетентності викладачів коледжів задекларовано в нормативних документах країн ЄС, Великої Британії, США, Австралії, Азії (Teaching Standards. Good practices for collaboration between National Standards Bodies and universities International Organization for Standardization ISO Central Secretariat 1, 2014; Niemi, 2021; Teaching standards and professional development in the UK British Council, 2023; American Association of Community Colleges, 2023; Technology Educators Association (TEA). Australian Teaching Standards, 2019; Social Pedagogy Professional Association Standards; SPPA, 2016; Ca-Nguyen et al., 2022; Cruz, Saunders-Smiths, & Groen, 2020). Це, наприклад, стосується цифрових навичок викладачів, оскільки цифрові технології постійно змінюються та розвиваються. То ж європейська структура цифрової компетентності освітян (*англ.* European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu), на основі якої складено тест «Цифрограм для викладачів» (Дія. Освіта, 2023), передбачає не стільки володіння технічними навичками, скільки здатність педагога використовувати цифрові технології для вдосконалення та впровадження інновацій в освітній процес (Aidoo, Macdonald, Gyampoh, Baah, & Tsyawo, 2022; Cruz, Saunders-Smiths, & Groen, 2020).

Таким чином, у зарубіжній освітній теорії і практиці знаходимо поняття безперервного професійного розвитку (*англ.* Continuing Professional Development, CPD), яке визначається як безперервний, багатогранний процес отримання досвіду, що відбувається на робочому місці (Teaching Standards. Good practices for collaboration between National Standards Bodies and universities International Organization for Standardization ISO Central Secretariat 1, 2014; Technology Educators Association (TEA). Australian Teaching Standards, 2019), який передбачає навчання протягом всієї педагогічної кар'єри, щоб «завжди залишатися в курсі подій» (Broughton, & Harris, 2019). Крістофер Дей, характеризуючи процес професійного розвитку викладача, наголошував на його багатогранності та зауважував, що основою для професійного зростання викладача є його власний педагогічний досвід, який поповнюється під час усвідомлених запланованих

дій, націлених на прямий або непрямий вплив на окремого здобувача освіти, групу або заклад освіти, результатом яких є підвищення якості професійної підготовки фахівців. Безперервний професійний розвиток передбачає самостійну або колективну діяльність викладачів, спрямовану на оцінювання, перегляд і розвиток їхньої здатності бути «агентами змін» в освітній сфері, що потребує сучасних знань, нового професійного досвіду, а також розвитку емоційного інтелекту та навичок інноваційної професійної діяльності стосовно планування та безпосередньої реалізації педагогічної діяльності серед здобувачів освіти та колег (Day, 1999; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008; Christian, Kelly, & Bugallo, 2021; Lo, 2021, Casteel, & Ballantyne, 2010).

Таким чином, безперервний професійний розвиток охоплює діяльність педагога, починаючи від формального навчання тисяч викладачів за освітньою програмою в закладі освіти – до невеликих індивідуальних ініціатив, спрямованих на особистий професійний розвиток, від структурованого обсягу знань, умінь і навичок – до неструктурованого, з урахуванням нагальних потреб практикуючого викладача, від галузевого – до особистого, що визначається етапом професійної діяльності викладача, здійснюється за різних причин, у різних формах і переслідує різні цілі.

У зарубіжній теорії концепція підготовки педагогічних працівників коледжу ґрунтується на таких засадах: соціальний запит (врахування попиту на фахівців, що у подальшому визначає навчальні цілі); спрямованість освітнього процесу на соціальну справедливість та повагу до різноманітності (формування у студентів обізнаності у етичних, політичних та правових питаннях в різних культурних, політично-економічних та професійних контекстах; прагнення задовольнити освітні і професійні потреби студентів); обов'язкове отримання педагогічної освіти (володіння методичними знаннями та освітніми інструментами, здатність до формування та оцінювання ефективності освітнього середовища, а також наслідків власної професійної діяльності для колег, студентів, керівництва закладу освіти); безперервний професійний розвиток (навчання протягом життя, відповідальність за професійне зростання і самовдосконалення, пошук та створення можливостей професійно розвиватися для себе, своїх студентів та колег); спрямованість освітньої діяльності на результати студента (створення освітнього середовища, яке сприятиме розвитку та досягненню навчальних і професійних успіхів усіма студентами).

Підготовка викладачів коледжів відбувається згідно зі стандартами, що розробляються і на національному рівні, і на рівні закладу освіти (SPPA. Social Pedagogy Professional Association Standards; 2016; National Professional Standards for Teachers AITSL Teacher Standards, 2012; Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (updated 2021),

2011; Fordham, 1993). Наприклад, у США ці стандарти затверджуються Національною радою з акредитації педагогічної освіти (*англ.* National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) та узгоджуються з Міждержавним консорціумом з оцінювання та підтримки «нових» (таких, які тільки почали професійну кар'єру) викладачів (INTASC). У зазначених нормативних документах основними напрямками підготовки викладачів коледжів визначаються співпраця та рефлексія, що потім відображається в освітніх програмах. Вимоги до базової професійної компетентності передбачають, що після опанування освітньої програми випускники демонструватимуть (Teacher education standards at teachers college, Columbia University, 2023):

- знання з особливостей організації навчального процесу, планування, реалізації та оцінювання навчальних результатів студентів;
- знання та розуміння змісту дисципліни;
- володіння дослідницькими методами, розуміння зв'язку між теорією і практикою, уміння використовувати дослідницькі методи та результати досліджень на практиці;
- уміння ефективно спілкуватися та співпрацювати;
- володіння лідерськими якостями;
- знання основ демократії і справедливості;
- зобов'язання стосовно професійної етики, ефективного розвитку усіх студентів, положень соціальної справедливості та різноманітності;
- усвідомлення необхідності та обізнаність щодо форм безперервного професійного розвитку;
- володіння навичками самокритики та рефлексії, планування, реалізації та оцінки власного професійного зростання.

Стандарти підготовки педагогічних працівників у Великій Британії (Teaching standards and professional development in the UK British Council, 2023; Social Pedagogy Professional Association Standards; SPPA, 2016; Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (updated 2021), 2011) декларують те, що результативне навчання студентів є першим пріоритетом для викладачів, які прагнуть найвищого професійного рівня, мають глибокі предметні знання, розвиваються відповідно до суспільно-економічних змін у країні і світі, діють гідно, чесно і цілеспрямовано, здатні бути самокритичними та будувати позитивні професійні стосунки. Вимоги зазначеного британського стандарту розділено на дві частини. Перша частина стосується процесу викладання. Аналіз вимог дає змогу визначити такі очікування від викладача:

- встановлення високого рівня навчальних результатів, який має надихати, мотивувати і кидати виклик студентові;
- планування та проведення добре структурованих занять;

- створення та підтримка творчого освітнього середовища;
- виконання інших професійних обов'язків (участь у житті закладу освіти, ефективні професійні стосунки з колегами, належний професійний розвиток, реагування на поради та відгуки колег тощо).

У другій частині стандарту сформульовано вимоги до особистої та професійної поведінки викладача, що включають підтримку суспільної довіри до професії та її позитивний імідж, повагу до політики та традицій коледжу, забезпечення високого рівня залученості студентів до навчальних занять, відвідування та пунктуальності, а також діяльність в рамках законодавчих норм, які визначають професійні обов'язки та відповідальність викладачів.

У педагогічних стандартах Австралії (National Professional Standards for Teachers AITSL Teacher Standards, 2012; Technology Educators Association (TEA). Australian Teaching Standards, 2019) встановлюються вимоги до професійної компетентності викладача у таких сферах:

- професійні знання (предметні та методичні);
- педагогічна практика (планування та реалізація навчального процесу, створення розвивального освітнього середовища, оцінювання, навчальних результатів студентів та їх всебічна підтримка);
- професійні зобов'язання (стосуються професійного розвитку, налагодження стосунків з колегами та громадою).

Отже, безперечно, зусилля, спрямовані на підвищення якості викладання, мають вирішальне значення для забезпечення високого рівня підготовки фахівців у зарубіжних закладах освіти, зокрема у коледжах. Професійний розвиток викладачів має здійснити цілеспрямований вимірний вплив на професійний рівень викладача, зокрема в контексті інноваційної професійної діяльності. Проблема інноваційності педагогічної діяльності викладачів університетів і коледжів традиційно викликає численні дискусії (Niemi, 2021; Bove, 2018; Gohar, 2022; Spilker, Prinsen, & Kalz, 2020), оскільки нині розвиток технологій постійно розширює горизонти діяльності педагогів як у професійній сфері, так і стосовно професійного зростання, відкриваючи нові можливості для неформальної та інформальної освіти, що здійснюється через вебінари, тренінги, навчання з наставником та самоосвіту, коли викладачі обмінюються відеозаписами занять, знаходять додаткові ресурси тощо (Fordham, 1993; Jeffs, & Smith, 2021).

Аналіз джерел, в яких висвітлено зарубіжну освітню теорію та практику (Niemi, 2021; Bove, 2018; Moore, 2011), дає змогу прослідкувати загальну мету інноваційної педагогічної діяльності, що полягає у створенні особливого освітнього середовища, яке б сприяло підтримці і залученню здобувачів освіти до активної інтелектуальної роботи, розвитку їхніх навичок інноваційної професійної діяльності, формуванню професійних

цінностей з урахування сучасних реалій тощо. У численних дослідженнях вивчаються проблеми інноваційної педагогічної діяльності, виявляються чинники, що забезпечують підготовленість викладачів до розроблення та впровадження педагогічних інновацій, а також вивчаються фактори, які гальмують ці процеси. До таких факторів відносять велике робоче навантаження, брак часу та фінансові обмеження. Проте постійні соціально-економічні перетворення та розвиток технологій вимагають безперервного оновлення професійної компетентності викладачів, які мають адаптуватися до змін, щоб підтримувати здатність працювати на випередження, зберігати провідну роль і забезпечувати позитивний вплив на професійний розвиток здобувача освіти, підтримувати його під час пошуку власної ніші у суспільстві, «яке розвивається швидше, ніж будь-коли в історії людства».

До чинників, що «гальмують» професійний розвиток викладача, також додають застарілу або обмежену матеріально-технічну базу закладу освіти, опір студентів і колег стосовно впровадження педагогічних інновацій, недосконалі вимоги до викладачів з боку керівників закладів освіти, які, наприклад, оцінюють професійну ефективність викладача виключно через кількість опублікованих статей або кількість стажувань, без урахування того, чи мали ці види діяльності позитивний вплив на професійну компетентність викладача. До того ж сумнівним є результат впровадження інновацій, коли це здійснюється для звітності, а не з метою тих змін, які вони здатні детермінувати, наприклад, покращити доступ до освіти та забезпечити рівність учасників освітнього процесу, сприяти навчальним дослідженням, розробленню інших інновацій та розвитку творчого мислення студентів і викладачів (Lang, 2016).

Зарубіжні вчені (Niemi, 2021; Lang, 2016; Broughton, & Harris, 2019) також наголошують на тому, що викладач має бути обізнаним і постійно оновлювати знання стосовно сучасних педагогічних інновацій, бути здатним упроваджувати їх у педагогічну практику, а також розробляти власні інновації, враховуючи такі аспекти:

- значний ефект можуть дати навіть педагогічні інновації малого масштабу;

- розроблення і впровадження інновацій має здійснюватися на науковій основі з урахуванням особливостей освітнього середовища, потреб здобувачів та викладачів, цілей навчання тощо;

- у процесі впровадження педагогічних інновацій студенти стають партнерами, в яких викладач підтримує проявами творчості, стимулює застосування нестандартних підходів та формує навички бачення окремих ситуацій та їх наслідків, пояснює, що і з якою метою відбувається, забезпечує зворотній зв'язок, залучає до створення освітнього середовища;

– упровадженню педагогічних інновацій мають передувати відповіді викладача на такі запитання: «Які навчальні проблеми я намагаюся вирішити? Яких цілей я намагаюся досягти? Які технології мені допоможуть? Чим вони допоможуть?»

Отже, коли йдеться про здатність викладача розробляти та впроваджувати педагогічні інновації в освітню практику, це означає його спроможність сформулювати нові цілі, оцінити, на скільки вони відрізняються від результатів навчання, визначених навчальною програмою на даному етапі, та як вони стосуються майбутнього професійного досвіду здобувача освіти.

Оцінкою рівня інноваційності педагогічної діяльності має бути результат вимірювання впливу викладацької діяльності на розвиток студента та його навчальні результати, що проявляється у залученості здобувача освіти до інноваційної професійної діяльності, рівні мотивації, ентузіазмі, ініціативності; покращенні навчальних результатів; задоволеності його навчальних потреб; усвідомленні того, що отриманий досвід є цінним для його майбутньої професійної діяльності. Вплив на інших педагогічних працівників закладу освіти, як-от сприяння їхньому професійному розвитку, підтримка здатності відповідати на виклики, усвідомлювати нові потреби в розвитку також має бути врахованим під час оцінювання інноваційності професійної діяльності викладача (Moore, 2011).

Окрему увагу в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі автори приділяють проблемі підвищення кваліфікації викладача в контексті розвитку інклюзивної освіти. Згідно з Конституцією України (статті 21, 23, 28, 43 та 53) кожному громадянину гарантується право на рівність, вільний і всебічний розвиток особистості, повагу гідності, працю, освіту (Конституція України, 1996). Реалізація цих прав в освітній практиці має забезпечити виховання гармонійно розвинутих, свідомих, патріотично налаштованих громадян, формування і розвиток компетентних і творчих фахівців. Необхідність провадження всеохоплюючої, справедливої і якісної освіти для всіх також зазначено як ціль 4 серед Глобальних цілей сталого розвитку (ПРООН в Україні, 2018). Таким чином, з одного боку, для успішного розвитку суспільство має усвідомлювати та приймати те, що люди різноманітні, і в цьому їх цінність, отже необхідно залучати до активного і продуктивного життя усі верстви населення (Порошенко, 2019). З іншого боку, повага до різноманітності здобувачів освіти, які можуть відчувати особливі потреби, визначає інклюзивний вектор розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема фахових коледжів.

Головні положення інклюзивної освіти передбачають створення у закладах освіти рівних можливостей для осіб з особливими освітніми

потребами з метою забезпечення їхнього успіху в навчанні та подальшій професійній реалізації. У зарубіжних країнах інклюзивне навчання є основною формою організації навчального процесу, який враховує особливі освітні потреби різних осіб. Інклюзивна освіта як галузь педагогічної науки і практики в Україні є порівняно молодого. Наукові дослідження вітчизняними вченими проблем, пов'язаних з розвитком інклюзивного навчання дітей та молоді, активізувалися після затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання (Міністерство освіти і науки України, 2010), Положення про інклюзивно-ресурсний центр (Верховна Рада України, 2017), а також після внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Верховна Рада України, 2021, березень).

В Україні науково-педагогічну основу для дослідження проблем інклюзивної освіти представлено результатами вивчення таких аспектів як: філософія та методологія інклюзивної освіти (В. Бобрицька, О. Бородіна, Г. Васянович, М. Гриньова, Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, С. Єфімова, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Порошенко, Т. Сак, В. Синьов); технології, методи і форми інклюзивного навчання (І. Василяшко, І. Вдовенко, І. Вербицька, К. Васильєва, Ю. Бойчук, І. Калініченко, І. Луценко, Г. Нікуліна, О. Патрикєєва, Н. Софій, О. Таранченко, В. Шинкаренко); зміст і структура інклюзивної компетентності педагога (І. Бельке, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Т. Соловей). Таким чином, у більшості нормативних документів та науково-педагогічних праць інклюзивну освіту представлено в контексті навчання, виховання і розвитку учнів початкової, середньої та старшої школи, які мають особливі освітні потреби.

У Законі про фахову передвищу освіту (Верховна Рада України, 2019, 6 червня) задекларовано право кожного громадянина на отримання фахової передвищої освіти «незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» (Ст. 3, п. 2), адже інклюзія передбачає активне включення у життя суспільства всіх громадян попри будь-які їх відмінності та особливості (фізичні, інтелектуальні, культурні, національні тощо). Згідно із Законом (Верховна Рада України, 2019, 6 червня) заклад фахової передвищої освіти зобов'язаний створити відповідні умови для здобуття якісної освіти особами з особливими потребами (Ст. 3, п. 4, Ст. 34, п. 5 (3), Ст. 54, п. 1 (32)). Відповідна постанова Кабінету міністрів (Верховна Рада України, 2021, грудень) також визначає організаційні основи для реалізації інклюзивного навчання для осіб з особливими освітніми потребами в закладах фахової передвищої освіти.

На основі аналізу результатів наукових досліджень (Колупаєва, & Таранченко, 2016; Порошенко, 2019, Loreman, Deppler, & Harvey, 2010) маємо підстави зробити висновок про те, що на успішність організації інклюзивної освіти впливає низка чинників, домінантним з яких є професійна компетентність педагогічних працівників. Отже, в цьому контексті особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивної компетентності педагогічних працівників, зокрема у фахових коледжах, яка є нині мало дослідженою, що проявляється у відсутності системи підготовки викладачів до створення розвивального інклюзивного освітнього середовища у закладах фахової передвищої освіти, а також системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників з проблем організації інклюзивного навчання. Значущість дослідження означеної проблеми очевидно посилює той факт, що чисельність вступників і студентів коледжів з особливими освітніми проблемами зростає внаслідок війни з РФ.

У науково-педагогічних джерелах знаходимо визначення інклюзивної компетентності викладача, зокрема вищої школи, як складову професійної компетентності. Функціонально інклюзивна компетентність має забезпечити ефективне здійснення професійних функцій у сфері вищої освіти з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів освіти. (Баранецька, & Дембіцька, 2021). Інклюзивну компетентність педагога загальноосвітньої школи пов'язують з рівнем знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання (Фіголь, 2020) або з необхідним обсягом знань та вмінь, що втілюються у здатності виконувати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді і створювати умови для їхнього розвитку й саморозвитку (Соловей, & Чайковський, 2013). Інклюзивну компетентність викладача також визначають як інтегративну характеристику педагога, що визначає його здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивної освітньої діяльності (П'ятакова, 2012).

Наведені визначення та результати інших досліджень з проблеми (Кальченко, 2016) дають підстави зробити висновок про те, що залученість до інклюзивного навчального процесу потребує від викладача знання в галузі спеціальної педагогіки і здатностей застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, володіння відповідними педагогічними інноваціями, педагогічної творчості, щоб ефективно організувати спільне навчання різних студентів (і тих, хто має особливі освітні потреби, і студентів без особливих потреб), а також забезпечити рівні можливості для особистісного розвитку, досягнення навчальних успіхів та комфортного навчання кожного здобувача у закладі освіти, де з цією метою реалізується «універсальний дизайн» освітнього середовища, освітніх програм та послуг, що є максимально придатним для використання всіма особами без необхідної

адаптації, як це зазначено у Законі України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня).

Не менш важливим аспектом є цифрова компетентність викладача в контексті підвищення доступності освіти для осіб з особливими освітніми потребами через впровадження цифрових освітніх ресурсів, адже викладач має бути обізнаним стосовно вимог до підготовки навчальних матеріалів для здобувачів з особливими освітніми потребами та здатним адаптувати наявне освітнє середовище з урахуванням потреб усіх здобувачів, рівня їхньої залученості до суспільної соціальної та економічної діяльності, запобігаючи соціальній ізоляції учасників навчального процесу. (Лучик, С., & Лучик, М., 2021). До того ж, актуалізується проблема розвитку відповідної комунікативної компетентності викладача, що проявлятиметься у його готовності ефективно взаємодіяти з усіма здобувачами в інклюзивній групі та підтримувати їх емоційно під час навчання. У цьому аспекті дослідники наголошують на необхідності налаштування викладача в умовах інклюзивного навчання на співробітництво, на важливість гуманістичної орієнтації та толерантності педагога (Шумський, & Шумська, 2022).

У відповідь на запитання: «Яким має бути процес розвитку педагогічної майстерності викладача?» – у зарубіжній науково-педагогічній літературі знаходимо переконання стосовно того, що підвищення кваліфікації викладача має бути обов'язковим елементом системного реформування освіти (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008), що включає розроблення стратегій розвитку системи освіти; перегляд та модернізацію існуючих, розроблення нових, упровадження та неуклінне дотримання освітніх стандартів; пошук, вивчення, адаптування та впровадження найкращих освітніх практик; оновлення підручників; модернізацію системи оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти; а також виведення всіх елементів системи на новий рівень, серед яких системоутворювальним є рівень професійної компетентності педагога. Автори справедливо переконані, що за таких умов стане можливим забезпечення успішності у навчанні всіх здобувачів освіти.

Зарубіжні вчені також наголошують на таких особливостях програм підвищення кваліфікації: вони базуються на засадах теорії навчання дорослих, спрямування діяльності викладача на досягнення навчальних успіхів всіма здобувачами, залучення їх до активної інтелектуальної праці та відповідність змісту програм підвищення кваліфікації нагальним потребам педагогічних працівників (Casteel, & Ballantyne, 2010).

Аналіз та узагальнення інформації, що міститься у вітчизняних та зарубіжних нормативних документах та наукових публікаціях і стосується проблеми розвитку професійної компетентності педагога, дав змогу виокремити такі тенденції:

– *розвиток педагогічної майстерності викладачів має відбуватися в умовах формального, неформального та інформального навчання* (наприклад, під час навчання за програмою підготовки докторів філософії; відвідування курсів з метою підвищення методичного рівня та рівня обізнаності стосовно сучасної ситуації у сфері освіти та у своїй предметній галузі; очних модульних курсів, під час канікул, у неробочі дні або робочі дні, спеціально відведені для саморозвитку; систему дистанційного навчання, з використанням платформ для електронного навчання та електронних медіа у поєднанні з додатковим навчанням від провідних фахівців; заочних курсів, організованих університетами разом з періодичними консультаціями за бажанням та потребою викладачів; а також через інші організаційні форми, які поєднують різноманітні гнучкі форми (навчання з наставниками, тренінги, семінари, роботу у творчих лабораторіях, самоосвітню діяльність викладачів) та дозволяють адаптувати заходи з підвищення кваліфікації під потреби викладачів з урахуванням їх графіків роботи і «вбудувати» їх у практичну діяльність викладача. Варто також враховувати вплив середовища та педагогічного колективу закладу освіти, що мають створювати сприятливі умови та сприяти особистісному і професійному зростанню педагогічних працівників;

– *зміст підвищення кваліфікації має бути пов'язаний зі специфікою викладання, узгоджуватися з освітніми стандартами та навчальними програмами*, за якими працюють викладачі, та відображати зв'язок між очікуваними навчальними результатами студентів та програмами підвищення кваліфікації викладачів. Професійний розвиток викладачів має розширювати горизонти їхнього мислення, пов'язувати нові знання та види діяльності з тими, що викладачі вже знають і вміють робити. З іншого боку, діяльність з професійного розвитку може не націлюватися на конкретну аудиторію і пропонувати універсальні знання та сучасні наукові досягнення в галузі освіти;

– *практична спрямованість заходів з підвищення кваліфікації викладачів* з використанням технік, які відповідають різним стилям викладання; засвоєння нових практик протягом певного часу, коли нові матеріали, методи, форми, засоби випробовуються у «безпечному» середовищі, перш, ніж їх буде впроваджено у навчальний процес; забезпечення зворотного зв'язку щодо результативності нових практик після певного періоду застосування в аудиторії, спостереження та оцінювання результатів. Професійний розвиток має бути відповідальністю кожного викладача і підтримуватися роботодавцем, завдання якого – забезпечити викладача певним ресурсом часу, необхідним для опанування нових знань та інтеграції їх у власну педагогічну практику;

– *діагностика підвищення професійного рівня викладача* має певним чином вимірювати та підтверджувати підвищення рівня знань і навичок викладачів з метою подальшого оцінювання ефективності програм підвищення кваліфікації. Для того, щоб оцінити професійне зростання педагогічного працівника, необхідно обробити різноманітні дані про те, як він здійснює професійну діяльність та як впливає на успішність здобувачів освіти. Результати діагностики можуть стати основою для спрямування подальшого професійного розвитку викладача та визначення конкретних напрямів, де є необхідність підвищити професійний рівень;

– *заходи з розвитку педагогічної майстерності мають залучати викладачів до інтелектуальної роботи* з метою підготовки їх до інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання нестандартних ситуацій під час викладання в умовах, коли викладачі прагнуть розвивати творчий потенціал здобувачів освіти, що передбачає роботу з дедалі різноманітнішою групою здобувачів освіти, які ставлять несподівані питання та дають нестандартні відповіді, і для яких не існує єдиного «правильного» підходу, а, отже, немає чітких рекомендацій стосовно того, що викладач має робити і говорити.

Результати аналізу вітчизняних та зарубіжних нормативних документів, наукових джерел та досвіду підвищення кваліфікації викладачів, зокрема фахових коледжів, переконують, що розвиток професійної компетентності викладачів потребує обґрунтованих теоретичних і методичних основ, визначення ефективних методів, форм, засобів й технологій з метою розроблення відповідної системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників в особливих умовах діяльності через засоби формального, неформального та інформального навчання, що дає змогу викладачам ефективно планувати участь у заходах з розвитку педагогічної майстерності та обрати зміст, який відповідає їхнім потребам та специфіці викладання.

Очевидно, доцільним є вивчення окремих позитивних зарубіжних практик, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, адаптація і впровадження їх у вітчизняну освітню практику з метою підвищення якості підготовки фахівців у фахових коледжах.

1.4. Особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці (Лузан П. Г., Пащенко Т. М.)

Законом України «Про державну службу» визначено, що всі працівники, зокрема і педагогічні працівники, задіяні до освітнього процесу,

мають постійно підвищувати свою педагогічну майстерність, власний загальнокультурний рівень, професійно зростати на основі інтеграції «знань, умінь і компетентностей» (Верховна Рада України, 2017, 9 вересня). Досліджуючи феномен професійного розвитку педагогів, Пуховська (2011) цілком переконливо виокремлює такі особливості цього процесу: щоденна діяльність педагога у закладі освіти є найбільш ефективною формою його професійного зростання; цей процес не обмежується лише формуванням у педагогів навичок реалізації освітніх програм, він пов'язаний з розвитком культури особистості; сутність професійного розвитку полягає у тому, щоб допомогти педагогам постійно «дорощувати» набуті раніше знання і досвід, системно розвивати уміння проєктувати і реалізовувати інноваційні педагогічні теорії і практики, навички безперервного підвищення педагогічної кваліфікації; розвиток професійної компетентності педагога здійснюється у процесі співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу при оптимальному поєднанні методів, форм і технологій взаємодії, найбільш ефективних для розв'язання конкретної ситуації. Покажемо, як вказані особливості професійного розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти враховуються в реальній освітній практиці.

Як справедливо вказує Курок (2022), найбільш поширеним напрямом розвитку компетентностей педагогічних працівників коледжів є система післядипломної освіти. У Законі України «Про освіту» (стаття 18 «Освіта дорослих») (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня) вказано, що післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої освіти та практичного досвіду і включає: спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня).

Найбільш поширеним в системі післядипломної освіти є підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Цей факт визнано на законодавчому рівні: педагогічні працівники коледжів повинні щорічно підвищувати свою кваліфікацію, але в підсумку за п'ять років загальна кількість академічних годин має складати не менше 120 годин. При цьому обсяг щорічного підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжів встановлюється засновником чи уповноваженим ним органом.

Нормативні вимоги щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти (процедура, види, форми, обсяг (тривалість), механізм оплати, визнання результатів підвищення кваліфікації конкретизуються відповідними положеннями (Кабінет Міністрів України, 2019, 21 серпня). У цьому підзаконному акті вказано, що педагогічні працівники можуть підвищувати кваліфікацію за різними формами: інституційною (очною – денною, вечірньою), заочною, дистанційною, мережевою), дуальною, на робочому місці, на виробництві тощо.

Варто відмітити, що заклади фахової передвищої освіти, ґрунтуючись на розглянутих положеннях чинного законодавства та підзаконних актів щодо підвищення кваліфікації цієї категорії фахівців, розробляють власні Положення про професійний розвиток (підвищення кваліфікації, стажування педагогічних працівників (далі – Положення), які розглядаються, затверджуються педагогічними радами та вводяться в дію директорами коледжів.

Задля вивчення сучасної практики організації професійного розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти нами проаналізовані Положення, які діють у ВСП «Бережанський фаховий коледж НУБіП України» (Положення про професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників ВСП БФК НУБіП, 2021), Відокремленому структурному підрозділі «Ніжинський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України» (Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ВСП НФК НУБіП, 2021), Закарпатському лісотехнічному коледжі Державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України» (Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗЛТК ДВНЗ «НЛУ», 2020), Тернопільському кооперативному фаховому коледжі (Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ТКФК, 2021), Одеському технічному коледжі Одеської Національної академії харчових технологій (Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ОТК ОНАХТ, 2019), Харківському торговельно-економічному коледжі КНТЕУ (Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників ХТЕК, 2021), Київському фаховому коледжі комп'ютерних технологій та економіки Національного авіаційного університету (Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників ХТЕК, 2021). Вивчення змісту зазначених Положень засвідчило, що вони відповідають вимогам «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (Постанова «Про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних

працівників», 2019), здебільшого мають типову структуру та регламентують організацію, планування, проходження, документальне оформлення, фінансування підвищення кваліфікації, стажування педагогічних працівників конкретного закладу фахової передвищої освіти. Крім того встановлено, що напрями підвищення кваліфікації у кожному з проаналізованих Положень (Положення про професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників ВСП БФК НУБіП, 2021; Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ВСП НФК НУБіП, 2021; Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗЛТК ДВНЗ «НЛУ», 2020; Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ТКФК, 2021; Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ОТК ОНАХТ, 2019; Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників ХТЕК, 2021; Положення про порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників КФККТЕ НАУ, 2020) є типовими і зазвичай відображають такі вектори професійного розвитку педагогічних працівників: розвиток навчальної компетентності (знання навчальної дисципліни, методик навчання, педагогічних технологій); психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки; створення екологічно безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі студентів з особливими освітніми потребами; використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання; інформаційна та кібернетична безпеки; розвиток мовленнєвої, цифрової, комунікативної, інклюзивної, емоційно-етичної компетентностей; формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установи; розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти та їх заступників) та ін.

Варто додати, що Положення зазвичай містять і вимоги до стажування – одного з видів підвищення кваліфікації, що здійснюється з метою закріплення теоретичних знань та розвитку здатностей особи виконувати функції і обов'язки на займаній посаді чи посаді вищого рангу, опанування передового досвіду (вітчизняного або зарубіжного), навичок виконання завдань на новому якісному рівні тощо. Стажування педагогічного працівника здійснюється за індивідуальною програмою під керівництвом фахівця, який має відповідний досвід роботи та кваліфікацію. У випадку, коли стажування здійснюється безпосередньо в коледжі,

керівником стажера призначається «... педагогічний чи науково-педагогічний працівник, який працює у суб'єкта підвищення кваліфікації за основним місцем роботи, має педагогічне звання, науковий ступінь та/або вчене звання і не менше десяти років досвіду роботи на посадах науково-педагогічних чи наукових працівників» (Положення про професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників ВСП БФК НУБіП, 2021).

Отже, охарактеризовані вище нормативно-правові документи є необхідним базисом створення в конкретному закладі фахової передвищої освіти певної «дорожньої карти» безперервного професійного розвитку усіх педагогічних працівників – керівників, викладачів, методистів, психологів, майстрів виробничого навчання тощо. При цьому важливу роль відіграють суб'єкти, що здійснюють освітню діяльність в галузі післядипломної освіти (наукові установи, заклади освіти, науково-методичні центри тощо). Коротко зупинимо увагу на діяльності найбільш вагомих суб'єктів підвищення кваліфікації на теренах фахової передвищої освіти.

У 2023 р. фахівці Науково-методичного центру вищої та фахової передвищої освіти (далі НМЦ ВФПО) пропонували педагогічним працівникам коледжів комплекс заходів (онлайн-курси, тренінги-практикуми, вебінари, семінари тощо) щодо розвитку їхньої професійної компетентності в дистанційному форматі (табл. 1.6).

Крім вказаних у табл. 1.6, фахівці НМЦ ВФПО в 2022 р. провели семінари «Гендерна специфіка формування мотивації для досягнення успіхів сучасною молоддю», «Бібліотека закладів освіти – як простір для освітніх та культурних можливостей студентської молоді», «Духовно-моральне виховання як основа гармонійного розвитку особистості», «Організація фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в закладах фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів». Актуальними і вкрай потрібними педагогічним працівникам, студентам коледжів були практичні семінари «Педагогічні технології в роботі куратора (класного керівника) групи в умовах військового стану», «Ефективні методи та форми роботи куратора групи в умовах військового стану», «Здоровий і активний спосіб життя – невід'ємна частина ментальності та стилю життя суспільства» Інформаційно-просвітницькі заходи військово-правового спрямування для студентів ЗФПО, онлайн-вебінари «Використання альтернативних терапій для відновлення здоров'я населення в умовах війни», «ІНСТРУМЕНТ WBL (WORK-BASED LEARNING) E-LEARNING». Навчання на робочому місці» та інші.

Таблиця 1.6

Графік проведення заходів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти у 2023 р. (Науково-методичний центр ВФПО)

№ за/п	Терміни проведення	Назва заходу
1	2	3
1	30 січня – 5 лютого	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування та створення електронних підручників і посібників»
2	02-03 лютого	Вебінар «Збереження здоров'я та життя учасників освітнього процесу в мирний та воєнний час»
3	13-19 лютого	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування та створення масових відкритих онлайн-курсів»
4	20-25 лютого	Масовий відкритий онлайн-курс (МООС) «Створення сайту викладача»
5	27 лютого - 5 березня	Масовий відкритий онлайн-курс «Робота з GOOGLE-SERVICESAMI»
6	9-10 березня	Підвищення кваліфікації керівників, педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти «Інноваційна діяльність закладів професійної (професійно-технічної) освіти»
7	13-15 березня	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування електронних освітніх ресурсів»
8	3-5 квітня	Масовий відкритий онлайн курс «Використання штучного інтелекту ChatGPT в освіті»
9	6 квітня	Тренінг-практикум для закладів ФПО з написання проєктів ЕРАЗМУС+
10	15-19 травня	Масовий відкритий онлайн-курс (МООС) «Створення сайту викладача»
11	5-6 червня	Підвищення кваліфікації заступників директорів з навчально-виробничої роботи, педагогічних працівників, відповідальних за проведення практики «Організація якісної професійно-практичної підготовки для формування фахової компетенції здобувачів освіти»
12	7-8 червня	Підвищення кваліфікації заступників директорів з виховної роботи закладів фахової передвищої освіти
13	11-15 вересня	Масовий відкритий онлайн-курс «Базова цифрова грамотність педагога»

РОЗДІЛ 1. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як проблема професійної педагогіки

Продовження табл. 1.6

1	2	3
14	25-29 вересня	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування та створення електронних підручників і посібників»
15	02-06 жовтня	Масовий відкритий онлайн-курс «Створюємо «підручник мрії» – підручник нового покоління»
16	9-13 жовтня	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування та створення масових відкритих онлайн-курсів»
17	18-19 жовтня	Підвищення кваліфікації голів циклових комісій закладів фахової передвищої освіти «Педагогічна інноватика та інноваційні процеси у закладах фахової передвищої освіти»
18	30 жовтня – 5 листопада	Масовий відкритий онлайн-курс «Робота з GOOGLE-SERВИСАМИ»
19	25-26 жовтня	Підвищення кваліфікації завідувачів методичних (педагогічних) кабінетів, методистів закладів фахової передвищої освіти «Методологічні засади інноваційної професійної діяльності педагогічних працівників в умовах сучасних викликів»
20	06-08 листопада	Масовий відкритий онлайн-курс «Проектування електронних освітніх ресурсів»
21	09-10 листопада	Підвищення кваліфікації завідувачів відділень закладів фахової передвищої освіти «Формування освітнього середовища відділення закладу фахової передвищої освіти»
22	7-8 грудня	Підвищення кваліфікації заступників директорів з навчальної роботи закладів фахової передвищої освіти «Менеджмент інноваційної діяльності в освітньому процесі»

Не важко помітити, що в цій установі фактично реалізується система підвищення кваліфікації усіх категорій педагогічних працівників, яка охоплює керівників коледжів (директор, заступники директорів з навчальної, виховної, навчально-виробничої роботи), завідуючих відділеннями, голів циклових комісій, викладачів, завідувачів методичних (педагогічних) кабінетів, методистів тощо. Фахівці центру пропонують педагогічним працівникам заходи розвитку як теоретичного, так і практичного складника професійної компетентності, надають можливості слухачам засобами онлайн-вебінарів поглибити знання в галузі інноваційних педагогічних технологій, цифровізації освіти, ознайомитися з кращими освітніми практиками.

Задля прикладу наведемо зміст семінару підвищення кваліфікації завідувачів відділень закладів фахової передвищої освіти «Формування освітнього середовища відділення закладу фахової передвищої освіти», який проходив 9-10 жовтня 2023 р.: *«Ознайомлення з: нормативно-правовим забезпеченням підготовки фахівців за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра, акредитацією освітньо-професійних програм у сфері фахової передвищої освіти та ліцензуванням*

освітньої діяльності: вимогами до розроблення освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти, навчального плану підготовки фахівців, індивідуальних навчальних планів здобувачів фахової передвищої освіти; інформаційно-ресурсним забезпеченням освітнього процесу в умовах диджиталізації суспільства, інноваційними підходами в організації освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти; особливостями підготовки фахівців за дуальною та дистанційною формами здобуття освіти; організацією практичної підготовки студентів відповідно до вимог сучасного виробництва; використанням ІКТ в інформаційному середовищі закладів освіти; кращими педагогічними практиками; профілактикою та подоланням синдрому професійного вигорання педагога й інклюзивною освітою» (Формування освітнього середовища відділення закладу фахової передвищої освіти, 2023). Як видно з наведеного, на цьому заході педагогічні працівники (завідувачі відділень) оволодівають сучасними знаннями організації освітнього процесу, опановують уміння навчати осіб з особливими потребами, знайомляться з кращими практиками підготовки фахових молодших бакалаврів за дуальною формою здобуття освіти та ін. Відгуки слухачів переконують, що такі форми підвищення кваліфікації ефективно розвивають фахові та посадово-функціональні компетентності педагогічних працівників, сприяють набуттю досконалості, майстерності здійснення професійної діяльності.

Вже шість років поспіль фахівці Науково-методичного центру ВФПО організовують проведення Всеукраїнського конкурсу «Педагогічний ОСКАР». Конкурс проводиться з метою «вивчення та поширення інноваційних педагогічних практик, створення необхідних умов для творчого розвитку педагогічних колективів закладів фахової передвищої освіти, підвищення ефективності організації й управління освітнім процесом та забезпечення якості підготовки фахівців, сприяння розвитку творчого потенціалу, самореалізації та підвищенню професійної майстерності педагогічних працівників» (Положення про Всеукраїнський конкурс «Педагогічний ОСКАР – 2023», 2023). У положенні про проведення конкурсу задекларовано, що основними завданнями цього заходу є (Положення про Всеукраїнський конкурс «Педагогічний ОСКАР – 2023», 2023):

- реалізація державної політики у сфері фахової передвищої освіти в Україні;
- створення інноваційного освітнього середовища, сприяння професійному зростанню педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти;
- пошук нових форм, методів, моделей організації освітнього процесу закладів фахової передвищої освіти;

- стимулювання педагогічних працівників до інноваційної професійної діяльності та підвищення їх інноваційної активності;
- формування та удосконалення бренду закладу фахової передвищої освіти та педагогічних працівників;
- створення інформаційного банку науково-педагогічних ідей, інноваційних методик і педагогічних технологій організації освітнього процесу, що сприяє вдосконаленню діяльності освітянської спільноти прогресивних педагогів;
- вивчення, моделювання, узагальнення й поширення перспективного (інноваційного) педагогічного досвіду;
- організаційно-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників.

Вивчення досвіду проведення конкурсу «Педагогічний ОСКАР» у 2018-2023 рр. засвідчує, що вказані завдання успішно виконуються. Підтвердимо цей факт результатами проведення конкурсу у 2023 р. Згідно положення, конкурсні роботи педагогічних працівників оцінюються за такими номінаціями:

1. Організація освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови України;
2. Менеджмент інноваційної діяльності закладу фахової передвищої освіти у забезпеченні підготовки конкурентоспроможного фахівця (інноваційна діяльність структурних підрозділів закладу освіти, співпраця з виробництвом (бізнесом), стейкхолдерами, соціальне партнерство, міжнародна співпраця, профорієнтаційна робота тощо);
3. Інноваційні моделі відкритої освіти. Цифровізація освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти;
4. Педагогічна майстерність викладача закладу фахової передвищої освіти;
5. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у закладі фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів (досвід роботи заступника директора з виховної роботи, куратора групи, вихователя гуртожитку, практичного психолога, соціального педагога);
6. Сучасні освітні технології у закладі фахової передвищої освіти (е-навчання, дистанційне, змішане, мобільне, проблемне, різнорівневе, інклюзивне, студентоцентроване навчання, ігрові технології (гейміфікація) тощо);
7. Освітній вебсайт викладача;
8. Інтерактивний навчально-методичний посібник з дисципліни (друкований варіант);
9. Електронний навчально-методичний посібник з дисципліни;
10. Навчально-методичний комплекс з дисципліни;

11. Інноваційні підходи до організації практичної підготовки здобувачів освіти закладу фахової передвищої освіти (навчальні практикуми, віртуальні лабораторії та тренажери, робочі зошити, контроль результатів навчання, позааудиторна (гурткова, дослідна) робота тощо);

12. Досвід візуалізації навчального матеріалу (опорні конспекти, наочні посібники, фрейми, логічно-символьні моделі, блок-схеми, граф-схеми, динамічні моделі, ментальні карти, інтерактивні стрічки часу, інтернет-меми, хмари тегів, інтерактивні мультимедійні презентації, атласи, відеолекції, навчальні відеофільми, буктрейлери, ютуб-канали тощо).

Експертно-консультативний супровід конкурсу забезпечують фахівці лабораторії педагогічних інновацій Науково-методичного центру ВФПО, які у 2023 р. провели експертизу та оцінювання 973 робіт (!). Цей факт, насамперед, підтверджує, що конкурс «Педагогічний ОСКАР» стимулює творчу професійну діяльність педагогічних працівників коледжів, сприяє зростанню їх інноваційної активності. Крім того, суттєво зростає дослідницька компетентність учасників цього конкурсу. Задля підтвердження цього висновку, схарактеризуємо декілька проєктів, що в рейтингу вибороли перші місця.

Наприклад, за номінацією «Педагогічна майстерність викладача закладу фахової передвищої освіти» перше місце виборола викладач-методист ВСП «Новоушицький фаховий коледж ЗВО «Подільський державний університет» В. Шинкаренко за проєкт *«Зарубіжна література. Війна за українську ідентичність: увиразнення українського контексту творів»*. Авторка завершує свою роботу такими висновками: *«Література як дисципліна завжди торкала струни душі людини. Її історія гармонійно поєднана з візією переможного майбутнього України. Це знаково символічно, що ЗЛ втілює в життя націєтворчу та українознавчу роль: безпосередньо формує світогляд молодшої людини, прищеплює їй патріотичні почуття, дає відповідь на важливі питання: «Хто я? Де мій дім? Кого я люблю?» Через «літературний фільтр» допомагає сприймати й рідну мову, землю, культуру та абсолютно всі явища в світі та УКРАЇНІ на даний час. Піднято на знамено «Учітись, навчайтесь, й свого не цурайтесь!» Великого Кобзаря, втілюється в життя принцип Івана Франка «Передача чужомовної поезії різних віків і народів рідною мовою збагачує душу цілої НАЦІЇ... будуючи золотий міст зрозуміння і спочування між нами і далекими людьми, давніми поколіннями»*. Дійсно, такі висновки маємо визнати серйозним результатом науково-педагогічного дослідження.

У номінації «Сучасні освітні технології у закладі фахової передвищої освіти» перше місце вибороли викладачі ВСП «Новоушицький фаховий коледж ЗВО «Подільський державний університет» О. Альольонов, Ю. Мельник, Д. Шинкаренко з роботою *«Концепція «ПЕРЕВЕРНУТЕ*

ЗАНЯТТЯ» – одна з найперспективніших методик змішаного навчання в умовах війни». Послугуючись правилами визначення понять, автори переконливо, на нашу думку, визначають та характеризують досліджувану інноваційну педагогічну технологію: *«Перевернуте навчання»* – це різновид технології змішаного навчання (*blended learning*), що передбачає інтеграцію традиційних форм навчання з елементами дистанційного навчання. Змішане навчання поєднує різні навчальні заходи, що включають очне навчання, онлайн електронне навчання і самонавчання (електронні курси, практичне навчання, робота над конкретними проєктами, використання електронних книг, мобільне навчання, коучинг, навчальні ігри, тощо). Технологія «перевернутого навчання» сприяє оптимізації навчання, спирається на такі ідеї як активне навчання, залучення здобувачів освіти до спільної діяльності, комбінована система навчання». Варто відзначити тут серйозне практичне значення проєкту, його актуальність та можливість застосування результатів дослідження в освітньому процесі закладів фахової передвищої освіти.

У номінації «Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у закладі фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів» експерти відзначили проєкт практичного психолога ВСП «Глухівський агротехнічний фаховий коледж Сумського НАУ» І. Марченко *«Система психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах війни»*. Результати цього дослідження мають і теоретичне, і практичне значення. Авторка ґрунтовно, як науковець визначила особливості та умови створення психологічно комфортного освітнього середовища як вагомого чинника здійснення якісного освітнього процесу, надала корисні рекомендації створення системи роботи психолога фахового коледжу щодо надання психологічної підтримки учасникам педагогічної взаємодії в складних умовах війни.

На завершення висвітлення цього напрямку розвитку професійної компетентності педагогічних працівників зазначимо, що відповідно до Порядку підвищення кваліфікації, затвердженого (Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019), участь у конкурсі «Педагогічний ОСКАР» може визнаватися педагогічною радою як підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти.

Серед установ та організацій післядипломної освіти, що забезпечують підвищення кваліфікації, науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти, зокрема фахової передвищої, лідирує і ЦПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі – «Інститут»), що вже близько 70 років спеціалізується на освіті дорослих. У 2023 р. пропонувалася широка

палітра курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжів (табл. 1.7), спрямованих на розвиток таких складників їх професійної компетентності: навчальної, виховної, методичної, інформаційно-цифрової, екологічної, нормативно-правової, управлінської, соціально-психологічної, інноваційно-дослідницької, компетентності з інформальної освіти та професійно-особистісного розвитку.

Важливим є те, що підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників здійснюється на кафедрах, які об'єднують досвідчених учених, докторів і кандидатів наук, знаних педагогів-практиків. Це кафедри *філософії і освіти дорослих, менеджменту освіти і права, відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій, психології управління, професійної та вищої освіти.*

Таблиця 1.7

Перелік основних освітньо-професійних програм ЦПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, за якими здійснювалося підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти у 2023 р.

№ за/п	Назва програми підвищення кваліфікації	Примітка
1	2	3
1	Професійний розвиток педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти (на базі Технологічного фахового коледжу ДЗВО «НЛТУ України»)	I етап (16.01–20.01); II етап (21.01–06.05); III етап (08.05–13.05) 100 осіб
2	Формування цифрового середовища закладу освіти: технології, принципи та засоби (на базі КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж»)	I етап (16.01–20.01); II етап (21.01–10.06); III етап (12.06–16.06) 34 особи
3	Інтерактивні технології змішаного навчання у закладах освіти (на базі ВСП «Фаховий коледж інженерії, управління та землевпорядкування Національного авіаційного університету»)	I етап (23.01–27.01); II етап (28.01–13.05); III етап (15.05–19.05) 48 осіб
4	Розвиток дизайн мислення у педагогічних працівників. Медіаграмотність	I етап (06.02–10.02); II етап (11.02–27.05); III етап (29.05.–02.06) 30 осіб
5	Менеджмент соціально-педагогічного супроводу діяльності закладів фахової передвищої освіти (на базі ВСП «Фаховий коледж геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка»)	I етап (06.02–10.02); II етап (11.02–27.05); III етап (29.05.–02.06) 62 особи
6	Інноваційні педагогічні технології у фаховій перевищій освіті в умовах трансформації освітнього середовища	I етап (06.02–10.02); II етап (11.02–27.05); III етап (29.05.–02.06) 31 особа

РОЗДІЛ 1. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як проблема професійної педагогіки

Продовження табл. 1.7

1	2	3
7	Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства	I етап (13.02–17.02); II етап (18.02–09.09); III етап (11.09–15.09) 22 особи
8	Психологічні засади управління закладом освіти, забезпечення освітнього процесу та інклюзивного навчання в кризових умовах і повоєнний період	I етап (27.03–31.03); II етап (01.04–16.09.); III етап (18.09–22.09) 20 осіб
9	Цифровізація освітнього процесу: етапи та вплив на якість викладання та навчання	I етап (03.04–07.04); II етап (08.04–23.09); III етап (25.09–29.09) 26 осіб
10	Хмарні технології як цифровий інструмент в закладі освіти	I етап (10.04–14.04); II етап (15.04–30.09); III етап (02.10–06.10) 32 особи
11	Психолого-педагогічні засади проєктного управління діяльністю закладу освіти засобами цифрових технологій	I етап (10.04–14.04); II етап (15.04–30.09); III етап (02.10–06.10) 25 осіб
12	Інтерактивні технології змішаного навчання у закладах освіти: формування цифрових компетентностей педагога-тьютора	I етап (24.04–28.04); II етап (29.04–28.10); III етап (30.10–03.11) 34 особи
13	Формування цифрового середовища закладу освіти та цифрові інструменти у діяльності педагога	I етап (24.04–28.04); II етап (29.04–28.10); III етап (30.10–03.11) 18 осіб
12	Електронний навчальний курс: проєктування, створення та супровід	I етап (24.04–28.04); II етап (02.05–18.11); III етап (20.11–24.11) 39 осіб
13	Психологічні засади забезпечення освітнього процесу та інклюзивного навчання засобами коучингових технологій та позитивної психотерапії	I етап (24.04–28.04); II етап (02.05–18.11); III етап (20.11–24.11) 23 особи
14	Формування цифрового середовища закладу освіти та цифрові інструменти у діяльності педагога	I етап (08.05–13.05); II етап (15.05–02.12); III етап (04.12–08.12) 18 осіб
15	Креативні практики, інноваційні технології та розвиток метанавичок в освіті дорослих	I етап (08.05–13.05); II етап (15.05–02.12); III етап (04.12–08.12) 21 особа

Отже, здійснений аналіз аспектів підвищення кваліфікації, стажування педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти дає підстави зробити висновок: наразі можливості вітчизняного освітнього простору дозволяють забезпечити якісний безперервний професійний розвиток цих фахівців. Задля активізації і цілеспрямованості цього процесу в освітнє середовище коледжу варто запровадити методичну систему, яка об'єднає інструменти формальної, неформальної та інформальної освіти в єдиний технологічний конструкт. На вказаних аспектах зосередимо увагу в подальших підрозділах монографії.

Висновки до першого розділу

Узагальнення результатів аналізу матеріалів щодо перспектив, тенденцій розвитку фахової передвищої освіти переконує: ключовою проблемою цієї освітньої галузі, яка гальмує її подальшу модернізацію, зокрема й негативно впливає на професійний розвиток педагогічних працівників, є її недостатня ефективність. Розглянуто напрями підвищення ефективності функціонування фахової передвищої освіти крізь призму розв'язання низки ідентифікованих проблем, таких, як: оптимізація мережі закладів фахової передвищої освіти; розбалансованість системи спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах фахової передвищої освіти; низька ефективність професійного розвитку педагогічних працівників коледжів; невідповідність якості підготовки випускників закладів фахової передвищої освіти вимогам роботодавців; низька взаємодія закладів фахової передвищої освіти та роботодавців щодо визначення переліку компетентностей випускників, укладання освітньо-професійних програм, забезпечення сучасними базами виробничих практик; падіння престижу педагогічної діяльності, недостатня мотивація педагогічних працівників здійснювати освітній процес на високому науково-методичному рівні, відсутність профільних освітніх програм підготовки викладачів для коледжів та ін. Констатовано, що в найближчому майбутньому вітчизняні заклади фахової передвищої освіти мають готувати спеціалістів для роботи в умовах Індустрії 4.0 і 5.0, що передбачає перехід до розумних виробництв, з раціональним споживанням ресурсів, інклюзією та орієнтацію на потреби споживача. Зроблено висновок, що розвиток фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу багато в чому залежить від професійної компетентності викладачів фахових коледжів, так як саме їхня майстерність є основою ефективної професійної підготовки фахівців для пріоритетних галузей економіки країни.

Виконано дефінітивний аналіз базових понять дослідження: «компетентнісний підхід», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність викладача» та ін. Визначено суть поняття «професійна компетентність педагогічного працівника закладу

фахової передвищої освіти», яке потрактуємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність і здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти.

Доведено, що в структурі професійної компетентності педагогічних працівників закладу фахової передвищої освіти варто розглядати п'ять взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, поведінково-діяльнісний, особистісно-рефлексивний та емоційно-вольовий. Крім того, за результатами структурно-функціонального аналізу професійної діяльності викладачів запропоновано проектувати зміст, вибирати методи, форми, технології розвитку досліджуваної властивості особистості в контексті виконання педагогами навчальної, виховної, методичної, предметної, інформаційно-цифрової, екологічної, інклюзивної, дослідницької та ін. діяльностей.

З'ясовано, що аспекти професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти і навчання в країнах ЄС, Великій Британії, США, Австралії постійно в полі зору і державних органів, і педагогічної громадськості. Існує розмаїття освітніх програм (державних, приватних) підвищення кваліфікації, у яких викладачам пропонується широка палітра тренінгів, вебінарів, конференцій, проєктів (дистанційно, у змішаному форматі). Прикметно, що в кращих зарубіжних освітніх практиках державні органи, роботодавці, заклади освіти, власне викладачі системно використовують можливості формальної, неформальної та інформальної освіти задля підвищення кваліфікації, професійного зростання кожного педагога.

Результати здійсненого аналізу розробленості досліджуваної проблеми в науковій літературі переконують: за безумовної продуктивності і результативності наукових розвідок сучасних учених, проблема системного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, особливо в умовах сучасних викликів, поки що є недостатньо вивченою і потребує виконання самостійного науково-педагогічного дослідження.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

2.1. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (Тітова О. А.)

Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів є багатогранною та міждисциплінарною, що вимагає дослідження її методологічних засад, тобто загальних положень, що мають скласти основу дослідження та систему принципів і способів організації теоретичного і практичного складників вивчення означеної наукової проблеми (Лузан, Сопівник, & Виговська, 2016).

Кожна наукова проблема потребує окремих підходів і методів її вирішення, проте для розв'язання кожної нової проблеми немає необхідності створювати виключно нові методи. Таким чином методологічну основу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів мають складати підходи, методи, прийоми та засоби, які існують і широко застосовуються у теорії та практиці професійного розвитку разом з підходами, що мають бути розроблені саме для розв'язання означеної наукової проблеми.

Перед визначенням та обґрунтуванням методологічних підходів до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів вважаємо за необхідне прояснити поняття «методологія» та «методологічні підходи». У вітчизняній науковій літературі методологія розглядається з різних боків, і це поняття відноситься вченими: 1) до структури, логічної організації, методів та засобів діяльності; 2) системи принципів організації теорії і практики та вчення про цю систему; 3) системи підходів, методів і засобів пізнання явищ та визначення загальних закономірностей виникнення, функціонування та розвитку явищ; 4) сукупності підходів, способів, прийомів та процедур наукового пізнання та практики досягнення певної мети; 5) сукупність прийомів науково-педагогічного дослідження (Кельман, 2016; Цехмістрова, 2004). Функціонально методологія має забезпечувати визначення способів отримання нового наукового знання; передбачення напряму наукового дослідження; всебічність отримання інформації стосовно явища, що вивчається; впровадження нового знання; уточнення, збагачення, систематизації наукових термінів і понять; розвитку логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання (Цехмістрова, 2004).

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

На основі тлумачення поняття «методологічний підхід» як сукупності ідей, (що виражають загальну наукову позицію вченого), принципів (що складають основу дослідницької стратегії) та способів діяльності (для реалізації обраної стратегії на практиці) (Жигірь, 2016), можна визначити співвідношення між методологією та методологічними підходами: єдність методологічних підходів до формування або розвитку досліджуваного феномену визначає методологію дослідження.

У зарубіжній педагогічній теорії знаходимо дві моделі, які ілюструють методологію.

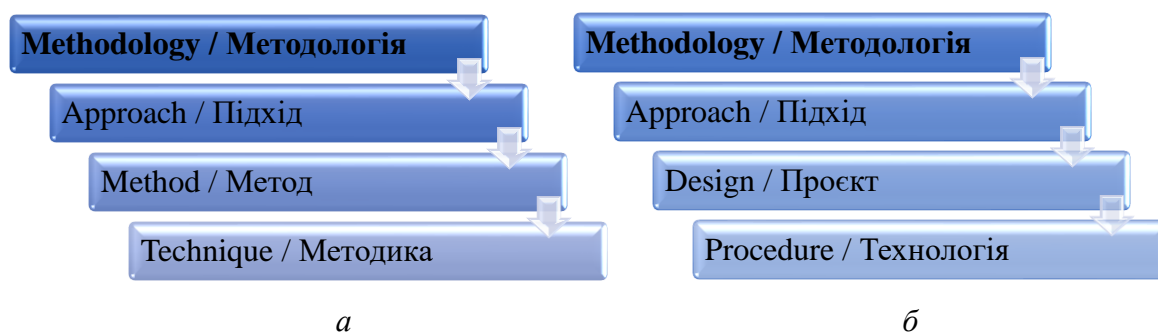


Рис. 2.1. Моделі методології у зарубіжній теорії:
а) модель Е. Ентоні / Anthony's Model (Anthony, 1963);

б) доповнена модель Дж. Річарда та Т. Роджерса / Richard and Rogers' Revised Model (Richard, & Rodgers, 1993)
(перекладено українською мовою та адаптовано Тімовою О.А.)

Уперше Е. Ентоні було визначено три рівні концептуалізації та організації теоретичної і практичної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети та впорядковано *підхід*, *метод* і *методику* (як сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів виконання конкретного завдання, зокрема наукового дослідження). Дж. Річард і Т. Роджерс концептуалізували та організували ієрархічну структуру як *підхід*, *проект* і *технологію*. Вони віднесли *підхід* до теорії що служить джерелом принципів і практики в навчальній діяльності. *Проект* – це рівень аналізу методу, який охоплює цілі конкретного методу та те, відбувається відбір та організація в межах методу зміст навчання. Таким чином *підхід* і *метод* розглядаються на рівні *проекту*, на якому визначаються навчальні цілі та зміст, відбираються форми, методи і засоби навчання, а також уточнюється роль викладачів та студентів. *Технологія* стосується того, як метод «оснащує» низку дій, що виконуються в певному порядку, вибудовуючи етапи практичної реалізації та зворотного зв'язку у процесі досягнення заздалегідь визначеної навчальної мети (Richard, & Rodgers, 1993).

На основі аналізу згаданих джерел робимо висновок про те, що методологія поєднує теорію з практикою, а методологічні підходи

визначають основу для педагогічних умов формування або розвитку феномена, який досліджується. З орієнтацією на вимоги методологічних підходів розробляється методика / технологія та підбирається діагностичний інструментарій.

Природно, що методологію дослідження складають загальні / основні / провідні методологічні підходи (ті, що є базовими для будь-якого педагогічного дослідження) та специфічні (методологічні підходи, які розкривають певні особливості дослідження, додають йому новизни). Загальні методологічні підходи обґрунтовуються з урахуванням напрямів дослідження та структури досліджуваного явища, специфічні – вибираються з огляду на напрями дослідження та структуру досліджуваного явища.

Ураховуючи ці позиції, до загальних методологічних підходів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів відносимо системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, культорологічний, комунікативний підходи.

До переліку специфічних підходів пропонуємо включити компетентнісний, середовищний, інформаційний, гуманістичний, синергетичний, технологічний.

Якщо досліджуване явище має певну структуру, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів з визначеними функціями, то його варто розглядати як систему. З огляду на це, процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема фахових коледжів також можна досліджувати як систему. Отже, серед означених методологічних підходів першим обґрунтуємо *системний підхід*, теоретичні основи якого закладено в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Рудишин, 2013; Froehlich, Hobusch, & Moeslinger, 2021; Lodico, Spaulding, & Voegtle, 2010; National Research Council (NRC), 2002; Kassem, 2023; Class, 2023; Nind, & Lewthwaite, 2018).

Застосування системного підходу дає змогу здійснити комплексне дослідження явища, з одного боку, як єдиного цілого, з іншого, – з'ясувати функції та взаємодію всіх складових системи у вигляді елементів (найпростіших одиниць), підсистем (сукупності елементів на нижчих ієрархічних рівнях) та компонентів (поєднання підсистем).

Системний підхід передбачає низку методологічних вимог, що уможливають дослідження педагогічного процесу як системи. Ці вимоги включають необхідність визначення позиції та функції кожного елемента, підсистеми та компонента, що за необхідності можуть досліджуватися окремо від інших складників. Друга вимога – з'ясування внутрішньої структури та встановлення зв'язків між складниками системи. Для всебічного вивчення системи треба встановити системоутворювальні

зв'язки, що поєднують складники всіх рівнів у єдине ціле. Потрібно також проаналізувати фактори, що визначають поведінку системи та її зміни, зокрема вихід із стану рівноваги чи перехід на новий, якісно інший рівень, тобто всебічно описати систему в різних аспектах її існування, функціонування та розвитку. Наступна вимога передбачає дослідження системи як динамічного утворення, що розвивається, змінюється і через взаємодію складників набуває інтегральних властивостей. Нарешті, необхідно також з'ясувати механізм взаємодії системи і зовнішнього середовища.

Наявне дослідження процесу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як системи передбачає поєднання взаємодіючих складників у єдине ціле таким чином, що взаємопов'язані у межах системи елементи, підсистеми та компоненти підпорядковуються загальній меті, передбачають спільний зміст, напрями, методи, форми, технології, засоби та результати професійного розвитку педагогічних працівників. Крім того, система має враховувати діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається (Гончаренко, 2012; Лузан, 2015; Тітова, 2018).

Варто наголосити на ознаках цілісності системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, яка включає сукупність підсистем (цілей та змісту розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, методи, форми і засоби професійного розвитку, педагогічну взаємодію та результати процесу), які у свою чергу також поділяються на взаємопов'язані елементи. При цьому всі складники пов'язані між собою і взаємодіють. Виключення або порушення функціональності будь-якого з елементів руйнує цілісність системи, отже її існування та робота у визначеному форматі стають неможливими, що в результаті не дає очікуваних від системи результатів. До того ж, всі складники означеної системи підпорядковуються спільній меті – розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Таким чином, система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів утворюється сукупністю взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, підсистем і компонентів. Зазначена система існує, функціонує і розвивається як єдине ціле, прагне зберігати специфічні якості кожного складника, демонструючи при цьому інтегральні властивості єдиного утворення.

Застосування системного підходу в процесі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів має забезпечити дотримання певної послідовності в розробленні та обґрунтуванні теоретико-методологічних засад. Водночас, системний аналіз процесу професійного розвитку педагогічних працівників дозволяє

визначити ступінь значущості елементів, пріоритетні, а також «слабкі» елементи, які потребують додаткової підтримки.

Дослідження процесу професійного розвитку педагогічних працівників у сучасних особливих умовах діяльності (під час пандемії, воєнного та повоєнного часу) має враховувати зміщення акцентів з набуття здобувачами освіти визначеного обсягу знань, умінь і навичок у бік розвитку в кожній особистості прагнення до формування власних моделей застосування на практиці отриманих знань та системи цінностей через ефективну педагогічну взаємодію (Сорочук, 2018). Це вимагає обґрунтування та застосування *діяльнісного* підходу.

Крім того, педагогічна діяльність викладачів у фахових коледжах має свою специфіку, пов'язану з тим, що заклади педагогічної освіти не готують педагогічних працівників для роботи у закладах фахової передвищої освіти. Через це їхнє професійне становлення відбувається безпосередньо у середовищі закладу освіти під час здійснення професійної діяльності.

В освітньому процесі застосування діяльнісного підходу передбачає, що студенти за підтримки викладача стають активними здобувачами знань у процесі, що спрямовується на аналіз, пошук та прийняття рішень, розв'язання проблемних ситуацій. Отже, при підготовці до занять викладачі мають добирати або розробляти відповідні завдання, які б сприяли активному долученню здобувачів до навчального процесу, коли викладач виконує роль партнера та наставника. Зазначений методологічний підхід спирається на ідею про необхідність формувати у студентів систему знань, умінь, навичок і досвіду через залучення їх до навчальних ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності (Лазарева, 2014).

Розуміння «діяльності» як «праці, дії людей у якій-небудь галузі» (Великий тлумачний словник української мови, 2005) розкриває зміст природного активного ставлення людини до навколишнього середовища з метою його усвідомленого перетворення. Причому будь-яка діяльність спрямовується на отримання результату, тобто її основою є усвідомлено сформульована мета, що відображає потреби, ідеали та цінності особистості та визначає зміст діяльності в залежності від впливу на людину та суспільство (Щерба, Щедрін, & Заглада, 2004). Саме цілі діяльності визначають мотивацію, що є рушійною силою діяльності, забезпечує існування і розвиток суспільства.

Як усвідомлений і цілеспрямований процес діяльність визначається певною послідовністю операцій, що складають її програму, яка визначає, що, коли і де має робити суб'єкт, щоб досягти поставленої мети. При цьому меті підпорядковується і діяльність в цілому, і кожна дія, яка у свою чергу має певну інформаційну характеристику, власні цілі, вимоги та критерії, що

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

дають змогу приймати рішення та встановити, чи досягається запланований результат (Лазарева, 2014). Слід звернути увагу на той факт, що коли йдеться про підготовку фахівця у закладах фахової передвищої освіти в сучасних умовах швидкого розвитку та змін технологій, діяльність педагогічного працівника в процесі професійної підготовки фахівця має бути випереджальною.

Не менш важливою є й діяльність самих педагогічних працівників у процесі розвитку професійної компетентності. Йдеться, зокрема, про професійну діяльність педагогічних працівників при підготовці до занять, організації творчих конкурсів, олімпіад, виховних заходів, здійсненні наукових досліджень, участь у конференціях, засіданнях методичних рад тощо. Особливим чином це пов'язано із самоосвітою. Нині педагогічні працівники мають доступ до численних ресурсів з підвищення професійної компетентності і можливості для розроблення власної траєкторії професійного розвитку, оскільки педагогічні працівники вільні у виборі форм і видів підвищення кваліфікації. Форми підвищення кваліфікації включають інституційну (очну, заочну, дистанційну, мережеву), дуальну, на робочому місці, на виробництві тощо. Видами підвищення кваліфікації є навчання за програмою підвищення кваліфікації, зокрема участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019). Таким чином, за вимогами діяльнісного підходу професійний розвиток викладача має здійснюватися під час реалізації ним освітньої, виховної, методичної, наукової та іншої діяльності у закладі освіти та за його межами.

Орієнтація педагогічних працівників фахового коледжу на самовдосконалення та на свободу вибору траєкторії професійного розвитку за рахунок саморефлексії і самоорганізації зумовлює застосування *особистісно орієнтованого методологічного підходу* у наявному дослідженні.

Узагальнення результатів дослідження особливостей особистісно орієнтованого підходу в освіті та перенесення їх на процес професійного розвитку педагогічних працівників дозволяє означити його як підхід, спрямований на виявлення та розкриття освітніх і професійних можливостей особистості, сприяння самовизначенню, самореалізації та самоствердженню (Лазарева, 2014; Подмазін, 2006; Сисоєва, 2003; Crompton, D., & Crompton, A., 2005 та ін.).

Отже, особистісно орієнтований підхід передбачає організацію професійного розвитку педагогічних працівників у закладах фахової передвищої освіти таким чином, щоб цей процес спирався на саморозвиток усіх задатків особистості викладача, можливо, ще не виявлених. Це

передбачає створення відповідних умов у закладі, а також залучення педагогічного працівника до різних видів діяльності (освітньої, виховної, методичної, наукової та ін.), за яких він матиме змогу переглянути професійні цінності з метою визначення пріоритетних для розвитку власної професійної компетентності. Через саморефлексію педагогічний працівник може самовизначатися, самоорганізовуватися та самостійно визначити необхідні для успішної професійної діяльності якості.

У сучасних умовах вільного доступу до інформації, ресурсів та інструментів, які використовують провідні освітяни світу, викладачі мають можливість самостійно визначати власні потреби, знаходити необхідні матеріали, опановувати нові навчальні технології, навіть розробляти власні педагогічні інновації. З іншого боку, разом із забезпеченням можливості педагогічного працівника розвиватися в індивідуальному режимі набувають особливого значення навички ефективної командної роботи, співпраці, міжособистісного спілкування та інклюзії – уважного ставлення до особливостей, можливостей, потреб і цінностей оточуючих.

Отже, у нашому дослідженні застосування особистісно орієнтованого підходу до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів актуалізує вимоги зазначеного підходу стосовно необхідності самовдосконалення викладача, а також орієнтацію на себе як особистість, зважаючи на те, що вже досягнуто, і те, чого викладач потребує для подальшого професійного розвитку.

Одним з аспектів діяльності людини є культура, що спрямовує дії особистості відповідно до ціннісних особливостей суспільства. До того ж філософське осмислення суті та місця технологічних систем, їхньої взаємодії з людиною та навколишнім середовищем детермінує певні обмеження, які потрібно врахувати під час дослідження застосування *культурологічного підходу*.

Культура особистості розглядається науковцями як «рівень оволодіння певною галуззю знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні – тобто як особистісне утворення, система норм і цінностей, спосіб життя, ступінь досконалості в розвитку відповідної професійної та особистісної сфери конкретної людини» (Гусак, 2018).

Професійну культуру вчені розглядають як специфічний спосіб перетворювальної діяльності (Дрозденко, & Плюта, 2016; Зязюн, 2000; Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток, 2016). Варто врахувати висновок про те, що професійна культура є найважливішою духовною якістю особистості, яка проявляється у здатності знаходити задоволення від праці (Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток, 2016). У наявному дослідженні ми спиралися на розуміння терміну «професійної культури» як «рівень розвитку професійної галузі на

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

основі доцільної та ефективної перетворювальної професійної діяльності людей, продукт людської діяльності, сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених у межах певної професійної галузі» (Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток, 2016). Таким чином, формування та розвиток професійної культури передбачає опанування особистістю специфічних методів і способів практичної діяльності, характерних для окремої галузі.

До професійної культури також відносять «сукупність норм, правил і моделей поведінки людей, що складають відносно замкнену область у складі цілого» (Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток, 2016). У такому випадку суб'єктами професійної культури є окремі професійні групи, наприклад, педагогічні працівники фахового коледжу, професійна діяльність яких визначається певними професійними завданнями та відбувається у схожих умовах.

У сучасних умовах не втрачає актуальності проблема відповідальності фахівця за результати своєї професійної діяльності. А отже, культурологічний аспект підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти набуває важливості і спрямовує професійну творчість на покращення умов життя та посилення безпеки, але в той же час обмежує науково-технічну раціональність певними етичними нормами. Отже, культурологічний підхід у наявному дослідженні передбачає розвиток загальної і професійної культури викладачів, які, у свою чергу, формуватимуть і розвиватимуть систему загальних і професійних цінностей у студентів у закладах фахової передвищої освіти.

Як вже зазначалося, ключовим для реалізації культурологічного підходу є поняття цінностей, тому вважаємо за необхідне обґрунтувати *аксіологічний (ціннісний) підхід* до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, який має базуватися на тих позитивних, важливих для суспільства нормах, що спрямовують його до прогресу й розвитку. Тільки за умови володіння системою цінностей педагог здатний формувати і розвивати у своїх студентів відповідність загальнолюдським цінностям життя і здоров'я, прагнення до розвитку, взаєморозуміння і взаємоповаги таким чином, щоб майбутній фахівець міг адекватно оцінювати ситуації, явища, процеси і наслідки, усвідомлено ухвалювати рішення та діяти в інтересах суспільства й довкілля.

За вимогами аксіологічного підходу необхідно створити умови для формування та розвитку системи цінностей загального рівня та професійних цінностей як у педагогічних працівників закладу фахової передвищої освіти, так і у здобувачів.

Нам імпонує висновок вчених про те, професійна культура та професійні цінності викладача проявляються в його творчій самореалізації

в різноманітних видах педагогічної діяльності, зокрема у комунікації, що потребує введення *комунікаційного підходу* до переліку методологічних підходів дослідження.

Професійні стандарти педагога однією із трудових його функцій зазначають здатність до комунікацій під час професійної діяльності та включають мовно-комунікативну компетентність, яка є надзвичайно важливою компетентністю педагога. Викладач фахового коледжу має встановити комунікативні зв'язки зі здобувачами освіти, їхніми батьками, колегами, керівництвом – тобто з усіма учасниками освітнього процесу. Здатність педагогічного працівника ефективно комунікувати у професійному середовищі є надзвичайно важливою для його професійного розвитку (Прищак, 2010).

«Комунікативність» дослідники розглядають як важливу особистісну рису педагога, що проявляється у потребі професійного спілкування, здатності легко контактувати з оточуючими, викликати в них позитивні емоції, а також відчувати задоволення від спілкування (Волкова, 2006). Враховуючи зазначене, можна зробити висновок про те, що повноцінний професійний розвиток викладача закладу фахової передвищої освіти є можливим за умови постійного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу. Наголосимо також на важливості професійного спілкування з колегами, відвідування їхніх занять, запрошення на свої (з подальшим аналізом та обговоренням). Не менш ефективним для професійного розвитку педагога є участь у тренінгах, виступи на конференціях, засіданнях педагогічних рад та методичних комісій тощо.

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у нашому дослідженні розглядався в аспекті розвитку різновидів професійної компетентності педагога (Мося, 2023), що детермінує введення *компетентнісного підходу* до переліку специфічних методологічних підходів, що визначаються особливостями досліджуваної наукової проблеми. Розглянемо «професійну компетентність викладача» як «сукупність особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійну інтеграцію яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат» (Банашко, Севастьянова, Крищук, & Тафінцева, 2022). Аналіз професійних стандартів педагогів, а також наукових публікацій з проблеми дав змогу виявити такі різновиди професійної компетентності педагогічних працівників: дидактичну, предметну, методичну, екологічну, інклюзивну, здоров'язберігаючу, економічну, дослідницьку, комунікативну, проєктивну, оцінювальну-аналітичну, організаційну, психологічну, аутопсихологічну, загальнокультурну, інформаційно-цифрову, виховну, прогностичну, правову, соціальну, політичну та творчу. Гармонійний розвиток усіх

різновидів професійної компетентності викладача в залежності від особливостей його педагогічної діяльності має забезпечити відповідність здобувачів фахової передвищої освіти вимогам ринку праці. У світовій практиці перелік необхідних властивостей, умінь і навичок складається на перспективу і переглядається кожні п'ять років. Переліки навичок, представлених у 2020 та 2023 рр., наведено в табл. 1.3.

Безумовно, ці переліки мають узгоджуватися та враховуватися і в процесі професійного розвитку викладачів, і під час їхньої викладацької діяльності, спрямованої на професійну підготовку майбутніх фахівців для змінного та вимогливого ринку праці.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти вимагає розроблення та впровадження відповідного професійного та освітнього стандартів, які встановлюватимуть базові необхідні вимоги щодо компетентності педагогів, які закінчують заклад вищої педагогічної освіти, та слугуватимуть орієнтиром стосовно актуальних вимог для викладачів фахових коледжів, які підвищують професійну компетентність. З огляду на швидке оновлення інформації, технологій, потреб ринку праці тощо, ці вимоги мають переглядатися та оновлюватися регулярно, аби відповідати сучасним умовам підготовки фахівців, коли реалії ринку праці зумовлюють наявність у фахівця не тільки типового набору необхідних теоретичних та практичних знань, умінь та навичок, а й умінь «складати» щоразу новий набір (активізувати наявні та, за необхідності, формувати нові) під конкретне завдання. Це активно зміщує вектор професійного розвитку в напрямі самоосвіти та самонавчання і потребує «переналаштування» як студентів, так і викладачів.

Середовищний підхід передбачає здійснення професійної діяльності педагогічного працівника фахового коледжу в середовищі закладу освіти, отже, оточення, у якому здійснюється освітня, виховна, організаційна, методична, дослідницька та ін. діяльність, має сприяти системному професійному розвитку викладача, спонукати до нових ідей, стимулювати його педагогічну творчість, заохочувати взаємодію зі студентами і колегами, відкриваючи можливості для збалансованого розвитку професійної компетентності, оволодіння новими вміннями та навичками, винайдення власних способів діяльності та цілеспрямованого вирішення професійних завдань. Таким чином, задля цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, а також розвитку професійних і творчих здібностей їхніх студентів у закладі освіти має бути створене відповідне освітнє середовище, мета якого полягає у виведенні педагогічної взаємодії до творчого рівня, наданні можливості і педагогам, і студентам цілеспрямовано розвивати їхні творчі потенціали.

Індивідуальні форми професійного розвитку мають відповідати індивідуальним потребам та інтересам викладачів і студентів, особливостям їхньої професійної діяльності, наявному досвіду тощо.

На основі аналізу результатів досліджень учених (Герлянд, 2019; Сухомлинський, 1977; Ковальчук, 2019; Биков, 2010; Радкевич, О., 2020), сформулюємо такі вимоги середовищного підходу до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів: використання можливостей дистанційного і узвичаєного навчання; систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників; стимулювання творчої педагогічної діяльності викладачів та підтримка сприятливого психологічного клімату; забезпечення продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Отже, середовищний підхід у наявному дослідженні дає змогу розглядати освітнє середовище закладу фахової передвищої освіти як провідний засіб професійного розвитку педагогічного працівника та налаштовує на визначення відповідного комплексу методів і форм.

Застосування *інформаційного підходу* (Гуревич, 2015; Прийма, 2014) для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів базується на тому, що, у широкому розумінні, інформація розглядається як універсальна фундаментальна категорія, а всі досліджувані процеси і явища мають інформаційну основу. Педагогічна діяльність також має інформаційне визначення та характеристики, а поява нової інформації зумовлює її розвиток. Професійна діяльність викладача закладу фахової передвищої освіти відбувається в епоху інформаційного суспільства, коли інформація є основним інтелектуальним продуктом та однією з найбільших з цінностей. Сучасні виробничі процеси характеризуються інформатизацією та цифровізацією, стрімким розвитком технологій, швидким зростанням обсягів інформації, порівняно легким доступом до неї. У таких умовах ключового значення і для викладача, і для здобувача освіти набувають уміння швидко знаходити потрібну інформацію, критично її аналізувати, ефективно опрацьовувати, зберігати та передавати, усвідомлено ставитися до результатів застосування та розповсюдження інформації. Отже, інформаційний підхід потребує ефективного залучення пізнавального потенціалу педагогічної діяльності до процесу розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, що пов'язано з пошуком, створенням, аналітико-синтетичною обробкою та використанням професійної інформації.

Застосування інформаційного підходу надає викладачеві потужні можливості, при його ефективному впровадженні в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти, розуміння ознак і властивостей, законів і функцій, а також методів і

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

способів створення, обробки та передачі інформації як основи знання та змісту і засобів професійної комунікації. Широке впровадження цифрових технологій у навчальний процес вимагає скеровувати процес підвищення професійної компетентності викладачів на розвиток критичного мислення, навичок комунікації та взаємодії.

Педагогічна взаємодія між учасниками освітнього процесу закладу фахової передвищої освіти ґрунтується на цінностях поваги, довіри, людяності, чесності, толерантного ставлення, сприйняття особливостей особистості. Тому наступним методологічним підходом до розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів виділяємо *гуманістичний* підхід.

Гуманістична освітня концепція всебічно висвітлена у працях вітчизняних науковців (Андрущенко, 2007; Бех, 2009; Зязюн, 2002; Кручек, 2003; Онищук, 2016), де гуманізацію освіти визначають одним із визначальних принципів функціонування і розвитку педагогічної системи, в якій безумовний пріоритет надається інтересам, потребам і прагненням особистості, її унікальності, а людина визнається найвищою цінністю у світі з правом на гідне життя та розвиток своїх здібностей.

Гуманізація освіти ґрунтується на ідеях гуманізму, а саме: людяності, людинолюбстві; гармонійному розвитку особистості та самореалізації її істотних сил; світогляді, системі ідей та поглядів на людину як найвищу цінність і передбачає зосередження уваги на тому, хто навчається, піднесенні його до рівня найвищої цінності, враховуючи індивідуальні особливості, що уможливорює природний розвиток особистості, формування самостійності, створення умов для постійного самовдосконалення (Гончаренко, 2012).

Досліджуючи феномен гуманізації освіти, вчені справедливо наголошують на розвитку людини як суб'єкті власної діяльності, розвитку індивідуальності та духовних цінностей (Онищук, 2016), на усвідомленні необхідності посилення консультативної функції педагога (Кручек, 2003).

На противагу авторитарній педагогіці функція гуманістичної педагогіки полягає у створенні ефективної педагогічної взаємодії на основі емпатичного слухання, взаємоповаги, співпраці, спільної творчості, рівноправного діалогу тощо. Створення таких умов дає змогу забезпечити формування правильних ціннісних орієнтацій та морально-етичних якостей майбутнього фахівця, розвитку його творчого потенціалу та професійну реалізацію в сучасному суспільстві.

Вимогами гуманістичного підходу передбачається утвердження морально-етичних норм і цінностей в освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти, створення сприятливих умов для

самоствердження педагогічного працівника, всебічного розвитку його особистості та професійної самореалізації.

Уведення *синергетичного підходу* відкриває можливість спільної дії об'єктів та підсистем, що утворюють складніші структури, які набувають якісно нових функцій. Такі складні системи нині досліджуються із застосуванням підходів синергетики та теорії складних систем. Сучасні підходи до ефективного управління педагогічними системами також базуються на засадах теорії самоорганізації – синергетиці. Особливістю синергетичного підходу є перенесення моделей та алгоритмів пізнання з однієї області на іншу (Fuller, 1975). Із застосуванням синергетичного підходу система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів досліджується як складна система, що охоплює простіші структури, які в поєднанні створюють нові, з якісно іншими характеристиками. Урахування закономірностей саморозвитку синергетичних систем відкриває можливості передбачати їхню поведінку та зміни. Розвиток складної системи визначається її минулим і сучасним станом, що створюють основу для прогностичних моделей розвитку системи. Природний стан складних систем характеризується нестабільністю, тобто можна прогнозувати різні варіанти розвитку синергетичних систем, на які впливають численні фактори та умови (Fuller, 1975; Froehlich, Nobusch, & Moeslinger, 2021).

У наявному дослідженні синергетичний підхід має забезпечити всебічний і міждисциплінарний характер професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів. Застосування синергетичного підходу дає змогу виділити нові структури, що виникають у результаті кооперації складників системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, а також прослідкувати, як їхня узгоджена взаємодія впливає на самоорганізацію досліджуваної системи в умовах випадковості та невизначеності, як і чому взаємодія елементів і підсистем набуває конструктивного характеру тощо.

Той факт, що дослідження ґрунтується на *технологічному підході*, уможлиблює розроблення правил, моделей і зразків професійної поведінки, які педагог використовує під час виконання складних завдань. З одного боку, накопичення таких алгоритмів педагогічним працівником створює базу для подальшої ефективної професійної діяльності та педагогічної творчості, зокрема в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу. З іншого – алгоритмізація є основою автоматизації та застосування такої технології як штучний інтелект, коли автоматизація різного рівня дає змогу позбутися простих шаблонних функцій, але водночас відкриває необмежені можливості для творчості.

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

З іншого боку, застосування сучасних інтенсивних технологій для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів забезпечує поетапність та результативність оволодіння викладачами досвідом інноваційної педагогічної діяльності у всіх напрямках їхнього професійного розвитку.

Отже, дотримання вимог і положень охарактеризованих методологічних підходів уможливорює концептуально визначити напрями дослідження та структуру досліджуваного явища, обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, розробити технології та підібрати діагностичний інструментарій.

2.2. Основні принципи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Мося І. А., Лузан П. Г.)

Для визначення теоретичної основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів варто звернутися до загальних положень педагогічної науки щодо таких наукових конструктів, як педагогічний закон, педагогічна закономірність, педагогічний принцип (далі – «закон», «закономірність», «принцип»). Відомий вчений-методолог української педагогічної науки у книзі «Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення» вказує, що знання законів, закономірностей і принципів педагогічної науки та уміння їх застосовувати в освітній практиці допомагає педагогам творчо розв'язувати проблеми навчання і виховання, визначати послідовність своїх дій, прогнозувати освітні результати (Гончаренко, 2012, с. 188).

Справедливо, на нашу думку, учені (Гончаренко, 2012; Енциклопедія освіти, 2021; Зайченко, 2016) стверджують, що серед цих теоретичних концептів головне положення займають принципи (від лат. *principium* – першооснова, першоначало) – керівні ідеї, нормативні вимоги до формування змісту освіти й організації освітнього процесу відповідно до мети, загальних цілей і визначених завдань (Енциклопедія освіти, 2021, с. 796). Варто підтримати позицію Р. Курка в тому, що «...вони є нормативною категорією, обов'язковою для врахування на різних етапах освітнього процесу. При цьому вони не визначають конкретних шляхів здійснення педагогічної діяльності, а слугують теоретичним підґрунтям та зумовлюють вимоги до цілей і завдань освітнього процесу, а також для вибору оптимальних форм, методів і технологій навчання» (Курок, 2022). Дійсно, кожна педагогічна концепція ґрунтується на певній сукупності принципів, які відображають закони й закономірності освітнього процесу,

фіксують «... знання про явища і процеси, які не існують поза діяльністю педагогічних працівників» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 796).

Отже, для визначення сукупності принципів цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів коледжів варто визначитися із сутністю законів і закономірностей освітнього процесу. Зауважимо, що в педагогічній науці ці аспекти є проблематичними, дискусійними. Зокрема, в останньому виданні «Енциклопедії освіти» академік В. Бондар жорстко не розводить ці два концепти, стверджуючи що разом вони (закони і закономірності освіти і навчання) є «теоретичною основою існування явищ об'єктивної дійсності», а відмінність між ними «... пояснюється суто гносеологічно, через стадії пізнання» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 351).

У свою чергу, С. Гончаренко доводить, і з цим варто погодитися, що педагогічний закон – найвищий рівень узагальнення залежності, а передумовою його формулювання є встановлення, доведення закономірної залежності. Учений визначає цей концепт як компонент логічної структури педагогічної науки, що відображає об'єктивні, необхідні, загальні та відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ. Зацікавлює визначення педагогічного закону І. Зайченком, який вказує, що це «... об'єктивний, необхідний, загальний і сумісний зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу та його результатами, що виявляються у зміні знань, умінь, переконань, поведінки вихованців» (Зайченко, 2016, с. 78). Зрозуміло, на нашу думку, академік В. Бондар уточнює: «Оскільки прояв дії тих чи інших законів і закономірностей у дидактичних процесах скритий, то нормативний перебіг будь-якого виду діяльності гарантують принципи дидактики, в суті яких проявляється дія відповідних законів і закономірностей». І далі вчений говорить про «первісність» формулювання педагогічних закономірностей та «вторинність» виявлення педагогічних законів, що є вкрай важливим методологічним положенням: «Виявлення закономірної залежності належить до першої стадії пізнання і є передумовою для виявлення закону з наступним його описом. Після глибшого усвідомлення й осмислення явища, що пізнається, врахування виявленої залежності як закономірності настає друга, більш глибока й абстрактна стадія пізнання – вияв і формулювання закону як найвищого рівня узагальнення залежностей і зв'язків» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 351).

Природно, визнаючи різний рівень узагальненості педагогічних явищ законом і закономірністю, учені не демонструють єдності думок щодо змісту, кількості законів тощо. За результатами аналізу наявних праць (Гончаренко, 2012; Енциклопедія освіти, 2021; Зайченко, 2016) з'ясовано, що перелік найбільш визнаних педагогічних законів складають такі

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

теоретичні концепти: закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості; закон зв'язку виховання із життям, практикою; закон соціальної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; закон зумовленості навчання і виховання характером діяльності учнів; закон цілісності і єдності педагогічного процесу; закон єдності і взаємозумовленості індивідуальної і групової організації навчальної діяльності; закон залежності ефективності виховання від особистості вихователя; закон цілісності і єдності педагогічного процесу; закон природовідповідності виховання і навчання; закон єдності і взаємозумовленості індивідуальної і колективної організації навчальної діяльності; закон виховання особистості в діяльності; закон впливу навчання на розвиток особистості; закон провідної ролі знань тощо.

Окремі положення законів відображають закономірності – об'єктивні, стійкі, суттєві зв'язки між складниками освітнього процесу. Тут варто погодитися із Зайченком (2016) в тому аспекті, що закономірності виражають дії законів у певних умовах, а основою закономірностей являються принципи, які конкретизуються у вимогах, правилах, рекомендаціях (рис. 2.2).

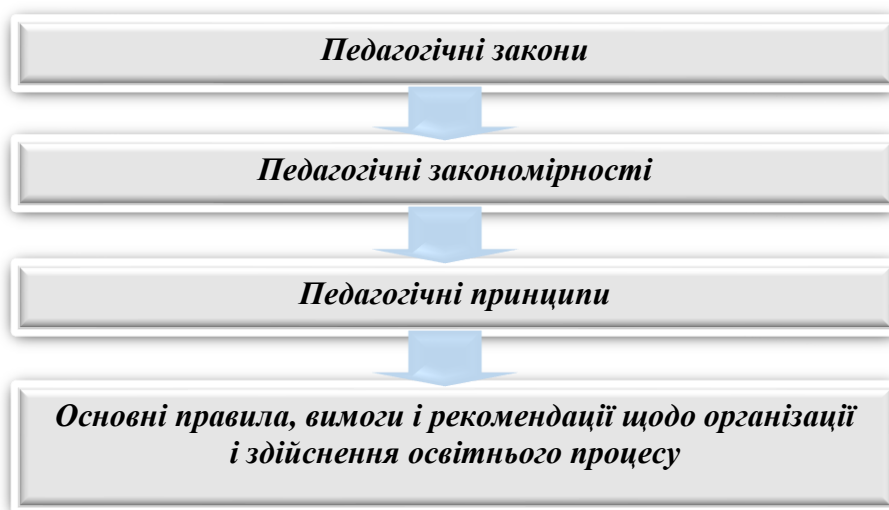


Рис. 2.2. Схема взаємозв'язку педагогічних законів, закономірностей, принципів і правил організації і здійснення освітнього процесу

Отже, для визначення комплексу принципів цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників варто визначитися із тими закономірностями, які маємо враховувати при проєктуванні змісту, визначенні способів опанування знаннями, відборі необхідних педагогічних технологій і форм організації самоосвітньої діяльності викладачів. Відзначаючи той факт, що вчені відстоюють різні

позиції щодо суті, функціонального призначення, кількості, класифікацій педагогічних закономірностей, зупинимось на найбільш поширених концепціях.

У своїх методологічних поглядах С. Гончаренко дотримується думки про те, що закономірності варто поділяти на дві групи. Першу групу складають об'єктивні закономірності, які неминуче мають місце там, де навчаються, вони залежать від особливостей педагогічної діяльності. Наприклад, *«процес опанування знань, умінь, навичок відбувається лише за активної і свідомої діяльності учнів»*. До другої групи учений відносить закономірності, що зумовлюються взаємопов'язаною діяльністю суб'єктів освітнього процесу і залежать від змісту, засобів навчання, власне, від освітньої діяльності (наприклад: *«міцність засвоєння змісту навчального матеріалу тим більша, чим систематичніше організоване пряме й відстрочене повторення цього змісту; формування понять у свідомості учнів чи студентів може відбутися в тому разі, коли буде організована спеціальна пізнавальна діяльність із виділенням істотних ознак, явищ, об'єктів, операцій із співставлення і розмежування понять, із встановлення їх змісту»*) (Гончаренко, 2012, с. 76).

Услід за С. Гончаренком В. Бондар також розглядає дві групи закономірностей (зовнішні і внутрішні), натомість виділяє їх за дещо іншими ознаками. Зовнішні закономірності, на думку вченого, характеризують *«... залежність навчання від суспільних процесів і умов (політико-правові, економічні, соціальні)»* (наприклад: *«продуктивність і результативність навчання залежить від суспільних і економічних стимулів»*). Внутрішні закономірності стосуються взаємозв'язку між складниками освітнього процесу (мета, завдання, зміст, методи, засоби навчання). Наприклад: *«що більше вчитель враховує цілі учня в організації навчання, то активнішою й результативною буде його навчальна діяльність»* (Енциклопедія освіти, 2021, с. 351-352).

Узагальнюючи підходи учених-методологів до виокремлення педагогічних закономірностей, Кошук (2018, с. 238) наводить класифікацію цих наукових конструктів за ознакою «структура освітнього процесу»: «1) закономірності цілей навчання (ефективність освітнього процесу визначається гармонією і збалансованістю цілей різних рівнів: загальнолюдських, державних, громадських, національно-регіональних, шкільних тощо); 2) закономірності змісту навчання (ефективність навчання визначається способами структурування змісту освіти і т. ін.); 3) закономірності технологій, форм і методів навчання (ефективність навчання залежить від відповідності видів і способів організованої діяльності віковим та іншим індивідуальним особливостям учнів; збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, які не мають

однозначно наперед визначених розв'язків і відповідей, збільшує інтенсивність і ефективність розвитку креативних якостей учнів тощо); 4) закономірності використання засобів навчання (використання як засобів навчання реальних об'єктів пізнання забезпечують природовідповідний характер навчання, яке виявляється для учнів більш доступним і ефективним, ніж пізнання, яке починається з теоретичних абстракцій; побудова підручників на діяльній основі забезпечує посилення розвиваючого компоненту навчання тощо); 5) закономірності системи контролю й оцінки навчання (зовнішні освітні продукти учня відображають його внутрішні освітні зміни – розвиток креативних, когнітивних, оригінальних особистісних якостей тощо).

Зважаючи на беззаперечне існування зв'язків між навчанням і вихованням особистості (закон *«взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості»*), коротко зупинимося на закономірностях виховання. Зазначимо, що академік І. Бех визначає це методологічне положення як *«науковий конструкт, який в узагальненій формі утримує доцільний спосіб дії педагога стосовно вихованця як учасника суб'єкт-суб'єктної взаємодії»* (Енциклопедія освіти, 2021, с. 352). Учений пропонує такі закономірності виховання особистісно-орієнтованої моделі виховного процесу: визнання особистості дитини і недоторканості її особистості (*виховна діяльність педагога передбачає повагу до людини*); культивування розвивально-оптимістичної позиції вихованця (*слід переконувати вихованця у тому, що він може легко опанувати певні моральні якості*); урахування у виховній дії спадкової природи вихованця (*у вихованців різні вроджені задатки, а педагогу необхідно їх виявляти і враховувати*); використання вчинково спрямованої виховної дії (*саме у вчинках, як позитивних, так і негативних, виявляється характер вихованця*); наукова обґрунтованість дій вихователя (*наукова доцільність дій вихователя*); дозованість моральних приписів (*ставити перед вихованцями небагато вимог, але добиватися, щоб усі вони ними виконувалися*); запобігання міжсуб'єктних ситуацій особистісної подвійності (*педагог має демонструвати безумовну правдивість, у його діяльності не може бути «подвійних стандартів»*); диференційованість у заохоченнях (*при застосуванні стимулів, заохочень варто враховувати самооцінку вихованця*); особистісно захисне осудження (*осуджуй вчинок, але заохочуй особистість*) (Енциклопедія освіти, 2021, с. 353). Указані закономірності, на нашу думку, найбільш повно відображають вимоги і положення одного з визначальних принципів розвитку сучасної вітчизняної освіти – принципу гуманізації освіти.

У монографії *«Виховання майбутнього педагога: теорія і практика»* Пономарьова (2014) виокремлює зовнішні та внутрішні закономірності

виховного процесу. До зовнішніх закономірностей учена відносить такі наукові конструкти: цілі, зміст і методи виховання завжди мають соціально зумовлений характер, що відображає вимоги суспільства до рівня вихованості особистості; і система виховання, і характер організації та протікання педагогічних процесів залежать від можливостей суспільства, від рівня розвитку країни; зв'язки виховання, суспільства й держави регулюються і коригуються освітньою політикою. Внутрішні закономірності, на її думку, характеризують зв'язки між складниками виховного процесу, зокрема: виховання завжди пов'язане з навчанням; цілі, зміст, методи, форми та засоби виховання закономірно пов'язані між собою, тому зміни одного компонента приводять до змін інших структурних компонентів виховного процесу; ефективність виховного процесу закономірно опосередковується оптимальним вибором методів, форм і засобів виховання, проведеним на підставі врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів, характерних для певної особистості або групи осіб; орієнтація виховання на розвиток особистості, її сутнісний початок і культурне призначення; виховання особистості є стимулюванням активності й здійснюється тільки в умовах залучення її до різноманітних форм навчально-пізнавальної та соціально-культурної діяльності; цілісність педагогічного процесу. У даному разі нам імпонує чіткість і практичність обґрунтованих методологічних положень, а сукупність наведених закономірностей є, на нашу думку, тим теоретичним базисом, на основі якого має здійснюватися педагогічна взаємодія та досягатися цілі і завдання сучасного освітнього процесу. Зокрема, їх варто враховувати і при обґрунтуванні принципів та правил розвитку професійної компетентності викладачів коледжів.

Нарешті, варто охарактеризувати і закономірності пізнавального розвитку особистості, які встановлені психологією на різних етапах розвитку цієї науки, а саме:

1. Розвиток пізнавальних процесів і засвоєння знань відбувається лише в активній пізнавальній та практичній діяльності. Пізнавальні процеси виявляються і одночасно формуються в діяльності тих, хто навчається (Енциклопедія освіти, 2021). *Для нашого дослідження використання цієї закономірності в ранзі норми спрямовує на розроблення таких методик і технологій, які передбачають виключно активну інтелектуальну діяльність викладачів та орієнтують на вимоги принципів активності і свідомості, безперервності та самоорганізації;*

2. Вищі психічні функції (абстрактно-логічне мислення, довільна пам'ять, воля, мовлення тощо) виникають спочатку як форма взаємодії, співробітництва з іншими людьми і лише згодом стають внутрішніми індивідуальними функціями самої особистості. Розвиток індивіда залежить

від розвитку інших індивідів, з якими він спілкується (Гончаренко, 2012). *Ця закономірність пояснює, що ефективність професійного розвитку викладачів залежить від системного використання можливостей і механізмів формальної, неформальної та інформальної освіти, узгодження цілей корпоративної освіти і самоосвіти, поєднання індивідуальних і групових форм підвищення кваліфікації викладачів та відображається принципами суб'єкт-суб'єктної взаємодії, єдності групового та індивідуального навчання, відповідності навчання віковим та індивідуальним особливостям здобувачів освіти;*

3. Пізнавальний розвиток, формування нових понять та пізнавальних операцій відбуваються внаслідок диференціації вже сформованих в особистості когнітивних схем і способів діяльності. Більш розвинуті, складні диференційовані та ієрархічно впорядковані пізнавальні структури, які забезпечують глибоке, широке, багатоаспектне відображення дійсності, розвиваються з більш простих, дифузних, загальних пізнавальних структур шляхом їх поступової диференціації. Пізнавальний розвиток ніколи не починається з нуля. Це послідовний процес закономірної зміни стадій, кожна з яких ґрунтується на попередній і є основою для наступної. *Щойно вказана закономірність пізнавального розвитку особистості, обґрунтована відомим швейцарським психологом і філософом, автором концепції соціального розвитку психіки Ж. Піаже, має, на нашу думку, відобразитися принципами доступності навчання, особистісної орієнтації, пріоритету самостійності, систематичності і послідовності навчання та ін.* (Орбан-Лембрик, 2004).

4. За інших рівних умов ефективність розподіленого (розтягнутого у часі) вивчення навчального матеріалу вища від ефективності концентрованого (за короткий проміжок часу вивчення (закон Йоста). *Ця вкрай важлива закономірність опанування навчального матеріалу узгоджується з принципами науковості, цілісності освітнього процесу, наступності, послідовності та систематичності, продуктивності і надійності та виражається у плануванні кожним викладачем свого саморозвитку з поступовим збагаченням комплексу різноманітних знань – з наукової галузі, що викладається, з педагогіки (зокрема інклюзивної педагогіки), цифрових технологій, методики навчання, психології, методології педагогічних досліджень та ін.*

5. Відсоток збереження навчального матеріалу обернено пропорційний його обсягу (Г. Еббінгауз); кількість повторень робить сильний вплив на продуктивність навчання (фон Кубі) (*принцип ґрунтовності знань*) (Кузьмінський, & Омеляненко, 2007);

6. Розкриття внутрішньої структури, пояснення принципів організації знань сприяє кращому їх осмисленню і запам'ятовуванню (Дж. Брунер).

Указана закономірність відображається вимогами принципів систематичності і послідовності навчання, наочності навчання).

Відтак ми розглянули педагогічні закони і закономірності сучасного освітнього процесу, які, природно, є базисом розробки принципів і водночас регуляторами ефективного перебігу процесу професійного зростання викладачів коледжів. Крім указаних теоретичних конструктів, на вибір принципів розвитку досліджуваного феномена впливають і обґрунтовані у п. 2.1 методологічні підходи, єдність яких складає методологію дослідження – «сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення заздалегідь визначеної мети» (Кельман, 2016; Цехмістрова, 2004). Обґрунтовано, що розвиток професійної компетентності педагогічних працівників має базуватися на концепціях загальних методологічних підходів (системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, комунікативного) та низки специфічних підходів, виокремлених на основі особливостей розв'язання досліджуваної проблеми (компетентнісний, середовищний, інформаційний, гуманістичний, синергетичний, технологічний). Коротко назовемо конкретно-цільові призначення вказаних методологічних підходів у такий спосіб:

– системний підхід – надає можливість розглядати процес розвитку професійної компетентності викладачів як систему, в якій удосконалено цілі, завдання, зміст, методи, форми, засоби та ін. складники освітнього процесу, поєднані в єдиний компетентнісно орієнтований конструкт;

– діяльнісний підхід вимагає залучення суб'єктів до активної діяльності та передбачає створення для цього відповідних умов;

– особистісно-орієнтований підхід вимагає посилення у змісті професійного розвитку викладачів людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методик і технологій на основі принципів педагогіки толерантності;

– аксіологічний підхід передбачає виховання усіх суб'єктів освітнього процесу на принципах гуманізму, де критерієм професійного розвитку викладача є не стільки набуті інноваційні знання, уміння і навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним педагогом і студентом гуманістичних ідеалів і цінностей, прагнення до постійного самовдосконалення;

– культурологічний підхід сприяє створенню оптимальних умов для засвоєння усіма учасниками освітнього процесу загальнолюдської та національної культури, дає змогу вивчати професійний розвиток викладачів у контексті інтеграції педагогіки і культури;

– комунікативний підхід спрямований на розвиток навичок будувати ефективну комунікацію учасниками педагогічної взаємодії, умінь творення

середовища довіри, підтримки та взаємодопомоги, атмосфери ефективного співробітництва, сприяє зростанню мотивації самовдосконалення;

– *компетентнісний підхід* зміщує акценти з володіння інформацією на уміння застосовувати знання на практиці, орієнтує педагогічний загал на формування компетентності як здатності особистості успішно виконувати діяльність;

– *середовищний підхід* визначає спеціально створене освітнє середовище коледжу як засадовий фактор професійного розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу, яке функціонує як відкрита система, створюючи умови для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників і студентів;

– *синергетичний підхід* надає можливість розглядати процес розвитку професійної компетентності викладачів як відкриту систему, що самоорганізовується, самоуправляється, є невизначеним та динамічним конструктом.

Нарешті, важливо визначитися з критеріями добору принципів. Можна погодитися з О. Радкевичем, що при визначенні принципів варто послуговуватися такими критеріями: *об'єктивності* (визначення цих нормативних вимог здійснюється на основі об'єктивно існуючих педагогічних закономірностей); *орієнтованості* (зорієнтованість на вирішення відповідного рівня педагогічних завдань, визначаючи тим самим загальні орієнтири, формуючи загальну стратегію педагогічної діяльності); *системності* (кожний принцип повинен висувати цілком визначені вимоги до всіх компонентів системи: цілей, змісту, засобів, методів і форм організації виховання та навчання; принцип виступає системотвірним чинником, підпорядковує функціонування і розвиток систем у цілому); *аспектності* (розкриття нових підходів, нових можливостей вдосконалення процесу виховання і навчання); *доповненості* (кожен новий принцип доповнює інші, не замінюючи їх); *ефективності* (спрямованість принципу на ефективність навчання і виховання в цілому); *теоретичної та практичної спрямованості* (кожен принцип має суттєве значення як для розвитку педагогічної теорії, так і для вдосконалення педагогічної практики) (Радкевич, О., 2020, с. 280–281).

При доборі принципів розвитку професійної компетентності викладачів коледжів важливо пам'ятати, що їх сукупність має забезпечувати «... оновлюваність і стратегічність, доцільність, актуальність і ціннісність, природовідповідність, технологічність і виправданість завдань освіти, добору змісту, застосування форм, методів, засобів і технологій, формування ключових і життєво важливих компетентностей» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 797). Крім того, варто враховувати, що нехтування певними принципами і перебільшення значення іншими може

вкрай негативно позначитися на професійному розвитку педагогічних працівників коледжу.

Пропонований підхід визначення принципів, правил та рекомендацій подано у вигляді технологічної схеми на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Технологічна схема визначення принципів, правил та рекомендацій щодо розвитку професійної компетентності педагогічних працівників (ПП) фахових коледжів (ФК)

Як це видно зі схеми, визначення принципів (загальних і специфічних) розвитку досліджуваної властивості особистості викладача коледжу здійснюється після виявлення педагогічних закономірностей та обґрунтування методологічних підходів до дослідження та розвитку цього феномена. На наступному етапі слід визначитися з критеріями добору принципів, а після встановлення керівних, нормативних ідей і положень професійного розвитку педагогічних працівників добираються правила і рекомендації щодо їх реалізації.

Не зайве сказати, що на всіх етапах розвитку педагогічної науки проблема визначення принципів навчання, виховання та розвитку особистості була предметом дослідження багатьох учених. Результати аналізу їхніх праць переконують, що зазвичай дослідники виокремлюють основні, провідні принципи, що мають загальний характер і встановлюють вимоги до відбору змісту, вибору форм, методів, технологій навчання, виховання, розвитку особистості. Крім цієї групи принципів, учені виокремлюють похідні, специфічні нормативні вимоги, що залежать від особливостей досліджуваного освітнього процесу. Нагадаємо, що обґрунтовані нами методологічні підходи розвитку професійної компетентності викладачів коледжів також диференційовано на загальні і специфічні. Гіпотетично висуваємо твердження, що система принципів розвитку досліджуваного феномена також має бути поділена на основні, головні, загальні приписи і специфічні. Задля підтвердження цього положення звернемося до результатів досліджень вітчизняних учених-методологів.

Зокрема С. Гончаренко у своїх працях виокремлює такі *провідні* принципи (Гончаренко, 2012): розвиваючого і виховуючого навчання; соціокультурної і природної зумовленості навчання; фундаментальності (для професійної освіти); професійного спрямування (для професійної освіти). Переконуючи, що вказані нормативні приписи є центральними, системотвірними, а решта є похідними, такими, що конкретизують вихідні положення, учений до них відносить: принцип спрямованість навчання на розв'язання завдань навчання, виховання і загального розвитку учнів; принцип науковості навчання; принцип зв'язку навчання з життям, з практикою державного будівництва; принцип систематичності і послідовності в навчанні; принцип доступності навчання; принцип свідомості і активності учнів при керівній ролі вчителя; принцип наочності навчання; принцип поєднання різних методів і засобів навчання в залежності від задач і змісту; принцип поєднання різних форм навчання в залежності від задач, змісту і методів навчання; принцип створення необхідних умов для навчання; принцип міцності, усвідомленості і дійовості результатів навчання, виховання й розвитку.

Не важко помітити, що система принципів навчання, яку обґрунтовує С. Гончаренко, встановлює нормативні вимоги і до цілей та завдань освітнього процесу, і до відбору змісту, методів, форм, засобів, технологій навчання, створення умов продуктивного, активного навчання, фіксує знання про явища і процеси, які, врешті, «... не існують поза діяльністю педагогічних працівників» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 796). Деяку іншу позицію сповідує В. Бондар, виділяючи п'ять груп педагогічних принципів: *принципи, що регулюють мету й завдання процесу навчання* (спрямованість

навчання на здійснення завдань освіти, виховання й розвитку особистості учня); *принципи що забезпечують орієнтацію вчителя на особистість дитини* (активно-діяльнісний характер навчання; єдність мотиваційної сфери особистості; забезпечення успіху в оволодінні знаннями; розкриття здібностей і творчих задатків учнів; врахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей); *принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на добір змісту підручника і уроку* (науковість навчання, доступність і послідовність змісту, наочність навчання, зв'язок навчання з життям, виховного і розвиваючого навчання тощо); *принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання*: наочності, свідомості й активності учнів за керівної ролі вчителя, поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання; *принципи, що дають змогу оцінювати результативність навчання* (міцності знань, свідомості навчання, дієвості знань, виховуючого та розвиваючого навчання). У наведеній таксономії її автор намагається обмежити дію обґрунтованих нормативних положень межами освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, проте це йому не вдається: безсумнівно, вказані групи принципів регулюють діяльність педагогічних працівників та здобувачів і професійної, і вищої освіти.

Особливий інтерес викликає сукупність принципів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, яку наводить Р. Курок у дисертаційній роботі (Курок, 2022). Учений притримується позиції, що вказані нормативні положення мають бути поділені на загальні, що презентують «... нормативні вимоги до організації освітнього процесу зазначеної категорії педагогів в системі освіти дорослих» та специфічні «...що здійснюють безпосередній вплив на розвиток їхньої правової компетентності» (Курок, 2022, с. 196). Погоджуючись в цілому з такою класифікацією, все ж зауважимо, що першу групу принципів (загальні – *зв'язку теорії з практикою, науковості, системності та послідовності, доступності, наочності та ін.*) складають такі нормативні положення, яких мають дотримуватися усі педагоги, вони регулюють педагогічну взаємодію незалежно від освітньої галузі.

У монографічному дослідженні будемо притримуватися такої позиції: принципи розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів варто поділяти на загальні та специфічні. Перша група педагогічних принципів презентує комплекс основних вимог до освітнього процесу, дотримання яких у будь-якій освітній галузі, у будь-якому закладі освіти надає змогу ефективно розв'язувати завдання всебічного розвитку особистості учня, студента чи слухача. Групу специфічних принципів, у нашому випадку, мають складати нормативні вимоги до організації процесу підвищення кваліфікації викладачів, до відбору змісту, методів, форм,

технологій, засобів розвитку їх професійної компетентності. Пам'ятаючи, що принцип носить характер всезагальності, використовується на всіх етапах освітнього процесу, а правила розкривають окремі особливості реалізації принципів, спробуємо висвітлити вказані теоретичні конструкти у поєднанні з практичними рекомендаціями.

На основі аналізу виокремлених педагогічних закономірностей, вимог основних методологічних підходів та з урахуванням критеріїв добору до загальних принципів розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів відносимо таку сукупність основоположних ідей, першопочатків:

– *принцип науковості* – один з найважливіших педагогічних принципів, здійснення якого забезпечує оволодіння здобувачами освіти науковими знаннями, сприяє розвитку наукового світогляду – єдності ідеалів, цілей, інтересів, сподівань, надій, бажань, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, які визначають способи життєдіяльності особистості. Видатний український педагог К. Ушинський підкреслював, що слід утримувати освіту постійно на однаковому рівні з рівнем науки і розповсюджувати його якомога глибше в народ. У свою чергу, М. Пирогов вказував на вкрай тісний зв'язок навчального і наукового, тобто «наука без навчального все-таки світить і гріє, а навчальне без наукового лише блищить». Г. Ващенко підкреслював: «Принцип науковості стосується не тільки змісту навчання, а й тих властивостей інтелекту, що їх має виховати в молоді школа. Це, перш за все, цікавість до знання, любов до правди і науки. По-друге, це опанування методами наукового мислення й найважливішими методами наукового дослідження. Наукове мислення є вищий тип його, і до опанування ним має вести учнів школа» [Пирогов, 1985; Ващенко, 1994]. *Правила реалізації принципу науковості*: навчальний матеріал має добиратися на суворо науковій основі; у методах викладання мають відбиватися методи наукового пізнання, які розвивають мислення і підводять здобувачів до пошукової і творчої діяльності; у процесі навчання слід культивувати діалектичний підхід до предметів і явищ, що вивчаються, розвивати діалектичне мислення; систематично знайомити викладачів з новими науковими досягненнями у психолого-педагогічних науках, у науковій галузі, що викладається та ін.;

– *принцип зв'язку теорії з практикою* впливає з методології компетентнісного і діяльнісного підходів і орієнтує на опанування тими, хто навчається, знаннями задля розв'язання практичних завдань. В основі цього припису лежать класичні положення філософії, педагогіки, психології, зокрема: практика – критерій істини; ефективність формування особистості залежить від залучення її до трудової діяльності; чим краще організована продуктивна праця і профорієнтація тих, хто навчається, тим успішніше

здійснюватиметься їхня адаптація до умов сучасного виробництва та ін. *Основні правила реалізації принципу зв'язку теорії з практикою:* залучайте тих, хто навчається, до різноманітної практичної діяльності відповідно опанованим знанням; практикуйте самостійний підбір здобувачами освіти приладів, обладнання, що ілюструють теоретичні положення; використовуйте на заняттях життєвий досвід тих, хто навчається, практикуйте застосування ними набутих знань у практичній діяльності; поряд з методами теоретичного навчання використовуйте вправи, аналіз конкретних ситуацій, експерименти, розв'язання практичних завдань (задач), тренінги, портфоліо, кейс-метод тощо.

– *принцип активності і свідомості* полягає в цілеспрямованому активному сприйманні тими, хто навчається, конкретних явищ, їх осмисленні, творчій переробці і застосуванні. Цей принцип зумовлений двобічним характером процесу опанування знаннями, в якому навчання можливе лише тоді, коли той, хто навчається, є активним і діяльним. Свідомий підхід до оволодіння знаннями розпочинається з усвідомлення учнем, студентом, слухачем як цілей і завдань навчання, так і окремого призначення кожної теми, кожного змістового модуля, кожного заняття. До основних умов, що забезпечують активність і свідомість навчання, відносимо: усвідомлення тими, хто навчається, цілей і завдань навчання; свідоме засвоєння всього навчального матеріалу; активне засвоєння понять, теорій на основі самостійного аналізу явищ дійсності; використання кожного поняття, узагальнення, вміння і навичок для подальшого пізнання предметів і явищ; усвідомлення здобувачами освіти своїх помилок, а також розуміння причин їх усунення (Основи виробничої психології і педагогіки, 1982, с. 167). *Правила реалізації принципу активності і свідомості:* постійно пояснюйте тим, хто навчається, важливість і значення змісту навчання, який слід ґрунтовно опанувати; навчайте так, щоб слухачі розуміли, що, чому і як потрібно робити, і ніколи механічно, без глибокого усвідомлення, не виконували навчальних дій; забезпечуйте розуміння аудиторією чи окремою особою сутності кожного поняття, речення, закону чи закономірності, розкривайте їх, спираючись на знання тих, хто навчається; використовуйте взаємонавчання та ін.; організовуючи активну роботу тих, хто навчається, завжди будьте самі активними;

– *принцип систематичності та послідовності* полягає у тому, що викладання і засвоєння навчальної інформації має здійснюватися системно, у певній логічній послідовності: наступне будується на попередньому, і, в свою чергу, логічно визначає подальший ступінь у пізнавальній діяльності. Систематичність виражає логічне розміщення змісту освіти. Завершені частини, змістові модулі служать елементами цієї системи. Систематичність вимагає, щоб вивчення будь-якої теми чи модуля не розривалося на довгі

проміжки часу, а проходило систематично, планово, за певними програмами. Цей принцип реалізується при складанні освітньо-процесійних програм, навчальних планів, відборі змісту, доборі і використанні методів, керівництві педагогом пізнавальною діяльністю учнів, студентів (Основи виробничої психології і педагогіки, 1982). *Правила реалізації принципу систематичності та послідовності:* необхідно забезпечувати послідовність і наступність як у змісті, так і в методах навчання; для формування системи знань необхідно використовувати схеми, плани, розподіляти зміст навчального матеріалу на логічно завершені частини; слід частіше повторювати і вдосконалювати раніше засвоєне; необхідно добиватися від тих, хто навчається, засвоєння системи знань, умінь і навичок з кожної теми, кожного модуля і всієї програми та ін.;

– *принцип доступності:* під доступністю в навчанні розуміють відповідність між змістом, характером та обсягом навчального матеріалу і рівнем пізнавальних можливостей здобувачів освіти. Цей принцип відображає декілька педагогічних закономірностей: доступним для людини є лише те, що відповідає її тезаурусу (обсягу накопичених особою знань, умінь, способів мислення); доступність навчання визначається інтелектуальними і віковими можливостями тих, хто навчається; чим вищий рівень інтелектуального розвитку здобувачів освіти і запас знань в них, тим ефективніше і продуктивніше вони опановують нові знання; навчання на оптимальному рівні пізнавальних можливостей тих, хто навчається позитивно впливає на темпи, якість і обсяг здобутих знань. Відтак, навчальний матеріал слід подавати в дидактично переробленому виді, щоб його складність, форма, обсяг відповідали пізнавальним можливостям здобувачів освіти. *Правила реалізації принципу доступності:* вивчатися має тільки те, що доступне сприйняттю людини; здобувачі мають бути підготовленими до вивчення певного навчального матеріалу; навчання вимагає відповідної напруженості розумових сил, тому розвивайте інтелектуальні можливості середніх і слабких у навчанні учнів, не затримуючи розвиток сильних (при поясненні нового, складного матеріалу залучайте сильних учнів, а для закріплення – інших); робіть доступним процес пошуку істини учнем, не повідомляйте готові постулати, привчайте тих, хто навчається, здійснювати все більш тривалу розумову діяльність та ін.

– *принцип наочності:* пізнання навколишньої дійсності розпочинається з чуттєвого сприймання конкретних фактів і явищ, із залучення до навчання основних органів відчуття – слуху, зору, дотику, смаку. Призначення наочності – пов'язати сприйняття об'єктів з мисленням, конкретне з абстрактним (Основи виробничої психології і педагогіки, 1982), оскільки сприйняті речі залишають у свідомості людини певні уявлення,

образи. Доведено, що чим чіткіші і яскравіші уявлення, тим більше можливостей має людина у розвитку свого інтелектуального потенціалу. Відтак, наочність у навчанні: збагачує коло уявлень тих, хто навчається; організує увагу, стимулює роботу думки; сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку мислення, просторової уяви, мови, спостережливості; надає навчальному матеріалу доступності, емоційності; сприяє кращому запам'яттю навчальної інформації; естетично і етично впливає на тих, хто навчається, розвиваючи їх професійні інтереси, творче мислення, спостережливість. Доведено, що найбільший ефект у засвоєнні навчального матеріалу досягається при поєднанні слова і образу (наочності) (Основи виробничої психології і педагогіки, 1982, с. 169). Натомість застосування наочності у навчанні має певні межі. Мова йде про те, що сприймання образів пов'язано з конкретним мисленням, яке є поки що передумовою, першим ступенем виникнення абстрактного мислення людини. Говорять, що якщо навчання обмежується лише наочностю, то це призводить до «лінощі думки». З іншого боку, зацікавлений читач може згадати доповіді за допомогою докладних презентацій, щільно наповнених текстом, табличним матеріалом, діаграмами, і які скоріше гальмували думку, чим залучали до роздумування, пошуку. Тут треба пам'ятати відмінності засобів унаочнення від «традиційних», паперових: можливість вчасного редагування, поновлення навчально-методичного матеріалу; спроможність «підлаштовуватися» під індивідуальні можливості й потреби учня; використання кольорового оформлення матеріалу, включення до засобів навчання анімацій, аудіо- і відеозаписів; компактне зберігання, швидкий пошук та ін., тому при реалізації принципу наочності слід дотримуватися таких *правил*: не захоплюйтеся надмірною кількістю наочних посібників: це розсіює увагу тих, хто навчається, і заважає досягнути головної; при демонструванні навчального посібника пам'ятайте, що найсильнішим із зорових подразників є світло; не плануйте показ слайдів презентації з руховими об'єктами (рух відволікає увагу здобувачів від об'єктів навчання); при поясненні нового матеріалу словесний виклад має передувати унаочненню нової інформації; у навчальній презентації слід використовувати різні види слайдів: з текстом, таблицями, схемами, діаграмами, фото тощо; на перегляд одного слайду відводьте не менше 2 хвилин; застосовуйте в навчальній презентації не більше 15 слайдів; зміст інформації на слайді має бути ємним, наочним і логічно завершеним та ін. (Майборода, 2012).

Серед специфічних педагогічних принципів цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів головним, на нашу думку, є *принцип безперервності*. Логічно цей припис впливає з того, що професійний розвиток фахівця, зокрема педагога, є багатограним,

багатофакторним процесом послідовного, системного накопичення обсягу різноманітних знань, формування комплексу практичних умінь і навичок, виховання професійних цінностей і особистісно-професійних якостей. Крім цього, на необхідність виокремлення принципу безперервності вказують такі педагогічні закономірності: *«Пізнавальний розвиток ніколи не починається з нуля. Це послідовний процес закономірної зміни стадій, кожна з яких ґрунтується на попередній і виступає основою для наступної»*; *«Міцність засвоєння змісту навчального матеріалу тим більша, чим систематичніше організоване пряме й відстрочене повторення цього змісту»*; *«За інших рівних умов ефективність розподіленого (розтягнутого у часі) вивчення навчального матеріалу вища від ефективності концентрованого (за короткий проміжок часу вивчення)»*. Завдяки реалізації принципу неперервності уможливується неперервний зв'язок етапів особистісного зростання викладача, поступове, систематичне оновлення професійних, методичних, психолого-педагогічних знань, подальше формування прагнень до самовдосконалення та саморегуляції свого професійного і педагогічного рівня. При цьому навчання (самоосвіта), соціальне середовище і педагогічна діяльність є головними чинниками професійного і особистісного зростання викладача. Їх успішна дія досягається за рахунок створення у коледжі єдиної системи професійного розвитку педагогічних працівників.

Безперервність розвитку професійної компетентності педагогічних працівників забезпечується вимогами і *принципу пріоритетності самоосвіти*. Самоосвітня діяльність викладачів коледжів нами розглядається як необхідна умова їх професійної самореалізації, вона спрямована на досягнення заздалегідь запланованих особистісно значущих цілей. Для підкріплення щойно вказаного положення зазначимо, що дослідники (Мося, 2014; Вовк, 2014) самоосвітню діяльність розглядають як сукупність декількох «самостей»: самооцінка – вміння оцінювати свої можливості; самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей; самовизначення – вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси; самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність; самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність; саморозвиток – результат самоосвіти. Додамо, що для викладачів необхідність постійно займатися самоосвітньою діяльністю зумовлена динамікою науково-технічного поступу суспільства, цифровізацією освіти, стрімким розвитком педагогічних технологій, інноваційною діяльністю педагогічних працівників коледжів.

Специфіка професійної діяльності педагогічних працівників коледжів така, що вони мають постійно вдосконалюватися в галузі технологій і методик змішаного навчання, розроблення та застосування електронних освітніх ресурсів, організації практичної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів та ін. Природно, для цього в коледжах плануються ефективні методичні заходи, викладачам пропонуються численні курси підвищення кваліфікації установами післядипломної освіти, мережею Інтернет. Натомість ефективність таких заходів, на нашу думку, залежить виключно від системності, послідовності і безперервності самоосвіти. Це правило підкріплюється і таким положенням: *самоосвітня діяльність викладача має здійснюватися в єдності з усіма формами методичної роботи коледжу; для ефективної самоосвітньої діяльності викладачів у коледжі мають бути створені відповідні умови; курсове підвищення кваліфікації потрібно пов'язувати, узгоджувати із самоосвітньою діяльністю викладачів у міжкурсний період.*

Щойно охарактеризований принцип взаємопов'язаний із принципом *проектування* викладачем особистісного і професійного розвитку. Справа в тому, що логіка індивідуального розвитку викладача сучасного коледжу прослідковується у вдосконаленні елементів навчальної, виховної, предметної, інформаційно-цифрової, екологічної, інклюзивної, дослідницької, комунікативної та ін. компетентностей як вкрай необхідних здатностей здійснення якісної підготовки фахових молодших бакалаврів. Тому даний принцип, інтегруючись з принципами безперервності і самоосвіти, сприяє усвідомленому вибору викладачем цілей, завдань, темпу опанування змісту, форм, засобів, способів і напрямів саморозвитку, інструментів діагностики результатів особистісного і професійного зростання. *Основним правилом реалізації цього принципу є свобода вибору викладачем індивідуальної траєкторії професійного і кар'єрного розвитку.* Учені переконують (Пономарьова, 2014; Михнюк, 2013), і з цим варто погодитися, що чим більш активно педагог залучається до конструювання свого власного особистісного розвитку, тим ефективнішим буде його індивідуальний творчий саморозвиток та самореалізація.

Ураховуючи обмежений обсяг монографії, ми проаналізували лише основні спеціальні принципи. Поза увагою залишаємо принципи, які докладно охарактеризовано в наукових розвідках учених (Гончаренко, 2012; Радкевич, О., 2020; Кошук, 2019; Пономарьова, 2014; Михнюк, 2013): рефлексивності, модульності, синергізму, гуманізації, людиноцентризму, інтеграції, фундаментальності тощо, на які, безумовно, варто орієнтуватися при проектуванні системи розвитку професійної компетентності викладачів у коледжі.

2.3. Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (Тітова О. А., Пащенко Т. М.)

Компетентність педагога набуває останніми роками все більшої актуальності у зв'язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу реконструюється сфера освіти, з'являються різноманітні різновиди авторських педагогічних систем, зростає рівень запитів соціуму до фахівця. Упродовж останніх років фахові коледжі функціонують в умовах модернізації освіти, яка, по суті, є процесом упровадження інновацій. У зв'язку із запровадженням нових освітніх стандартів інноваційний процес набуває особливого статусу. В освітніх стандартах нового покоління зазначаються високі вимоги до педагогічних працівників. Якість педагогічних кадрів – найважливіший компонент освітньої системи, оскільки реалізація решти компонентів безпосередньо залежить від людських ресурсів, якими забезпечена та чи інша освітня система.

Концептуальне осмислення різних аспектів педагогічної діяльності у сучасному багатогранному та багатофакторному світі стає конструктивною підставою побудови дидактичних теорій та методик їх впровадження у практику освіти. Педагогічна концепція є комплексом ключових положень, які досить повно і всебічно розкривають суть, зміст та особливості досліджуваного педагогічного явища.

Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу як система поглядів на сучасний освітній процес передбачає характеристику основних атрибутів, визначення напрямів, етапів, методологічних підходів, завдань, цілей, умов, принципів, форм, засобів, педагогічних технологій системного розвитку досліджуваного феномена.

Концепцію (від лат. *conceptio* – сприйняття) розглядаємо як систему понять про ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії. (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 301). Варто додати, що концепція – це «... система поглядів на певне явище, спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії. Концепція педагогічна – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 479).

Систематизація ідей у вигляді концепції має відобразити загальний задум та подати теоретичні основи напрямів руху до наміченої мети, стати обґрунтуванням дій для досягнення запланованого результату.

Зазначимо концептуалізацію у сфері освіти як позитивне явище, як демонстрацію зближення педагогічної науки з освітньою практикою, а практики – з наукою. Також зауважимо, що концепцій, які повністю збігаються з предметом даного дослідження, не було виявлено, положення запропонованої концепції виявлялися опосередковано, контекстно.

Правовими засадами концепції розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів є положення Законів України «Про фахову передвищу освіту», «Про освіту», «Про професійний розвиток працівників», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції «Нова українська школа», Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, Концепції освіти дорослих в Україні та ін.

Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу ґрунтується на положеннях теорій, методологічних підходів, концептуальних позицій та ідей, що розкривають проблеми: філософії і методології освіти (В. Андрущенко, Г. Васянович, С. Гончаренко, А. Гуржій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курок, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, В. Радкевич, С. Сисоева та ін.); професійної педагогіки (Г. Балл, Р. Гуревич, О. Діденко, О. Коваленко, П. Лузан, Г. Луценко, В. Орлов, М. Пригодій, Л. Пуховська); теорії і методики підготовки фахівців (І. Андрощук, Л. Базиль, Т. Герлянд, В. Дуганець, Л. Єршова, С. Калашнікова, А. Каленський, О. Кошук, В. Кручек, Н. Кулалаєва, Т. Лазарєва, Л. Петренко, О. Радкевич, Г. Романова, І. Смирнова, М. Теловата, О. Тітова); моделювання педагогічних систем (В. Биков, О. Дубасенюк, М. Лазарєв, Є. Лодатко); розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності педагогічних працівників (О. Антонова, І. Зязюн, В. Галузьяк, М. Головань, О. Гура, І. Дичківська, Н. Кічук, О. Малихін, Т. Матвійчук, В. Олійник, О. Отич, В. Семиченко, Н. Теличко, В. Теслюк, О. Топузов, М. Фіцула, Р. Хмелюк, В. Чайка, І. Шевченко та ін.).

Аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність ґрунтовних теорій і концепцій, які можуть слугувати методологічними засадами розв'язання досліджуваної проблеми. Натомість поки що відсутні системні дослідження з проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Відсутність результатів таких науково-педагогічних досліджень не сприяє досягненню належного рівня якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти.

Результати теоретичного аналізу підводять до висновку, що системоутворювальним елементом будь-якої концепції є мета. Обґрунтована актуальними ідеями, зумовлена потребами та запитами сучасної науки та практики, мета представляється у вигляді бажаного результату. Мета визначає принципи, напрями, характер, формати та інші елементи потенційних перетворень, то ж, відповідно, і масштабність концепції.

У даному монографічному дослідженні дотримуємося досить відомого та прийнятого в педагогічній науці розуміння мети освіти як освітнього ідеалу, що задається соціальним замовленням та реалізується в узгодженості підходів гуманістичної парадигми освіти.

Мета та ідея концепції. Відповідно до мети модернізації професійної освіти, необхідним стає створення сталого механізму підвищення якості підготовки фахівців, всебічного та гармонійного розвитку їхньої особистості. Це можливо лише внаслідок ефективної праці кожного педагога, постійного вдосконалення рівня професіоналізму, розвитку професійної майстерності, наукового, оптимального управління працею педагога та його розвитком. Створюючи умови для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників з урахуванням сучасних тенденцій розвитку професійної освіти, що відображають вимоги держави та суспільства до педагога, та на основі наукових досліджень, здатних розвивати дані тенденції, забезпечується розвиток творчої особистості студентів як майбутніх спеціалістів.

Розвиток професійної компетентності педагога як цілісної системи – одна з найважливіших науково-практичних проблем. Від успішності її вирішення значною мірою залежить підвищення ефективності праці викладача, подолання (і запобігання) таких негативних явищ, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження» та подолання професійних й особистісних труднощів педагогів. У цих умовах особистісної орієнтованості цього процесу недостатньо – він повинен бути особистісно-розвивальним, спрямованим на розвиток усіх компонентів педагогічної майстерності. Крім того, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті задекларовано, що «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Водночас визначено, що «держава забезпечує: розробку і вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних працівників; створення конкурентоспроможної й гнучкої системи навчальних закладів підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; розробку та впровадження державних стандартів післядипломної педагогічної освіти; вдосконалення системи стимулювання професійного

зростання педагогічних працівників» (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, 2002, с. 17-18).

Актуальність дослідження підтверджена наявністю певних протиріч між:

– практичною потребою в цілеспрямованому безперервному розвитку професійної компетентності педагогів та існуючими умовами організації їхнього професійного розвитку в освітньому закладі;

– вимогами до якості професійної освіти та недостатньою розробленістю моделей підвищення кваліфікації педагогів закладів фахової передвищої освіти;

– науковим обґрунтуванням нових підходів до післядипломної освіти педагогів та недостатньою розробленістю системи організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності як самостійної системи професійного зростання педагогів.

Указані суперечності актуалізують проблему, для розв'язання якої розробляється концепція.

Метою концепції є забезпечення безперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів для підвищення ефективності їхньої професійно-педагогічної діяльності в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу. **Провідною ідеєю** концепції є положення про те, що постійний, безперервний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників має бути спрямований на «формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя» (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня); при цьому педагогічний працівник має системно і цілеспрямовано розвивати педагогічну майстерність; бути зорієнтованим на специфіку і призначення дисциплін фахової підготовки, забезпечувати гуманістичну спрямованість освітнього процесу та досконало виконувати професійні функції педагогічного процесу.

Цільові орієнтири Концепції розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу такі: розвинути структурні компоненти професійної компетентності як інтегративної властивості особистості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, поведінково-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, емоційно-вольовий); розвинути основні різновиди професійної компетентності викладачів фахового коледжу (навчальна, виховна, методична, предметна, інформаційно-цифрова, екологічна, інклюзивна, дослідницька, комунікативна компетентності).

РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

Розроблена концепція цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів ґрунтується на таких науково-педагогічних положеннях, що розкривають її зміст:

1. Ураховуючи особливості об'єкта дослідження (професійний розвиток викладачів фахового коледжу), вихідними положеннями концепції розвитку їхньої компетентності є гуманізація освітнього процесу; теоретико-методологічні засади безперервної професійної освіти (поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти), теорія і практика навчання дорослих, теоретико-методологічні засади інтеграції змісту розвитку професіоналізму викладача; теорія і практика професійного розвитку педагогічних працівників.

2. Методологічною основою Концепції розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу є основні ідеї та положення загальних: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, комунікативного та специфічних: компетентнісного, середовищного, інформаційного, гуманістичного, синергетичного, технологічного підходів (підрозділ 2.1 даного монографічного дослідження).

3. Основу концепції розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу мають становити такі принципи, суть і умови реалізації яких представлено у підрозділі 3.1: загальні – науковості, зв'язку теорії з практикою, активності і свідомості, систематичності та послідовності, доступності, наочності; специфічні – безперервності, пріоритетності самоосвіти, проєктування, модульності, фундаментальності, інтеграції та ін.

4. Основними педагогічними умовами цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу визначено такі обставини: сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників; активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо; запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається», які охарактеризовано з правилами реалізації у підрозділі 3.2.

5. Професійну компетентність викладача фахового коледжу визначаємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність і здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-

педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти.

Структурно досліджувана властивість особистості викладача складається із п'яти взаємозумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, поведінково-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності забезпечує стимулювання прагнень педагогічних працівників до інноваційної професійної діяльності, до цілеспрямованого, неперервного розвитку їхньої педагогічної майстерності; когнітивно-інформаційний компонент у структурі професійної компетентності педагогічного працівника характеризує здатність викладача застосовувати особистий інформаційно-інтелектуальний потенціал для підготовки і творчого розвитку майбутнього фахівця; поведінково-діяльнісний компонент у структурі досліджуваної інтегративної властивості особистості викладача забезпечує реалізацію педагогічним працівником власних прагнень та інтересів; особистісно-рефлексивний компонент професійної компетентності викладача враховує вимоги до особистості педагогічного працівника фахового коледжу, його професійні, рефлексивні, комунікативні, організаторські та інші якості; емоційно-вольовий компонент професійної компетентності передбачає здатність до розуміння власного емоційного стану, цілеспрямованість при виконанні професійних обов'язків тощо. Оскільки професійна компетентність викладача фахового коледжу є динамічною властивістю особистості, у процесі її розвитку виділяємо чотири рівні: початковий, середній, достатній, високий.

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів є процесом, у якому технологічно виокремлюються такі етапи: мотиваційно-інформаційний, формуально-технологічний та діагностувально-коригувальний.

6. Основними концептуальними напрямками розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу визначено такі: розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу у процесі стажування (формальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу шляхом корпоративного навчання всередині закладу фахової передвищої освіти, в системі методичної роботи; розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу у процесі науково-дослідницької діяльності; розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу під час здійснення освітнього процесу тощо (неформальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів фахового коледжу у процесі самоосвіти, саморозвитку (інформальна освіта).

6. Зміст концепції розвитку професійної компетентності викладачів включає інноваційні знання і уміння здійснення навчальної, виховної, методичної, дослідницької та інших складових педагогічної діяльності викладача фахового коледжу.

Для реалізації концепції розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу мають застосовуватися такі методи: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемно-інформаційні, евристичні, дослідницькі, ігрові; форми: проблемні лекції, семінари-дискусії, тренінги, вебінари, форми інтернет-самоосвіти тощо; інноваційні педагогічні технології.

7. Визначені, охарактеризовані й обґрунтовані провідні ідеї, положення, цілі, завдання, гіпотези, методологічні підходи, принципи, чинники педагогічні умови, напрями є основою для проектування системи розвитку феномена.

Орієнтуючись на підходи вчених (Кручек, 2003; Кошук, 2018; Лузан, 2015; Радкевич, О., 2020) до моделювання системних об'єктів, на рис. 2.4 подано концептуальну модель системи цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

8. Для діагностики позитивних зрушень у рівнях розвитку компонентів професійної компетентності викладачів фахових коледжів визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, вольовий) та відповідні показники розвиненості компонентів професійної компетентності педагогічних працівників; на основі аналізу якісних і кількісних проявів виокремлено чотири її рівні: початковий, середній, достатній високий.

Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

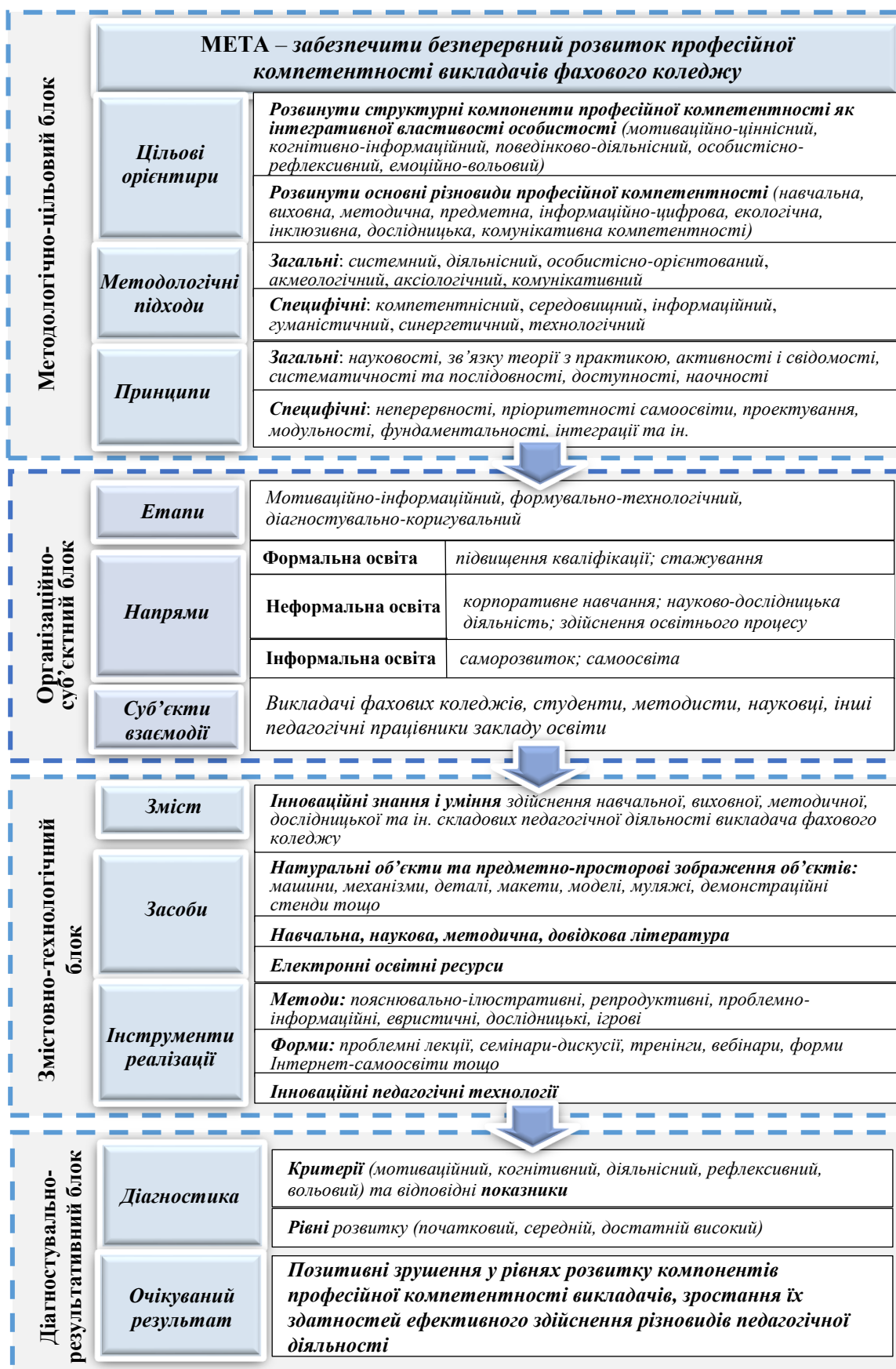


Рис. 2.4. Концептуальна модель розвитку професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти

Висновки до другого розділу

У розділі на основі аналізу різних підходів науковців до методології наукового дослідження висвітлюються змістові і сутнісні аспекти понять «методологія» і «методологічний підхід». При цьому конкретизовано, що функціонально методологія як система принципів наукового дослідження має забезпечувати: визначення методів отримання нового наукового знання; передбачення напрямку наукового пошуку; всебічність отримання інформації стосовно досліджуваного об'єкта, явища чи процесу; розвиток логіко-аналітичних засобів пізнавальної діяльності. Методологічні підходи створюють основу для визначення та обґрунтування педагогічних умов формування або розвитку досліджуваного феномена, орієнтують на вибір певних практичних методик, технологій, діагностичного інструментарію. У дослідженні співвідношення між методологією та методологічними підходами охарактеризовано таким порядком: єдність методологічних підходів до формування або розвитку досліджуваного феномена визначає методологію дослідження.

Обґрунтовано, що методологію розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів складають загальні (основні, ті, що є базовими для будь-якого педагогічного дослідження – системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний, комунікативний) методологічні підходи та специфічні (розкривають певні особливості дослідження, додають йому новизни) – компетентнісний, середовищний, інформаційний, гуманістичний, синергетичний, технологічний методологічні підходи.

Визначено та обґрунтовано загальні (принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип активності і свідомості; принцип систематичності та послідовності; принцип доступності; принцип наочності) та специфічні (безперервності, пріоритетності самоосвіти, рефлексивності, модульності, синергізму, гуманізації, людиноцентризму, інтеграції, фундаментальності тощо) принципи, дотримання яких покликано забезпечити безперервний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Зазначені теоретичні конструкти охарактеризовано у поєднанні з правилами та практичними рекомендаціями їх реалізації.

Обґрунтовано та створено концепцію розв'язання досліджуваної проблеми як комплекс характеристик основних положень, напрямів, етапів, наукових підходів, завдань, цілей, умов, принципів, форм, засобів, технологій системного розвитку досліджуваного феномена. Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на припущенні, що задля цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів потрібно розробити систему, яка структурно і функціонально поєднує цілі, зміст, методи, форми, засоби, цифрові технології, інструменти діагностики тощо за визначеними напрямками зростання професіоналізму цих працівників, і запровадження якої в освітній процес фахового коледжу в умовах воєнного і повоєнного часу позитивно впливатиме на ефективність професійної підготовки фахових молодших бакалаврів.

Доведено, що запропонована система має об'єднати способи безперервного зростання професіоналізму педагогічних працівників за такими напрямками: розвиток професійної компетентності викладачів у післядипломній освіті (формальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів в системі методичної роботи закладу фахової передвищої освіти, у процесі виконання науково-дослідницької діяльності, при підготовці та проведенні навчальних занять, виховних заходів, при підготовці вихованців до участі у конкурсах, олімпіадах, проєктах тощо (неформальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів у процесі професійного саморозвитку (інформальна освіта).

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ, ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

3.1. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Мося І. А., Лузан П.Г.)

Професійний розвиток педагогічного працівника становить неперервний процес прогресивного і гуманістичного формування особистості, яка прагне до постійного вдосконалення, до самоствердження, кар'єрного зростання, вироблення нової якості професійно-педагогічної дії. Вершиною професійно-особистісного становлення, формування, удосконалення викладача фахового коледжу, зокрема в складних умовах воєнного часу, є досягнення найвищого рівня педагогічної діяльності – творчої професійної компетентності.

Натомість професійна компетентність не є раз і назавжди набутою здатністю, усталеною властивістю особистості викладача повсякчас успішно навчати, виховувати, розвивати своїх вихованців. Із постійним оновленням освітнього процесу, видозміною пріоритетів у професійних установках і функціях, зокрема спричинених війною РФ, поступово втрачають свою ефективність усталені методики і технології професійно-педагогічної діяльності, за певних умов перестають бути продуктивними ті чи інші освітні технології. Якщо в особливих умовах діяльності викладач не усвідомлює себе активним суб'єктом неперервного професійно-особистісного зростання, формально проходить курси підвищення кваліфікації, недостатньо дбає про свій інноваційний розвиток, то він поступово втрачає набутий рівень професіоналізму діяльності і творчості. Тому вкрай актуальною проблемою сьогодення є визначення, обґрунтування і забезпечення відповідною методикою педагогічних умов цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти.

Насамперед, зупинимо увагу на тлумаченні понять, що застосовуються для дослідження вказаного феномена. На важливість цього аспекту вказував відомий методолог української педагогічної науки Гончаренко (2010, с. 85): «Що стосується понятійно-категоріального апарату дослідження, то мова йде, передусім, про ясність і однозначність понять, які вводить дослідник, і про пояснення використаних категорій в тих випадках, коли авторське розуміння відрізняється від прийнятого в психолого-педагогічній науці». Конкретні вимоги до побудови понятійної системи дослідження знаходимо і в праці Є. Хрикова «Методологія

педагогічного дослідження: «... обґрунтування будь-якого поняття необхідно розпочинати з виокремлення та з'ясування суті його родового або родових понять, які значною мірою впливають на трактування досліджуваної дійсності та поняття, яке її визначає...у цьому процесі необхідно поєднувати теоретичні та емпіричні процедури інтерпретації понять; дефініція поняття повинна бути зрозумілою не містити суперечливих ознак, розкривати тільки головний зміст терміну, суттєві сторони предмета або явища» (Хриков, 2017, с. 85).

Передусім визначимося із суттю поняття «педагогічна умова розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів». За результатами структурного поняттєво-термінологічного аналізу виокремлюємо такі поняття-складники цього терміну: «умова» (родове поняття), «педагогічна умова» – видове поняття до попереднього та родове для поняття «педагогічна умова розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів». Розглянемо їхню суть у викладеній послідовності.

Словник сучасної української мови поняття «умова» тлумачить як необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, с. 1506), як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, с. 1526)». У свою чергу, академічний тлумачний словник (Хриков, 2017, с. 441) наводить декілька визначень цього терміну, зокрема:

- 1) взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь, угода, договір;
- 2) вимога, пропозиція, які висуваються однією зі сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору;
- 3) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;
- 4) обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь;
- 5) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;
- 6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь;
- 7) умовляння.

Отже, ми переконалися, що поняття «умова» варто розуміти як необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Педагогічна умова як видове поняття до щойно аналізованого тлумачиться вченими по-різному. Справедливо, на нашу думку, О. Радкевич (2020, с. 213) узагальнює, що більшість учених «... пов'язують педагогічну умову з позитивними

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

наслідками її забезпечення в освітньому процесі». Учений, у свою чергу, під педагогічною умовою розуміє обставину, що сприяє ефективному формуванню чи розвитку педагогічного процесу, явища, об'єкта.

Співзвучно наведеному тлумаченню розуміє зміст педагогічної умови і Курок (2022, с. 209), який так визначає цей термін: «... педагогічні умови – це спроектовані обставини, що здійснюють суттєвий вплив на освітній процес з метою формування та розвитку професійної та інших компетентностей здобувачів. Педагогічні умови можуть бути спеціально створені для цілеспрямованого впливу на кінцеві результати освітньої діяльності». Під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності І. Андрощук (2017, с. 214) розуміє обставини, фактори, пов'язані з освітньою діяльністю майбутніх учителів трудового навчання та технологій, що спрямовані на їхню підготовку до педагогічної взаємодії у професійній діяльності.

Не можна не погодитися з підходами Л. Сушенцевої (2011, с. 214) до визначення цього поняття, яка тлумачить феномен як «... сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх складових освітньої системи, що залежить від мети, завдань, змісту, форм і методів цієї системи. У дослідженні М. Михнюк (2016, с. 233) обґрунтовано критерії ефективності навчання дорослих, які фактично є педагогічними умовами розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. Серед них такі:

- створення умов для ціннісного самовизначення та узгодження цінностей суб'єктів освітнього процесу і виявлення цінностей розвитку як чинника позитивної самореалізації особистості;
- опанування рефлексивної культури і здатність до постійної кореляції своїх потреб відповідно до соціального середовища;
- відповідність структури пізнавальної діяльності структурі діяльності дорослої людини і забезпечення зв'язку процесу навчання з розв'язанням значущих проблем професійної діяльності;
- формування ситуації успіху як механізму мотиваційної діяльності до формування потреб у самоосвіті та саморозвитку й інші.

Нам імпонує підхід Хрикова (2017, с. 60) до визначення суті, змісту, ролі педагогічних умов у освітньому процесі: «... сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не фактори. Таким чином, педагогічні умови – це обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу..., це сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Але більш детального розгляду потребує думка про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. На наш погляд, не всі

такі можливості є педагогічними умовами, а тільки ті, які створюються саме педагогом та є продуктом його діяльності».

Узагальнюючи наведені позиції, зазначимо, що під педагогічною умовою розуміємо обставину, забезпечення якої спеціальною (відповідною) методикою сприяє ефективному формуванню або розвитку педагогічного процесу, явища, об'єкта. Відповідно, педагогічну умову розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів визначаємо як обставину, забезпечення якої в інформаційно-освітньому середовищі закладу фахової передвищої освіти сприяє зростанню професіоналізму цих фахівців.

Важливою науковою проблемою вважаємо визначення сукупності педагогічних умов – як їх змісту, так і кількості. З цього приводу Хриков (2017, с. 64–65), проаналізувавши понад двісті авторефератів експериментальних педагогічних досліджень, робить висновок: «... більшість педагогічних умов має банальний характер, вони не потребують перевірки..., в якості педагогічних умов часто пропонують завдання педагогічної діяльності..., процес визначення педагогічних умов є суб'єктивним і недостатньо науково обґрунтованим..., для обґрунтування педагогічних умов, які відображають особливості сучасної освітньої ситуації, необхідно в дисертаційному дослідженні навести та проаналізувати вже відомі педагогічні умови та показати, чому їх недостатньо для вирішення наявної педагогічної проблеми».

Услід за Хриковим (2017, с. 66) уточнюємо властивості педагогічних умов, зокрема:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності;
- локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький, локальний характер мають педагогічні умови);
- педагогічні умови набувають дієвості при їх забезпеченні спеціальними методиками чи педагогічними технологіями.

Варто зазначити, що цілком логічним і переконливим є факт: експериментально визначена і теоретично обґрунтована педагогічна умова

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

повинна мати наукову новизну, представляти у своєму змісті нове педагогічне знання. Додамо: в дослідженні маємо врахувати надбання попередників щодо обґрунтованих ними обставин ефективності розвитку освітнього процесу, педагогічного явища чи об'єкту. Крім того, варто розглядати педагогічні умови в контексті структури педагогічної системи – мета, завдання; зміст освіти; методи, форми, технології навчання; контроль навчальних досягнень здобувачів освіти та ін.

У перебігу виконання монографічного дослідження було проаналізовано педагогічні умови формування чи розвитку різних видів компетентності здобувачів освіти, педагогічних працівників, зроблено певні висновки про необхідність їх урахування. Зокрема, зацікавлюють умови, обґрунтовані в роботах Андрощук (2017), Курка (2022), Радкевича (2020), Тітової, (2020), Герлянд, (2019), Бородієнко (2018), Дьоміна (2021), Кошука (2019), Кабиш (2022), Михнюк (2026), Сушенцевої (2011) та ін. Надамо приклади деяких педагогічних умов з наведених досліджень:

1. Поєднання академічної свободи студента з вимогами високого рівня якості його інженерно-технічної підготовки.
2. Орієнтація освітнього процесу на цілеспрямований розвиток творчого потенціалу особистості кожного студента.
3. Домінування самоосвітньої діяльності в особистісно-творчому розвитку майбутнього фахового молодшого бакалавра.
4. Системно-послідовний розвиток у студентів позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.
5. Створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища для індивідуальної професійно-творчої підготовки фахового молодшого бакалавра.
6. Проектування змісту агроінженерної освіти з урахуванням реальних проблем агропромислового виробництва.
7. Дидактичні конструкти змісту навчання у підручниках, навчальних і електронних посібниках зумовлюють виникнення різнорівневих проблемних ситуацій та сприяють постановці і вирішенню навчальних проблем.
8. Запровадження системи форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються репродуктивно-інформаційні й проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії.
9. Застосування інноваційних технологій навчання щодо оволодіння студентами здатностями індивідуально-групового розв'язання інженерно-технічних проблем.
10. Наближення навчально-пізнавальної діяльності студентів до моделей науково-дослідницької діяльності.

11. Залучення студентів до продуктивного оволодіння методологічними знаннями як теоретичного базису розвитку інженерної творчості.
12. Спрямованість професійної підготовки бакалавра агроінженерії на інноваційну інженерно-технічну діяльність.
13. Широке залучення студентів до навчально-дослідної і науково-дослідної діяльності.
14. Оволодіння майбутніми бакалаврами методами розвитку творчого потенціалу інженера.
15. Узгодженість форм теоретичної і практичної підготовки студентів на основі ідей компетентнісного підходу.
16. Поєднання аудиторного навчання і самостійної роботи студентів засобами змішаного навчання на основі ІТ -технологій.
17. Створення інформаційно-освітнього середовища як відкритої педагогічної системи, яка не обмежується наявними можливостями закладу освіти і забезпечує широкий доступ учасників педагогічної взаємодії до сучасних інноваційних знань засобами ІТ-технологій.
18. Застосування в освітньому процесі лекційних занять на основі попередньої підготовки студентами конспектів лекцій.
19. Систематичне підкріплення в педагогічних працівників мотивації щодо самостійного оволодіння палітрою новітніх знань.
20. Оцінювання навчальних досягнень студентів на основі різнорівневих контрольних засобів, коли для розв'язання завдань творчо-пошукового характеру вимагається володіння широким обсягом інженерно-технічних знань.
21. Реалізація у закладі фахової передвищої освіти системи стимулювання поглибленого оволодіння студентами дисциплінами освітньої програми (іменні стипендії, гранти, зарубіжні відрядження та ін.).
22. Цілеспрямоване застосування методів і форм педагогічної інтеграції задля взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань.
23. Виконання майбутніми інженерами-аграрникам міждисциплінарних проєктів із залученням до команд студентів інших спеціальностей (агрономів, економістів, лісників та ін.).
24. Застосування студентами широкої палітри знань і вмінь (інженерно-технічних, математичних, екологічних, економічних, юридичних та ін.) у перебігу виконання курсових проєктів, кваліфікаційної випускної роботи.
25. Проєктування освітніх програм підготовки фахівців у коледжі на основі освітніх стандартів.

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

26. Поєднання загальнонаукового, міждисциплінарного і внутрішньо дисциплінарного напрямів здійснення педагогічної інтеграції у фаховій передвищій освіті.

27. Домінування в педагогічній діяльності викладача установки на набуття нових знань, інноваційного досвіду, способів дій, на створення власного продукту.

28. Оцінювання результатів навчальних досягнень студентів за розвитком не лише когнітивної, а й ціннісно-мотиваційної та діяльнісної (психомоторної) сфер особистості.

29. Оволодіння дисциплінами освітньої програми забезпечує досягнення студентом навчальних, розвивальних і виховних результатів.

30. Організація освітнього процесу гарантує досягнення запланованих результатів засобами педагогічно доцільних технологій.

31. Творчий потенціал педагогічного працівника має розглядатися як єдність інваріантної і варіативної складових, що органічно інтегровані в цілісну, системну властивість особистості.

32. Орієнтація освітнього процесу на цілісний, системний розвиток творчого потенціалу усіх учасників педагогічної взаємодії.

33. Пріоритет застосування інноваційних технологій навчання в освітньому процесі фахового коледжу.

34. Спрямованість методичної роботи коледжу на опанування викладачами методологією педагогічного дослідження.

35. Проектування та створення інформаційно-освітнього середовища у закладі фахової передвищої освіти.

36. Цілеспрямований розвиток у педагогічних працівників особистісно-професійних якостей.

37. Поєднання можливостей професійного розвитку викладачів фахових коледжів комплексом заходів формальної, неформальної та інформальної освіти.

38. Оптимізація змістово-технологічних аспектів розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів за відповідними напрямами.

39. Розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів відповідно до наявних та прогнозованих трудових функцій діяльності.

40. Проектування змісту розвитку педагогічної діяльності викладачів на основі ідей компетентнісного підходу.

41. Створення у закладі професійної освіти креативного освітнього середовища як чинника розвитку творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу.

42. Забезпечення інтеграції змісту загальноосвітніх предметів з

дисциплінами загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовок.

43. Експертно-консультативний супровід самоосвітнього розвитку педагогічної діяльності викладачів загальноосвітніх дисциплін.

44. Цілеспрямоване формування у педагогічних працівників позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.

45. Залучення викладачів загальноосвітніх дисциплін до активної науково-педагогічної діяльності.

46. Пріоритет у закладі професійної освіти сучасних педагогічних технологій при рівноправному доступі усіх учасників освітнього процесу до інформаційних освітніх ресурсів.

47. Активна взаємодія закладу професійної освіти з науковими установами, навчально-методичними центрами, університетами щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, вебінарів, тренінгів, конференцій тощо.

Не важко помітити, що наведені вище обставини формування чи розвитку певних властивостей особистості викладача та студента стосуються усіх складників освітнього процесу чи процесу професійного розвитку. З урахуванням думок керівників, педагогічних працівників, науковців на цьому етапі дослідження було складено такий перелік педагогічних умов цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів коледжів:

1. Безперервність професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів.

2. Систематичне поповнення обсягу знань викладачів з педагогіки, психології, методики навчання, предметної галузі тощо в системі методичної служби коледжу.

3. Проєктування та створення у закладі фахової передвищої освіти творчого інформаційно-освітнього середовища.

4. Цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її потребо-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знарядсько-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим компонентами.

5. Цілеспрямоване, планове управління системою професійного розвитку педагогічних працівників у закладі фахової передвищої освіти.

6. Системне формування у викладачів фахових коледжів позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.

7. Підтримка, стимулювання кар'єрного зростання педагогічних працівників у фаховому коледжі.

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

8. Об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахових коледжів.
9. Стимулювання викладачів до участі у конкурсах педагогічної майстерності («Педагогічний ОСКАР–2023», «Учитель року–2023» – для викладачів загальноосвітніх дисциплін та ін.).
10. Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень.
11. Узгодження змісту міжкурсowego і курсowego підвищення кваліфікації викладачів фахових коледжів.
12. Експертно-консультативний супровід професійного саморозвитку викладачів фахових коледжів.
13. Мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проектування та застосування інновацій в освітньому процесі.
14. Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти, щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо.
15. Постійне оновлення й поглиблення професійних знань, умінь, компетентностей викладачів фахових коледжів задля їх адаптації до соціальних, технологічних і галузевих змін.
16. Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
17. Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається».
18. Оптимізація змістово-технологічних аспектів розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів за відповідними напрямками.
19. Розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів відповідно до наявних та прогнозованих трудових функцій діяльності.
20. Пріоритетність в коледжі інноваційних технологій підготовки фахових молодших бакалаврів.

На другому етапі дослідження провідних чинників цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників коледжів було проведено їх експертну оцінку. Експертна група була сформована з наукових співробітників Інституту професійної освіти НАПН України, керівників, методистів, викладачів фахових коледжів (15 осіб, серед них 5 докторів педагогічних наук; 6 кандидатів педагогічних наук; 4 доктори філософії). На першому етапі експертам було запропоновано: з наведеного

вище переліку умов відібрати 5 найбільш важливих для розвитку професіоналізму викладачів. За результатами експертизи було відібрано 9 педагогічних умов, кожній з яких віддали перевагу більше 25% експертів, зокрема:

1. Проєктування та створення у закладі фахової передвищої освіти творчого інформаційно-освітнього середовища.

2. Мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проєктування та застосування інновацій в освітньому процесі.

3. Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

4. Системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.

5. Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень.

6. Об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу.

7. Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо.

8. Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається».

9. Цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її потребо-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим компонентами.

Варто підкреслити, що за результатами першого етапу експертизи враховувалися зауваження експертів щодо формулювання умов, коригувалися їх назви, уточнювався зміст і т. ін. На другому етапі здійснювалося ранжування 9 відібраних педагогічних умов, щоб визначити найбільш вагомі детермінанти розвитку професійної компетентності викладачів. В інструкції (додаток Б) експерту вказувалося, що найбільш вагомій, на думку експерта, умові слід присвоїти ранг «1»; відповідно, найменш вагомій (у порівнянні з рештою умов зі списку) – ранг «9». Якщо умови, на думку експерта, рівнозначні, мають однаковий вплив на професійний розвиток викладача, їм присвоювався й однаковий ранг.

За результатами ранжування умов складалася матриця (табл. 3.1) таким порядком.

Таблиця 3.1

Матриця результатів експертного оцінювання вагомості педагогічних умов розвитку професійної компетентності викладачів

№ експерта	Педагогічні умови *(№)									$\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}$
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
I	6	7	1,5	8	4	9	1,5	3	5	45
II	7	4	1	9	5	8	2,5	2,5	6	45
III	6,5	8	2	5	4	6,5	2	2	9	45
IV	7	6	2	8	3,5	9	1	3,5	5	45
V	9	7	1,5	8	4	6	3	1,5	5	45
VI	8	5,5	2	5,5	4	9	1	3	7	45
VII	6	5	1	7	2,5	8	4	2,5	9	45
VIII	7	7	1,5	9	4	7	3	1,5	5	45
IX	6	8	1,5	9	3,5	7	1,5	3,5	5	45
X	9	5,5	1	8	4	7	2	3	5,5	45
XI	6	7	2	8,5	2	8,5	2	4	5	45
XII	5	7,5	1	9	4	7,5	3	2	6	45
XIII	5	6	3	8	4	9	1,5	1,5	7	45
XIV	5	8,5	1	7	4	8,5	2	3	6	45
XV	5,5	7,5	2	9	4	7,5	2	2	5,5	45
$\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n x_{ij}$	98	99,5	24	118	56,5	117,5	32	38,5	91	675
Місце	6	7	1	9	4	8	2	3	5	

Примітка * Педагогічні умови (№)

1. Проектування та створення у закладі фахової передвищої освіти творчого інформаційно-освітнього середовища.
2. Мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проектування та застосування інновацій в освітньому процесі.
3. Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
4. Системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення.
5. Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень.
6. Об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу.
7. Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо.
8. Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається».
9. Цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її потребомотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим компонентами.

Умови, які експерт визнав рівнозначними, отримували середній ранг. Наприклад, перший експерт (табл. 3.1) на перше місце поставив дві умови – №3 і № 7. Відтак їх ранг розраховувався так: $1 + 2 = 3$. Потім отримана сума ділилася навпіл: $3 : 2 = 1,5$. Отже, кожна з умов «отримувала» ранг 1,5.

За такою ж методикою визначався ранг кожної з трьох рівнозначних, на думку експерта, умов. Наприклад, експерт № XV (табл. 3.1) на перше місце поставив три умови: 3 №, № 7 і № 8 (він вважав, що вони рівнозначні детермінанти). Тоді: $1 + 2 + 3 = 6$. Отримана сума ділиться на три (бо три умови за «статусом» рівні): $6 : 3 = 2$. Відтак кожній з цих умов присвоювався ранг «2», а наступна в ранжованому ряду умова отримувала ранг «4», бо три попередні місця вже «зайнято».

Після заповнення матриці важливо було дізнатись про єдність думок експертів щодо рангових місць досліджуваних педагогічних умов. Для цього було застосовано коефіцієнт конкордації (Glass, & Hopkins, 1996), який розраховується за формулою:

$$W = \frac{12}{m^2(n^3 - n)} \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m (R_{ij} - \frac{n+1}{2})^2 \right), \quad (4)$$

де n – кількість аналізованих об'єктів, m – кількість експертів, R_{ij} – ранг j -го об'єкта, що привласнений йому i -м експертом.

Коефіцієнт конкордації набуває значень від 0 до 1. При повній узгодженості думок експертів він дорівнює 1; відповідно, коли думки експертів абсолютно «полярні», повністю не узгоджені, $W = 0$.

У нашому випадку $n = 9$, $m = 15$, $\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij} = 675$. За формулою (4)

знаходимо $W = 0,71$. Отже, за величиною коефіцієнта конкордації W маємо зробити висновок про достатню узгодженість думок експертів.

Для унаочнення результатів експертизи побудовано гістограму (рис. 3.1). Нагадаємо, що перші місця займають умови з найменшою сумою рангів, відповідно, менш важливі, менш значущі детермінанти, на думку експертів, мають найбільші суми. Як це видно з діаграми, найменшу суму рангів ($\Sigma = 24$) набрала умова «Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників» та, відповідно, посіла перше місце. Цей факт не був для нас неочікуваним: у підрозділі 3.1 серед специфічних принципів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників коледжів нами виокремлено принцип безперервності: «... професійний розвиток фахівця, зокрема педагога, є багатограним, багатофакторним процесом послідовного, системного накопичення обсягу різноманітних знань, формування комплексу практичних умінь і навичок, виховання професійних цінностей і особистісно-професійних якостей».

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

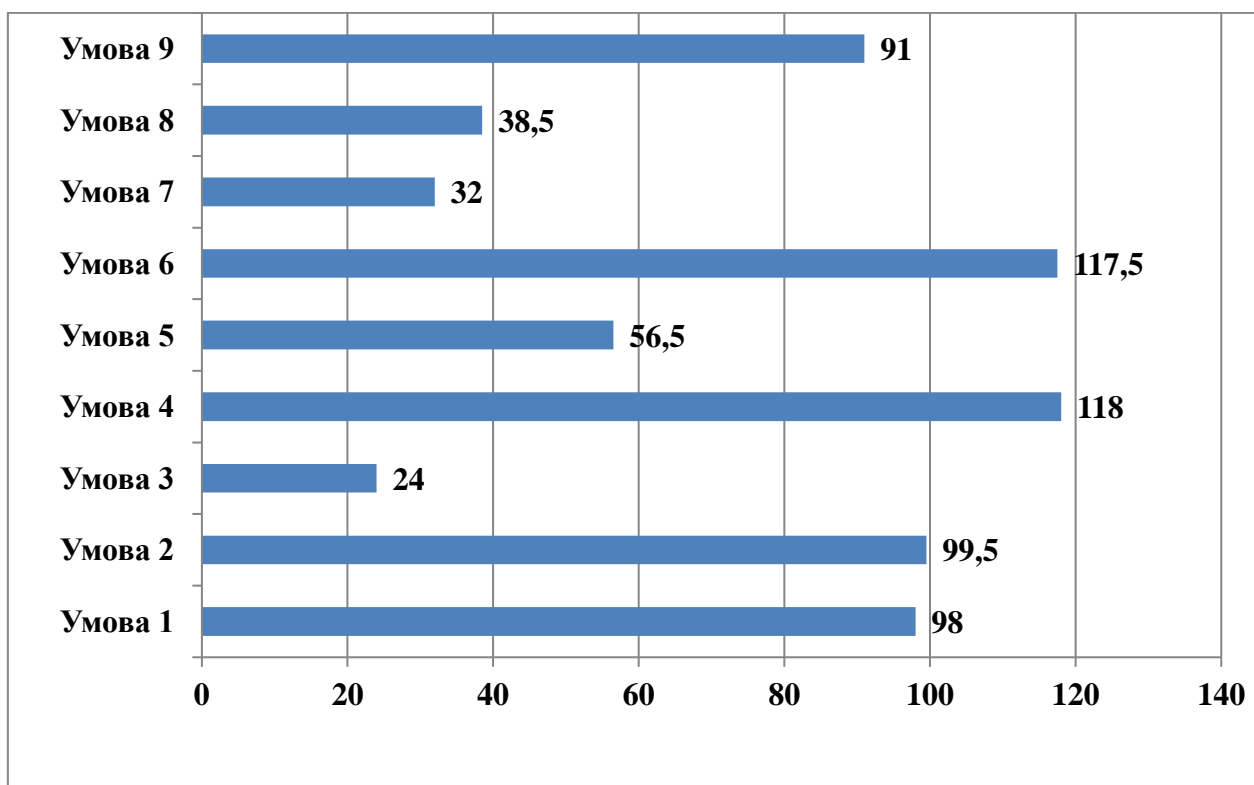


Рис. 3.1. Гістограма результатів ранжування педагогічних умов розвитку професійної компетентності викладачів коледжів:

1. Проектування та створення у закладі фахової передвищої освіти творчого інформаційно-освітнього середовища;
2. Мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проектування та застосування інновацій в освітньому процесі;
3. Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
4. Системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення;
5. Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень;
6. Об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу;
7. Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проектів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо;
8. Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається»;
9. Цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її потребомотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим компонентами.

Додамо, що реалізація щойно вказаного припису можлива при функціонуванні у закладі фахової передвищої освіти системи, яка поєднує напрями, форми, технології, засоби, зміст розвитку професіоналізму викладачів на етапах курсового і міжкурсорового підвищення кваліфікації. За нашими спостереженнями, у коледжах, де в полі зору методичної служби самоосвітня діяльність викладачів, системна організація дієвих заходів постійного оновлення педагогічними працівниками професійних, методичних, психолого-педагогічних знань, їхня курсова перепідготовка, стажування на виробництві, участь у науково-педагогічних дослідженнях тощо, якість підготовки фахових молодших бакалаврів є високою.

Друге місце в загальній системі ранжування із сумою рангів $\Sigma = 32$ посідає умова «Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо». Експерти переконані, і з цим варто погодитися, що залучення педагогічних працівників коледжів до інноваційної, наукової діяльності сприяє зростанню їхнього професіоналізму, розширенню обсягу сучасних знань, їхньому зростанню як творчих особистостей. Такі висновки маємо зробити і з огляду на положення виділеного нами у п. 3.1 наявного дослідження принципу науковості, дотримання вимог якого сприяє цілеспрямованому розвитку єдності ідеалів, цілей, інтересів, сподівань, надій, бажань, вірувань, поглядів на сенс і мету життя не тільки викладача, а і його вихованців. Крім того, на об'єктивність таких висновків вказує і «статус» умови, подібної за змістом, (а тому її можна назвати контрольною) № 5 «Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень»: вона посіла четверте місце із сумою $\Sigma = 56,5$.

Третє місце за вагомістю експерти відвели умові № 8 «Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається». З одного боку, ця умова детермінується вимогами принципу безперервності професійного зростання фахівця, необхідністю постійно розвивати ключову компетентність успішної життєдіяльності «навчання впродовж життя». Усвідомлюючи той факт, що корпоративне навчання (а саме про нього йдеться у змісті цієї умови) як процес постійного навчання організаціями власного персоналу майже не застосовується на теренах професійної освіти, прогнозуємо, що такі освітні форми в перспективі будуть визнані окремим напрямом кваліфікаційного розвитку педагогічних працівників. Для підтвердження цих висновків наведемо ключові принципи «організації, що навчається», які притаманні як

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

американській, так і європейським моделям навчання співробітників (Жолонко, 2020): навчатися швидше, ніж конкуренти; навчатися всередині організації (обмін досвідом між працівниками і робочими групами); навчатися за межами організації (у постачальників і споживачів); вертикальне навчання (від верхньої до нижньої ланок організації); постановка правильних питань і застосування навчання у практичній діяльності; прогнозування майбутнього, створення сценаріїв і навчання на їх основі; навчатися швидше, ніж змінюється оточуюче середовище; навчатися у тих сферах, в яких раніше навчання не здійснювалось. На нашу думку, цей напрям «внутрішньоколеджного» навчання педагогічних працівників є досить перспективним і має право на самостійне науково-методичне розроблення.

3.2. Критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

(Остапенко А. В., Пащенко Т. М.)

Важливою передумовою вирішення завдання щодо підготовки висококваліфікованих фахівців є розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів та формування їхньої готовності до професійного самовдосконалення, саморозвитку, а, отже, до продуктивної педагогічної діяльності. Масштаб та актуальність досліджуваної проблеми потребує розгляду компонентів, критеріїв, показників та рівнів розвиненості професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

У попередніх розділах монографічного дослідження визначено, що професійна компетентність педагогічних працівників фахових коледжів є складним конструктом таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, поведінково-діяльнісного, особистісно-рефлексивного, емоційно-вольового. Функціональною характеристикою компонентів розвиненості професійної компетентності педагогічного працівника фахового коледжу є критерії, які визначаються сукупністю показників, виходячи з основних вимог адекватності, об'єктивності та комплексності їхнього вибору. Поняття «критерій» визначають як: «ознака, за якою можна стверджувати про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища» (Гончаренко, 1977, с. 54), або: «як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» (Словник української мови, 1973, с. 349). Загальнометодологічною основою виділення та обґрунтування критеріїв послужили загальні вимоги, визначені у педагогічній науці: вони повинні відображати основні закономірності розвитку; з їхньою допомогою встановлюється зв'язок між усіма компонентами системи, що

досліджується; кожен критерій повинен бути розкритий через ряд якісних показників, по мірі прояву яких можна судити про більшу чи меншу виразність певного критерію; кожен критерій має відображати динаміку вимірюваної якості у часі та культурно-педагогічному просторі. Зважаючи на те, що критерії мають відображати основні складові об'єкта (у даному випадку професійної компетентності), для діагностики досліджуваного феномену виділяємо відповідні критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, вольовий.

Кожен критерій характеризується сукупністю конкретних показників, критерій завжди залишається незмінним, на відміну від показників, що його характеризують. Беручи до уваги суть розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, у дослідженні розроблені й апробовані в ході експерименту показники зазначених критеріїв. Поняття «показники» визначається як узагальнені характеристики (властивості) об'єкта або процесу (Бирка, 2015, с. 218); як якісна або кількісна характеристика сформованості певного критерію.

Визначення критеріїв та показників дає змогу оцінити ефективність розвитку, тобто порівняти мету та результат. Система запропонованих у цьому дослідженні критеріїв не вичерпує всього різноманіття якісних характеристик такої інтегративної властивості, як професійна компетентність. Виокремлені критерії та показники є необхідними і водночас достатніми, тому що відображають у взаємодії основні сторони діяльності та особистості викладача. Збільшення кількості критеріїв ускладнить визначення комплексного показника оцінювання.

Орієнтуючись на аналіз наукових доробок учених (Бирка, 2015; Ільчук, 2016; Федюк, 2019; Шевченко, 2018; Шевчук, 2001; Шовкун, 2010 та інші), визначено сукупність основних показників, на основі яких має оцінюватися розвиненість компонентів професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. Розглянемо докладніше зміст визначених критеріїв та відповідних показників.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності передбачає сформованість мотивів, прагнень до інноваційної педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій викладача на оволодіння високими рівнями професіоналізму. Рівень розвитку цього компонента будемо визначати за показниками мотиваційного критерію, до яких відносимо:

- 1) усвідомлення необхідності власного професійного зростання;
- 2) стійке прагнення до інноваційної педагогічної діяльності, до застосування ефективних методик і технологій навчання студентів;
- 3) сформована потреба в самоосвіті, у самовдосконаленні.

Когнітивно-інформаційний компонент включає комплекс теоретичних і техніко-технологічних (процедурних) знань (педагогіки, психології,

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

методики навчання, цифрових технологій, з наукової галузі, що викладається тощо). Визначення рівня розвитку когнітивно-інформаційного компонента інтегративної властивості особистості педагогічного працівника маємо здійснювати за показниками когнітивного критерію, до яких відносимо такі характеристики:

- 1) володіння основами педагогічних знань;
- 2) розуміння суті та значення терміну «універсальний дизайн у сфері освіти»;
- 3) обізнаність про сучасні наукові досягнення у професійній галузі.

Поведінково-діяльнісний компонент презентує комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію викладачем своїх трудових функцій. Рівень розвитку цього компонента будемо визначати за показниками діяльнісного критерію, до яких відносимо:

- 1) здатність організувати та провести відеоконференцію зі студентами (наприклад, на платформі Zoom або іншій);
- 2) здатність провести науково-педагогічне дослідження, доповісти результати на конференції;
- 3) здатність провести відкрите заняття із застосуванням інноваційних технологій.

Особистісно-рефлексивний компонент включає регулювання власної життєдіяльності, здатності до рефлексії у професійній діяльності. Для вивчення динаміки розвитку цього складника визначено рефлексивний критерій та відповідні показники, зокрема:

- 1) здатність постійного здійснення самоаналізу власної педагогічної діяльності, здатність об'єктивно оцінити свої здобутки;
- 2) вміння аналізувати причини вчинків і поведінки студентів, колег по роботі;
- 3) здатність конструктивно реагувати на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі, здатність до коригування особистих дій.

Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан при розв'язанні педагогічних ситуацій; наполегливість у саморозвитку, цілеспрямованість дій в інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу. До показників вольового критерію віднесено такі утворення особистості:

- 1) здатність зберігати самовладання навіть у ситуаціях зі значним емоційним навантаженням;
- 2) тактовність, вміння реалізувати модель толерантної поведінки;
- 3) здатність доводити справу до логічного завершення.

Як це видно з рисунка 3.2, визначені показники взаємопов'язані, взаємозумовлені, і, як показали діагностичні дослідження, лише їх комплексне використання уможливило зареєструвати певні зміни у

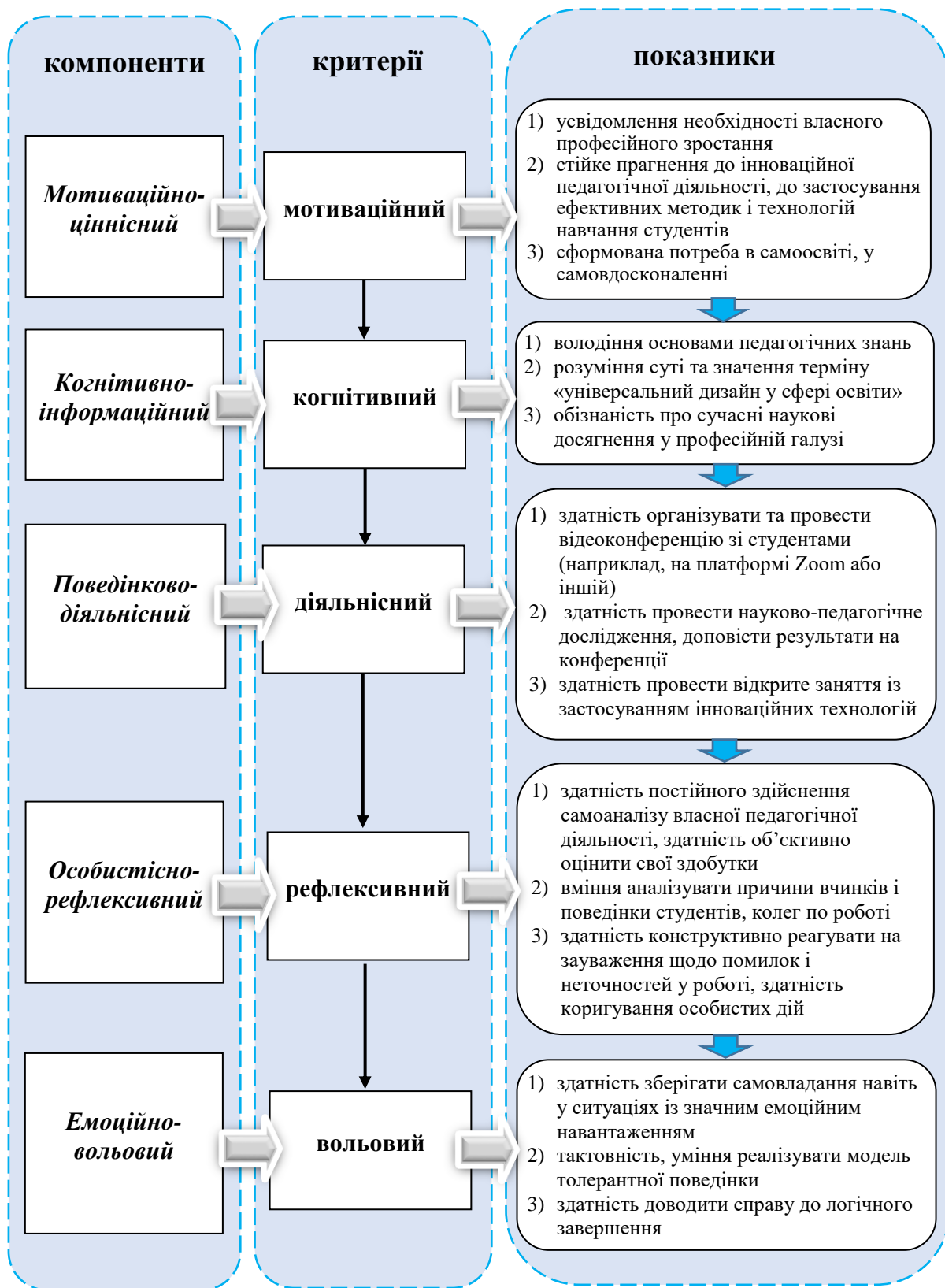


Рис. 3.2. Схема взаємозв'язку компонентів, критеріїв та показників розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

розвиненості здатності педагогічних працівників фахових коледжів ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

На основі різностороннього аналізу результатів навчальної, методичної, організаційної, виховної, науково-дослідницької діяльності педагогічних працівників, опитування методистів ЗФПО означено характерні ознаки рівнів розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів, що можуть слугувати індикаторами визначення якості їхнього професійного розвитку в умовах конкретного закладу фахової передвищої освіти.

Рівень – це якісна характеристика процесу розвитку, що визначає його як ступінь розвиненості компонентів, критеріїв та показників. Рівневий підхід дає змогу розглядати будь-який процес розвитку як перехід від одного рівня до іншого, складнішого та якіснішого. Водночас «рівень відображає діалектичний характер процесу розвитку, що забезпечує пізнання предмета у всьому різноманітті його властивостей» (Семенова, 2009, с. 123).

Наведемо ознаки рівнів розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу.

Початковий рівень розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Характеристика рівня:* компоненти професійної компетентності педагогічних працівників проявляються епізодично, обмежені певними умовами: низький рівень умотивованості до професійної діяльності; фрагментарність та безсистемність знань; низький рівень розвиненості умінь професійної діяльності; низька рефлексивність педагогічної діяльності; низький рівень розвиненості показників вольового критерію.

Цей рівень розвитку професійної компетентності характерний для викладачів-початківців. Слабко виражене позитивне чи індіферентне ставлення до педагогічної діяльності у фаховому коледжі. Викладач поки що недостатньо усвідомлює свої педагогічні можливості, часто діє шляхом спроб і помилок у пошуках власного стилю діяльності. Відсутність первинного досвіду педагогічної діяльності. Недостатнє прийняття на особистісному рівні професійно-значущої цінності самоосвіти, усвідомлення необхідності власного професійного зростання, формально відноситься до заходів підвищення кваліфікації, не виявляє зацікавленості у розвитку власної педагогічної техніки. Не спостерігається прагнення до інноваційної педагогічної діяльності, до застосування ефективних методик і технологій навчання студентів: володіння основами інформаційних технологій та педагогічної грамотності. Нерозвиненість соціальної мобільності, соціальної активності; низький рівень комунікативної культури особистості; провідною стратегією соціальної взаємодії викладача

є ухилення чи конкуренція; педагог виявляє низьку соціальну адаптивність, низький ступінь включеності до змін. Обмежене уявлення про культуру співробітництва у сфері професійних контактів: не знайдено контакту зі студентами, колегами.

Викладач демонструє елементарні знання у предметній галузі, розуміння особливостей педагогічної діяльності знаходяться на фрагментарному, низькому рівні, дії педагога мають повторювальний (за кимось) характер. У діяльності трапляються неточності та помилки. Педагог відчуває труднощі у постановці мети та завдань. На цьому рівні педагогічна діяльність, як правило, не досягає передбачуваних результатів. Відсутнє розуміння суті та значення терміну «універсальний дизайн у сфері освіти».

Спостерігається відсутність систематичності та послідовності в діяльності, присутні елементи загальнопрофесійних умінь: низький рівень розвиненості умінь ефективно застосовувати сучасні інноваційні технології; фрагментарні прояви здатності організувати та провести відеоконференцію зі студентами (наприклад, на платформі Zoom або іншій); відсутність здібностей проведення науково-педагогічного дослідження, доповіді результати на конференції. Не виявляє здатності провести відкрите заняття із застосуванням інноваційних технологій. Застосовує технології традиційного навчання, використовуючи готові методичні розробки; спостерігаються спроби вдосконалення існуючих методик. Фрагментарне володіння навичками роботи з інформаційним потоком та освітніми ресурсами; спрощене розуміння проблеми якості викладання та освіти у фаховому коледжі.

Демонструє недостатньо розвинену особистісну та професійну рефлексивність: здатність здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності, здатність об'єктивно оцінити свої здобутки сформована на низькому рівні; фрагментарні прояви володіння вміннями об'єктивно оцінювати результати власної професійної діяльності та досягнення колег, аналізувати причини вчинків і поведінки студентів; низький рівень розвиненості здатності конструктивно реагувати на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі, здатності до коригування особистих дій. Викладач не здійснює навіть фрагментарного аналізу власної професійної поведінки, досвіду; не виявляє здатності до виявлення власних професійних труднощів та ступеня їхньої значущості; не визначає стратегію свого безперервного професійного розвитку. Самооцінки, як особистісна, так і професійна, нерідко завищені. Серед педагогів цієї групи багато таких, які й початкові свої педагогічні вміння та їхній рівень через декілька років роботи оцінюють досить високо.

Викладач демонструє низький рівень розвиненості показників вольового критерію: йому не притаманна здатність зберігати самовладання

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

у ситуаціях із значним емоційним навантаженням; рідко демонструє креативність, прагнення до творчості, тактовність та уміння реалізації моделі толерантної поведінки; не завжди доводить справу до логічного завершення, йому не властиве проблемне бачення розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій. Викладачі з початковим рівнем розвиненості професійної компетентності відрізняються поведінкою, орієнтованою на зовнішні правила, зразки, рекомендації.

Середній рівень розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Характеристика рівня:* сформовані окремі елементи професійної компетентності, характерні дії за зразком: середній рівень умотивованості до професійної діяльності; недостатній рівень знань; середній рівень розвиненості умінь професійної діяльності; рефлексивність педагогічної діяльності розвинена на середньому рівні, невпевненість у собі; не відчувають потреби до вдосконалення; середній рівень розвиненості показників вольового критерію.

Викладачі з середнім рівнем розвиненості професійної компетентності зазвичай мають досвід педагогічної роботи до 5 років, відрізняються розумінням та виділенням проблеми, але в той же час у них відсутня стратегія та розуміння, як (спосіб) вирішити цю проблему, робиться акцент на теоретичний аспект, а не на практичний. Сформованість мотивів, прагнень до інноваційної педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій на оволодіння високими рівнями професіоналізму, потреба в самоосвіті, у самовдосконаленні у викладачів сформована на недостатньому рівні. У викладачів переважають організовані форми самоосвіти, вони вважають за краще отримувати конкретні рекомендації та методики. Викладачі намагаються планувати самоосвіту, саморозвиток, у них проявляється бажання займатися науково-педагогічною діяльністю. Викладачі учасники заходів підвищення кваліфікації у фаховому коледжі, намагаються застосовувати у своїй діяльності передові педагогічні техніки.

У викладачів наявний незначний досвід забезпечення підвищення якості освітніх результатів студентів з використанням педагогічних методів, традицій та технологій, що склалися у вітчизняній ФПО; фрагментарна постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, тобто цілей професійної самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку; володіння навичками роботи з інформаційним потоком та освітніми ресурсами. Недостатній рівень володіння основами педагогічних знань; наявність знань у галузі інформаційних технологій та використання їх у практичній діяльності; розуміння суті та значення терміну «універсальний дизайн у сфері освіти», але дотримання принципів універсального дизайну в освітній галузі фрагментарне; недостатня обізнаність про сучасні наукові досягнення в

професійній галузі. Спостерігається ситуативне прагнення до удосконалення якості освітнього процесу, до запровадження педагогічних інновацій. Мають фрагментарні знання про актуальні освітні проєкти, нормативно-правові акти, концепції, державні стандарти, переважно поверхнево знають їхній зміст.

Комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію викладачем своїх трудових функцій розвинутий на середньому рівні: недосконало розвинуті здатності організації та проведення відеоконференції зі студентами; здатності проведення науково-педагогічного дослідження, повідомлення результатів на конференції; здатності проведення відкритого заняття із застосуванням інноваційних технологій.

Соціальна активність, соціальна мобільність педагогів на середньому рівні розвитку, низький рівень тривожності у ситуації невизначеності, достатня мотивація до інноваційної діяльності, особистісна та професійна рефлексивність на достатньому рівні. Віддають перевагу стратегії компромісу або пристосування, недостатньо ініціативні. Педагог може внутрішньо не приймати зміни, чинити опір їм, але дотримуватися соціальних норм взаємодії. Здатність постійного здійснення самоаналізу власної педагогічної діяльності, здатність об'єктивно оцінити свої здобутки; вміння аналізувати причини вчинків і поведінки студентів, колег по роботі; здатність конструктивно реагувати на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі, здатність коригування особистих дій – тобто особистісно-рефлексивний компонент професійної компетентності розвинутий на середньому рівні. В основному своєю роботою задоволені. Самоаналізом педагогічної діяльності займаються рідко, під тиском зовнішніх причин. У цій групі переважають педагоги з авторитарним та авторитарно-демократичним стилем спілкування зі студентами. Рівень результативності педагогічної діяльності – середній та низький. Є педагоги, які працюють на рівні еталона професії, але творчість у своїй діяльності не виявляють.

У процесі педагогічної діяльності присутні незначні помилки, допускаються недоліки, неточності, некоректні формулювання та висновки. Педагог ставить цілі та завдання, відповідні загальній спрямованості навчального процесу та рівню підготовленості колективу, самоосвітня діяльність ведеться систематично та послідовно, успішно знайдено та реалізується контакт зі студентами, які активно включаються в роботу, викладачами. Професійна діяльність виконується на середньому рівні, дотримана етапність, вписується в наявні регламенти, використовуються різноманітні засоби навчання. Якщо виникають труднощі, що відчутно проявляються, шукають шляхи їх усунення. Передовий, новаторський

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

досвід намагаються запозичити цілком, часто не можуть пояснити провідних ідей, звідси – зазнавши невдачі у застосуванні чужого досвіду, відмовляються від нього повністю.

Викладач демонструє здатність зберігати самовладання у ситуаціях із незначним емоційним навантаженням; тактовність, епізодичні вміння реалізації моделі толерантної поведінки. Із здатністю доводити справу до логічного завершення виникають незначні проблеми.

Достатній рівень розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Характеристика рівня:* компоненти професійної компетентності сформовані та виявляються відповідно до стандартів освіти: достатній рівень умотивованості до професійної діяльності; достатній рівень знань; незбалансованість розвиненості окремих компонентів умінь професійної діяльності; достатній рівень рефлексивності педагогічної діяльності; достатній рівень розвиненості показників вольового критерію.

Цей рівень розвитку педагогічної майстерності притаманний викладачу з досвідом педагогічної діяльності більше 5 років.

Викладачі з достатнім рівнем розвиненості професійної компетентності мають достатній рівень культури професійної педагогічної самоосвіти. Педагоги, що становлять цю групу, дуже активні у пошуках інформації, але їхній загальний пізнавальний потенціал дещо нижчий. Вони відкриті знанням, добре почуваються як у організованих формах самоосвіти, так і в самостійно організованому пізнанні. Активні слухачі різноманітних курсів, лекцій. Охоче відвідують різні форми підвищення кваліфікації, використовують будь-яку нагоду познайомитися з цікавим досвідом роботи. Загалом володіють технологією самопізнання та самоосвіти.

Педагогічна спрямованість виражена яскраво. Загальноосвітня самоосвіта має вихід у педагогічну діяльність. Вони мають велику перспективну проблему, над вирішенням якої поглиблено працюють. Під час виникнення труднощів звертаються до літератури, до досвідченіших педагогів, займаються серйозним самоаналізом своєї діяльності.

Представники цієї групи досить самокритичні, іноді занадто. Працездатні, цілеспрямовані у своїх пошуках та їх реалізації. Позитивно оцінюють себе як з погляду особистісної цінності, так і професійної, вважають себе досить хорошими педагогами. Якщо це молоді педагоги, то явно простежується прагнення опанувати основи педагогічної діяльності, але не механічно виробити навичку, а освоїти педагогічну дію осмислено, спробувати ввести елементи власного підходу. Як правило, з молодих педагогів цієї групи виростають справжні майстри та новатори педагогічної праці.

Достатність уявлень та знань у предметній та психолого-педагогічній областях, що поповнюються недостатньо системно. Обмеженість пізнавальної активності в інших галузях знань. Досить ефективна освітня діяльність. Володіння та застосування освітніх та соціально-педагогічних технологій. У цілому сформовані, але неповні вміння ефективно застосовувати як узвичаєні, традиційні, так й інноваційні технології навчання; розвиненість на достатньому рівні здатності організувати та провести відеоконференцію зі студентами, провести науково-педагогічне дослідження, доповісти результати на конференції. Не виникає проблем із проведенням відкритого заняття із застосуванням інноваційних технологій.

Педагог демонструє високий рівень соціальної мобільності та активності, вище середнього рівня розвиток комунікативної та конфліктологічної культури, володіє різними стратегіями і техніками взаємодії, гнучкий у соціальних контактах, достатній рівень адаптації до змін. Провідними стратегіями є співробітництво, компроміс. Постійно здійснює самоаналіз власної педагогічної діяльності, об'єктивно оцінює свої здобутки, конструктивно реагує на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі. У викладачів наявні здатності створювати відповідні умови для розвитку здібностей студентів, індивідуалізації діяльності, використовуючи для цих цілей усі можливі сучасні технології і різноманітні стилі навчання.

Педагог здійснює фрагментарний аналіз власної професійної поведінки, досвіду; недостатньо розвинені здібності до виявлення власних професійних труднощів та ступеня їх значимості; не завжди чітко визначає та коригує стратегію власного безперервного професійного розвитку; визначає мету, завдання та зміст програми свого професійного розвитку; не завжди чітко прогнозує та вміє виділяти етапи свого професійного розвитку. Характерною особливістю є вміння впоратися з творчими, часто неординарними, ситуаціями.

Високий рівень розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Характеристика рівня:* компоненти професійної компетентності стійкі, варіативні, визначаються характером ситуацій професійної взаємодії: високий рівень умотивованості до професійної діяльності; ґрунтовність та системність знань; високий рівень розвиненості умінь професійної діяльності; висока здатність оцінювання та аналізу власних професійних можливостей; прагнення постійного самовдосконалення; висока рефлексивність педагогічної діяльності; високий рівень розвиненості утворень особистості вольового критерію, їх збалансованість, відповідність специфіці професійної діяльності.

Високий рівень розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу визначається знаннями та вміннями застосовувати на

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

практиці сучасні освітні технології, вмінням планувати та аналізувати, володіти повним розумінням проблем та напрямів розвитку власної педагогічної майстерності.

Педагоги мають яскраво виражену пізнавальну активність. Установка на безперервну самоосвіту є елементом їхньої свідомості, дуже допитливі і активні у пошуках джерел інформації, володіють досить сформованою технологією самоосвітньої діяльності. Вони добре поінформовані в галузі наукових досягнень психології та педагогіки, передового та новаторського досвіду, добре знають свій предмет і суміжні. Викладачі з високим розвитком професійної компетентності намагаються розібратися в суті та творчо використовувати у своїй практиці не стільки сам досвід, скільки провідні ідеї, надаючи їх втіленню оригінального творчого забарвлення. Ці педагоги вміють відбирати з інформації, що до них надходить, основне і застосовувати у власній практиці з урахуванням особистого досвіду, умов роботи. Як правило, педагоги цієї категорії мають досить сильні волеві характеристики і працездатність. Вони самокритичні, можуть дати собі і своїй роботі достатньо об'єктивну і глибоку оцінку. Самостійні у своїх судженнях, оцінках та діях.

Педагогічна спрямованість виражена яскраво, всі їхні дії спрямовані на інтереси коледжу та студентів. Рівень своєї професійної діяльності в досвідченіших вчителів досягає майстерності, а в молодих – виявляється результативне оволодіння стандартом із внесенням елементів новаторства та творчості.

У педагогічних працівників наявний досвід забезпечення якості підготовки студентів на основі комплементарної інтеграції інноваційних та традиційних методів та технологій навчання; адекватне цілям навчання у ФПО застосування інформаційно-освітніх ресурсів; здатність до рефлексії та критичної оцінки педагогічної праці, до пошуку оптимальних та продуктивних способів професійної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Лабораторією науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту професійної освіти НАПН України здійснювався аналіз факторів, умов розвитку професійної компетентності, встановлювалися особливості розвитку компонентів цієї інтегративної властивості особистості у педагогічних працівників фахових коледжів. Для організації опитування викладачів засобами Google Forms було розроблено анкету самооцінювання викладачами розвитку компонентів власної професійної компетентності. Зокрема, респонденти мали оцінити свою мотивацію щодо оволодіння високими рівнями професіоналізму (мотиваційно-ціннісний компонент), систему наукових педагогічних знань, на основі яких розвиваються професійні вміння та навички (когнітивно-

інформаційний компонент), комплекс умінь та навичок моделювання педагогічних та науково-дослідних завдань, ефективної дій у нестандартних педагогічних ситуаціях, застосування інноваційні технології навчання (поведінково-діяльнісний компонент), сформованість навичок самоаналізу власної професійно-педагогічної діяльності та спілкування, способів самоконтролю педагога (особистісно-рефлексивний компонент), здатність розуміти власний емоційний стан при розв'язанні педагогічних ситуацій; цілеспрямованість дій в інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу (емоційно-вольовий компонент).

Самооцінку 882 респонденти здійснювали за п'ятибальною шкалою; в анкеті було передбачено по три показники для кожного компонента. Результати Google Forms опитування подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Результати самооцінювання педагогічними працівниками фахових коледжів власних педагогічних знань, умінь, якостей та здатностей

№	Показники	Розподіл респондентів за оцінками п'ятибальної шкали, %				Середня оцінка
		1-2	3	4	5	
1	2	3	4	5	6	7
1	Я усвідомлюю необхідність свого професійного зростання (МЦ)	9,98	9,30	17,23	63,49	4,19
2	Я прагну до інноваційної педагогічної діяльності, до застосування ефективних методик і технологій навчання студентів (МЦ)	10,54	8,96	24,26	56,24	
3	Я відчуваю потребу в самоосвіті, у самовдосконаленні (МЦ)	12,36	13,49	25,96	48,19	
4	Я володію основами педагогічних знань (КІ)	11,34	14,06	33,56	41,04	3,66
5	Я знаю значення терміну «універсальний дизайн у сфері освіти» (КІ)	33,90	22,56	28,80	14,74	
6	Я знаю про сучасні наукові досягнення в галузі, яку викладаю (КІ)	11,79	16,55	37,19	34,47	
7	Я здатний організувати та провести відеоконференцію зі студентами (наприклад, на платформі Zoom або іншій) (ПД)	8,96	7,26	13,27	70,52	4,17
8	Я здатний провести науково-педагогічне дослідження, доповісти результати на конференції (ПД)	17,01	15,53	29,48	37,98	
9	Я здатний провести відкрите заняття із застосуванням інноваційних технологій (ПД)	9,52	10,77	22,90	56,80	

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Продовження табл. 3.2

1	2	3	4	5	6	7
10	Я постійно здійснюю самоаналіз своєї педагогічної діяльності, здатний об'єктивно оцінити свої здобутки (ОР)	10,32	9,07	28,46	52,15	4,16
11	Я вмію аналізувати причини вчинків і поведінки студентів, колег по роботі (ОР)	10,43	12,93	34,58	42,06	
12	Я конструктивно реаую на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі, здатний коригувати свої дії (ОР)	8,62	9,18	30,95	51,25	
13	Я зберігаю самовладання навіть у ситуаціях із значним емоційним навантаженням (ЕВ)	12,13	15,42	37,30	35,15	4,16
14	Я тактовний (а), уміло реалізую моделі толерантної поведінки (ЕВ)	8,73	10,09	26,53	54,65	
15	Зазвичай доводжу справу до логічного завершення, намагаюсь (ЕВ)	8,62	7,48	26,42	57,48	

* Примітка: Позначення компонентів: МЦ – мотиваційно-ціннісний; КІ – когнітивно-інформаційний; ПД – поведінково-діяльнісний; ОР – особистісно-рефлексивний; ЕВ – емоційно-вольовий.

Як видно з таблиці, показники розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів відображають результати їхньої самооцінки: на їхню думку, найкраще розвинутим є мотиваційно-ціннісний компонент: середня оцінка за показниками №1, №2 і №3 складає 4,19. Відповідно, найменш розвинутим є когнітивно-інформаційний компонент (№4; №5; №6) – 3,66. Середні оцінки показників розвитку особистісно-рефлексивного (№10; №11; №12) і емоційно-вольового (№13; №14; №15) компонентів виявилися рівними – 4,16.

Установлення рівня розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів відбувалося шляхом зіставлення одержаної інтегральної оцінки з межами інтегральних оцінок рівнів, розрахованих методом сигнальних відхилень (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Межі оцінок рівнів розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

Межі інтегральних Межі оцінок	Рівень розвиненості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів
1,0–2,0	початковий
2,1–3,0	середній
3,1–4,0	достатній
4,1–5,0	високий

Рівні розвиненості компонентів професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів за результатами Google Forms-опитування відображені на діаграмі (рис. 3.3). Визначено, що серед педагогічних працівників фахових коледжів переважають викладачі з високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового компоненту професійної компетентності, їх частка складає від 48,5 % до 56 %, когнітивно-інформаційний компонент професійної компетентності педагогічних працівників розвинуто на достатньому рівні (33,18 % викладачів).

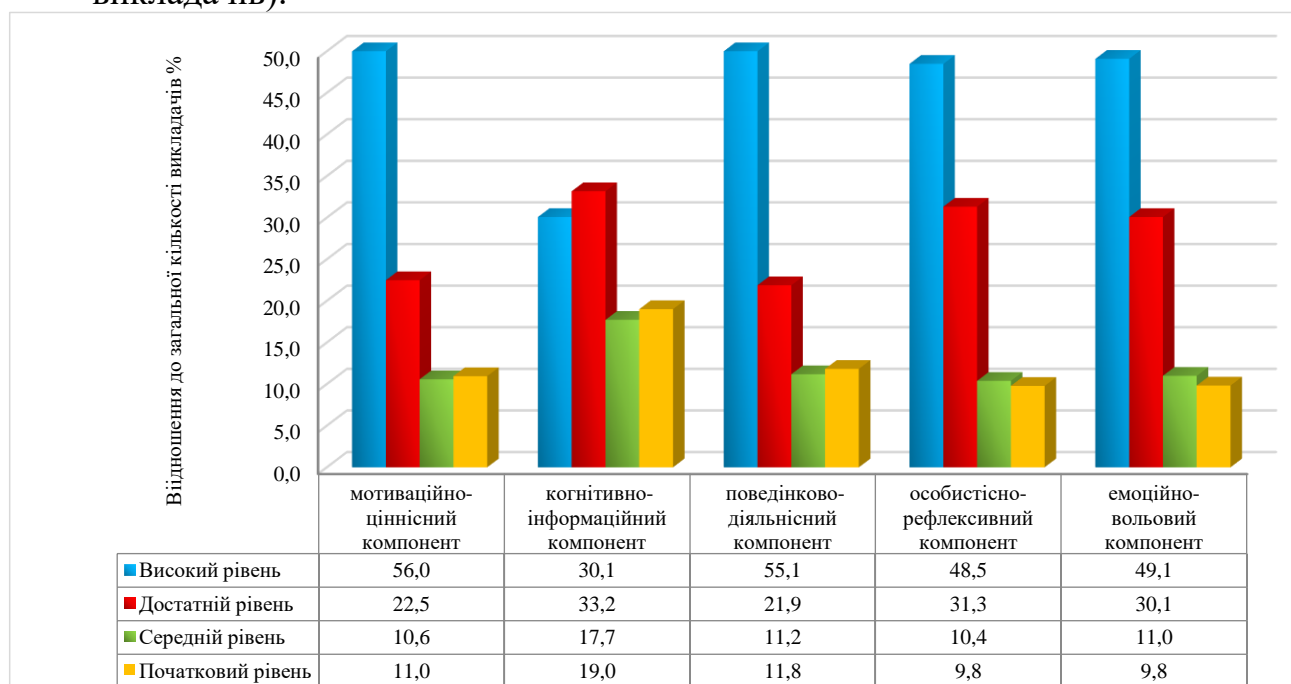


Рис. 3.2. Діаграма розвиненості компонентів професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів за результатами Google Forms-опитування

У практиці фахової передвищої освіти констатовано високий кореляційний зв'язок між досвідом педагогічної діяльності викладача фахового коледжу і рівнем його професійної компетентності.

3.3. Суть та структура методичної системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Лузан П. Г.)

Нормативно-правові засади професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів визначено статтею 59 Закону України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017, 5 вересня), статтею 24 Закону України «Про фахову передвищу освіту» (Верховна Рада України, 2019, 6 червня), Законом України «Про професійний розвиток працівників» (Верховна Рада України, 2012, 12 січня). У свою чергу, умови підвищення кваліфікації, періодичність, форми, види такого професійно-технічного навчання визначено Порядком підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (Кабінет Міністрів України, 2019, 21 серпня). При цьому основними завданнями професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів визначено:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній діяльності;
- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;
- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;
- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;
- розроблення пропозицій щодо удосконалення освітнього процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання (Петренко, Султанова, Олешко, & Купрієвич, 2021, с. 51).

Відтак, в умовах викликів, що постали перед вітчизняною професійною освітою, професійний розвиток педагогічних працівників визначається пріоритетним напрямом модернізації освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти. А оскільки кожний об'єкт наукового дослідження потребує системного підходу у його вивченні (Шейко, & Кушнарєнко, 2006), то і процес розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів варто розглядати як динамічну, цілеспрямовану систему. Нагадаємо, що суть цієї загальнонаукової методології полягає у комплексному дослідженні великих і складних

об'єктів (систем), вивченні їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин (Шейко, & Кушнарєнко, 2006).

В «Українському педагогічному словнику» Гончаренко (1997, с. 305) слушно вказує, що системний підхід у педагогіці «... спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину». Додамо, що за результатами наших констатувальних досліджень встановлено: зазвичай, в освітньому процесі сучасного фахового коледжу методична робота щодо безперервного, особистісно орієнтованого розвитку професійної компетентності викладачів, їхньої здатностей особистісного і професійного зростання, навичок самоосвітньої діяльності здійснюється епізодично, без належної системності. Зазначене спонукає до обґрунтування системи цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Насамперед, зупинимо увагу на суті таких понять, як: «система», «педагогічна система», «методична система». Наприклад, академічний тлумачний словник української мови (Словник української мови, 1978, с. 203) наводить декілька значень поняття «система» (від грец. *systema* – *ціле, що складене з частин*): а) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь; б) класифікація; в) форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ і т. ін.); в) сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; г) сукупність принципів, які є основою певного вчення; г) будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин. Відтак система – це цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин (Шейко, & Кушнарєнко, 2006, с. 61).

Розглядаючи прості і складні системи, Лодатко (2021, с. 8) переконливо доводить, що цей науковий феномен характеризує «... множину елементів будь-якої природи, якість якої при заданих зовнішніх умовах з необхідністю і достатністю визначається її внутрішнім складом і структурою. Орієнтуючись на принципи синергетики, учений підтримує тезу про необхідність розрізнення простих і складних систем: «Простота» або ж «складність» системи залежить від характеру взаємодії її складових: якщо внаслідок цього система набуває нових властивостей, не характерних для її складових, то вона вважається складною; за інших умов система позиціонується як проста» (Лодатко, 2021, с. 9). При цьому учений справедливо говорить, що неправильно оцінювати складність системи, керуючись лише кількістю її складових «... а не можливими способами їхньої взаємодії» (Лодатко, 2021, с. 10). На жаль, у монографії «Педагогічне

моделювання» учений послуговується поняттям «соціальні (гуманістичні) системи», уникаючи використання терміну «педагогічна система», залишаючи поза увагою структурні та змістово-просторові особливості функціонування цього феномена.

У цьому аспекті Нобелівські лауреати з Великої Британії О'Коннор, та Макдермот (2018) у книзі «Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень» слушно вказують, що дуже складна система «... може утворюватися з багатьох елементів або підсистем, і всі вони здатні перебувати в різних станах, які змінюватимуться у відповідь на те, що буде відбуватися з іншими частинами. Побудувати схему такого виду складної системи – все одно, що знайти шлях у лабіринті, який повністю змінюється залежно від обраного нами напрямку. Динамічною складністю характеризуються стратегічні ігри, наприклад шахи, оскільки кожен хід змінює співвідношення між фігурами і, відповідно, ситуацію на дошці» (О'Коннор, Макдермот, 2018, с. 38). І далі учені роблять важливий, зокрема для нашого монографічного дослідження, висновок: *додавання до системи нового елемента* завжди тягне за собою утворення нових зв'язків між складовими і зростання складності системи. Причому додавання кожного наступного елемента збільшує кількість зв'язків більшою мірою, ніж додавання попереднього. На це вкрай важливе положення у подальшому будемо зважати при обґрунтуванні структурних елементів пропонуваної системи розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

На цьому етапі дослідження варто зробити таке узагальнення: для віднесення соціального конструкту до розряду систем важливо, щоб розглядуваний об'єкт мав такі особливості (Андрощук, 2017; Дуднік, 2010; Лузан, Сопівник, Виговська, 2016):

– наявність складників, частин (компонентів, елементів); елемент – мінімальний складник, наділений основними властивостями системи; нижня межа – два компоненти, верхня – необмежена кількість;

– різноманітність – кожний елемент володіє відповідними специфічними властивостями, поведінкою, що відрізняються від інших елементів;

– наявність структури – певних зв'язків і відношень між елементами; зв'язки – це така взаємодія, за якої зміна одного елемента системи приводить до зміни інших елементів;

– наявність інтегративних властивостей, таких якостей, якими не володіє жоден окремо взятий компонент, що входить у систему;

– ідентифікаційність – кожний елемент може бути виділений з системи (умовно або фактично, відносно або абсолютно);

– ієрархічність; ієрархічна система характеризується: вертикальним підпорядкуванням підсистем і елементів у середині системи; правом втручання підсистем і елементів верхнього рівня у процеси підсистем нижнього рівня; залежністю дій підсистем верхнього рівня від фактичного виконання підсистемами нижнього рівня своїх функцій;

– наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її складників;

– стійкість – здатність системи утримувати параметри в заданих межах;

– цілеспрямованість системи; кожна система створюється для досягнення певної мети, тому функції її компонентів мають відповідати меті і функціям всієї системи;

– притаманність комунікативних властивостей, які виявляються у двох формах – у взаємодії із зовнішнім середовищем та у взаємодії даної системи із системами нижчого чи вищого порядку;

– ідентифікаційність: будь-який складник може бути виокремлений із системи (відносно чи абсолютно, умовно або фактично);

– історичність, спадковість – наявність сталих зв'язків минулого, сьогодення і майбутнього; у системі мають бути присутні як елементи минулого, так і зародки майбутнього;

– наявність управління (при певному спротиву системи на будь-які управлінські дії).

Суть педагогічної системи розкриває Кушнірук (Енциклопедія освіти, 2021, с. 649), переконуючи, що в широкому розумінні це: а) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі; об'єднання учасників педагогічного процесу, де їхня діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно. Погоджуючись в цілому з таким трактуванням, все ж зазначимо, що позиція автора «діяльність... є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно» є дискусійною. Ми притримуємося думки про те, що мета діяльності є її структурантом і виникає на етапі усвідомлення суб'єктом потреби як джерела виникнення дії чи діяльності, і не може бути певним засобом. Водночас варто погодитися із тлумаченням ученим досліджуваного феномену у вузькому розумінні: це «... 1) впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання й навчання; 2) соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їхніми матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і

розвиток особистості» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 650). При цьому педагогічну систему пропонується розглядати як шестикомпонентний конструкт із такими інваріантними складниками: *учні; мета навчання; зміст навчання; дидактичні процеси; вчителі (чи технічні засоби навчання); організаційні форми навчання.*

Заслуговує на увагу і трактування педагогічної системи як процесу, поділеного на «... на різні елементи, рівні та частини, які при взаємодії один з одним поєднуються в єдине ціле і мають на меті створення сприятливих умов для розвитку та формування, а також вплив на об'єкти виховання. Таким чином, «педагогічна система» це процес, що поділений на різні елементи, рівні та частини, які при взаємодії один з одним поєднуються в єдине ціле і мають на меті створення сприятливих умов для розвитку та формування, а також вплив на об'єкти виховання» (Іващенко, 2011). Доречність такого підходу до розвитку системи на основі створення відповідних умов підтверджує одну із загальних її властивостей: «... еволюція систем характеризується нерівномірністю й відсутністю монотонності... Поведінку соціальної системи можна зрозуміти тільки в контексті того середовища, в якому вона функціонує» (Черних, 1995, с. 29).

Нам імпонує підхід Т. Жижко до тлумачення змісту та структури цього наукового феномена. Зокрема, під педагогічною системою учена справедливо розуміє динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей. Дослідниця переконана, що складники цілісної системи набувають значимості лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами. Зміна одного з них діалектично веде до зміни інших компонентів (елементів). Варто підтримати висновки вченої про те, що при розв'язанні освітніх завдань важливо мати на увазі закономірності функціонування конкретної педагогічної системи (Жижко, 2005).

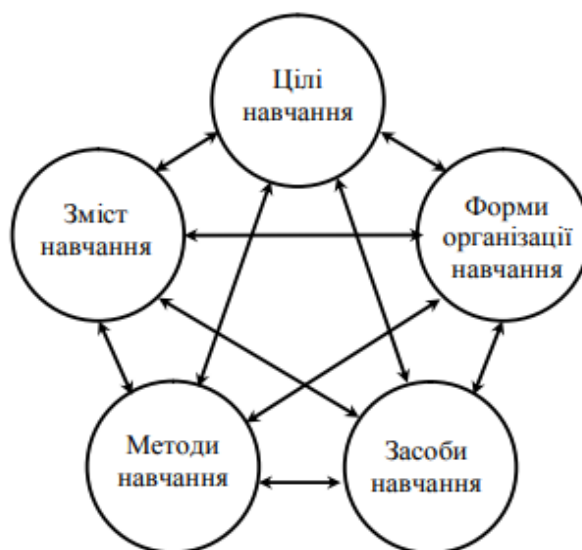
Відтак під педагогічною системою будемо розуміти *впорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання, виховання й розвитку особистості того, хто навчається), що при взаємодії між собою поєднуються в єдиний конструкт задля цілеспрямованого впливу на об'єкт розвитку в даних соціальних умовах.* Прикладом такої цілісності може бути педагогічна система закладу фахової передвищої освіти. Така система як процес охоплює професійну підготовку фахових молодших бакалаврів (а також кваліфікованих робітників, якщо для цього коледж має ліцензію), корпоративне навчання педагогічних працівників коледжу та ін. Це по-перше. По-друге: така педагогічна система є складником більш широкої мега-системи – педагогічної системи фахової передвищої освіти.

Відмітимо, що система фахової передвищої освіти України перебуває у стані реформування і характеризується розгалуженою мережею закладів освіти (більше 700 коледжів), орієнтованою на надання освітніх послуг у масовому масштабі, на цілеспрямоване виконання державного і регіонального замовлення навіть в умовах воєнного часу. У системі фахової передвищої освіти здійснюється підготовка фахових молодших бакалаврів за освітньо-професійними програмами відповідно до галузей знань (29 галузей знань (від «01 Освіта/Педагогіка до «29 Міжнародні відносини)), у кожній з яких виокремлено певні спеціальності. Відтак ця ланка професійної освіти спрямована на формування та розвиток освітньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи виконувати типові спеціалізовані завдання у певній галузі професійної діяльності, пов'язані з вирішенням виробничих завдань підвищеної складності та/або здійсненням обмежених управлінських функцій з певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої та/або професійної кваліфікації (Про фахову передвищу освіту, 2019).

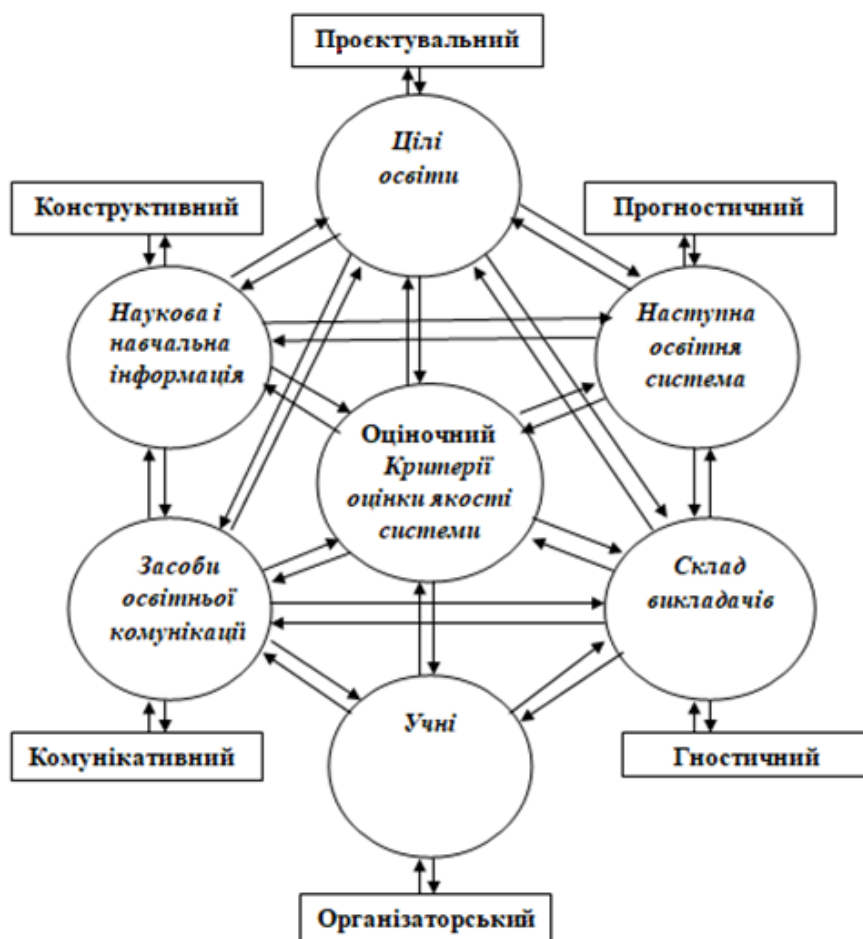
Нарешті, звернемося до суті поняття «методична система». Уперше цей вид педагогічної системи обґрунтував Пишкало (1975). За визначенням ученого, методична система навчання у своїй структурі поєднує такі компоненти (рис. 3.4): цілі навчання; зміст навчання; методи навчання; форми і засоби навчання (Пишкало, 1975, с. 7). Автор доводив, що функціонування методичної системи підпорядковується певним закономірностям, пов'язаними як із внутрішньою будовою конструкта, так і з зовнішніми впливами. Зокрема, вкрай важливим вважаємо висновок А. Пишкало про те, що зміна одного чи декількох компонентів спричинює зміни усїєї системи. Цілком виправдано цілі навчання учений називає «лідуючим компонентом» – нині усталено системологи визнають ієрархічність компонентів важливою характеристикою системи.

У подальшому послідовники А. Пишкало вдосконалювали як зміст, так і структуру цього науково-педагогічного об'єкта змістове і структурне наповнення цього складного наукового об'єкта. Зокрема, суттєвий вклад у теорію педагогічних систем зробила Кузьміна (2002). Учена обґрунтувала семикомпонентну модель методичної (педагогічної) системи, побудовану способом «накладання» функціональної підсистеми (проектувальний, конструктивний, прогностичний, комунікативний, гностичний, організаторський компоненти) на структурну підсистему (цілі освіти; навчальна і наукова інформація; засоби освітньої комунікації; учні; склад викладачів тощо) (рис. 3.5).

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу



*Рис. 3.4. Візуалізація структури методичної системи навчання
Пишкало (1975)*



*Рис. 3.5. Структурна модель методичної (педагогічної) системи
Кузьміної (2002)*

Попри безумовну значущість моделі системи Н. Кузьміної як важливої методологічної основи конструювання послідовниками інших

педагогічних систем, все ж деякі її аспекти викликають певний сумнів. Зокрема, організаторський компонент освітнього процесу стосується, насамперед, впорядкування, самоорганізації педагогічної діяльності викладача, а тому, на нашу думку, логічно тут зв'язки переорієнтувати з учнів на педагогів. Крім того, вимагає пояснення доцільність введення до структури з реально існуючими складниками компонента «Наступна освітня система».

Указуючи на неадекватність методичної системи А. Пишкало сучасним завданням навчання і виховання студентів, учені вдосконалюють, модернізують її структурні компоненти. Зокрема, викладачі коледжу А. Жаурова і О. Захарова (Жаурова, & Захарова, 2015) пропонують мету навчання, діяльність викладача (викладання), діяльність студентів (учіння) і результат (рис. 3.6) розглядати «системотворюючими поняттями методичної системи».

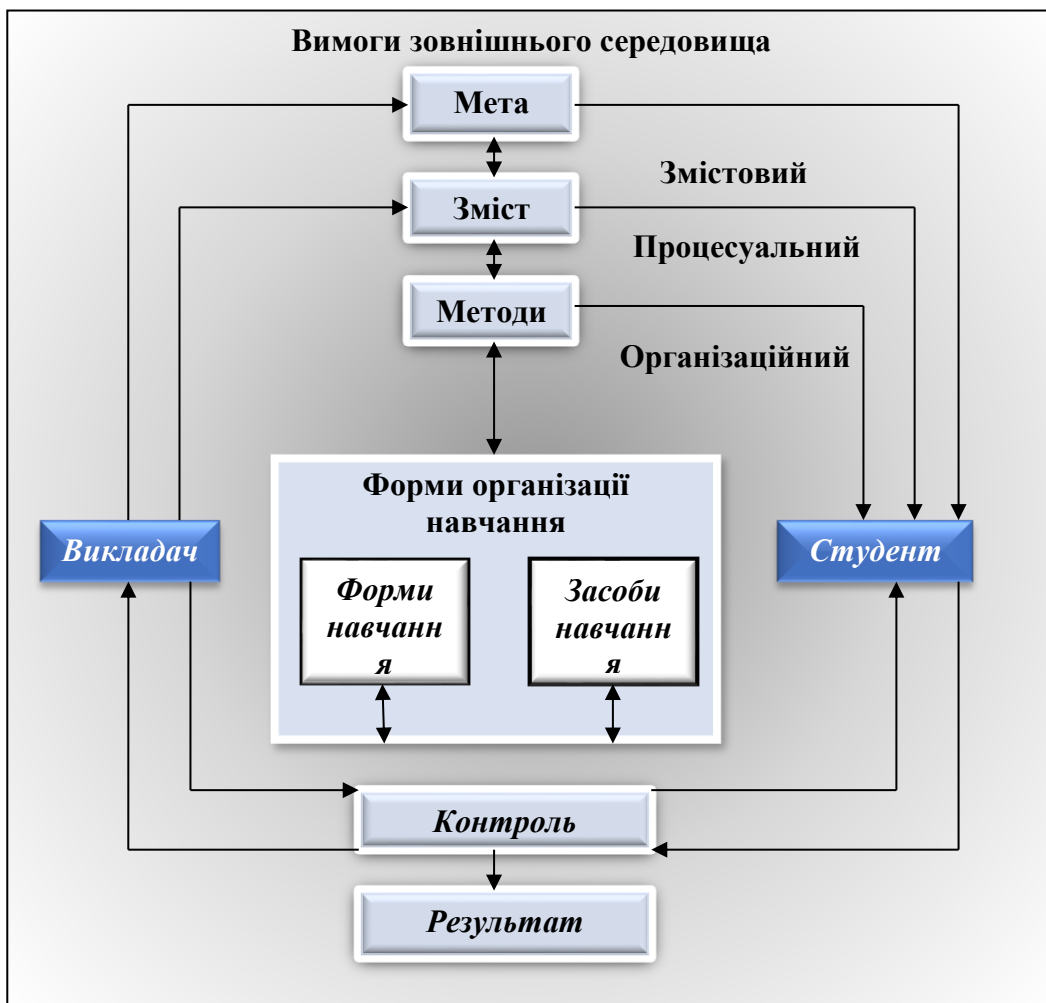


Рис. 3.6. Модель методичної системи із системотвірними і змінними складниками (Жаурова, & Захарова, 2015)

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

У свою чергу, змінними складниками називають зміст, методи і форми організації навчання. Автори переконані, що за такої структури виконується правило «*equilibrium state rule*», за яким усі складники методичної системи знаходяться у такому тісному зв'язку, що будь-яка зміна одного з них неодмінно призводить до зміни інших складників і всієї системи в цілому.

Відмітимо, що на перший погляд, структура моделі щойно згаданої методичної системи дійсно сприймається як «замкнений контур». Натомість дискусійним вважаємо виділення елемента «*Результат*» без зворотнього зв'язку з метою (зادля корекції завдань) чи суб'єктами педагогічної взаємодії. Мова йде про те, що згідно запропонованої структурної моделі, вилучення з конструкту елемента «результат» не впливає на функціонування інших складників.

Указану вразливу характеристику щойно аналізованої методичної системи враховано Кошук (2019) при конструюванні системи професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії (рис. 3.7).



Рис. 3.7. Модель системи професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії (Кошук, 2019)

Учений представив її структуру у вигляді замкнутого контуру. Підсистеми цілей, результатів, змісту, засобів, методів, форм організації навчання та ін. чітко взаємопов'язані: вилучення бодай одного складника призводить до зникнення системи.

Варто зазначити, що при побудові моделі автор намагався довести, що системотвірним компонентом системи професійної підготовки бакалаврів з агроінженерії наразі є ІТ-технології (вони поміщені в центральній частині структури і жорстко пов'язані з усіма складниками системи). Учений доводить, і з цим варто погодитися, що застосування в освітньому процесі інформаційно-комунікативних технологій суттєво вплинуло на зміст педагогічної діяльності викладача та учіння студентів, способи і форми організації навчання, контроль та інші компоненти системи. Натомість ієрархічність компонентів тут не проглядається, що є, на нашу думку, вразливим для пропонованої структури.

Зацікавлює структура методичної системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів (рис. 3.8), яку запропонував Курок (2022). За результатами теоретичного аналізу сучасного освітнього процесу в економічному коледжі автор переконує, що «цілі та завдання розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічного коледжу, і, відповідно, зміст, методи, форми і засоби розвинення здатностей професійно-правової діяльності викладачів та правосвідомості вихованців, суттєво змінилися (і, на нашу думку, постійно вдосконалюються, модернізуються) внаслідок упровадження в педагогічну практику нових цифрових технологій». Отже, услід за Кошуком (2019), Курок (2022) обстоює ідею введення до структури методичної системи елемента, який суттєво впливає на функціонування усіх інших складників – цифрових технологій. Позитивним є й те, що у розробленій структурній моделі методичної системи (рис. 3.8) передбачена певна ієрархічність складників, де «лідуючим компонентом» (за А. Пишкало) є цілі розвитку правової компетентності педагогічних працівників. Натомість зауважимо, що все ж автор залишається в полоні ідей минувшини про п'ятикомпонентну структуру методичної системи. Мовиться про те, що в сучасних дослідженнях до структури таких педагогічних об'єктів учені справедливо вводять такі компоненти, як «контроль та корекція результатів», «результати освітнього процесу» тощо.

Проведене дослідження особливостей, структури, функціонування, поведінки педагогічних (методичних) спонукає зробити такі висновки:

1. Серед учених існує розбрат думок щодо суті понять «педагогічна система», «освітня система», «дидактична система», «методична система», найчастіше їх розрізняють за структурною ознакою. Найчастіше методичну систему учені розглядають як складне динамічне утворення ієрархічно

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

пов'язаних компонентів (цілі навчання, зміст, методи, засоби і форми організації навчання), що утворюють цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення освітніх цілей;

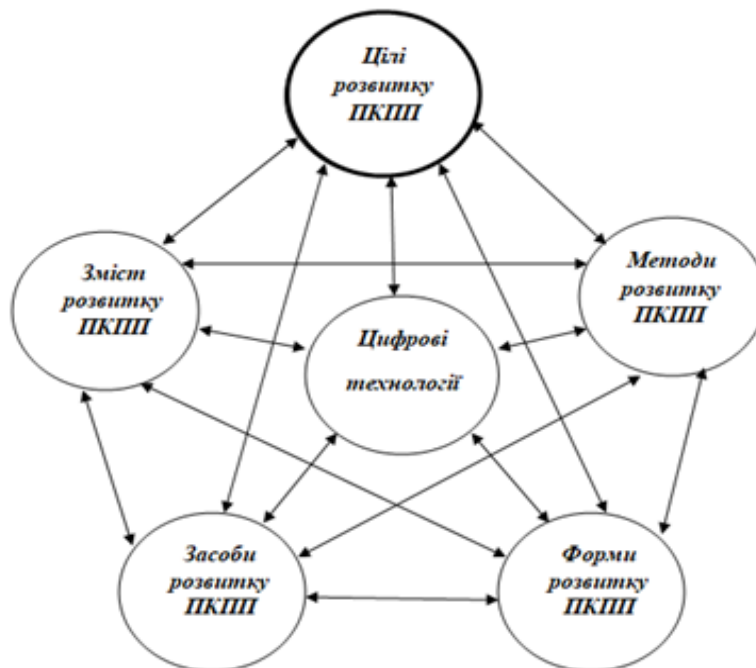


Рис. 3.8. Структура методичної системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників (ПКПП) економічних коледжів (Курок, 2022)

2. Педагогічну систему варто розглядати в тому разі, якщо її структура відображає цілісний освітній процес, об'єднуючи цілі, зміст, методи, форми, засоби навчання, контроль і корекцію освітніх результатів, педагогічну діяльність викладача і навчально-пізнавальну діяльність студентів у єдиний конструкт тісно взаємопов'язаних елементів;

3. Інформаційно-комунікаційні, цифрові технології суттєво змінили сучасну технологію освітнього процесу, а відтак зміст, методи і форми особистісного і професійного розвитку сучасного педагогічного працівника коледжу. Справедливо Курок зазначає (2022), що сучасні цифрові технології (Інтернет речей, роботизація та кіберсистеми, штучний інтелект, великі дані, безпаперові технології, адитивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні та мобільні технології, біометричні, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн та ін.) дозволяють тим, хто навчається, будь-коли в часі, екстериторіально у географічному просторі, оперативно отримувати доступ до наукової, навчальної чи іншої інформації в сучасному її інтерпретуванні; ефективно здійснювати самоосвіту; застосовувати новітні технології при моделюванні процесів і явищ; швидко та якісно обробляти статистичні дані; вчасно отримати (і надати) консультації, зокрема із застосуванням Skype-технологій; брати

активну участь в інтернет-конференціях, семінарах, вебінарах, телекомунікаційних проєктах, обговорювати проблеми з фахівцями на форумах, дистанційно брати участь в засіданнях науковців. Відтак цифрові технології органічно мають входити до структури сучасної освітньої системи;

4. В умовах сучасного освітнього середовища фахового коледжу доцільно запровадити методичну систему, яка структурно і функціонально забезпечує невинне зростання професійної компетентності педагогічних працівників за рахунок поєднання можливостей курсової підготовки, корпоративного навчання, самоосвіти у безперервному опануванні викладачами комплексом сучасних знань і умінь, оволодінні інноваційними технологіями навчання, розвитку їхніх педагогічних якостей і морально-ціннісних орієнтацій.

До структури методичної системи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (рис. 3.9) вважаємо за доцільне ввести такі компоненти: цілі, зміст, методи, форми, засоби, результат, контроль і корекцію результатів розвитку досліджуваної інтегративної властивості викладача.

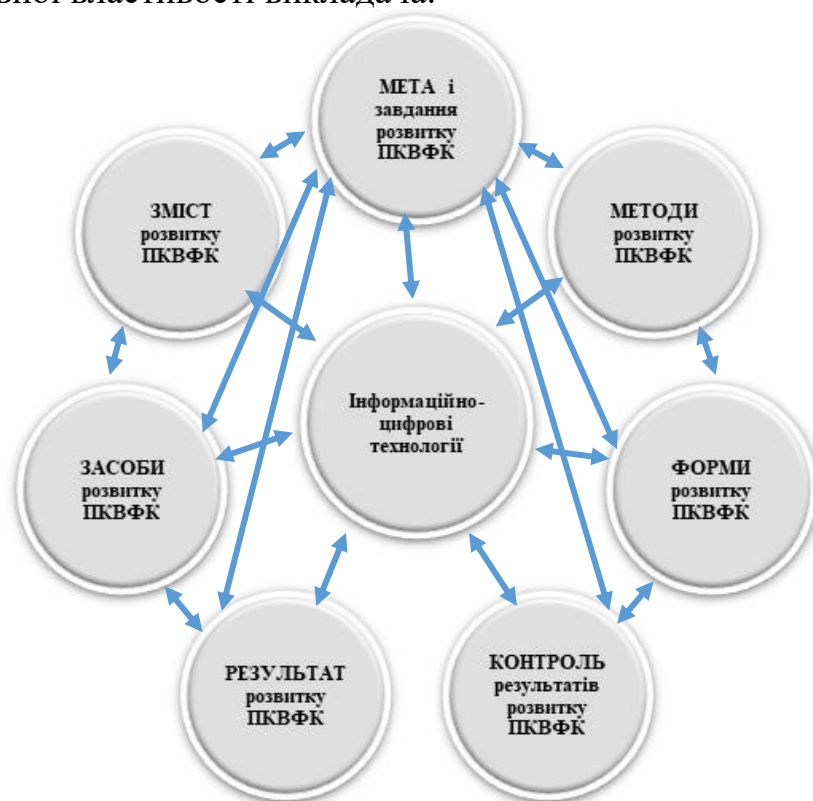


Рис. 3.9. Структура методичної системи розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Крім того, основним системотвірним компонентом визначаємо мету – безперервний розвиток професійної компетентності викладачів фахових

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

коледжів. У вертикальній ієрархії пропонованої методичної системи мета займає домінантне положення. У центрі структурної моделі інформаційно-цифрові технології – «... сукупність електронних інструментів, систем, пристроїв та ресурсів, які генерують, зберігають або обробляють дані, а також технологій розробки інформатичних систем і побудови комунікаційних мереж» (Вакалюк, & Спірін, 2021, с. 16). Не важко побачити, що в наведеній моделі всі структурні елементи взаємопов'язані, а зміна одного із структурантів неодмінно приводить до зміни інших складників і всієї методичної системи в цілому.

Детальніше характеристики елементів методичної системи розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів розглянемо в подальших матеріалах монографії.

Висновки до третього розділу

У розділі експериментально визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, до яких віднесено такі обставини: мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проєктування та застосування інновацій в освітньому процесі; сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників; системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення; залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень; об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу; активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо; запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається»; цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її мотиваційно-ціннісним, когнітивно-інформаційним, поведінково-діяльним, особистісно-рефлексивним, емоційно-вольовим компонентами.

Засобами експертної оцінки доведено, що найвагомими з наведеної сукупності є такі педагогічні умови: «сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників (сума рангів 24)»; «активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо» (сума рангів 32); «запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається» (сума рангів 38,5).

Для діагностики розвиненості компонентів професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти визначено критерії та відповідні показники, що відображають зв'язки між складниками феномена як інтегративного утворення особистості. Зокрема, рівень розвитку *мотиваційно-ціннісного компонента* професійної компетентності викладачів оцінювався за такими показниками: усвідомлення необхідності власного професійного зростання; стійке прагнення до інноваційної педагогічної діяльності, до застосування ефективних методик і технологій навчання студентів; сформована потреба в самоосвіті, у самовдосконаленні; *когнітивно-інформаційного* – володіння основами педагогічних знань; розуміння суті та значення терміну «універсальний дизайн у сфері освіти»; обізнаність про сучасні наукові досягнення в професійній галузі; *поведінково-діяльнісного* – здатність організувати та провести відеоконференцію зі студентами (наприклад, на платформі Zoom або іншій); здатність провести науково-педагогічне дослідження, доповісти результати на конференції; здатність провести відкрите заняття із застосуванням інноваційних технологій; *особистісно-рефлексивного* – здатність постійного здійснення самоаналізу власної педагогічної діяльності, здатність об'єктивно оцінити свої здобутки; вміння аналізувати причини вчинків і поведінки студентів, колег по роботі; здатність конструктивно реагувати на зауваження щодо помилок і неточностей у роботі, здатність коригування особистих дій; *емоційно-вольового* – здатність зберігати самовладання навіть у ситуаціях зі значним емоційним навантаженням; тактовність, уміння реалізації моделі толерантної поведінки; здатність доводити справу до логічного завершення.

РОЗДІЛ 3. Теоретичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Засобами експериментальних досліджень визначено, що запропонований діагностичний інструментарій є валідним, дає змогу отримати достовірні дані про диференціацію сучасного загалу викладачів закладів фахової передвищої освіти на групи, що демонструють початковий, середній, достатній чи високий рівні розвитку професійної компетентності.

Доведено, що в освітній процес фахового коледжу доцільно запровадити методичну систему, яка структурно і функціонально забезпечує невинне зростання професійної компетентності педагогічних працівників за рахунок поєднання можливостей курсової підготовки, заходів методичної роботи в коледжі, самоосвіти у безперервному опануванні викладачами комплексом сучасних знань і умінь, оволодінні інноваційними технологіями навчання, розвитку їхніх педагогічних якостей і морально-ціннісних орієнтацій. При цьому методичну систему розглядаємо як складне динамічне утворення ієрархічно пов'язаних компонентів (цілі, зміст, методи, форми, засоби, результат, контроль і корекція результатів розвитку досліджуваної інтегративної властивості викладача), що утворюють цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей професійного зростання педагогічних працівників. Розроблено модель системи, яка є ідеальним уявленням про структурні зв'язки її елементів та унаочнює модернізуючий вплив інформаційно-цифрових технологій на всі компоненти процесу професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти.

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ, ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

4.1. Цілі та зміст розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Ямковий О. Ю.)

Сучасні процеси реформування економіки, впровадження інноваційних та інформаційних технологій, євроінтеграційні процеси та потреби ринку праці висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців та їхніх компетентностей. У зв'язку з цим на сьогодні постає проблема впровадження компетентнісного підходу в 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 компетентностей та можливостей випускника вирішувати професійні завдання в умовах, які постійно змінюються, що відображає вимоги сучасного ринку праці.

Компетентнісний характер фахової передвищої освіти конкретизує її мету за такими векторами:

1) створення умов для ґрунтового опанування здобувачем знаннями, уміннями і навичками в галузі майбутньої професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікація, що забезпечує участь особистості в суспільно корисній праці відповідно до її інтересів і здібностей;

2) формування патріотично налаштованої, громадянсько свідомої, соціально активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, справедливість) та культурно-національними (працелюбність, волелюбність, толерантність тощо) цінностями і здатна до творчого перетворення виробничих, економічних, суспільних відносин, несе відповідальність за результати своєї діяльності;

3) задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би вимогам науково-технічного, соціального прогресу, які би були професійно мобільними, всебічно розвинутими особистостями, здатними до самореалізації, самовдосконалення, до навчання впродовж життя.

Вирішення таких пріоритетних завдань, в свою чергу, актуалізує проблему становлення професіоналізму викладача, розвитку його професійної компетентності. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту» та

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

нормативні документи (Державна національна програма «Освіта» (Україна 21 століття), Національна доктрина розвитку освіти України тощо) акцентують увагу на високих вимогах до особи і професійної діяльності педагога.

При цьому важливу роль у процесі професійного розвитку відіграє вміння педагога визначати стратегічні орієнтири власної професійної діяльності, ставити перед собою конкретні цілі та досягати їх, оскільки саме цілі надають будь-якій діяльності ознак організованості, усвідомленості та продуктивності.

Цілі професійної діяльності викладачів закладів фахової передвищої освіти визначаються з урахуванням сучасних вимог до професії, функцій та завдань, що покладаються на педагога, місії та стратегії закладу освіти, зовнішніх та внутрішніх чинників, що зумовлюють зміст професійного розвитку. Тому обґрунтування цілей є важливим етапом розвитку професійної компетентності викладачів коледжів, який визначає успішність цього процесу.

Учені переконані, що процес цілепокладання є важливим, адже в ньому відбувається трансформація загальнодержавних цілей, визначених для системи освіти і для педагогічних працівників безпосередньо в педагогічні цілі. Саме педагогічні цілі характеризують результати педагогічної діяльності, що відображаються в особистісних новоутвореннях учасників освітнього процесу – у змінні їхньої мотиваційної сфери, засвоєнні знань і навичок, формуванні здатності й готовності до вирішення проблем у професійній діяльності. Педагогічні цілі розглядаються як своєрідний еталон, ідеал, до якого потрібно прагнути в процесі розвитку особистості та який конкретизується на різних рівнях.

Такої думки дотримується О. Радкевич (2020, с. 358), який зазначає, що саме педагогічні цілі характеризують результати педагогічної діяльності, які відображаються в особистісних новоутвореннях учасників освітнього процесу – у зміні їхньої мотиваційної сфери, засвоєнні знань і навичок, формуванні здатності й готовності до вирішення проблем у професійній діяльності. Тому педагогічні цілі можна розглядати як прогнозований ідеальний результат освітньої діяльності, спрямованої на формування та розвиток професійної та інших компетентностей фахівців та їхніх особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Кучеренко (2013, с. 211) виокремлює такі види цілей: загальні (регулюють формування пізнавальних мотивів, потреб, вміння навчатися); окремі (визначають розвиток окремих компетентностей); кінцеві (відображають ідеал, на який спрямована освітня діяльність); проміжні (передбачають засвоєння певного розділу, теми); віддалені (відображають в

узагальненому вигляді зміст нормативних документів у сфері освіти); ближні (конкретизують результати окремого заняття через навчальні завдання).

Для того, щоб забезпечити спрямованість фахівця на досягнення стратегічної цілі, наукову цінність становить підхід Сельє (1982, с. 86), відповідно до якого цілі, далекі за перспективою реалізації, мають враховувати такі вимоги: 1) передбачати наполегливу діяльність особистості для її самовираження; 2) результат цієї діяльності має носити накопичувальний характер і ні в якому разі не передбачати миттєвого результату; 3) свідомий характер цілі. На думку науковця, найвища ціль життя людини полягає в найповнішому розкритті й виявленні себе, досягненні впевненості.

При вивченні проблеми цілепокладання педагогічних працівників закладів професійної освіти, на нашу думку, доцільним є виокремлення трьох напрямів цілепокладання: цілі, що ставляться суспільством перед педагогом; цілі, які педагог ставить перед собою; цілі, які він ставить перед своїми вихованцями. Таким чином, успішність професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти зумовлена системністю реалізації всіх видів цілей, їх спрямованістю, з одного боку, на виховання й розвиток студентів, а з іншого – на самоосвіту й саморозвиток педагога. Цілі мають ієрархічну будову, що означає: залежність формулювання цілей від обсягу змісту, масштабності завдань, строків реалізації, рівня загальності чи конкретності проблеми.

Цілі обґрунтовуються на засадах врахування соціальних вимог до педагога, його функцій та професійних обов'язків, завдань, які реалізовує заклад професійної освіти, та інших чинників, що відображають те, чого потрібно досягти педагогічному працівнику в процесі його розвитку в закладі освіти.

У педагогічні теорії та практиці виділяють декілька різновидів цілей. Зокрема:

1. Загальні (досягаються під час вивчення всіх навчальних дисциплін і спрямовані на формування цілісної гармонійної особистості), та конкретно предметні (реалізуються на заняттях з відповідних дисциплін та відображають специфіку навчального предмета) (Ананьєв, 1980, с. 255).

2. Загальні (регулюють формування пізнавальних мотивів, потреб, умінь навчатися), окремі (визначають розвиток окремих компетентностей), кінцеві (відображають ідеал, на який спрямована освітня діяльність), проміжні (передбачають засвоєння певного розділу, теми), віддалені (відображають в узагальненому вигляді зміст нормативних документів у сфері освіти) та ближні (конкретизують результати окремого заняття через навчальні завдання) (Кучеренко, 2013, с. 211).

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

3. Стратегічні (відображають довготермінову спрямованість професійної діяльності на результат), тактичні (визначають середню перспективу) та оперативні (реалізуються в близькій перспективі) цілі [2, с. 360].

4. Зовнішні (відображають потребу суспільства, зокрема роботодавця, та зумовлюють дії педагога) та внутрішні (характеризуються наявністю у здобувача освіти потреби, інтересу, прагнення, бажання брати активну участь в освітній діяльності) (Радкевич, О., 2020, с. 270].

Отже, результати аналізу наукової літератури дають змогу дійти висновку, що цілі розвитку компетентності педагогічного працівника коледжу – це прогнозовані та бажані результати цілеспрямованої освітньої діяльності педагога за доступними для них напрямками професійного розвитку, які мають чітку ієрархічну структуру та визначають логічну послідовність його дій для досягнення найвищого рівня самовдосконалення. При цьому цілі повинні бути сформульовані безпосередньо педагогічним працівником, визначені з урахуванням його освітніх потреб на відповідному етапі професійного розвитку та вимог до освітньої діяльності в закладах фахової передвищої освіти, а також усвідомлені та сприйняті як орієнтири в процесі розвитку професійної компетентності.

Основу системи цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників коледжів становить загальна мета, яка деталізується в комплексі стратегічних, тактичних та оперативних цілей та детермінує проміжні результати на кожному рівні. Саме реалізація всіх цілей забезпечить досягнення загальної цілі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Загальна мета визначається ззовні та відображає бажаний результат розвитку досліджуваного явища. У нашому випадку – це задоволення суспільного запиту на педагогічних працівників коледжів з високим рівнем професійної компетентності. Досягненню поставленої мети сприятиме її диференціація на структурні елементи нижчого рівня – стратегічні цілі.

Охарактеризуємо *стратегічні цілі* розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Однієї з важливих стратегічних цілей нами визначено *когнітивну*.

В основі стратегічних когнітивних цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників покладено процес пізнання, який передбачає сприйняття, усвідомлення й перетворення пізнаного у власну систему знань і переконань. Орієнтованість розвитку професійної компетентності на стратегічну когнітивну ціль передбачає поглиблення й удосконалення системи професійних знань педагогічних працівників, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності та результатів професійної підготовки майбутніх фахових молодших

бакалаврів.

Зазначимо, що реалізація стратегічних когнітивних цілей відбувається не лише під час передачі й засвоєння готових знань, а, перш за все, завдяки самоосвітній діяльності педагогічних працівників, що передбачає застосування проблемних, проєктних та дослідницьких технологій. Когнітивні цілі відображають обсяг професійних знань, необхідних для вирішення професійних завдань.

Наступною стратегічною ціллю розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти є *розвивальна*, яка передбачає розвиток емоційної та волювої сфер особистості педагогічного працівника, його особистісних якостей (відповідальність, організованість, чесність, порядність та ін.). Для того, щоб педагогічний працівник міг стимулювати пізнавальні інтереси студентів на заняттях, формувати позитивне ставлення студентів до навчання, актуалізувати знання і життєвий досвід студентів, він має характеризуватися позитивним емоційним настроєм, наполегливістю в розв'язанні професійно-педагогічних проблем, здатністю виявляти волюві зусилля, високим рівнем емоційної стійкості, умінням володіти собою та ін. Необхідно наголосити на важливості в реалізації стратегічної розвивальної цілі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти забезпечення відповідних умов для творчого розвитку педагога, розвитку його умінь вирішувати професійні завдання у нестандартних ситуаціях.

Наступною важливою стратегічною ціллю розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти є *реалізаційна*. Стратегічна реалізаційна ціль забезпечує найбільш повний прояв можливостей (індивідуальних та професійних) педагогічних працівників, їхніх здібностей, активності, досвіду, умінь, що підвищує ефективність професійно-педагогічної діяльності.

Реалізаційна ціль знаходить своє відображення у двох напрямках:

– перший – особистісний – пов'язаний із професійно-педагогічною діяльністю педагогів, спрямованою на розвиток їхньої професійної компетентності (у системі методичної роботи закладів фахової передвищої освіти, в системі підвищення кваліфікації, у процесі самоосвіти, участі у заходах професійного спрямування);

– другий – професійний – передбачає професійно-педагогічну діяльність педагогів, спрямовану на розвиток професійної компетентності у своїх вихованців і забезпечується через підготовку та проведення навчальних занять, виховних заходів, навчальної та виробничої практик тощо.

Таким чином, стратегічні цілі (когнітивна, розвивальна та реалізаційна)

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

визначають основні напрями розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти на перспективу, а тому для їх реалізації потрібно визначити ефективні технології, форми, методи діяльності педагогічних працівників та впровадити їх, що вимагає часових затрат. Стратегічні цілі є відносно довгостроковими. Під час їх обґрунтування враховуються вимоги суспільства та держави до педагогічних працівників, аналізуються завдання й функції педагогічних працівників, які вони виконують у професійній діяльності, визначаються напрями реалізації цілей та їх вплив на успішність освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти.

Стратегічні цілі конкретизуються в тактичних цілях. Таким чином, наступним рівнем у визначеній нами ієрархії цілей є *тактичні цілі*.

Зазначимо, що під час визначення стратегічних і тактичних цілей нами враховувався їх взаємозв'язок й узгодженість між собою. Тактичні цілі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є проміжними відносно стратегічних цілей і реалізуються в різних формах. Тактичні цілі чітко окреслюють і визначають конкретні завдання та способи реалізації стратегічних цілей через визначення ефективних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти таких, як: стажування, імітація професійно-правових ситуацій, захисти проєктів, виставки, ярмарки педагогічних ідей, вебінари, семінари, засідання творчих груп, тренінги, майстер-класи, участь у програмах підвищення кваліфікації, дистанційне навчання, методичні об'єднання та ін. Конкретизуються тактичні цілі в оперативних цілях розвитку професійної компетентності.

Оперативні цілі описують результати, необхідні для досягнення тактичних і стратегічних цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти і конкретизуються по відношенню до різних суб'єктів у цілях навчальних занять, виховних заходів і форм самоосвіти. Вони характеризують тактичні цілі кількісно і якісно та є короткостроковими в часовому проміжку реалізації. Зазначимо, що оперативні цілі розвитку професійної компетентності носять суб'єктний характер і визначаються, з однієї сторони, рівнем знань, умінь і навичок педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, рівнем готовності до здійснення освітнього процесу, а з іншої – метою конкретних навчальних занять і виховних заходів. Оперативні цілі відображають конкретні результати вдосконалення й поглиблення знань, правової обізнаності педагогічних працівників з певної проблеми або теми; формування конкретних особистісних якостей у межах вивчення відповідної теми; здатності застосовувати набуті знання під час вирішення певних педагогічних ситуацій. Тому оперативні цілі формуються через чітко визначені результати

діяльності педагогічних працівників під час навчальних занять, виховних заходів і форм самоосвіти.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що розвиток професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти передбачає чітку ієрархію цілей: загальну ціль – розвиток професійної компетентності, що конкретизується в стратегічних, тактичних і оперативних цілях.

У розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти важливе значення має обґрунтування її змісту з урахуванням організаційних, інформаційних, комунікативних, освітніх, виховних, навчальних, технологічних, ціннісно-нормативних та інших аспектів їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Зміст професійної компетентності педагогічних працівників виявляється через систему індивідуальних професійних якостей, основних компонентів і функцій їхньої професійної діяльності. На основі аналізу науково-педагогічної літератури виокремимо основні функції професійно-педагогічної діяльності педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти, а саме: прогностичну, методичну, навчальну, виховну, контрольну-діагностувальну, організаційну, комунікативну, інформаційну, науково-дослідницьку.

Прогностична функція передбачає визначення напрямів досягнення мети фахової передвищої освіти, вивчення ринку праці та прогнозування нових професій, аналіз професійної діяльності фахових молодших бакалаврів для проєктування програми їхньої підготовки; прогнозування навчально-виховних ситуацій та особистої професійної поведінки.

Методична функція полягає в конструюванні змісту освіти на всіх рівнях (освітньо-професійної програми, навчального плану, навчальної програми дисципліни, окремого заняття); доборі навчального матеріалу та засобів його викладання на основі результатів прогнозування навчальної діяльності тих, хто навчається); дотриманні логіки викладання навчального матеріалу; застосуванні технологій та методик професійного навчання. У процесі методичної роботи підвищується рівень майстерності викладача, оскільки він засвоює зміст нових навчальних програм, технологій і реалізовує їх; постійно ознайомлюється з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін; вивчає і впроваджує передовий педагогічний досвід; удосконалює власні навички самоосвіти.

Навчальна функція виявляється в проведенні різних видів і типів занять з теоретичного та виробничого навчання в закладах освіти; організації професійного спілкування зі студентами; використанні можливостей дидактичних та технічних засобів для підвищення ефективності освітнього

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

процесу.

Виховна функція спрямовується на вивчення особистості студентів, удосконалення індивідуальної та групової роботи, розвиток самоврядування, формування інтересу до вивчення навчальної дисципліни.

Контрольно-діагностувальна функція передбачає проведення різних видів і типів контрольно-діагностувальних заходів з теоретичного та виробничого навчання, оцінювання якості навчання.

Організаційна функція характеризується організацією процесу професійного навчання студентів у закладах фахової передвищої освіти, на виробництві.

Комунікативна функція сприяє виробленню та вдосконаленню способів і правил педагогічної комунікації; забезпечує здійснення всіх видів педагогічної діяльності викладача. Саме від рівня комунікативності, стилю спілкування викладача залежить легкість установлення контактів зі студентами, викладачами колегами, адміністрацією, батьками та ін. Завдяки комунікативним здібностям викладач передає навчальну інформацію студентам, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність.

Інформаційна функція охоплює знання про закони функціонування та розвитку інформаційного суспільства, освітнього середовища.

Науково-дослідницька функція забезпечує формування навичок організації педагогічного дослідження.

Отже, зміст професійної діяльності викладача передбачає виконання цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємозумовлених функцій, які мають сприйматися в їх єдності.

4.2. Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Пашенко Т. М.)

Сучасний педагогічний працівник фахового коледжу «повинен володіти не тільки традиційним набором знань, умінь, навичок, а й бути компетентним фахівцем, здатним до здійснення продуктивної, соціально спрямованої діяльності; володіти якостями конкурентоспроможної особистості, яка вміє користуватися глобальними джерелами знань, трансформувати їх в продуктивні технології, ... мати розвинену мотивацію до безперервної освіти, навички управління і саморегуляції, роботи в команді» (Нісімчук, Падалка, & Шпак, 2000).

Реалізація ідеї «освіта крізь все життя», у тому числі для викладачів фахових коледжів, вирішується через додаткову професійну освіту, що у всьому світі відносять до освіти дорослих. Специфіка освіти дорослих полягає в тому, що це не просто надбудова до існуючої освіти, а ціла галузь з особливими відносинами учасників освітнього процесу, особливою

освітньою мотивацією, особливими цілями. Той, хто навчається, стає основним суб'єктом освітнього процесу, сам визначає, яка інформація йому необхідна для вирішення життєвих завдань, проєктів, сам визначає місце та спосіб отримання цієї інформації.

Результати аналізу напрямів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів переконують, що важливу роль у професійному зростанні педагогічних працівників відіграють «інституціоналізовані» і «неінституціоналізовані» форми освіти дорослих (Зеленін Ю., 2020). Мова про формальну, неформальну та інформальну освіту (рис. 4.1). Цілком очевидно, що для ефективного розвитку професіоналізму педагога потрібно цілеспрямовано й системно використовувати потенціал і курсів підвищення кваліфікації (формальна освіта), і професійних тренінгів, вебінарів, що пропонуються методичною службою (неформальна освіта), та самоосвітню діяльність людини (інформальна освіта). Цілком слушною вважаємо думку Зеленіна (2020) про те, що «змішана форма освіти дорослих, завдяки комплексному й індивідуальному підходу, може стати оптимальною формою навчання дорослих, яка дасть змогу людині комплексно і різносторонньо реалізувати її право на освіту впродовж життя».

Зміст навчання педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті має потребу в особливому проєктуванні, організації, у відповідному йому дидактичному інструментарії, що приводить до науково обґрунтованого вибору педагогічних технологій у відповідності з основними закономірностями пізнавальної діяльності дорослих.

Розглядаючи розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти з позицій визначальних факторів розвитку, ми вважаємо, що інтенсифікації означеного педагогічного процесу сприяє системний аналіз його технологічних аспектів, адже вдосконалення дидактичного інструментарію (у формі педагогічних технологій) оптимізує зміну суб'єктів освітнього процесу: і слухачів курсів, і викладачів.

Сучасна післядипломна освіта, орієнтована на її випереджальний характер та інноваційну освіту, висуває нові вимоги до методичного забезпечення. Нові умови потребують нової компетентності професіонала, пов'язаної зі здібностями до саморозвитку, вибудовування індивідуальної траєкторії професійного та життєвого розвитку, ефективної комунікації, самостійного та відповідального прийняття рішень. Такі завдання підтверджують необхідність нових технологій, методик, що позбавили б людину, яка входить до системи післядипломної освіти, від стандартного шляху, організованого за лінійним принципом, та визначеного лише навчальними планами і стандартами. Такими методиками у практиці освіти

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

є ті, що побудовані на інноваційних засадах післядипломної освіти як складової частини освіти дорослих та спрямовані на подальше особистісне самовизначення та самореалізацію професіонала.



Рис. 4.1. Варіанти вдосконалення професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в контексті безперервної професійної освіти

На основі вивчення особливостей технологічного підходу у навчанні Лузан та Печковська (2015) конкретизували суть та уточнили дефініцію поняття «педагогічна технологія» у такий спосіб: «педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання».

Показниками технологічності діяльності викладача можна вважати:

- чітке уявлення про педагогічну мету;
- усвідомлення послідовності кроків на шляху до мети.

Важливо виділити як загальні (інваріантні) ознаки технологій навчання та їх особливості, пов'язані зі специфікою освіти дорослих. Аналіз істотних ознак технології навчання дорослих дає змогу виділити такі критерії її якості:

- діагностичність завдання цілей навчання, які досягаються застосуванням відповідної технології;
- відповідність обраної технології навчання загальним цілям та змісту освіти дорослих та конкретним навчальним цілям;
- можливість широкого використання технології (її відтворюваність);
- відповідність використовуваної технології індивідуальному стилю діяльності дорослої людини;
- забезпеченість та ефективність використання комп'ютерних засобів навчання та навчально-матеріальної бази;
- ступінь упровадження в освітній процес нових інформаційних технологій (Нісімчук, Падалка, & Шпак, 2000).

Ураховуючи думку Буркової (2000), яка вважає, що «технологія навчання відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах відповідного навчального предмета, теми, питання», ефективним технологічним інструментарієм для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів ми вважаємо технології навчання, що у «Словнику психолого-педагогічних термінів і понять» тлумачаться як «певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети; певна міра алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин» (Словник психолого-педагогічних термінів і понять, 2009, с. 12).

Інноваційні та традиційні технології навчання Савельєв (1994) об'єднує за педагогічною спрямованістю у такі групи: а) за програмними цілями навчання (технології навчання учнів, студентів, вчителів, викладачів, працівників галузі та ін.); б) за предметним середовищем навчальних дисциплін (гуманітарних, природничих, технічних та ін.); в) за технічним забезпеченням (аудіовізуальні засоби, відеотехнічні, комп'ютерні та ін.); г) за формами організації навчального процесу (індивідуальні, колективні, змішані); д) за характером методичної задачі (технологія одного предмета, технологія одного методу, технологія одного засобу) (Савельєв Ф., 1994, с. 33–35).

Антонова (2015) констатує, що педагогічні технології можуть «відрізнитися за різними ознаками: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції); за цілями і завданнями (засвоєння і закріплення знань, виховання та розвиток (вдосконалення) природних особистісних якостей); за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати); за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями); за тим, яку сторону педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія тощо.

Зміст компонентів комплексу навчальних технологій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти зумовлений метою і завданнями розвитку професійної компетентності педагога у післядипломній освіті, його впровадження сприяє опануванню системи необхідних знань, удосконаленню вмій самостійно аналізувати й оцінювати навчальну інформацію, робити висновки, аргументувати власні погляди, поважати альтернативну думку, розширювати навички групової взаємодії, реалізувати ідею співпраці всіх

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

учасників освітнього процесу із забезпеченням атмосфери психологічного комфорту.

Найбільш загальним принципом побудови технологій навчання дорослих є опора на андрагогічний підхід до професійної підготовки кадрів. Наразі психологами доведено, що розвиток особистості дорослої людини, її мислення, засвоєння ним усіх теоретичних знань та, відповідно, практичних умінь здійснюється лише в активній діяльності. Той чи інший ефект навчального впливу є результатом власної активності людини. Тому основне завдання у процесі професійного навчання у тому, щоб, включивши дорослого у самостійну навчальну діяльність, здійснити процес рефлексивного управління, що розвиває у здобувачів освіти здатність до самоорганізації. Центральною ланкою цієї системи має бути не проста передача інформації, а прояв у слухачів здатності творчо виробляти рішення, оптимальні для конкретних умов їхньої практичної діяльності.

Основою реалізації цієї системи є концепція навчальної організації, в основі якої лежить колективна діяльність та співпраця: колектив закладу освіти навчає кожного свого члена і кожен член колективу активно включається у навчання своїх колег по спільній навчальній роботі, кожен, хто навчається, повинен знати та вміти робити те, що знає та вміє робити викладач, усі працюють з усіма, і всі навчаються у всіх. Таким чином, реалізується закон життя навчальної організації – спільна співпраця та консультування.

Відмінна риса полягає у створенні системи підвищення кваліфікації андрагогічного середовища, в якому фахівці не можуть займати спостережливу, пасивну позицію. Вони стають активними, діяльними, інтенсивно «добувають» знання, набувають досконаліших навичок, розвивають мислення на основі активного дослідження професійного досвіду, розвитку творчого потенціалу.

Опираючись на дані положення і враховуючи ідею В. Мельника (2006), вважаємо за доцільне класифікувати елементи комплексу навчальних технологій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти за характером навчальної діяльності так: а) група технологій активних інтеракцій; б) група технологій інтерактивних інтеракцій; в) група технологій імітаційних інтеракцій («інтеракція [від англ. *interaction*, лат. *inter* – між + *actio* – діяльність] – взаємодія, взаємовплив людей один на одного, безпосередня міжособистісна взаємодія).

Процес проектування андрагогічної технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів детермінується такими цілями: забезпечення їхнього професійного зростання, професійної зрілості, професійної компетентності, як на користь розвитку особистості, так і для підвищення якості підготовки конкурентоздатних фахівців.

Для підвищення ефективності розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів у безперервній післядипломній освіті необхідно звернутись до сучасних освітніх технологій, які довели свою дієвість. Нові освітні технології, щоби бути ефективними, повинні відповідати таким вимогам:

- 1) урахувати природні психологічні властивості людини та її інтелекту;

- 2) опиратися на внутрішні ресурси особистості;
- 3) інтенсифікувати спонукальні мотиви творчого розвитку особистості, її прагнення до актуалізації.

Для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти застосовується комплекс педагогічних технологій (рис. 4.2).

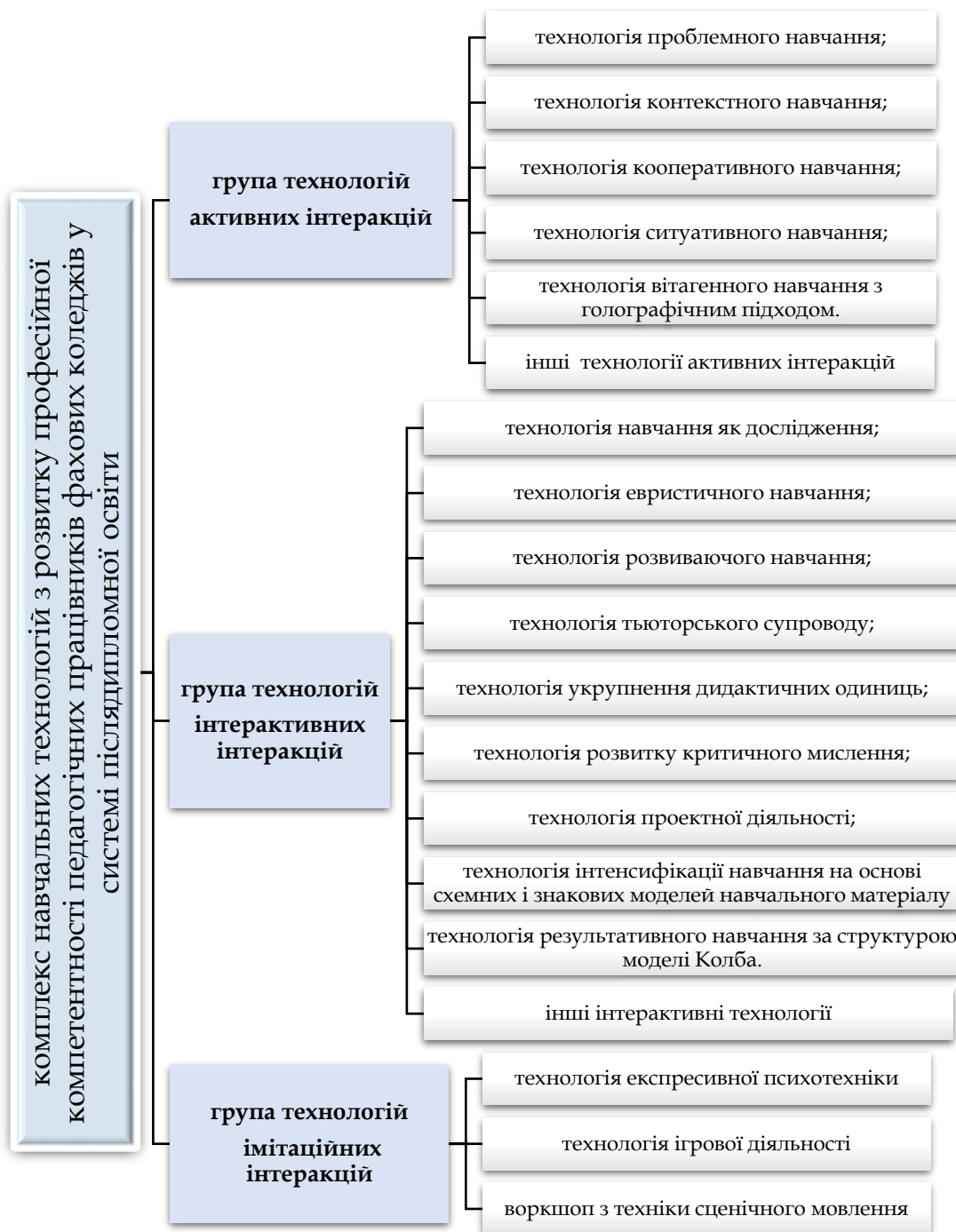


Рис. 4.2. Класифікація комплексу педагогічних технологій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти за характером навчальної діяльності

Проаналізуємо кожну технологію докладніше.

4.2.1. Група технологій активних й імітаційних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти

До *групи технологій активних інтеракцій* включено такі технології: технологія проблемного навчання; технологія контекстного навчання; технологія ситуативного навчання; технологія кооперативного навчання; технологія вітагенного навчання з голографічним підходом.

Технологія проблемного навчання. Проблемне навчання – це сукупність дидактичних прийомів, які забезпечують активізацію розумової діяльності здобувачів освіти у процесі навчання на всіх етапах заняття шляхом створення проблемної ситуації. При проблемному підході до навчання знання у значній своїй частині не передаються у готовому вигляді, а набуваються у процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Можна виділити такі етапи проблемного навчання: створення проблемної ситуації; визначення відсутніх знань, актуалізація наявних знань; підготовка до вирішення проблемних завдань; пошук нових шляхів їх вирішення; вибір та формулювання оптимального рішення на основі отриманої самостійно інформації, вихід із проблемної ситуації; включення засвоєного методу вирішення проблеми до досвіду творчої діяльності (Манько, 2006).

Використання принципу проблемного навчання передбачає перенесення акценту на розвиток мислення: через постановку навчальної проблеми, її прийняття та вирішення слухачі засвоюють і самі знання, та способи оволодіння ними. Використання на занятті принципу проблемного навчання потребує освоєння прийомів порівняння, аналізу та синтезу, доказів та спростування, узагальнення. Проблемна ситуація є основним поняттям проблемного навчання. Слухачі включаються до роботи ще до того, як отримають інформацію, яка буде для них новим знанням. Проблемна ситуація повинна збуджувати інтерес і показувати, що наявних знань замало для вирішення нової проблеми.

Науковці Нікуліна, Шацька, Молчанов, та Харагірло (2004, с. 50) ефективними педагогічними прийомами проблемного навчання називають: «а) зіткнення протиріч практичної діяльності; б) розгляд явища із різних позицій; в) визначення проблемних теоретичних і практичних завдань; постановка проблемних завдань із суперечливими даними, зі свідомо допущеними помилками, з обмеженим часом для їх розв'язання та ін.; г) загострення протиріччя з пропозицією самостійного пошуку способів його розв'язання; д) викладення різних точок зору на вирішення; д) формулювання питань щодо обґрунтування, конкретизації, логіки

міркування, узагальнення; спонукання до зіставлення фактів, узагальнення, висновків та ін.».

Навчальний процес у ході проблемного навчання передбачає аналіз цілей, виділення головного, суттєвого, аналіз вихідних даних задачі, з'ясування відносин між елементами задачі, її умовами та вимогами. Таке навчальне пізнання має спільні риси з логікою наукового дослідження, оскільки слухач здійснює пошук шляхом аналізу умов та ревізії наявних знань, будує гіпотезу, розгортає рішення, піддає контролю, вносить корективи, висловлює припущення щодо інтуїції. Здобувач освіти перебуває в умовах такого завдання, яке вимагає відкриття (і засвоєння) нових знань про предмет, спосіб чи умову виконання дій.

Алгоритм технології проблемного навчання з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті зображено на рис. 4.3.



Рис. 4.3. Алгоритм технології проблемного навчання з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті

Таким чином, проблемне навчання – це тип навчання, що розвиває, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність з засвоєнням готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання і принципу проблемності. Реалізація

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

принципу проблемності сприяє розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті.

Технологія контекстного навчання. «Основою контекстного навчання вважається теорія дії щодо засвоєння соціального досвіду в результаті активної діяльності суб'єкта» (Чумак, 2018, с.335). Система переходу від професійної діяльності до навчання та від навчання до професійної діяльності може бути реалізована через «професійний контекст». При цьому під «професійним контекстом» розуміється сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм та методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для професійно-педагогічної діяльності.

Реалізація технології контекстного навчання формує у педагогічних працівників фахових коледжів цілісне уявлення про професійну діяльність; забезпечує набуття соціального та предметно-професійного досвіду прийняття рішень; розвиває теоретичне, практичне та творче мислення; формує пізнавальну мотивацію; удосконалює особисті якості педагогів: відповідальність, навички професійної взаємодії, комунікативні та організаторські здібності.

До переваг технології контекстного навчання потрібно віднести такі чинники: підвищення потенціалу активності здобувачів освіти, починаючи від сприйняття до ухвалення спільних рішень; перебування у діяльній позиції; засвоєння знань у процесі вирішення ситуаційних проблем, що підвищує пізнавальну та професійну мотивацію; відображення суті процесів, що відбуваються в науці, суспільстві, професійній сфері. Таким чином, відбувається інтеграція навчальної, професійної та наукової діяльності педагогічних працівників фахових коледжів; зростання особистісного змісту процесу навчання; використання поєднання індивідуальних та колективних методів роботи зі слухачами; педагогічний працівник є суб'єктом пізнавальної діяльності у професійній сфері.

Розроблений алгоритм роботи педагогічних працівників фахових коледжів за технологією контекстного навчання (рис. 4.4) сприяє інтенсифікації засвоєння ними навчального матеріалу, допомагає організувати навчання як пізнання для поєднання репродуктивної з продуктивною творчою діяльністю.

Реалізація технології контекстного навчання забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, особистісно-орієнтований підхід, що розкриває творчий та професійний потенціал розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.



Рис. 4.4. Алгоритм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів за технологією контекстного навчання у післядипломній освіті

Технологія ситуативного навчання. Учена Л. Чумак вважає, що «технологія ситуативного навчання як спосіб розв'язання ситуаційних завдань передбачає не тільки повідомлення, запам'ятовування й відтворення знань, а й організацію самостійного добування знань, навичок, умінь у процесі активної пізнавальної діяльності. Результативності застосування цієї технології сприяють: обрання педагогічної теми (явища), цікавою для рішення у практичній діяльності; докладне інформування, достатнє для навчання впевненого виконання передбачених процедури й одночасного навчання; заздалегідь продумані для підведення підсумків запитання» (Чумак, 2018, с.338).

Як зазначають фахівці, які працюють з даною технологією, найважливішими для цього методу є його просторово-часові характеристики. Кожна людина по-різному входить у цей простір, докладає різні зусилля для її впорядкування та використання з метою досягнення

бажаного результату діяльності. Аналіз теоретичних джерел дає можливість сформулювати наступний висновок, що технологія ситуативного навчання – це процес формування інформаційного поля, його активізації, організації інформаційних комунікацій, зіштовхування позицій, поповнення поля інформацією та використання інформації, що накопичується в ньому.

Ситуаційне навчання ґрунтується на принципі проблемності, передбачає вирішення ситуаційних завдань. Саме вирішення логічно побудованого ланцюжка їх сприяє набуттю педагогічними працівниками в контексті формальної безперервної освіти досвіду у змістовному компоненті професійної діяльності, створює передумови для успішної соціальної адаптації через активну взаємодію учасників освітнього процесу. Використовуючи у своїй роботі технологію ситуативного навчання, педагог-тренер вирішує такі освітні завдання: технологізацію та оптимізацію навчального процесу, методологічне насичення та застосування у навчанні різних типів і форм, що сприяють формуванню інтересу та позитивної мотивації стосовно навчання та професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Технологія кооперативного навчання. Однією з актуальних й ефективних форм безперервного навчання, що спрямована на підвищення рівня потенціалу педагогічних працівників фахових коледжів та задоволення запитів у сфері сучасної освіти, є кооперативне навчання. Слово «кооперативний» (від англ. *cooperative* – співпрацюючий, загальний, взаємний) містить у собі такі поняття, як взаємна підтримка, взаємна відповідальність і, звичайно, взаємне навчання. «Кооперативне навчання» за своєю суттю – технологія, що включає цілий перелік спільних (взаємних) методів навчання: комунікативний, ігровий, проблемний, проєктний, груповий.

Брати Р. і Д. Джонсон виділяють принципи кооперативного навчання, що відрізняють його від групової роботи в її традиційному розумінні, а саме:

– позитивна взаємозалежність, що виникає при розумінні необхідності координації власних зусиль із зусиллями інших членів групи для досягнення поставленої мети, що сприяє формуванню навичок роботи в команді;

– пряма інтеракція та взаємна підтримка визначає вибудовування позитивних взаємин членів групи шляхом обміну думками, джерелами та матеріалами, оцінкою виконаної роботи один одного з метою отримання спільного результату, що також сприяє усуненню прогалин у знаннях;

– соціальна компетентність як засіб ефективного спілкування, розподілене лідерство, вміння вирішувати суперечності, що виникають, і конфлікти, вміння правильно вирішувати – це якості, необхідні для досягнення поставлених завдань;

– перевірка та аналіз виконаного завдання. Спільна діяльність стає ефективною за умови, що кожен член групи відповідає за свій особистий і за загальний результат;

– індивідуальне та групове оцінювання: у форматі кооперативного навчання після закінчення завдання кожен член групи має продемонструвати те, що він засвоїв у результаті спільної діяльності зі своїми колегами, свій власний внесок у спільну діяльність, а також виявити та проаналізувати причини можливих невдач (Johnson D.W., Johnson T., 2008).

Ці принципи є спільними для всіх існуючих різних моделей кооперативного навчання, як от: «комплексне навчання» (Complex Instruction) Е. Коена, «вчимося разом» (Learning together) братів Д. і Р. Джонсон, «успіх всім» (Success for all) Р. Славіна, «навчання в тандемі» (Cooperation learning in dyad) Д. Дансеро і, нарешті, «структурного підходу» (Structural approach) або концепції навчальних структур (Learning structures) С. Кагана.

Технологія кооперативного навчання для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті передбачає одночасну спільну роботу всіх учасників. Це такі форми роботи як: «мікрофон», «мозковий штурм», «навчаючи – вчуся», кейс – метод, «ажурна пилка» «робота в парах», «карусель», «акваріум», «змінні трійки» та ін.

Технологія вітагенного навчання з голографічним підходом. Вітагенне навчання – навчання, засноване на актуалізації (затребуванні) життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу з освітньою метою.

Життєвий досвід – вітагенна інформація, яка стала надбанням особистості, будучи відкладеною в резервах довготривалої пам'яті і перебуває у стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Вона є сплавом думок, почуттів, вчинків людини, що становлять їй самодостатню цінність, і пов'язані з пам'яттю, розумом, почуттями, поведінкою.

Найважливішою категорією вітагенного навчання є голографічний метод проєкцій. Під ідеєю цього методу в процесі вітагенного навчання мається на увазі система освітніх способів, технологій навчання, спрямована на об'ємну багатовимірну подачу матеріалу, що відповідає особливостям багатовимірності сприйняття навколишнього світу та запасу життєвого досвіду.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Технологічний алгоритм використання вітагенного досвіду педагогічних працівників фахових коледжів у процесі, який має замкнутий цикл повторюваних кроків дає змогу на кожному конкретному етапі мати повну інформацію про стан керованого процесу (рис. 4.5).

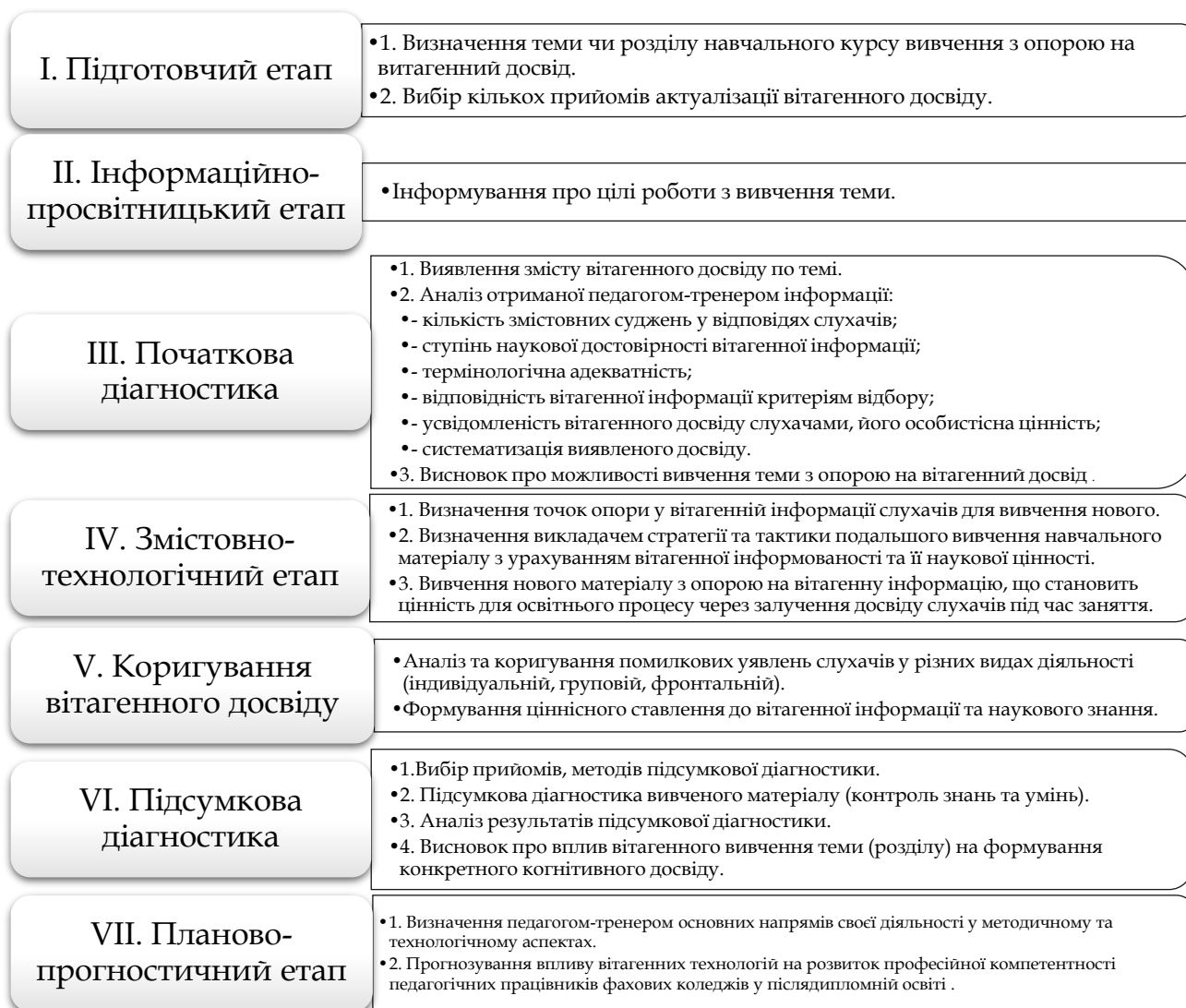


Рис. 4.5. Технологічний алгоритм використання вітагенного досвіду педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті

Вітагенне навчання – спільна діяльність учителя-тренера та слухачів з організації і взаємозбагачуючого діалогу, в основі якого знаходиться процес актуалізації (запиту) вітагенного досвіду індивіда (його особистісно значущого життєвого досвіду, що визначає світогляд на даному етапі розвитку) та колективного вітагенного досвіду. Організація вітагенного навчання передбачає наявність специфічних організаційних форм та технологій, а також знання вчителем-тренером вітагенної інформованості педагогічних працівників фахових коледжів у тому чи іншому розділі програми підвищення кваліфікації.

Отже, методичними аспектами групи технологій активних інтеракцій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті можна визначити такі: інтенсифікація мотиваційних і когнітивних аспектів; варіативність групового навчання; конструктивність взаємодії; багатоплановість комунікацій; практико-зорієнтованість.

Групу технологій імітаційних інтеракцій характеризує висока ефективність використання елементів ігрової діяльності на різних етапах заняття для розвитку мислення, творчого потенціалу, вдосконалення комунікативних здібностей і вмінь ухвалювати практичні рішення. Цю групу технологій складають: технологія імітаційного моделювання; технологія ігрової діяльності; технологія воркшоп та інші.

Технологія імітаційного моделювання. Для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у процесі післядипломної освіти заслуговує на увагу імітаційне моделювання, яке передбачає побудову моделей окремих етапів (компонентів) виробничого процесу, що надає можливість наочно уявити професійну діяльність. У ході моделювання учасники навчаються логічно мислити, висловлювати свою думку, відстоювати свою позицію, ухвалювати виважені професійні рішення.

У процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників імітаційне моделювання являється ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування досвіду творчої діяльності, стійкої професійної спрямованості, професійної мотивації та професійної позиції, вироблення індивідуального стилю діяльності, розвитку самостійності, підвищення мотивації до самоосвіти та саморозвитку, дає змогу розвивати комунікативні, лідерські якості, вміння орієнтуватися в складній ситуації, що швидко змінюється. Технологія імітаційного моделювання у процесі післядипломної освіти може набувати форм імітаційної ситуації, навчальної ділової гри, дидактичної гри, професійно орієнтованого проєкту, стажування з виконанням посадової ролі, імітаційного тренінгу, розігрування ролей, ігрового проєктування тощо.

Технологія ігрової діяльності. У контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів доцільно говорити про два аспекти ігрових методів та форм. З одного боку, це активна взаємодія викладача-тренера та педагога, педагогічних працівників між собою, цілісної групи учасників у процесі освоєння професійно-предметного знання з метою підвищення його ефективності як дидактичний засіб формування творчого, професійного мислення та особистості. З іншого боку, це навчання навичкам соціально-психологічної взаємодії, виховання комунікативної культури особистості, вміння жити серед людей.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Можливості ігрових форм і методів, перш за все, базуються на їхній багатофункціональності: єдність теорії та практики, підвищення мотивації до самовизначення, самоорганізації, саморозвитку особистості, формування соціального інтелекту та досвіду, розвиток творчих здібностей, що пов'язано з умінням сприймати іншу точку зору, вести дискусію, відстоювати та захищати свою позицію, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Застосування технології ігрової діяльності сприяє формуванню пізнавального інтересу до навчання, глибшого засвоєння знань, підвищення мотивації до навчання, плідної співпраці учасників, переважання активної діяльності педагогічних працівників, розвитку творчих здібностей, формування індивідуальності та самостійності.

Ігротехніка як результативний засіб формування професійних навичок зазвичай використовується в ході ділових ігор при організації пошукових дій відповідно до сюжету, ролей, ігрових функцій. У процесі будь-якого виду ділової гри (організаційно-діяльнісної, творчої, дослідницької тощо) засвоюються норми професійної етики, особливості ділового спілкування, методологія професійної діяльності. У процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників фахових коледжів в освітньому процесі закладу післядипломної освіти ефективно застосовуються такі методи навчання:

– *аналіз практики*: учасники вивчають реальні ситуації, як педагогічними працівниками виконуються різні види педагогічної діяльності або ролі, як вони реагують на різні ситуації;

– *«групи критики»*: група ділиться на три підгрупи, дві підгрупи беруть участь в оцінці презентації, що виконується третьою групою. При цьому завдання першої групи полягає в тому, щоб виявити позитивні моменти, а завдання другої підгрупи – у висловленні критичних зауважень. Роль викладача полягає в узагальненні коментарів обох груп, а формування знань здійснюється на основі розвитку критичного мислення;

– *рольова гра*: коли слухачі мають можливість застосувати знання та навички в ситуаціях, які потребують швидкого ухвалення рішень. Потенціал гри зростає, оскільки аналізовані ситуації пов'язані з реальною практикою;

– *метод розбору випадків*: слухачі у групах або самостійно аналізують ситуації;

– *дебати*: презентація конфліктуючих думок двома людьми чи двома групами з метою з'ясування їхніх позицій, формування знань активізується у тому разі, коли люди представляють протилежні точки зору, при цьому не обов'язково, щоб вони поділяли їх.

– *проблеми із досвіду роботи*: учасники групи записують проблемні ситуації, з якими вони зіткнулися у практичній педагогічній діяльності. Створюється своєрідний «банк» проблемних ситуацій чи запитань,

актуальних для учасників цієї групи. Далі пропонується спільно обговорити можливі шляхи вирішення цих проблем. Роль викладача системи підвищення кваліфікації зводиться до узагальнення та систематизації знань, до додаткових коментарів щодо можливості застосування цих знань у нових ситуаціях.

Застосування даних методів навчання сприяє активізації розвитку педагогічних знань та вмінь педагогічних працівників фахових коледжів. Мотивація при вивченні курсу зростає, коли знання та вміння можуть бути застосовані відразу ж у практичній педагогічній діяльності.

Рольова гра, маючи основною метою навчання, відтворює певний фрагмент об'єктивної дійсності в умовній ситуації. При цьому вона функціонує як реальний процес через взаємодію ролей, адекватних людській діяльності, які виконуються слухачами. Гра залучає у спільну колективну діяльність, дає змогу використовувати та збагатити досвід вироблення й ухвалення рішень. У ситуації гри засвоєння знань та набуття умінь і навичок закріплюються особистою участю здобувача освіти.

Метод «мозкової атаки» є одним з різновидів навчальних ігрових занять. Він виник як спосіб створення ідей. У навчальному процесі даний метод сприяє розвитку динамічності абстрагуватися від об'єктивних умов та існуючих обмежень, формує вміння зосередитись на якійсь актуальній меті. Слід зазначити, що використання цього методу в середовищі педагогічних працівників передбачає деякі організаційні умови. Так, доцільно проводити «мозкову атаку» у групі, до якої входять представники різних підрозділів, між учасниками відсутні стосунки «керівник-підлеглий», різниця у віці членів групи невелика. Для стимулювання генерування ідей викладач системи підвищення кваліфікації повинен спочатку спровокувати членів групи, висловлюючи найфантастичніші ідеї та задаючи тон ситуації.

Технологія «воркшоп». Воркшоп – це навчальний захід, у якому наголос робиться на практичну складову. Поняття *workshop* використовується в сучасній педагогіці порівняно недавно та дослівно перекладається як майстерня чи цех. Технологія заснована на вивченні практичних аспектів будь-яких проблем та питань. Зазначимо, що в словнику Коллінса (Collins dictionary, 2019) поняття «воркшопу» визначається як «період дискусії або практичної роботи з конкретної теми, у якій група людей ділиться своїми знаннями або досвідом».

Відмітні риси воркшопу: колективний захід; навчання – головна підсумкова мета; активна взаємодія між учасниками; максимальна кількість практичної роботи; процес будується на знаннях та думках учасників; досягнення мети, поставленої на початку заходу. При організації воркшопу учасники отримують знання безпосередньо під час заходу під керівництвом наставника, що дає змогу засвоїти теоретичну частину матеріалу за

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

невелику кількість часу і відразу ж закріпити їх на практиці. Вибираючи напрям роботи воркшопу, важливо мати уявлення про його типи. Такий огляд допомагає точніше зорієнтуватися у знаходженні відповідності програми воркшопу та мети проекту. Розглянемо типи воркшопів докладніше.

1. Дискусійний клуб. Це найпоширеніша форма воркшопу, де він стає майданчиком обміну думками, досвідом, досягненнями професіоналів. Цей воркшоп є комбінуванням таких заходів, кожен з яких, як пазл, складе єдину картину програми воркшопу. У програмі, в будь-якому порядку (залежно від тематики), можна побудувати комбінації: конференція – тренінг – семінар – практикум – круглий стіл – колоквиум – конкурс. Усе це структурується у різних конфігураціях. На відміну від традиційних конференцій, на воркшопі одна сторона (ведучий та тренер) пропонує тему, формулює проблему, веде дискусію, консультування та моніторинг, а інша сторона (учасники) займається проектуванням та зіставляє свої знання з тим, що пропонується.

2. Мозковий штурм. Зручна схема роботи: «перформанс + заняття «мозкова атака» + тренінг «зроби сам» + сесія за підсумками роботи». Груповий пошук вирішення поставленого завдання, спрямований на розвиток творчого потенціалу, розкриття прихованих здібностей та вмінь. Брейнштурмом справа не обмежується: наприкінці – ретельний аналіз нових ідей, що виникли під час роботи та спілкування.

3. Студія. Учасники працюють у спільному конкретному проекті, який матиме закінчений товарний вигляд. Це може бути фільм, відеоролик, презентація тощо. На студійному воркшопі реалізується технологія генерації діючих, посилених, активних ідей, спрямованих на вирішення поставленого спільного завдання, яке виконує творча група учасників.

4. Марафон. У цьому Workshop кілька експертів по черзі діляться своїми знаннями та досвідом, а також дають завдання учасникам та перевіряють їх виконання. Практична робота дає змогу застосувати набуті навички на практиці та отримати коментарі фахівців. Одним із популярних форматів є онлайн-марафон, який дає можливість об'єднати велику кількість учасників без втрати ефективності.

Для розробки плану воркшопу можна схематично визначити рушійні процеси цього заходу (вони вказані у синьому сегменті) та визначити, в яких формах вони реалізуються (форми вказані у білих квадратах) – див. рис. 4.9. Спочатку перед учасниками ставиться проблема чи ідея, яка цікава для присутніх. У кожного є свій погляд на неї та на шлях вирішення. Необхідно організувати захід так, щоб поглянути на проблему чи ідею з усіх сторін, навіть найнесподіваніших. Унаслідок спільної діяльності з'являється нове

розуміння проблеми. Наприкінці воркшопу знання учасників розширюються, стають міцнішими, компетентність освітян підвищується.



Рис. 4.9. Робочі процеси та форми їх реалізації на воркшопі

Підготовка до різних навчальних заходів з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів з використанням воркшопу відбувається за наступним алгоритмом (рис. 4.10): визначення теми заходу; формулювання мети, завдань та планування очікуваних результатів; для створення невимушеної та доброзичливої атмосфери педагогічний захід можна розпочинати із вправи на емоційно-позитивний настрій; підбір цікавих методів та прийомів для поділу колективу на підгрупи чи команди (фанти, жетони, картинки, символи); підбір теоретичного матеріалу; підбір практичних ігор та завдань для закріплення матеріалу; рефлексія.

Важливо, щоб практична частина містила завдання для самостійного виконання, таким чином можна буде зрозуміти, наскільки добре чи погано педагоги засвоїли матеріал.

Воркшоп використовується при груповому навчанні, де самі учасники процесу самостійно ухвалюють рішення та приходять до спільної думки. Знання, отримані під час заходу, безпосередньо залежать від активності самих учасників. Роль ведучого чи наставника полягає не лише у наданні теоретичних матеріалів, а й у пробудженні ініціативності групи. Результатом воркшопу може стати нове бачення та ставлення до ситуації, вирішення проблеми сучасним, раніше невідомим шляхом.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу



Рис. 4.10. Алгоритм підготовки навчальних заходів з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів з використанням воркшопу

Комплекс навчальних технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті за стратегією інноваційного навчання орієнтований на креативне сприйняття процесів і свободи мислення, приводить до розвитку особистості слухачів, підвищення їхньої активності, зниження тривожності, підвищення мотивації навчальної діяльності, активізує й спрямовує розумову й пошукову діяльність педагогічних працівників на нестереотипне виконання професійних обов'язків.

4.2.2. Група технологій інтерактивних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти

Підвищення кваліфікації з використанням інтерактивних технологій навчання дозволить організувати навчальний процес таким чином, що практично всі учасники виявляться залученими до процесу пізнання, вони матимуть можливість рефлексувати щодо того, що вони знають і думають. У підсумку викладач разом із новими знаннями дає можливість педагогам-слухачам вести самостійний пошук.

Вважаємо за необхідне відзначити основні особливості інтерактивних освітніх технологій: активізація активно-пізнавальної та розумової

діяльності; можливість залучити педагогів до освітнього процесу як активних учасників; підвищення мотивації; розвиток навичок самостійної роботи. Дані характеристики відкривають широкі можливості використання інтерактивних технологій у системі безперервної освіти. Поняття «інтерактивний» (від англ. «*interact*» (*inter* – «взаємний», *act* – «діяти»)) передбачає взаємодію в режимі бесіди, діалогу будь з ким. Усі учасники освітнього процесу підвищення кваліфікації на рівних правах взаємодіють між собою. Таким чином, на наш погляд, ефективність процесу пізнання, формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті може бути значно підвищена.

Група інтерактивних інтеракцій комплексу навчальних технологій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (див. рис. 4.2) складається з: технології евристичного навчання; технології навчання як дослідження; технології розвиваючого навчання; технології розвитку критичного мислення; технології проєктної діяльності; технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; технології тьюторського супроводу; технології результативного навчання за структурою моделі Колба та інших.

Технологія евристичного навчання. Одним з основних методів, який дає змогу педагогічним працівникам фахових коледжів виявити творчу активність у процесі розвитку професійної компетентності, є евристичний метод. Аналіз довідкової, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблеми дослідження показав, що евристика є складним, багатоплановим, багатоаспектним видом людської діяльності. Під евристичним навчанням розуміється навчання, що має на меті конструювання учасником освітнього процесу власного сенсу, цілей та змісту освіти, а також процесу її організації, діагностики та усвідомлення. Діяльність здобувача освіти організовується педагогом-тренером. Такий супровід відбувається для досягнення головної мети – виявлення та реалізації потенціалу педагогічних працівників.

Продуктивна і евристична за своєю суттю діяльність з використанням евристичних методів навчання (сислове і символічне бачення, евристичні питання, конструювання понять, правил, теорій, прогнозування помилок, образна картина, гіперболізація, інверсія, індивідуальне цілепокладання, рефлексія) приводить до створення нових продуктів: усвідомлення незнання, виявлення суперечностей, формулювання проблем, конструювання дефініцій» (Чумак, 2018, с. 341).

Технологія «Навчання як дослідження». Одним з підходів до вирішення проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів є дослідницьке навчання. У розробку теорії

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

дослідницького навчання найбільший внесок зробили американські вчені Дж. Дьюї, У.Х. Кілпатрік, Е. Паркхерст, німецький педагог Г. Кершенштейнер, французький педагог С. Френе, а також українські психологи та педагоги: Г. Васянович, М. Головань, Н. Кічук, Г. Нагорна В. Оніпко, О. Попадич та ін.

Концепція технології «Навчання як дослідження» була розроблена у працях американського філософа та педагога Джона Дьюї. За його твердженням, чужі слова та книги можуть дати знання, але виховують не вони, а досвід. Головна особливість дослідницького навчання – активізація навчальної діяльності здобувачів освіти шляхом залучення в пошукову роботу творчого характеру.

Послідовність дій з технології навчального дослідження трансформовано в схему, зображену на рис. 4.11.

Технологія розвивального навчання. Розвивальне навчання – це така система організації навчання, яка сприяє включенню внутрішніх механізмів розвитку особистості здобувачів освіти та найповнішої реалізації їх інтелектуальних та творчих здібностей (Пехота та ін., 2001).

Технології розвивального навчання властиві такі принципові характеристики: комунікативна спрямованість навчання; пізнавальна самостійна активність; інтерактивність всього навчального процесу; інтеграція творчого та професійного мислення; формування сталої мотивації навчально-пізнавальної діяльності; співпраця та спільна творчість при розробці проектів; вирішенні творчих завдань. До складових позитивного результату процесу навчання можна віднести: високу мотивацію та пізнавальну активність учасників, їхню самостійність; можливість прискореного освоєння дисциплін, що вивчаються; формування та розвиток професійних знань, умінь та навичок.

Під час організації занять для педагогічних працівників фахових коледжів, орієнтованих на розвиток професійної компетентності, викладач-тренер повинен знати, що він працює з людьми, які повністю сформувалися, усвідомлюють свої можливості і знають, що потрібно їм у подальшій діяльності. Основу технології розвиваючого навчання під час розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіти складають такі методи та прийоми: прийом самостійного визначення цілей заняття; прийом включення у процес навчання і раціональної, і емоційної сфери; прийом інтенсифікації самостійної діяльності; метод сумісного аналізу ходу і результатів діяльності; метод визначення закономірностей; метод групування; метод класифікації; метод розвивальних завдань; метод спостереження; метод порівняння; метод синтезу; метод абстрагування; метод узагальнення.

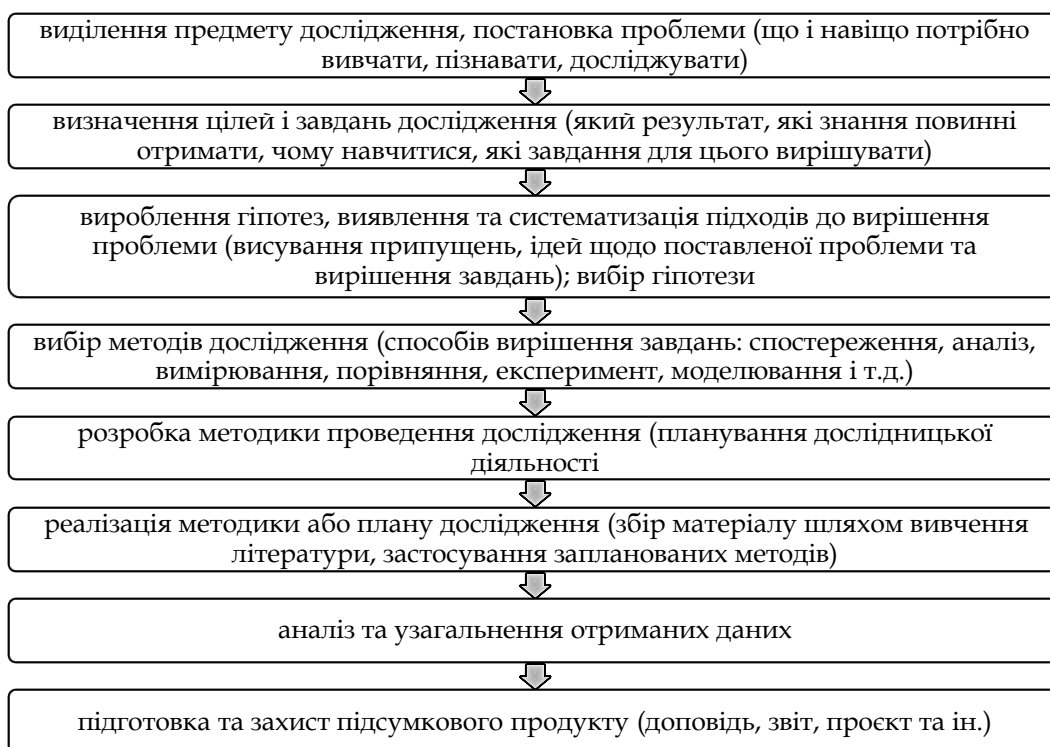


Рис. 4.11. Послідовність дій з технології навчального дослідження для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті

Технологія проєктної діяльності. Проєктна діяльність слухачів курсів підвищення кваліфікації серед сучасних освітніх технологій є найбільш адекватною поставленим цілям додаткової професійної освіти – формуванню та розвитку професійної компетентності. Метод проєктів можна розглядати як одну з особистісно орієнтованих технологій, що розвиваються, в основу якої покладена ідея розвитку пізнавальних навичок слухачів, творчої ініціативи, вміння самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми в освітньому процесі фахових коледжів, орієнтуватися в інформаційному просторі, вміння прогнозувати і оцінювати результати власної діяльності.

Навчальний проєкт є комплексом пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, що виконуються слухачами самостійно (у парах, групах або індивідуально) при організаційній та консультативній підтримці даного процесу педагогом системи підвищення кваліфікації з метою практичного та/або теоретичного вирішення значущої проблеми. Проєкти ґрунтуються на питаннях, що потребують поглибленого вивчення. Вони зорієнтовані на інтереси слухача, ставлять його в активну позицію людини, яка досліджує, вирішує проблеми, ухвалює рішення, вивчає, отримує продукт та захищає його.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Проекти служать окремим значимим цілям навчання, вони є не просто доповненнями до навчального курсу, а дають можливість виробити здатність до цілісного розуміння теми, здатність використовувати свої теоретичні знання для ухвалення рішень щодо конкретних проблем, відпрацювання досвіду аналізу реальної проблемної ситуації та її практичного розв'язання, що є важливим саме для викладачів. Основним принципом навчання є засвоєння знань через їхнє практичне застосування, тобто, формування компетентності. З іншого боку, метод проектів має прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати у процесі вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності, а набутий досвід діяльності стає безцінним надбанням людини, поєднуючи в собі знання та вміння, компетентності та цінності. Однак щоб досягти такого результату, необхідно навчити самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Навчальний дослідницький проект структурується на основі загальнонаукового методологічного підходу та включає ряд етапів: формулювання проблеми; постановка мети; розробка алгоритму виконання; організація виконання; презентація проекту (апробація); підбиття підсумків, рефлексія, вибір нових напрямів діяльності на основі аналізу.

Таким чином, метод проектів у системі додаткової професійної освіти педагогічних працівників фахових коледжів розглядається як сукупність прийомів, дій в їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення певної значущої проблеми та оформленої у вигляді якогось кінцевого продукту (методики навчання, змісту навчальної дисципліни, випускного дипломного проекту).

Технологія розвитку критичного мислення. Людина, яка вміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації та оцінки інформації, здатна виділяти у тексті протиріччя і типи присутніх у ньому структур, аргументувати свою думку, спираючись не тільки на логіку, а й на уявлення співрозмовника. Такий педагог відчуває впевненість у роботі з різними типами інформації, може ефективно використовувати найрізноманітніші ресурси.

Специфіка освітньої технології розвитку критичного мислення в тому, що: по-перше, навчальний процес будується на науково-обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації; по-друге, фази цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) інструментально забезпечені таким чином, що викладач може бути максимально гнучким та автентичним у кожній навчальній ситуації, щоразу, коли йдеться про різноманітні

візуальні форми та стратегії роботи з текстом, організацію дискусій та процес реалізації проєктів; по-третє, стратегії технології дають змогу весь цикл навчання проводити на основі принципів співробітництва, спільного планування та усвідомлення.

Етапи (виклик – осмислення – рефлексія) технології розвитку критичного мислення педагогічних працівників фахових коледжів в освітньому процесі закладу післядипломної освіти з метою розвитку їхньої професійної компетентності графічно можна представити схемою (рис. 4.12).

Освітня технологія розвитку критичного мислення на всіх етапах передбачає толерантне, поважне ставлення педагога та аудиторії до будь-яких висловлених думок, навіть абсолютно неправильних. На кожному з етапів використовують свої методичні прийоми. Їх досить багато: «Кошик ідей, понять, імен», «Складання кластера», «Вихідна карта», «Помітки на полях», «Читання із зупинками», «Спільний пошук», «Взаємо-опитування», «Перехресна дискусія», «Мозковий штурм», «Фішбоун», «Написання есе», «Лекція із зупинками», «Концептуальна таблиця» та ін.

Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей. Дану технологію доцільно застосовувати в освітньому процесі закладу післядипломної освіти для збільшення обсягів засвоєних знань без збільшення часу для подання навчального матеріалу, структурованого в спеціально організованій послідовності за допомогою умовних схем, слів, знаків. Складання та використання коротких опорних сигналів та конспектів (КОС, КОК) спрямоване на інтенсифікацію, прискорення та випередження освітнього процесу.

При складанні опорного конспекту слухач економить час, місце, але головне – виклад матеріалу, що вивчається, йде так, щоб на основі логічних зв'язків матеріал (тема, розділ) став доступний і закарбувався в довгостроковій пам'яті. У кожному аркуші опорного конспекту закодовано весь навчальний матеріал, який відповідає розділу, темі програми. Листи опорного сигналу забезпечують логічно послідовне розкриття теми і під час викладення нового матеріалу, і під час підготовки до занять. Листи включають кілька ізольованих один від одного формою, кольором та контурами блоків. Опорні конспекти подають цілісну картину окремих розрізнених правил, допомагають тримати в пам'яті логічні зв'язки, оскільки здебільшого опорні конспекти мають характер алгоритму і слугують для практичного використання. Використання опорних конспектів дає змогу реалізувати принцип наочності, який є одним з основних у дидактиці.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу



Рис. 4.12. Етапи технології розвитку критичного мислення педагогічних працівників фахових коледжів в освітньому процесі закладу післядипломної освіти

Різновидом технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей є педагогічний прийом «скрайбінг» (англ. *scribing* – описування або розмітка; *scribe* – переписувати, описувати, розмічати; *scriber* – інструмент для розмітки) (Каптенко, 2018). «Скрайбінг є мистецтвом відображати своє мовлення в малюнках ... в реальному часі паралельно з доповіддю мовця для привертання уваги слухачів, забезпечення їх додатковою інформацією та виокремлення головних моментів доповіді. Людський мозок мислить образами, і мова малюнка є універсальною мовою» (Сорока, 2015).

Скрайбінг може набувати різних форм. Наприклад, відеоролик, що є готовим продуктом, розміщений на інформаційному ресурсі, створений педагогом самостійно, або начерки на навчальній дошці, що дозволяють донести зміст теми, що розглядається. Відеоскрайбінг або статичний скрайбінг є результатом у вигляді малюнка, що допомагає встановити зв'язок між окремими компонентами. Як переваги скрайбінгу автори виділяють можливість задіяти одночасно слух, зір, уяву. Практичне

значення має використання готових продуктів у Інтернет-просторі. Існують ресурси, що мають велику кількість шаблонів з різної тематики, що дають змогу робити процес навчання результативним.

Одним із цікавих варіантів опорного конспекту є інтелект-карта (Т. Бьюзен). Її побудова має на увазі використання здебільшого образної, ніж вербальної інформації. Цінність цього методу полягає в тому, що багато людей важко запам'ятовують вербальну інформацію. Якщо у схемі є малюнки, а сама вона виконана в кольорі, то інформація, що міститься в ній, довше залишиться в пам'яті. Корисним для сприйняття та розуміння навчального змісту є складання алгоритмів, які полегшують вирішення складних завдань, зводячи їх до виконання простих операцій, кожна з яких полягає у виборі між двома напрямками.

Використання вказаних засобів навчання сприяє розвитку у педагогічних працівників фахових коледжів наступних важливих для професійно-педагогічної діяльності умінь:

- інформаційних (сприйняття, збирання, відбір, систематизація, аналіз, структурування, узагальнення інформації та ін.);
- дослідницьких (встановлення проблеми, постановка цілей, завдань, конструювання предмета, об'єкта та гіпотези, планування методів дослідження, обробка результатів, формулювання висновків та ін.);
- інтелектуальних (систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, порівняння, осмислення, виділення загального, цілепокладання, рефлексія);
- креативних (уява, схематизація, типізація, акцентування, гіперболізація, реконструювання та ін.).

Технологія сторітелінг. Доречною в андрагогічному процесі післядипломної освіти буде і технологія сторітелінгу, розроблена Д. Армстронгом. Технологія будується, і враховуючи відомий факт, що історії більш захоплюючі, виразні, цікаві, їх легше асоціювати з особистим досвідом, ніж директиви, правила чи інструкції. Вони легко запам'ятовуються, їм надається більшого значення, вони мають великий вплив на поведінку дорослої людини. Детальна розповідь про минулі дії педагогічного працівника, про взаємодію зі студентами, адміністрацією в конкретній ситуації, які зазвичай розповідаються в освітній установі неофіційно, – це суть сторітелінгу. Сторітелінг – це трансляція історій. Під історією розуміється сюжетно пов'язане оповідання, яке є виразом будь-якого принципу чи цінності професійної діяльності. Історії стають носіями та передавачами професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей. Можливе використання наступної типології сюжетів: розповідь про кращі та невдалі приклади роботи, історії, професійні цінності, історії про особистий досвід педагога, його кар'єрне зростання.

Технологія тьюторського супроводу. Однією з перспективних є технологія тьюторського супроводу процесу підвищення кваліфікації викладачів. Ця технологія дозволяє активізувати педагогічних працівників фахових коледжів, залучити їх до процесу навчання, перетворити педагогів на творчих учасників цього процесу.

Основні форми тьюторського супроводу.

Навчальний семінар – форма навчально-практичних занять, у процесі якої учасники обговорюють повідомлення, реферати, доповіді, виконані за результатами своєї практичної діяльності; тьютор у такому разі є координатором обговорення.

Консультація – обговорення будь-якого питання; може бути індивідуальним або груповим; є формою супроводу педагога і являє собою обговорення педагога з тьютором значимих питань професійного розвитку та усунення його труднощів.

Тренінг – інтенсивна форма навчання, у ході якої основний наголос робиться для придбання практичних навичок, і лише малу частину його становить теорія.

Тьюторіал (семінар з обміну досвідом) – активне групове навчання, спрямоване на розвиток розумових, комунікативних та рефлексивних здібностей учасників; спрямовано на набуття досвіду використання модельних та нестандартних ситуацій в освоєнні матеріалу.

Ділова гра – імітація ухвалення рішень у різних проблемних ситуаціях, організовується за заданими правилами групою людей в діалоговому режимі за наявності конфліктних ситуацій чи інформаційної невизначеності.

Супровід проєктувальної та проєктної діяльності педагога – це взаємодія, в ході якої педагог здійснює дію, а тьютор створює умови для ефективного здійснення цієї дії; метою дій є досягнення запланованого результату – розвиток здібностей, формування компетентностей, підвищення рівня професіоналізму.

При різноманітті форм тьюторського супроводу (при реалізації його в будь-якій організаційній формі), він завжди носить індивідуальний адресний характер, тому при його здійсненні та виборі відповідної форми тьюторського супроводу, адекватної взаємодії з конкретним педагогом, повинні обов'язково дотримуватися гнучкості та варіативності для надання своєчасної допомоги педагогу в роботі та створення мотивації до реалізації його особистісного потенціалу. У діяльності тьютора переважають завдання спостереження, аналіз ситуації, консультування. Педагогічний працівник за допомогою тьютора може розробити та реалізувати власну індивідуальну освітню програму.

Послідовність дій тьютора у супроводі педагогів у системі підвищення кваліфікації передбачає активізацію видів діяльності на різних етапах (аналітичної, діагностичної, проєктуючої, організаційної, інформаційної, комунікативної, оцінної, рефлексивної та ін.). У таблиці 4.1 наведена розроблена план-програма тьюторського супроводу педагогів у системі підвищення кваліфікації.

Таблиця 4.1

План-програма тьюторського супроводу педагогічних працівників фахових коледжів у системі підвищення кваліфікації

№	Етап	Зміст етапів	Форма проведення	Завдання тьютора
1	2	3	4	5
1	Аналітичний	діагностика та аналіз стану педагогів «на вході»	вхідне анкетування та тестування	відібрати на основі даних зміст освіти для організації курсової підготовки даної групи педагогів
2	Ціле-покладання	допомога педагогу у визначенні цілей власної діяльності та висування цілей курсової підготовки	«мозковий штурм» у процесі цілепокладання; розробка робочої програми	провести попереднє цілепокладання на основі даних діагностики, співбесіди з педагогічними працівниками; розробити робочу програму з логіки індивідуалізації, здійснити навчально-методичне забезпечення
3	Планування	допомога педагогам у складанні плану підвищення кваліфікації та плану самоосвіти	ділова гра «План індивідуального супроводу в процесі підвищення кваліфікації»	підібрати дидактичний матеріал, зміст контрольних зрізів, зразка контролю, «організаційних матеріалів» за змістом курсів у логіці індивідуалізації
4	Організація освітньої діяльності	тьютор організує курсову підготовку педагогів, процес самоосвіти, індивідуальні консультації	тренінги, лекції, практичні заняття, консультації	програмувати загальний освітній процес; алгоритмізувати індивідуальну освітню діяльність; організувати колективні заняття

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Продовження таблиці 4.1

1	2	3	4	5
5	Організація творчої діяльності	тьютор у процесі підвищення кваліфікації включає педагогів у різні види творчої діяльності	Кейс-стаді, інтерактив «Шість капелюхів мислення», діалогове навчання, проектна діяльність	створити варіативні ситуації, у яких руйнується стереотипність мислення
6	Організація дослідницької діяльності	у рамках курсової підготовки освітяни виконують міні-дослідження;	Індивідуальні та групові консультації, міні-дослідження, есе; круглий стіл (інтерактивний метод «Ідеал»)	допомога педагогам у виборі теми дослідницької роботи через усвідомлення власного професійного інтересу; організація зустріч педагогів з науковими консультантами.
7	Організація проектної діяльності педагогів	розробка проекту в рамках курсової підготовки	практичне заняття; проблемно-розвивальне навчання	допомогти у проясненні позиції педагогів за наступними питаннями: <i>Якою є Ваша проектна ідея? У чому сенс проекту? Яку проблему своїм проектом Ви вирішуєте? Кому ще, окрім Вас, це потрібно? Що ви хочете отримати в результаті реалізації своєї ідеї?</i>
8	Організація рефлексивної діяльності педагогів	організація рефлексії педагогів з приводу їх діяльності в процесі підвищення кваліфікації	консультування з предмета, оцінка процесу та результату; анкетування, ранжування; вихідне тестування та анкетування	організувати рефлексивну дію педагога в порівнянні отриманих результатів з цілями індивідуальних та загальних колективних занять.,
9	Подальший професійний розвиток	визначення перспектив професійного розвитку	прогнозування професійного розвитку. предметом тьюторських консультацій стають професійні переваги та очікування педагогів	допомогти педагогу розробити індивідуальну освітню програму з урахуванням професійних інтересів (орієнтирів), програму самовдосконалення

Запропонована план-програма тьюторського супроводу педагогічних працівників фахових коледжів у системі підвищення кваліфікації включає, крім організації курсової підготовки педагогів, різні форми взаємодії викладача-тьютора; інтерактивні методи навчання на заняттях у рамках курсової підготовки, що сприяють професійному розвитку освітян. Ефективність тьюторського супроводу педагогів у системі підвищення кваліфікації залежить від включення педагогів у діяльність, спрямовану на розвиток всіх компонентів професійної компетентності.

Технологія результативного навчання за структурою моделі Колба.

Одним із методів, які зарекомендували себе як успішна основа для організації та управління досвідом учасників курсів підвищення кваліфікації, є модель навчання Девіда Колба (David A. Kolb). Цикл Колба – одна з моделей навчання, що базується на поетапному формуванні розумових дій. На його думку, процес навчання є циклом або своєрідною спіраллю. Це свого роду цикл накопичення особистого досвіду, надалі – обмірковування та роздуми, і в результаті – дії.

Основні 4 етапи моделі Колба такі:

1) безпосередній, конкретний досвід (*concrete experience*) – будь-яка людина повинна вже мати певний досвід у тій галузі чи сфері, в якій хоче навчатися;

2) спостереження і рефлексія чи розумові спостереження (*observation and reflection*) – даний етап передбачає обмірковування та аналізування людиною наявного в нього досвіду, знань;

3) формування абстрактних концепцій і моделей чи абстрактна концептуалізація (*forming abstract concepts*) – на цьому етапі відбувається вибудовування певної моделі, що описує отриману інформацію, досвід. Генеруються ідеї, вибудовуються взаємозв'язки, додається нова інформація щодо того, як усе працює і влаштовано;

4) активне експериментування (*testing in new situations*) – останній етап передбачає експериментування та перевірку на застосування створеної моделі, концепції. Результатом цього етапу є безпосередній новий досвід. Далі коло замикається (Kolb, 2005, с. 195–196).

Таким чином, дана модель дає змогу організувати та структурувати мислення учасників шляхом послідовного руху через рефлексію власного досвіду, аналіз цієї інформації, включення нових даних до системи наявних знань та закріплення нових знань на практиці. Застосування моделі Колба в навчальному процесі педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті передбачає етапи, які можна наочно побачити на схемі (рис. 4.13).



Рис. 4.13. Модель Колба в навчальному процесі педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті

4.2.3. Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів шляхом неформальної й інформальної освіти

У процесі розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів **шляхом неформальної освіти** вирішальне значення має підвищення кваліфікації засобами корпоративного навчання, організація системи методичної роботи обласних навчально (науково) методичних центрів, системи методичної роботи закладу професійної освіти, методичні об'єднання викладачів.

Однією з актуальних та ефективних форм безперервного навчання, яка спрямована на підвищення рівня потенціалу педагогічних працівників фахових коледжів та задоволення запитів у сфері сучасної освіти, є корпоративне навчання. Аналіз наукових публікацій, монографій, присвячених корпоративному навчанню в цілому, дає можливість зробити висновок, що суть корпоративного навчання педагогічних працівників полягає не в простому підвищенні кваліфікації співробітників, а у безперервній професійній підтримці, обміні досвідом, проведенні майстер-класів та ділових ігор, розкритті потенціалу кожного педагога, створенні методичних об'єднань. На цій основі модель кооперативного навчання будується з урахуванням професійних потреб організації та запитів

педагогічних працівників, орієнтується на кінцевий результат, пов'язаний з вирішенням актуальних професійних проблем та розвитком особистісних та професійних якостей педагогів.

Модель корпоративного навчання педагогічних працівників фахових коледжів (рис. 4.14) передбачає, що центральне місце відводиться педагогічному працівнику, який формує запит на навчання; розробка та підтримка актуальності цифрової методичної бази коледжу є основною в організації корпоративного навчання викладачів. У реалізацію розробленої моделі залучені всі фахівці освітньої організації та системоутворюючі структури: педагогічна рада, методичні об'єднання. Представимо ключові етапи реалізації, форми та методи взаємодії елементів моделі. Одним з

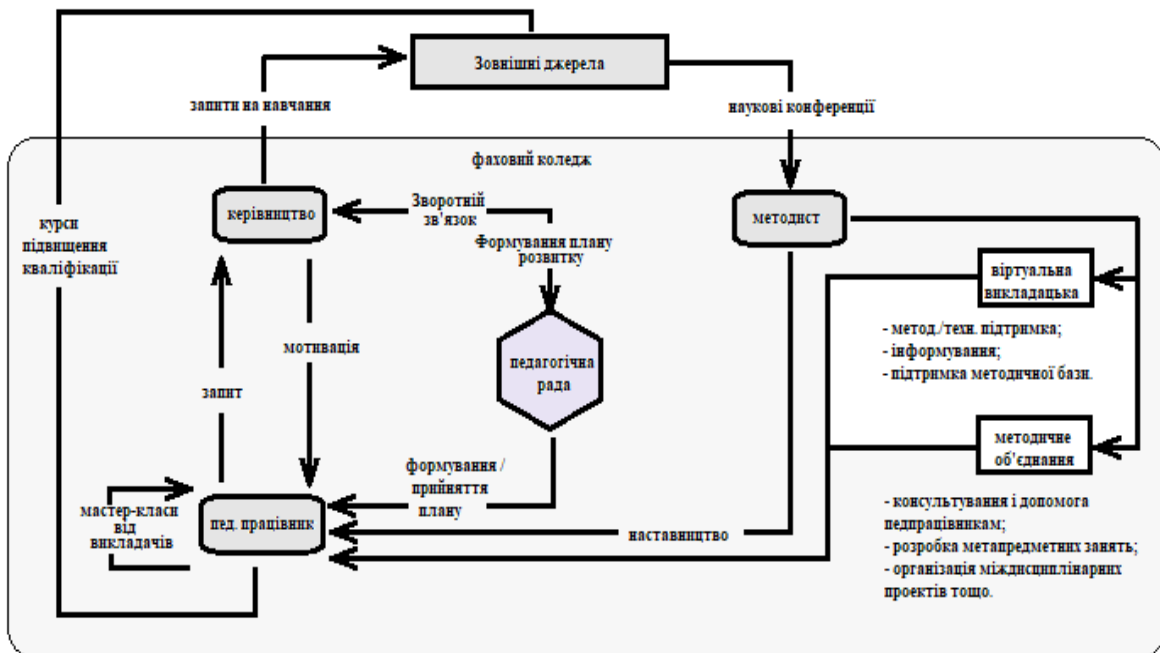


Рис. 4.11. Модель корпоративного навчання педагогічних працівників фахових коледжів

важливих етапів реалізації моделі є мотивація і стимулювання викладачів і керівництва в досягненні поставленої мети підвищення якості навчання в освітній організації.

Педагогічна рада є системоутворюючим компонентом спроектованої корпоративної моделі, вона задає вектор розвитку освітньої організації. З урахуванням цього формується план подальшої методичної роботи, спрямований на вирішення поточних і запобігання можливих проблем у фаховому коледжі. Ефективність плану з вирішення питань, порушених на педрадах, простежується через зворотний зв'язок від педагогічних працівників, відвідування занять, діагностику рівня мотивації студентів, контрольні зрізи, проміжну та підсумкову атестацію, професійні конкурси та методичні заходи для педагогів.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Методичні об'єднання спочатку складали педагогічні працівники однієї предметної галузі. Сьогодні актуальними є міжпредметні методичні об'єднання. Сучасні методичні об'єднання виконують аналітичну, організаційно-методичну та консультаційну функції. У процесі реалізації вищезазначених функцій вирішується низка нових завдань:

- розробка та реалізація метапредметних занять, що відповідають освітнім стандартам;
- організація та проведення професійних тижнів, міжпредметної проєктної діяльності студентів під керівництвом викладачів;
- організація взаємовідвідин із включенням (очне та віртуальне) занять/етапів заняття із суміжних тем різних дисциплін;
- сприяння та консультування в освоєнні педагогічними працівниками практико орієнтованих та гнучких освітніх програм;
- виявлення, підтримка та розвиток здібностей і талантів студентів, спрямованих на самовизначення та професійну орієнтацію всіх здобувачів освіти;
- складання рекомендацій щодо домашніх завдань у дистанційному, електронному форматах тощо.

Цей вид «внутрішньоколеджного» навчання педагогічних працівників – теорія «організації, що навчається» (*«learning organization»*), виник в андрагогії західних країн відносно недавно – в 80-ті роки 20 століття і відноситься до найбільш прогресивних теоретичних напрямів додаткової професійної освіти дорослих, що активно розвиваються. Концепція «навчальної організації» включає багато ідей, які виражені раніше прихильниками інших освітніх напрямів – «освіти впродовж усього життя» (*«lifelong education»*), «освіти дорослих» (*«adult education»*), «продовженої освіти» (*«continuing education»*), «продовженої професійної освіти» (*«continuing professional education»*) та «відновлюваної освіти» (*«recurrent education»*), але вони інтерпретовані на рівні виробничої організації, а не окремого індивіда чи суспільства.

Досить коротке і ємне визначення організації, що навчається, дається в роботі М. Педлера: «Навчальна організація – це організація, яка сприяє навчанню всіх своїх членів і знаходиться в процесі постійного самоперетворення» (Pedler, 1991, с. 1). Більш розгорнуте визначення наводиться у роботі К. Уаткінс і В. Марсик, де під нею розуміється «організація, яка постійно навчається і перетворює себе. Навчання має місце на рівні окремих індивідів, у командах, у всій організації та навіть у громадах, із якими ця організація взаємодіє. Навчання є безперервним, стратегічно використовуваним процесом, інтегрованим у роботу, і тим, що відбувається паралельно з нею» (Watkins K., and Marsick V., 1993, с. 8).

У розглянутих нами положеннях корпоративного навчання педагогічних працівників фахових коледжів («організації, що навчається») вбачається явна схожість позицій щодо формування нового типу мислення, загального бачення проблем та колективних форм їх вирішення.

Американський вчений Н. Діксон (Dixon, 1997), акцентуючи колективний, командоутворюючий характер організаційного навчання, виділяє сім найважливіших принципів, що характеризують новий вид навчання:

1) опора на дискусії, а не на промови («reliance on discussion, no speeches»);

2) егалітарна, тобто рівноправна участь («egalitarian participation»);

3) заохочення до численних точок зору («encouragement of multiple perspectives»);

4) діалог, який не обов'язково має наукове обґрунтування («nonexpert-based dialogue»);

5) використання бази даних, створеної самими учасниками («use of a participant-generated database»);

6) створення загального досвіду («the creating of shared experiences»);

7) створення умов для несподіваних результатів («the creation of unpredictable outcomes»).

Остання складова націлює на відхід від відомих напрямів роботи та пошук неіснуючих раніше можливостей розвитку.

У неформальній освіті для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів ефективно застосування інноваційних технологій, побудованих на принципах «організації, що навчається»: тренінгів та майстер-класів, спрямованих на вдосконалення педагогічної майстерності, орієнтованих на навчання таким ключовим аспектам, як тайм-менеджмент, цілепокладання, тощо; відеоуроки на популярних онлайн-платформах; круглі столи, конференції; використання квест-технологій.

Тренінг. Термін «тренінг» має безліч дефініцій. До нашого часу немає загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». У широкому розумінні слова тренінг є планомірно здійснюваною програмою різноманітних вправ з метою формування та вдосконалення умінь і навичок, підвищення ефективності трудової чи іншої діяльності.

Тренінг можна розглядати як метод навчання і як метод розвитку здібностей до навчання. Тренінг відрізняється від інших засобів навчання, насамперед, багатофункціональністю. У порівнянні з іншими методами, тренінг має більш прикладний характер: більше, ніж інші методи навчання, підпорядкований безпосередньому вирішенню практичних завдань.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Перевага тренінгу та його невід'ємна риса – груповий характер організації, що передбачає низку умов. У тому числі:

- націленість на розкриття потенціалу учасників групи, на саморозвиток, при цьому ініціювання цього процесу виходить не тільки від ведучого, а й від самих учасників;
- наявність постійної групи, що працює впродовж трьох і більше днів;
- певна просторова організація (найчастіше заняття проводяться в ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу працюють у колі в мікро-або макрогрупах);
- акцент – на взаємовідносинах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються у ситуації «тут і тепер»;
- застосування методів активізації групової роботи;
- об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається в групі, вербалізована рефлексія;
- атмосфера розкутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Тренінг розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у контексті неформальної освіти, протікаючи в умовах моделювання ігрових ситуацій різного характеру та спрямованості, має своїм основним завданням підготовку викладачів, які володіють широким спектром професійно важливих особистісних якостей, а також професійних знань та вмінь, спрямованих на оволодіння викладачем знаннями предметної галузі, сучасним науково-методичним інструментарієм, алгоритмом побудови публічних виступів, механізмом переконливого впливу на аудиторію.

Тренінг може включати блоки креативної підготовки, яка передбачає розвиток здатності до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення та розвиток свого досвіду, рефлексію. Загалом технологія проведення тренінгу реалізується в межах чотирьох тісно пов'язаних між собою етапів:

1. Ідентифікація та аналіз потреб майбутніх учасників тренінгу.
2. Проектування тренінгу (визначення цілей: що мають уміти робити учасники після проходження тренінгу; розробка ефективного сценарію; вибір відповідних вправ, а також методів та технік роботи; вибір методів оцінки та закріплення ефектів навчання).
3. Безпосереднє проведення тренінгу (тренінг передбачає чітку та послідовну систему дій, у його змісті простежуються три частини: вступна, основна, заключна).
4. Оцінка ефективності тренінгу (проведення підсумків навчання; аналіз ступеня реалізації очікувань учасників; отримання зворотного

зв'язку, а також рефлексія, що передбачає обмін думками та почуттями учасників).

Учені О. Пометун та Л. Пироженко важливу роль у процесі тренінгу відводять структурним вправам – технікам, що використовуються для розвитку ефективних групових процесів (Інтерактивні технології навчання, 2004). Кожне з них має своє місце в структурі тренінгу, звідки і походить їхня назва. Так, «Знайомство», «Збір очікувань», «Прийняття правил групової роботи» – вправи, якими починається тренінг, «Підведення підсумків роботи», «Зворотній зв'язок» – завершується.

Загалом тренінг розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – це форма інтерактивного практико-орієнтованого навчання дорослих, що дозволяє враховувати їхнє право на обґрунтування необхідності вивчення нової інформації, її інтеграції в наявний життєвий та професійний досвід, а також самостійний вибір та прийняття рішень. Процес організації тренінгу є технологією, яка дає змогу:

- відпрацьовувати вміння і практичні навички виконання простих та складних видів професійної діяльності;
- наочно демонструвати наслідки ухвалених учасниками рішень;
- реалізовувати можливість перевірки альтернативних рішень;
- створювати сприятливі умови для особистісного та професійного розвитку його учасників.

Майстер-клас. Оптимальною формою організації взаємонавчання, вдосконалення на сьогодні є, на наш погляд, майстер-клас. У літературі досить багато визначень поняття «майстер-клас». «Майстер-клас (від англійської *masterclass*: *master* – найкращий у будь-якій галузі + *class* – заняття, урок) – сучасна форма проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок за різними методиками та технологіями з метою підвищення професійного рівня та обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору та залучення до новітніх галузей знання» (Гришаєва, 2012).

Приблизний алгоритм проведення майстер-класу може складатися з таких компонентів: виділення проблеми – актуалізація знань у проблемній площині – об'єднання у групи для вирішення проблеми – робота з інформацією – представлення результатів роботи – обговорення та коригування результатів роботи.

Безпосереднє спілкування провідних педагогів фахових коледжів зі своїми колегами дозволяє передати безцінний досвід, який досягнуто завдяки багаторічній практиці та безперервному процесу самоосвіти і самовдосконалення педагога.

Круглий стіл. Метод «круглого столу» є методом проблемного навчання, актуальність якого на сучасному етапі модернізації освітнього процесу очевидна, тому що в основу покладена ідея розвитку особистості.

«Круглий стіл» як пізнавальна форма діяльності педагогічних працівників фахових коледжів у процесі неформальної освіти допомагає сформувати вміння вирішувати проблеми, зміцнювати позиції, навчитися вести дискусію, аргументувати свої міркування, обґрунтовувати запропоновані рішення та відстоювати свої переконання. Головний принцип круглого столу – це збільшення активності учасників у дискусії, так як основну частину «круглого столу» з будь-якої тематики складає дискусія на задану тему.

Методика організації та проведення круглого столу включає три етапи:

I етап – підготовчий: вибір проблеми (повинна бути досить актуальна, що має різні шляхи вирішення); підбір ведучого, який на високому рівні володіє мистецтвом створення довірчої атмосфери та підтримки дискусії, а також методом нарощування інформації; вибір виступаючих; підготовка сценарію, щоб уникнути спонтанності та хаотичності в роботі;

II етап – дискусійний, який складається з виступу ведучого (визначення проблем та понятійного апарату, встановлено регламент, правила загальної технології заняття у формі круглого столу та інформування про загальні правила комунікації), проведення «інформаційної атаки» (учасники висловлюються в певному порядку, оперуючи переконливими фактами, що ілюструють сучасний стан цієї проблеми), підведення ведучим мініпідсумків за виступами та дискусії (формулювання основних висновків про причини та характер розбіжностей щодо досліджуваної проблеми, способи їх подолання, про систему заходів вирішення даної проблеми);

III етап – завершальний, який включає: проведення заключних підсумків; вироблення рекомендацій чи рішень; встановлення загальних результатів заходу.

Круглий стіл як форма колективної дискусії широко використовується у процесі неформальної освіти, оскільки надає максимальну можливість проводити плідні обговорення, всебічно розглядати різні питання та виробляти спільні рішення. У процесі розгляду актуальних питань, що обговорюються за круглим столом, можуть порушуватися будь-які соціально-значущі проблеми, спрямовані на вирішення конкретних завдань, що, безсумнівно, сприяє розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, оновленню змісту, методології та способів співпраці учасників.

Квест-технологія. З метою створення позитивного емоційного фону навчання, реалізації установки на партнерство, співробітництво, професійну взаємодію, діалогу між учасниками, спонукання до активності, включення

механізмів творчості, резервів пам'яті, досягнення мети отримання задоволення від процесу навчання доречно використання освітніх квестів. Квест (*quest*) – це тривалий цілеспрямований пошук, який зазвичай пов'язаний з грою, тому цей вид навчання передбачає знаходження різних підказок та використання їх задля досягнення мети.

Квест як ігрова форма навчання сприяє розвитку уваги, встановленню емоційних контактів між слухачами, знімає психологічну напругу. Квестові завдання можуть виконуватися в індивідуальній та груповій формах (Інтерактивні технології навчання, 2004).

Структура навчального квесту складається зі вступу (виклад теми, обґрунтування значущості проекту), формулювання завдання, розподілу ролей, опису процесу роботи, керівництва до дій, оцінки отриманих результатів, висновків (підсумовування пізнавальних навичок, акцентування можливості їх застосування в інших галузях).

Перевагою квест-занять є використання активних методів навчання. Учасники у процесі роботи над квестом усвідомлюють реальні процеси, проживають конкретні ситуації. З погляду інформаційної діяльності під час роботи над квестом його учаснику потрібні навички пошуку, аналізу інформації, вміння зберігати, передавати, порівнювати і на основі порівняння синтезувати нову інформацію. Сьогодні квест-гра стає освітньою технологією, недооцінювати яку в сучасному світі просто не можна. Освіта в інформаційному суспільстві набуває нової якості завдяки наявності інформаційних та комунікативних технологій, інформаційного простору, які створюють можливості для кожного учасника отримувати інформацію в тому обсязі, який необхідний йому для саморозвитку та самовдосконалення (Дичківська, 2004), формуючи в такий спосіб і рівень дослідницької активності педагогічних працівників. Проведення квест-ігор є однією з найпопулярніших технологій у системі неформальної освіти.

Результати аналізу андрагогічного потенціалу активних та інтерактивних технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у формальній та неформальній освіті представлені в таблиці додатку В.

Професійна компетентність педагогічних працівників фахових коледжів є результатом, перш за все, самоосвітньої діяльності педагога – його роботи над собою, над своїм стилем. Самоосвіта – основа зростання педагога як фахівця. Педагог, враховуючи внутрішні та зовнішні мотиви, запити, що пред'являються сучасним суспільством, вплив морально-психологічного клімату, що склався в колективі, та вимоги адміністрації освітньої установи, визначає свою траєкторію самовдосконалення та саморозвитку.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

З поняттям самоосвіти найбільше пов'язане поняття інформальної освіти. Інформальна освіта, на думку Жукевич (2017), є «найінноваційнішою, з погляду класичної теорії, та містить усі види навчальної діяльності, які не підпадають під визначення формальної та неформальної освіти». За її твердженням, «дана форма відрізняється зазвичай відсутністю організації та може здійснюватися як на індивідуальному рівні (наприклад, самоосвіта), так і на груповому (наприклад, на робочому місці чи в сім'ї, на дозвіллі). Інформальна освіта найефективніше змінює моделі поведінки людей у повсякденному житті» (Жукевич, 2017).

З огляду на те, що саме інформальна освіта сприяє формуванню життєвих установок людини, заповнює дефіцит професійної компетентності, виникає необхідність осмислення її актуальності в контексті безперервної освіти.

Переваги інформальної освіти перед формальною та неформальною виявляються в орієнтації на самореалізацію, зосередженні на особистісний розвиток здобувача освіти та подальше управління власним освітнім простором; облік особистих інтересів, бажань, потреб, можливостей; міжособистісна взаємодія, що насичує соціокультурне середовище; вона гнучка, мобільна, загальнодоступна, не залежить від статі, віку, вона здатна задовольнити особистісні та професійні інтереси з опорою на свій чи чужий досвід; від інших видів безперервної освіти її відрізняє високий рівень саморегуляції (самоконтроль, самоаналіз, самоосвіта та ін.). Розглядаючи інформальну освіту як елемент цілісної безперервної освітньої системи, очевидно, що вона має внутрішню складну структуру і збагачує формальну та неформальну освіту. Будучи індивідуальною пізнавальною діяльністю сучасної людини, інформальна освіта супроводжує особистість протягом усього життя, поза рамками формальної та неформальної освіти, особливо в період її самовизначення, самоаналізу, вибору способів досягнення особистого успіху, формування життєвих та професійних цінностей. Важливо, що успішність сучасної людини загалом залежить від її вміння ухвалювати рішення з урахуванням наявних знань, особистого досвіду, за умов невизначеності.

Технологія організації саморозвитку (що поєднує самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення) педагогічних працівників фахових коледжів може бути представлена у вигляді наступних етапів:

1) *самоусвідомлення* педагогічними працівниками важливості самоосвіти, самовиховання, постановка мети професійного саморозвитку. Усвідомлення необхідності самоосвіти приходить через самопізнання, яке уможливорює встановити рівень власних здібностей і можливостей щодо самоосвіти. Способами професійного самопізнання є: виявлення, фіксація,

аналіз, оцінка та прийняття. Засоби професійного самопізнання визначаються характером педагогічної праці;

2) *саморефлексія* – оцінювання своїх досягнень та невдач у педагогічній діяльності. Завдяки рефлексивній оцінці у викладача формується ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності.

Засобами саморефлексії, можуть служити сучасні комунікаційні технології, самоаналіз педагогічної діяльності «до», рефлексія післядії, а також розуміння та самоконтроль діяльності «під час» можливий через ведення викладацького блогу, щоденника заміток, банку відеозанять та фрагментів комунікації з суб'єктами професійної діяльності; моніторинг наявних авторських програм та технологій навчання, активна участь у семінарах-практикумах, майстер-класах та дистанційній самоосвіті.

Саморефлексію як шлях до професійного самовдосконалення можна розглядати через чотири стадії: сприйняття, осмислення, ухвалення рішення, дія. Зміст професійно-педагогічної рефлексії визначається потребою у постійному розвитку, вдосконаленні та зростанні, які зумовлюють динаміку професійного становлення педагога. Наприкінці цього етапу педагог ставить собі мету та завдання із самоосвіти;

3) *орієнтація намірів*. Цей етап полягає у формуванні професійних намірів, системи знань про саморозвиток особистості та її професійно-педагогічну спрямованість, освоєння алгоритму управління часовими ресурсами, розвиток умінь використання технологій організації часу у сфері професійної діяльності. Досягнення цих знань та умінь відбувається за допомогою оволодіння педагогічними працівниками технологією тайм-менеджменту самоосвітньої діяльності, самопізнання своїх індивідуальних особливостей;

4) *планування*. На цьому етапі процесу самоосвіти педагог складає план своєї діяльності із самоосвіти, що включає: а) перелік знань й умінь, якими потрібно оволодіти; б) особистісно-професійні риси та якості, які потрібно розвинути; в) програму професійного саморозвитку (планування заходів, до яких варто долучитися у перебігу саморозвитку, передбачувані результати, строки виконання тощо). При визначенні форм, методів та засобів самоосвіти педагог обирає ті з них, які відповідають його потребам, можливостям та інтересам. При індивідуальній формі самоосвіти педагог самостійно здійснює вибір методів та засобів – джерелами знань може бути: література (методична, науково-популярна, публіцистична, художня та ін.); телебачення; газети, журнали; інтернет; відео-, аудіо інформація на різних носіях. При колективних і групових формах самоосвіти йому надається можливість брати участь у роботі педрад, семінарів, творчих груп, професійних тренінгів, вебінарів, майстер-класів; заходах щодо обміну досвідом;

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

5) самоосвітня діяльність. Педагогічний працівник безпосередньо здійснює власну діяльність із самоосвіти – ту, яку він спланував та визначив її зміст, форми, методи та засоби. Надання методичної допомоги на цьому етапі відбувається як навчання проводити самоаналіз і самооцінку отриманих результатів;

б) підсумковий етап. На останньому етапі самоосвіти педагог підводить підсумки своєї роботи. Тут йому надається методична допомога в оформленні результатів самоосвіти, а саме: надається можливість виступити на педраді чи семінарі за підсумками роботи та обміну досвідом, провести індивідуальну чи групову консультацію з теми самоосвіти; оформити методичні розробки та посібники, портфоліо щодо узагальнення передового педагогічного досвіду.

Результатом цієї поетапної роботи із самоосвіти педагогічних працівників фахових коледжів стають нові професійні знання, вміння та навички, застосування їх на практиці, набуті особисті якості та ціннісні орієнтації.

Удосконалення сучасної системи освіти базується на пошуку інноваційних підходів, що дають змогу зробити навчання динамічнішим та відповідати запитам у сучасних умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу. В умовах коронавірусу, воєнних дій процес навчання став набувати різних варіацій: дистанційне навчання (ДН), змішане навчання (ЗН), гібридне навчання (ГН). Все це спричинило розвиток галузі онлайн-освіти (Ed Tech) і стало драйвером для швидкого здобуття знань.

Аналіз закордонного досвіду показав, що дослідники стали виділяти 4-х елементну класифікацію систем електронного навчання:

1) змішане навчання (англ. *blended learning*) – поєднання традиційних методів навчання в аудиторії Face-To-Face Learning з роботою до 45 % в Online Learning;

2) гібридне навчання – включає 45-80% в режимі онлайн-навчання;

3) дистанційне навчання – понад 80 % онлайн-навчання;

4) навчання за допомогою мережі Інтернет (мін онлайн-навчання) (Sultanova L., Milto L. and Zheludenko M.).

Сьогодні актуальним стає «гібридне навчання» (англ. *hybrid learning*) – формат передбачає паралельну роботу онлайн-учасників та очних здобувачів освіти. Експерти в галузі Learning and Development, викладачі вузів та бізнес-шкіл вважають гібридне навчання відгуком ринку праці на існуючі тенденції. Сфера освіти відчутно реагує на сценарні зміни та намагається поєднати класичні допандемійні, довоєнні рішення та нові технології для ефективності навчання. Створення гібридного навчання – завдання тривале і стратегічно непросте, при вирішенні якого важливо займати проактивну позицію, уникати механічного перенесення колишніх

педагогічних форматів і передбачати розвиток навчання (Кухаренко (ред.) та ін., 2016).

При гібридному навчанні викладач перебуває в аудиторії з однією частиною студентів, а інша приєднується до занять онлайн, при цьому взаємодія відбувається синхронно, а знання і досвід усі отримують рівноцінні. Викладачеві при гібридному навчанні необхідні педагогічні компетентності, здатності до критичного аналізу, експериментування, генерації та тестування гіпотез, моніторингу ефективності, а також уміння швидко перемикатися між онлайн- та очною взаємодією.

Відповідно, як зазначають фахівці, «гібридний формат – це більші можливості для доставки контенту, аніж ті, що надає чистий онлайн чи офлайн, можливість розширити аудиторію та стерти географічні межі» (Кухаренко (ред.) та ін., 2016).

У сучасний період глобальної невизначеності, коли освіті все частіше доводиться користуватися допомогою цифрових технологій для того, щоб впоратися з викликом нової нестабільності, необхідно враховувати провідні тренди в області цифрових та інформаційних технологій, прогнозувати нові формати навчання. Цифрові та інформаційні технології в момент кризи сильно підтримали освітній процес, вони значно допомогли з ним впоратися, але й сьогодні основна освітня задача – не відставати від темпу навчання, використовуючи переваги цифрових інструментів.

Тема гібридного навчання є однією з найбільш обговорюваних у освітянському середовищі. Вважається, що термін «гібридне навчання» з'явився завдяки дослідженням зарубіжних педагогів і почав використовуватися після видання в 2006 році книги Ч. Дж. Бонка і К. Р. Грема «Довідник змішаного навчання» (Bonk C.J., Graham C.R.). Тоді ж були представлені перші результати використання моделі гібридного навчання в освітній організації. Деякі із зарубіжних педагогів (Кріс Рід, Харві Сінх) відзначали переваги даної моделі: оптимізація розподілу засобів і часу, підвищення ефективності навчання, позитивний вплив на результати навчання (H. Singh, C. Reed).

L.Qi і A.Tian виділяють чотири властивості гібридного навчання, що відрізняють його від інших освітніх технологій і поєднують: колективне навчання з індивідуальним; синхронне навчання з асинхронним; самостійне з груповим; формальне і неформальне навчання, з точки зору його реалізації впродовж усього життя (L.Qi і A.Tian).

Гібридне навчання – це поняття наразі неоднозначне. Одні дослідники трактують його як синонім змішаного навчання; інші розмежовують ці визначення, і під гібридним навчанням розуміють одночасно присутність слухачів, як очно з викладачем, так і можливість підключення дистанційно. Третій підхід пропонує під гібридним навчанням розуміти об'єднання всіх

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

сучасних, інноваційних прогресивних методик навчання. Ідея полягає в тому, щоб знайти відповідну комбінацію освітніх технологій поза залежністю від того, реалізуються вони в очному режимі або онлайн.

Так чи інакше, головна ціль викладача в гібридному навчанні полягає в тому, щоб здобувачі освіти отримали рівний доступ до матеріалів, щоб вони всі були залучені в цей процес, тобто максимально створюється ілюзія віртуального простору, стирається межа між очними та онлайн учасниками: різні групи здобувачів освіти проходять навчання одночасно.

Поєднання трьох видів освіти (формальної, неформальної та інформальної) у системі безперервної освіти дає змогу забезпечити мобільну переорієнтацію системи освіти на підготовку людини до життя в швидко мінливих умовах і спонукати її до пошуку нових підходів, до її якісних змін. Саме систематизація трьох видів освіти приведе до створення цілісної системи, що має безперервний характер. Це дозволить зробити сучасну систему освіти механізмом розвитку особистості як суб'єкта освітнього процесу, зберігаючи її індивідуальність, а також задовольняючи професійні та життєві потреби.

Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів знайшли своє відображення у дистанційному спецкурсі «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

4.3. Методичні особливості дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» (Пащенко Т.М.)

У контексті формальної, неформальної та інформальної освіти для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів значна роль належить дистанційній освіті. Дистанційне навчання – спосіб організації процесу навчання, що базується на використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дають змогу здійснювати навчання на відстані, без безпосереднього контакту між викладачем та здобувачами освіти. У своєму сучасному вигляді дистанційне навчання з'явилося із поширенням інтернету. Виявилось, що ця форма комунікацій відповідає більшості вимог, що висуваються навчальним комунікаціям.

Дистанційне навчання – це навчання з використанням дистанційних освітніх технологій (ДОТ). Метою використання ДОТ освітніми установами є надання учням можливості освоєння освітніх програм безпосередньо за місцем проживання учня або його тимчасового перебування (знаходження).

Ефективність будь-якого виду навчання на відстані залежить від чотирьох складових: ефективної взаємодії викладача та слухача, незважаючи на те, що вони фізично розділені відстанню; використовуваних педагогічних технологій; ефективності розроблених методичних матеріалів та способів їх доставки; ефективності зворотного зв'язку.

Іншими словами, ефективність дистанційного навчання залежить від якості використовуваних матеріалів (навчальних курсів) та майстерності педагогів, які беруть участь у цьому процесі. Дистанційний курс – це освітня система, що забезпечує умови для здобуття освіти дистанційно та включає як компонентний склад мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання, а також взаємодію викладача та здобувачів освіти у контексті обраної концепції навчання. Тому педагогічна, змістовна організація дистанційного навчання (як на етапі проектування курсу, так і у процесі його використання) є пріоритетною. Звідси важливість концептуальних педагогічних положень, з урахуванням яких передбачається будувати сучасний курс дистанційного навчання, а саме:

1. У центрі процесу навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність здобувача освіти (навчання, а не викладання).

2. Важливо, щоб здобувач освіти навчився самостійно набувати знання, користуючись різноманітними джерелами інформації; умів з цією інформацією працювати, використовуючи різні способи пізнавальної діяльності і мав при цьому можливість працювати у зручний для нього час.

3. Самостійне придбання знань не повинно носити пасивний характер, навпаки, здобувач освіти від початку має бути залучений до активної пізнавальної діяльності, що не обмежується оволодінням знаннями, але яка неодмінно передбачає їх застосування для вирішення різноманітних проблем навколишньої дійсності.

4. Дистанційне навчання передбачає активну взаємодію як з викладачем – координатором курсу, так і з іншими партнерами, співробітництво у процесі різного роду пізнавальної та творчої діяльності. Проблеми соціалізації дуже актуальні під час дистанційного навчання.

5. Система контролю повинна мати систематичний характер і будуватися як на основі оперативного зворотного зв'язку (передбаченого у структурі навчального матеріалу, оперативного звернення до викладача або консультанта курсу в будь-який зручний для здобувача освіти час), автоматичного контролю (через системи тестування) так і відстроченого контролю (наприклад, при очному тестуванні).

Сучасний викладач фахового коледжу – це професіонал, який вибудовує і втілює власну прагматичну траєкторію діяльності, саморозвитку й самовдосконалення з урахуванням основних тенденцій розвитку техніки і технологій; постійно вдосконалюється через

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

проходження довгострокового і короткострокового підвищення кваліфікації, а також у ході неформальної освіти й навчання; використовує цифрові інструменти та віртуальні ресурси для донесення навчально-виробничого змісту до здобувачів освіти та вимірювання й коригування їх навчальних результатів.

Розвиток професійної компетентності доступний кожному педагогу лише за цілеспрямованої індивідуально-психологічної самоосвіти та саморозвитку на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань та практичних умінь. Саме усвідомлена професійна діяльність є основою педагогічної майстерності, що передбачає єдність загальнокультурних, ділових властивостей особистості та професійної компетентності педагога. Одним зі стратегічних напрямів вирішення проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, їхньої направленості на безперервне удосконалення педагогічної майстерності є розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення. Насамперед, йдеться про впровадження дистанційного курсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів», метою якого є сприяння педагогічним працівникам закладів професійної освіти, зокрема в міжкурсний період підвищення кваліфікації, в оволодінні знаннями і вміннями, що лежать в основі гностичних здібностей: вміння здобувати нові знання для вирішення чергового педагогічного завдання, поповнюючи вже наявні шляхом самоосвіти та систематизації, вивчення досвіду колег та реального педагогічного процесу; вміння аналізувати переваги та недоліки у діяльності та у взаєминах між учнями; вміння аналізувати переваги та недоліки власної педагогічної діяльності та особистості, моделювати та розв'язувати професійні ситуації навчального і виховного характеру в освітньому процесі.

У процесі розробки дистанційного спецкурсу було враховано рекомендації вчених (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков, К. Гавриленко, К. Самолюк, М. Швець та ін.) щодо планування, проєктування дистанційного курсу. У процесі планування та розробки дистанційного курсу вчені рекомендують застосовувати інформаційно-комунікаційні технології як джерело створення, накопичення, зберігання та доступу до електронних ресурсів навчальної дисципліни й забезпечення організації та супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку й психолого-педагогічні технології дистанційного навчання як систему методів, засобів, прийомів, дій, заплановане виконання яких забезпечує навчання та гарантує його якість із використанням інформаційно-комунікаційних технологій і з урахуванням особливостей учасників процесу дистанційного навчання.

Організація дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» спрямована на інформаційно-методичну підтримку педагогів в процесі їхньої безперервної професійної освіти. Під час створення дистанційного курсу було враховано такі вимоги:

Мотивація. Мотивація – необхідна складова навчання, яка має підтримуватись протягом усього процесу навчання. Велике значення має чітко визначена мета, яка ставиться перед здобувачем освіти. Мотивація швидко знижується, якщо рівень поставлених завдань не відповідає рівню підготовки здобувача освіти.

Постановка навчальної мети. Здобувач освіти із самого початку роботи за комп'ютером повинен знати, що від нього вимагається. Завдання навчання мають бути чітко та ясно сформульовані у програмі.

Створення передумов для сприйняття навчального матеріалу. Для створення передумов до сприйняття навчального матеріалу можуть бути корисні допоміжні матеріали, що входять у комплект готового пакета чи підготовлені самим викладачем. Можливе проведення попереднього тестування.

Подання навчального матеріалу. Стратегія подачі матеріалу визначається залежно від розв'язуваних навчальних завдань. Важливою проблемою є оформлення кадрів, які подаються на екран монітора. Необхідно використовувати відомі принципи зручності читання.

Зворотний зв'язок. Цей критерій має ключове значення для здобувача освіти. Організація дистанційного навчання здатна забезпечувати зворотний зв'язок, причому ця допомога може бути індивідуальною.

Оцінка. Під час роботи з дистанційним курсом здобувачі освіти повинні знати, як вони справляються з навчальним матеріалом. Однак бажано не вказувати кількість неправильних відповідей до остаточного підведення підсумків.

Найважливішим у дистанційному курсі є організація комунікацій «здобувачі освіти – викладач – здобувачі освіти».

Діяльність викладача дистанційного спецкурсу набуває таких характеристик: змінюється функція викладача з інформаційної на консультаційно-координуючу, виникають суб'єкт-суб'єктні відносини викладача та слухачів курсу, в яких всі сторони зацікавлені у досягненні необхідного кінцевого результату; з'являється можливість вибору оптимального шляху навчання для кожного конкретного педагогічного працівника, виходячи з його здібностей, рівня підготовленості, досвіду та темпу засвоєння навчального матеріалу; створюються умови для організації зворотного зв'язку, що дає змогу перевірити та при необхідності

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

скоригувати відповідність обраних форм і засобів змісту навчання, оперативно простежити за якістю засвоєння навчального матеріалу.

У дистанційному навчанні викладач виконує роль тьютора, який допомагає здобувачу освіти вибудувати індивідуальну траєкторію своєї дистанційної освіти. Інакше кажучи, тьютор – важливий і необхідний посередник між навчальним матеріалом та здобувачем освіти. У більш широкому розумінні «тьютор» – це наставник, куратор учня, який допомагає йому в організації своєї освіти за будь-якої форми навчання (очної, заочної, дистанційної, екстернаті) (Кухаренко, Рибалко, & Твердохлебова, 2004).

Незважаючи на істотну частку самостійної роботи, завоєння дистанційного спецкурсу – це добре продумана система супроводу викладачем-тьютором педагогічних працівників фахових коледжів у процесі інформальної освіти. Супровід проходить кілька стадій:

- *планування та підготовка*, впродовж яких проводиться діагностика потреб слухачів; визначається початковий рівень знань та вмінь; готуються навчальні й методичні матеріали;

- *суто супровід*, який передбачає посилення знань, формування навичок та вмінь; консультування; організацію спілкування між слухачами тощо;

- *застосування результатів навчання та підсумковий аналіз*. Ця стадія має на увазі закріплення здобутих знань, умінь та навичок; оцінку успіхів та змін слухачів (у тому числі й у професійній діяльності); підсумкову оцінку ефективності процесу супроводу (Муковіз, 2014).

Супровід викладачем-тьютором у дистанційному спецкурсі реалізується через такі елементи його роботи: презентація курсу, організація груп взаємодопомоги, проведення тьюторіалів, проведення занять, перевірка домашніх завдань, консультацій, підготовка до іспиту.

Пропонований дистанційний спецкурс призначений для підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів засобами корпоративного навчання у процесі організації системи методичної роботи закладу професійної освіти та під час самоосвіти.

Завдання курсу: поглиблення та систематизації знань про суть та особливості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів; професійне та особистісне самовдосконалення, підвищення результативності педагогічної діяльності, досягнення високих рівнів розвитку професійної компетентності та творче ставлення до справи; вивчення та впровадження у практику сучасних та інноваційних підходів до організації розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Модель спецкурсу має наступну будову (рис. 4.11): представницький, адміністративний, організаційний, теоретичний блоки, бібліотека і медіатека, блок контролю, практичний блок та блок інтерактивної взаємодії.



Рис. 4.11. Модель дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів»

Курс реалізується на основі інтерактивних методів та форм роботи з педагогами, сприяє розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів. Зміст програми модуля реалізується у процесі фронтальних та групових занять, індивідуальної самостійної роботи слухачів.

Викладання спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» надає можливість для розуміння педагогічними працівниками суті та змісту поняття «професійна компетентність», усвідомлення необхідності професійного саморозвитку,

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

ознайомлення із сучасними засобами розвитку професійної компетентності викладачів.

Нормативну основу зазначеного спецкурсу складають навчальна та робоча навчальна програма, де відображено галузь використання, нормативні посилання, тематичний план. Загальний обсяг годин на спецкурс – 104, з них лекції – 22 години, практичні заняття – 42 години, самостійна робота – 40 годин. Тематичний план спецкурсу наведено в табл. 4.2.

Таблиця 4.2.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН
дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів»

№ з/п	Назва змістовного модуля і теми	Обсяг (годин)			
		Всього	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
1	2	3	4	5	6
I.	Змістовний модуль 1. Сутність та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу	14	6	4	4
1	Тема 1. <i>Вступ. Мета вивчення та завдання спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».</i>	2	2	-	-
2	Тема 2. <i>Професійна компетентність як основа зростання педагогічної майстерності викладача.</i>	6	2	2	2
3	Тема 3. <i>Професійна компетентність викладача фахового коледжу: сутність, структура, етапи формування та розвитку</i>	6	2	2	2
II.	Змістовний модуль 2. Засоби неперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів	30	6	12	12
4	Тема 4. <i>Засоби формальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів</i>	10	2	4	4
5	Тема 5. <i>Засоби неформальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів</i>	10	2	4	4

Продовження табл. 4.2.

1	2	3	4	5	6
6	Тема 6. Засоби інформальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів	10	2	4	4
III.	Змістовий модуль 3. Безперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів	60	10	26	24
7	Тема 7. Роль самовиховання та самоосвіти у розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.	6	2	2	2
8	Тема 8. Самостійна пізнавальна діяльність викладача в сучасному інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу	6	2	2	2
9	Тема 9. Педагогічна рефлексія.	8	2	4	2
10	Тема 10. Інтегрування діяльності курсів підвищення кваліфікації та методичних об'єднань викладачів за профілем.	6	2	2	2
11	Тема 11. Науково-методичний супровід професійного саморозвитку викладача фахового коледжу	10	2	4	4
12	Тема 12. Розробка програми професійного саморозвитку викладача фахового коледжу	8	-	4	4
13	Тема 13. Технологія селф-коучингу для безперервного професійного та особистісного саморозвитку педагога впродовж життя	8	-	4	4
14	Заключне заняття	8	-	4	4
	Всього	104	22	42	40

Метою викладання спецкурсу є формування цілісної системи знань педагогічного працівника фахового коледжу про суть, зміст, структуру професійної компетентності викладача та сучасні засоби розвитку даного феномена.

Структурним елементом програми навчання є модуль, який складається із навчальних елементів (рис. 4.12) та включає: орієнтовну частину (мета, інформаційні ресурси, перелік навчальних елементів), інформаційну частину (навчальні елементи, глосарій), діагностичну частину

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

(тести та практичні завдання), рефлексивну частину (анкета для оцінки досягнень).

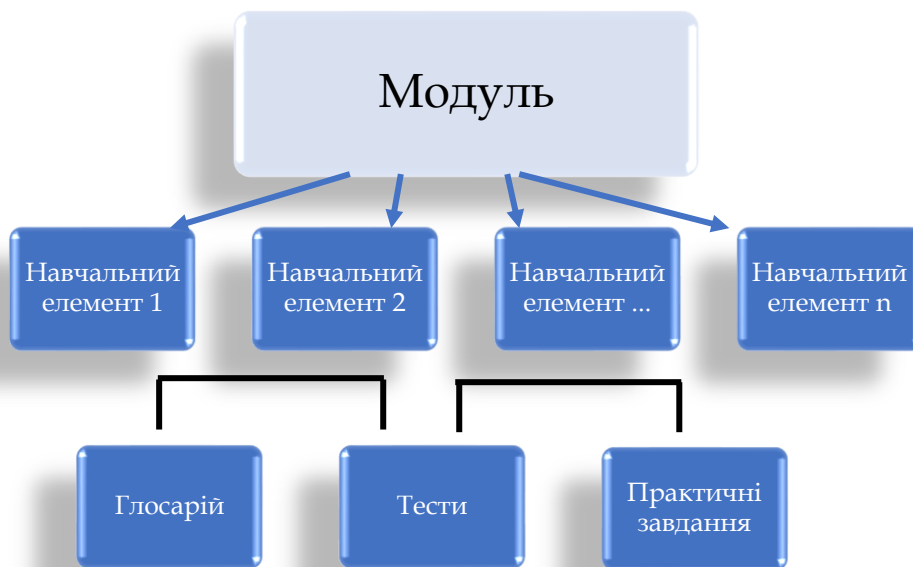


Рис. 4.12 Структура модуля

Ідеї модульного навчання дали нам змогу розробити програму, в якій чітко структуровано та ущільнено великий обсяг навчального матеріалу з виділенням термінології, що підлягає обов'язковому засвоєнню; визначено необхідні знання, вміння та навички для розвитку професійної компетентності; передбачено використання індивідуальної самостійної роботи педагогічних працівників з поетапним контролем та самоконтролем знань і практичних умінь.

Реалізація програми сприяє отриманню певного ефекту в організації діяльності педагогічних працівників та викладача-тренера. Так, діяльність педагогічних працівників характеризується такими особливостями: забезпечується активна участь педагогічних працівників за рахунок активної практичної роботи з навчальним матеріалом (співвідношення лекційного матеріалу до практичного – 1:2); з'являється можливість учитися у своєму темпі, засвоювати окремі модулі самостійно; здійснюється негайний (під час освоєння змісту модуля) контроль та корекція рівня засвоєння інформації; стимулюється позитивна мотивація освоєння навчального матеріалу за рахунок застосування практико-орієнтовних технологій.

Як засоби дистанційного навчання для освоєння дистанційного спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» використовуються:

– *електронна пошта*. Цей вид зв'язку нині активно використовується всіма учасниками освітнього процесу. Електронна пошта може використовуватися як засіб передачі та зберігання інформації, як засіб зворотного зв'язку; вона дає змогу оперативно реагувати на виникнення навчальних ситуацій та завдань. Для викладача електронна пошта є привабливою своєю можливістю створювати списки розсилок, що уможлиблює за короткий час передати інформацію будь-якій кількості учасників;

– *соціальні мережі* як засіб комунікації та обміну навчальними матеріалами чи документами. Поява соціальних мереж педагогічних працівників дає змогу педагогам створювати персональні міні-сайти та особисті блоги, різноманітні освітні проекти, користуватися розміщеними у мережі навчально-методичними матеріалами, спілкуватися з колегами та обмінюватися досвідом, створювати клуби з професійних інтересів, організовувати конференції тощо;

– *віртуальне навчальне середовище «Moodle»* як засіб надання здобувачам освіти навчальної інформації та завдань, управління самостійною роботою, зворотний зв'язок, діагностування навчальних досягнень;

– *мережеві електронні освітні ресурси*. До них належать навчальні матеріали, для відтворення яких використовуються електронні пристрої (комп'ютери); текстографічні матеріали з нелінійною навігацією; навчальні відеофільми, аудіозаписи;

– *засоби мультимедіа*, в яких графіка, фото, відео, анімація та звук слугують єдиному цілому для відображення фрагментів реальної або уявної дійсності (наприклад, тривимірний візуальний ряд і стереозвук);

– *електронний навчальний контент* як засіб організації проектною роботи здобувачів освіти. До нього належать різні редактори текстів, графіки (наприклад, для складання презентацій); електронні енциклопедії та цифрові колекції різних баз даних, представлених у формі зображення, тексту, відео, звуку та ін.

Усі представлені вище засоби дистанційного навчання мають властивість інтерактивності. Насамперед, це виявляється у тому, що здобувач освіти самостійно орієнтується у пошуку необхідних дій щодо їх використання чи виконання запропонованих завдань. Крім цього, застосування засобів дистанційного навчання доповнюється (що надає більшої ефективності процесу розвитку професійної компетентності) застосуванням методів активізації навчальної діяльності слухачів дистанційного курсу, серед яких виділяємо методи, спрямовані на організацію репродуктивно-наслідувальної, пошуково-виконавчої та творчої активності. Кожному виду активності відповідають певні методи.

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

Так, *репродуктивно-наслідувальна активність* передбачає виконання дій на зразок. Як зразок можуть служити: алгоритмізована програма дій, що є послідовним описом всіх необхідних кроків, операцій або вчинків, що приводять до запланованого результату; демонстрація певних дій, способів, методів викладачем-тренером. Подібна демонстрація може відбуватись у форматі майстер-класу, де педагогічним працівникам пропонується послідовне виконання продемонстрованих дій; зразок певної поведінки, записаний у відеоформаті. Репродуктивно-наслідувальна активність педагогічних працівників може виявлятися у рольових чи ділових іграх, у моделюванні практичних ситуацій, майстер-класах, психолого-педагогічних тренінгах та ін.

Пошуково-виконавча активність передбачає значну міру самостійності. Для виникнення цього виду активності викладач повинен використовувати метод проблемного викладу матеріалу, який полягає у постановці педагогом-тренером та вирішенні учасниками проблемних питань, завдань, ситуацій. У найбільш загальному вигляді організаційні дії викладача мають таку послідовність: створення проблемної ситуації → формулювання проблемного завдання → моделювання варіантів розв'язання → пропозиція самостійного вирішення учасникам. Послідовність дій учасників: осмислення проблемної ситуації → участь у формулюванні проблемного завдання → висування гіпотез, їх обґрунтування та перевірка → власне рішення. Застосування кейс-методу (case study) також здатне активізувати пошуково-виконавчу діяльність педагогічних працівників. Метод «case study» сприяє розвитку творчих (уміння знаходити нестандартні рішення), комунікативних (уміння вести діалог), практичних навичок, у тому числі навичок використання педагогічної теорії, принципів, методів, що особливо важливо для розвитку професійної компетентності. Характерною особливістю методу case study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя.

Пошуково-виконавча активність може виявитися у таких формах, як: мозковий штурм, дебати, дискусії, форум, проблемна лекція, практикуми, практичні роботи.

Творчий вид активності характеризується оригінальністю та новизною, нетрадиційністю та несподіваністю, цінністю. Творча активність – це вищий рівень активності, в якій особистість виявляє власну ініціативу у формулюванні завдань, а для їх вирішення використовує всі знання. Подібний вид активності проявляється у проєктній діяльності. Результат проєктної діяльності організованої із застосуванням дистанційних засобів може бути розміщений в Інтернеті або може бути захищений в режимі он-лайн.

Як метод активізації навчальної діяльності, що сприяє прояву самостійності, обрано організацію рефлексії та саморефлексії практичної діяльності слухачів дистанційного спецкурсу. Цей метод полягає у формуванні методично грамотної поведінки викладача фахового коледжу на занятті, спрямованої на досягнення запланованих результатів навчання. В основі механізму рефлексії лежить процес усвідомлення та фіксації власних «внутрішніх змін і приросту щодо досліджуваної та конструйованої теорії та практики навчання» (Малофіїк, 2005). Для організації рефлексії педагогічним працівникам пропонується аналізувати практичну діяльність на час її виконання. Для цього необхідно зупинити виконання дій, відновити їх послідовність, вивчити їх з погляду ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням, сформулювати висновки та перевірити їх у подальшій діяльності.

Запропонований спецкурс має три змістовні модулі: «Сутність та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу», «Засоби безперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» та «Безперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів». Отже, навчальний матеріал цього спецкурсу побудований на дедуктивній основі: у процесі пізнавальної діяльності слухачі під керівництвом викладача-тренера усвідомлено проходять шлях від загальних понять «професійна компетентність», «професійне становлення», «професіоналізм» до спеціалізованих, самостійно виділяючи змістовні особливості.

Такий логічний рух від «загального» до «часткового» надає можливість педагогічному працівнику відчувати себе творцем власної професійної долі, оскільки зміст кожного з понять «професійна компетентність викладача фахового коледжу», «професійне становлення викладача фахового коледжу», «професіоналізм викладача фахового коледжу», «розвиток професійної компетентності викладача фахового коледжу» є часткою його творчої розумової праці.

Форми та методи навчальної роботи відповідно до специфіки побудови спецкурсу підібрані так, щоб: підкреслити її дедуктивну основу; з кожним заняттям посилити пізнавальну активність слухачів; створити атмосферу плідної наукової праці. Так, ознайомлення викладачів фахового коледжу з теоретичним матеріалом першого змістового блоку «Суть та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу», рекомендується організувати за рахунок проведення лекцій-дискусій. Під час лекції-дискусії викладач-тренер організовує обмін думками у процесі викладу логічних розділів лекції. Істотною особливістю таких занять є зворотний зв'язок, який уможливує оцінювання ступінь засвоєння матеріалу слухачами. З цією метою педагогічним працівникам пропонується: викласти інформацію

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

своїми словами; навести приклади зі свого педагогічного досвіду; проаналізувати зміст досліджуваного поняття; виділити недоліки у змісті окремих понять; визначити існування взаємовпливу між поняттями та охарактеризувати його суть; відтворити логічну структуру поняття та схематично її зобразити; передбачити певні наслідки. За необхідністю викладач вносить корективи у відповіді здобувачів освіти, ліквідуючи таким чином помилкове сприйняття матеріалу. Такий вид роботи сприяє: підвищенню концентрації уваги здобувачів освіти; розвитку розумових операцій аналізу, порівняння, узагальнення; формуванню позитивної Я-концепції; а також надає можливість викладачеві контролювати розуміння здобувачами освіти навчального матеріалу. Внаслідок такої організації освітнього процесу засвоєння матеріалу проходить набагато ефективніше, ніж при монологічному викладі.

На практичних заняттях змістового блоку «Суть та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу» застосовні такі методи навчання: виконання індивідуальних та групових завдань; складання асоціацій до досліджуваних понять; ділові ігри; інтерактивний метод «акваріум».

Наприклад, виконання індивідуального завдання «Мій шлях професійного зростання» націлено на планування власного професійного розвитку на основі теоретичного аналізу змісту нормативно-правових документів. Зазначений вид роботи допомагає педагогічним працівникам: усвідомити поетапність процесу власного професійного зростання; скласти план (стратегію), систему цілей свого професійного вдосконалення.

Організація ділової гри «Професійний розвиток педагога фахового коледжу» сприяє: ознайомленню педагогів із видами професійної компетентності; підвищенню інтересу педагогів до подальшого професійного саморозвитку; розвитку згуртованості, умінь працювати в команді, аргументовано відстоювати свої переконання; вмотивованості розвитку власної професійної компетентності як основи для формування професіоналізму.

Виконання групових завдань педагогічними працівниками фахових коледжів на практичних заняттях змістового блоку «Суть та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу» – основа для розвитку комунікативних та організаторських здібностей, формування відповідних методів та прийомів спілкування у професійному колективі. У процесі групової роботи слухачі аналізують зміст етапів професійного становлення, вдосконалення та структуру професійної компетентності викладача фахового коледжу. Психоемоційне ставлення до викладача проєктується у професійній діяльності на відповідні взаємини з колегами, студентами, керівництвом. У процесі детального аналізу специфіки професії

вчителя слухачі спецкурсу усвідомлюють важливість безперервної роботи над собою, націлену на вдосконалення навчально-виховного процесу.

Виклад теоретичного матеріалу другого змістового блоку «Засоби безперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» проєктованого спецкурсу організовується за рахунок інтерактивних лекцій-візуалізацій. Головними завданнями інтерактивної лекції-візуалізації є: занурення педагогічних працівників у світ професійної діяльності через засвоєння відповідної візуально поданої інформації; формування свідомого ставлення до процесу отримання нових знань як джерела збагачення власної професійної компетентності. Організація цього типу лекції спирається на гармонійне поєднання інтерактивних методів навчання («акваріум», «велике коло», фронтальна бесіда, «мозковий штурм», групова робота) та методу візуалізації, в даному разі можна використовувати мультимедійні презентації. Так, після кожного розділу лекції, який супроводжувався мультимедійною презентацією, викладач організовує дискусію із запланованих питань. У такому разі навчальний матеріал чітко усвідомлюється педагогічними працівниками за рахунок активізації зорової та слухової пам'яті, застосування логічних операцій аналізу, узагальнення, порівняння.

Мультимедійні засоби навчання, що використовуються на лекціях, дають змогу максимально реалізувати принцип наочності шляхом виведення на екран комп'ютера фото та ілюстрацій, що відображають: специфіку виконання професійних завдань; характеристику складових психолого-педагогічного портрета викладача; суть, зміст та структуру професійної компетентності. Для подання інформації застосовано сучасні технології: інфографіка, скрайбінг, інтелект-картка, скетч, сторітелінг, доповнена реальність.

Практичні заняття другого змістового блоку «Засоби безперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» розробленого спецкурсу націлені, насамперед, на пізнання себе, рефлексію, усвідомлений глибокий аналіз рівня сформованості власної професійної компетентності, пошук шляхів підвищення якості власних професійно важливих умінь та якостей.

Наприклад, на практичному занятті «Професійно важливі якості та професійні здібності викладача фахового коледжу» зі слухачами рекомендується провести методики дослідження концентрації уваги (Т. Пашукова, О. Допіра, Г. Д'яконов), діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2), дослідження аналітичності мислення, які надають можливість охарактеризувати базові професійно важливі якості та професійні здібності викладача фахового коледжу. Самостійний аналіз результатів зазначених методик дає змогу педагогічному працівникові:

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

розпочати шлях безперервного самоаналізу протягом життя; усвідомити власні сильні та слабкі сторони як фахівця; розробити план із самовдосконалення з метою якісного розвитку професійної компетентності; запланувати засоби розвитку даної інтегративної властивості особистості.

Виклад теоретичного матеріалу третього змістового блоку «Безперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів» проєктованого спецкурсу організовується за рахунок проблемних лекцій. Проблемна лекція починається з питань, з постановки проблеми, яку під час викладу матеріалу необхідно вирішити. Проблемні питання відрізняються від неproblemних тим, що прихована в них проблема потребує нестандартного вирішення, готової схеми вирішення у минулому досвіді немає. Для відповіді на запитання потрібний роздум.

За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей: засвоєння слухачами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального матеріалу та професійної мотивації. На відміну від змісту інформаційної лекції, що пропонується викладачем у вигляді відомого матеріалу, на проблемній лекції отримана інформація засвоюється як особистісне відкриття ще невідомого знання. Це дає змогу створити у слухачів ілюзію «відкриття» вже відомого в науці. Проблемна лекція будується таким чином, щоб навчання слухача наближалось до пошукової, дослідницької діяльності. Упродовж лекції мислення слухачів діє завдяки створенню викладачем проблемної ситуації до того часу, як вони отримають всю необхідну інформацію, що становить для них нове знання. Таким чином, слухачі самостійно намагаються знайти вирішення проблемної ситуації. У деяких випадках є доцільним, коли викладач сам ставить проблему і сам її вирішує, а учасники слідкують за ходом розв'язку; в інших випадках необхідно організовувати науково-дослідну роботу здобувачів освіти, де вони виявлять максимальну самостійність у вирішенні проблемних ситуацій.

Застосовуючи відповідні методичні прийоми (постановка проблемних та інформаційних питань, висування гіпотез та їх підтвердження чи спростування, звернення до слухачів за допомогою та ін.), викладач спонукає учасників до спільного роздуму, дискусії, яка може розпочатися безпосередньо на лекції чи наступному семінарі. Дискусія про роль самовиховання та самоосвіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів викликає у педагогічних працівників упевненість у безперервності самовдосконалення упродовж усього життя.

Чим вищий ступінь діалогічності лекції, тим більше вона наближається до проблемної, і тим вищий її орієнтуючий навчальний ефект. Діалогічне спілкування може будуватися як живий діалог викладача зі слухачами у ході

лекції на тих етапах, де це доцільно, або як внутрішній діалог (самостійне мислення), що є найбільш типовим для лекції проблемного характеру.

Практичні заняття третього змістового блоку «Безперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів» розробленого спецкурсу націлені на необхідність осмислення актуальності інформальної освіти в контексті безперервної освіти з огляду на те, що саме вона сприяє формуванню життєвих установок людини, заповнює дефіцит професійної компетентності. На практичних заняттях змістового блоку «Безперервне професійне самовдосконалення і саморозвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів» застосовні такі методи навчання: виконання індивідуальних та групових завдань; складання професійного портфоліо педагога; проходження вебквестів; виконання мініпроектів. Так, отримуючи завдання на виконання мініпроекту, педагогічні працівники мають можливість самостійно обирати тему проекту за інтересами, виходячи зі своїх власних уявлень про необхідність вирішення тієї чи іншої проблеми. Вони вчаться виявляти проблеми, визначати цілі та завдання, які можуть постати перед ними у процесі їхньої професійної діяльності. Більше того, вони навчаються знаходити шляхи вирішення цих проблем. На думку Мирончук (2017), використання проектної методики в даному курсі дозволяє формувати у слухачів корисні навички: пошук, відбір, систематизація та аналіз інформації, робота з першоджерелами, оформлення та публічна презентація проектів.

Методика організації занять за програмою спецкурсу побудована таким чином, що в процесі діяльності з виконання мініпроекту під час пошуку необхідної інформації, під час роботи над груповими проектами у слухачів спецкурсу розвиваються такі необхідні якості особистості, як комунікативність, широта інтересів та підприємливість. При виконанні проекту педагогічні працівники фахових коледжів набувають практичних навичок щодо вирішення конкретних завдань, у роботі з навчальною, спеціальною та довідковою літературою, в оформленні результатів робіт та реалізації міжпредметних зв'язків.

Використання інтерактивних засобів навчання доповнюють традиційну форму організації самостійної роботи педагогічних працівників такими видами робіт, як пошук необхідної інформації в мережі Інтернет, робота з електронними дидактичними матеріалами (тестові завдання з можливістю навчання та виправлення помилок, навчальні ігри, електронні підручники), онлайн-семінари, чати, інтернет-конференції, круглі столи, відеозаняття тощо.

Описані методи та форми організації вивчення навчального матеріалу спецкурсу забезпечують: зняття напруги слухачів у процесі парної та групової роботи; формування адекватної самооцінки та впевненості у своїх

РОЗДІЛ 4. Методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

розумових здібностях; створення атмосфери плідної співпраці під час навчальних занять; розвиток навичок самоаналізу тощо. Отже, розроблений спецкурс «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів» сприяє підвищенню ефективності розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у процесі післядипломної освіти.

Висновки до четвертого розділу

У розділі, відповідно до усталених у педагогічній теорії положень цілепокладання, обґрунтовано систему цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, що характеризується ієрархічною структурою і взаємним підпорядкуванням її складників. Основою, системотвірним компонентом, є загальна мета, яка деталізується у комплексі стратегічних, тактичних та оперативних цілей і детермінує проміжні результати на кожному рівні. Доведено, що саме реалізація «дерева цілей» має забезпечити досягнення безперервності і системності розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

З'ясовано, що загальна мета визначається ззовні та відображає бажаний результат розвитку досліджуваного явища. У нашому випадку – це задоволення суспільного запиту на педагогічних працівників коледжів з високим рівнем розвиненості професійної компетентності. Досягненню поставленої мети сприяє її диференціація на структурні елементи нижчих рівнів – стратегічні, тактичні, оперативні цілі. Стратегічні цілі (когнітивна, розвивальна та реалізаційна) визначають основні напрями розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти на перспективу. Тактичні цілі окреслюють і визначають конкретні завдання та способи реалізації стратегічних цілей через визначення ефективних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. У свою чергу, тактичні цілі конкретизуються в оперативних цілях розвитку професійної компетентності викладачів, які відображають: конкретні результати вдосконалення і поглиблення комплексу інноваційних знань, методичної підготовленості педагогічних працівників з певної проблеми або теми; результати розвитку конкретних особистісних якостей у межах вивчення відповідної теми; здатності застосовувати набуті інноваційні знання і навички при розв'язанні конкретних педагогічних ситуацій тощо.

Зміст розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів запропоновано відбирати та структурувати в контексті виконання ними комплексу функцій: методичної, навчальної, виховної, контрольної-діагностувальної, організаційної, комунікативної, інформаційної, науково-дослідницької та ін. Конкретизовано, що відібраний зміст має системно

розвивати усі складники професійної компетентності викладача – навчальну, виховну, методичну, предметну, інформаційно-цифрову, екологічну, інклюзивну, дослідницьку та ін. компетентності.

Констатовано, що для ефективного розвитку професіоналізму педагогічних працівників варто цілеспрямовано й поетапно використовувати потенціал і курсів підвищення кваліфікації (формальна освіта), і професійних тренінгів, вебінарів, що пропонуються методичною службою (неформальна освіта), і самоосвітню діяльність викладача (інформальна освіта). Для поетапного розвитку професійної компетентності викладачів запропоновано комплекс інноваційних технологій, адаптованих до умов закладу фахової передвищої освіти, зокрема: технологія евристичного навчання; технологія навчання як дослідження; технологія розвивального навчання; технологія розвитку критичного мислення; технологія проєктної діяльності; технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; технологія тьюторського супроводу; технологія результативного навчання за структурою моделі Колба; технологія імітаційного моделювання; технологія ігрової діяльності; технологія воркшоп та інші. Доведено, що професійний саморозвиток є найбільш важливим напрямом (і способом, формою, ціллю) розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, а ефективність самоосвіти прямо залежить від потреб, мотивів, інтересів викладача, його інтелектуальних здібностей та цифрової культури.

Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів знайшли своє відображення у дистанційному спецкурсі «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу. Отримані результати підтвердили гіпотезу, засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань та уможливили формулювання таких висновків:

1. За результатами аналізу наявних наукових праць встановлено, що у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі істотна увага приділяється вивченню аспектів професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти і навчання. За безумовної продуктивності й результативності наукових розвідок сучасних учених, проблема розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, особливо в умовах сучасних викликів, поки що є недостатньо вивченою і потребує виконання самостійного науково-педагогічного дослідження. У дослідженні доведено: професійний розвиток педагогічного працівника має бути безперервним процесом прогресивного і гуманістичного зростання особистості, яка прагне до постійного професійного вдосконалення та самоувердження, вироблення нової якості професійно-педагогічної дії.

Визначено, що професійна компетентність не є раз і назавжди набутою здатністю, усталеною властивістю особистості викладача завжди успішно навчати, виховувати, розвивати своїх вихованців. Із постійним оновленням змісту освіти, видозміною пріоритетів у професійно-ціннісних установах суб'єктів освітнього процесу, зокрема спричинених війною з РФ, поступово втрачають свою ефективність класичні методи і форми педагогічної діяльності, за певних умов перестають бути результативними усталені освітні технології. З'ясовано, що в освітній практиці окремі напрями, форми, технології розвитку професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти не поєднані в систему, яка має забезпечити безперервність прирощення інноваційних знань і умінь, зростання здатностей педагогів до інноваційного саморозвитку, прагнень піднятися до вершини професіоналізму. Встановлено, що така практика негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх техніків, технологів, менеджерів, економістів, інших молодших спеціалістів, а тому проблему розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти визначаємо як вкрай актуальну.

На основі логічних правил визначено поняття «професійна компетентність педагогічного працівника закладу фахової передвищої

освіти»: це інтегративна властивість особистості, що виявляється у педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця та зумовлює його готовність і здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливості і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти.

За результатами аналізу психологічної структури педагогічної діяльності виокремлено такі структурні компоненти цієї інтегративної властивості викладача: *мотиваційно-ціннісний* – передбачає сформованість мотивів, прагнень до інноваційної педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій викладача на оволодіння високими рівнями професіоналізму; *когнітивно-інформаційний* – включає комплекс теоретичних і техніко-технологічних (процедурних) знань (педагогіки, психології, методики навчання, цифрових технологій, з наукової галузі, що викладається тощо); *поведінково-діяльнісний* – презентує комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію викладачем своїх трудових функцій; *особистісно-рефлексивний* – включає регулювання власної життєдіяльності, здатності до рефлексії у професійній діяльності; *емоційно-вольовий* компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан при розв'язанні педагогічних ситуацій; наполегливість у саморозвитку, цілеспрямованість дій в інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу.

На основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності викладачів запропоновано проєктувати зміст, вибрати методи, форми, технології розвитку досліджуваної властивості особистості в контексті виконання педагогами навчальної, виховної, методичної, предметної, інформаційно-цифрової, екологічної, інклюзивної, дослідницької діяльності.

З'ясовано, що аспекти професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти в країнах ЄС, Великій Британії, США, Австралії постійно в полі зору і державних органів, і педагогічної

громадськості. Існує розмаїття освітніх програм (державних, приватних) підвищення кваліфікації, у яких викладачам пропонується широка палітра тренінгів, вебінарів, конференцій, проєктів (дистанційно, у змішаному форматі). Прикметно, що в кращих зарубіжних освітніх практиках державні органи, роботодавці, заклади освіти, власне викладачі системно використовують можливості формальної, неформальної та інформальної освіти задля підвищення кваліфікації, професійного зростання кожного педагога.

2. Обґрунтовано та створено концепцію розв'язання досліджуваної проблеми як комплексу характеристик основних положень, напрямів, етапів, наукових підходів, завдань, цілей, умов, принципів, форм, засобів, технологій системного розвитку досліджуваного феномена. Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на припущенні, що задля цілеспрямованого розвитку професійної компетентності викладачів варто розробити систему, яка структурно і функціонально поєднує цілі, зміст, методи, форми, засоби, цифрові технології, інструменти діагностики тощо за визначеними напрямками зростання професіоналізму цих працівників, і запровадження якої в освітній процес фахового коледжу в умовах воєнного і повоєнного часу позитивно впливатиме на ефективність професійної підготовки фахових молодших бакалаврів. Концептуально визначено, що науковою основою розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу є основні ідеї та положення загальних (системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, комунікативного) та специфічних (компетентнісного, середовищного, інформаційного, гуманістичного, синергетичного, технологічного) методологічних підходів. Доведено, що запропонована система має об'єднати способи безперервного зростання професіоналізму педагогічних працівників за такими напрямками: розвиток професійної компетентності викладачів у післядипломній освіті (формальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів в системі методичної роботи закладу фахової передвищої освіти, у процесі виконання науково-дослідницької діяльності, при підготовці та проведенні навчальних занять, виховних заходів, при підготовці вихованців до участі у конкурсах, олімпіадах, проєктах тощо (неформальна освіта); розвиток професійної компетентності викладачів у процесі професійного саморозвитку (інформальна освіта).

3. У монографічному дослідженні визначено та обґрунтовано загальні (принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип активності і свідомості; принцип систематичності та послідовності; принцип доступності; принцип наочності) та специфічні (безперервності, пріоритетності самоосвіти, рефлексивності,

модульності, синергізму, гуманізації, людиноцентризму, інтеграції, фундаментальності тощо) принципи безперервного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Зазначені теоретичні конструкти охарактеризовано в поєднанні з правилами та практичними рекомендаціями їх реалізації.

Експериментально визначено та обґрунтовано педагогічні умови цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, до яких віднесено такі обставини: мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проектування та застосування інновацій в освітньому процесі; сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників; системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення; залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень; об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу; активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проєктів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо; запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається»; цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її мотиваційно-ціннісним, когнітивно-інформаційним, поведінково-діяльнісним, особистісно-рефлексивним та емоційно-вольовим компонентами.

Для діагностики розвиненості компонентів професійної компетентності викладачів закладів фахової передвищої освіти визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, вольовий) та відповідні показники, які відображають зв'язки між складниками феномена як інтегративного утворення особистості. На основі аналізу якісних і кількісних проявів виокремлено чотири рівні розвитку професійної компетентності викладачів: початковий, середній, достатній, високий.

Доведено, що в освітній процес фахового коледжу доцільно запровадити методичну систему, яка структурно і функціонально забезпечує невідпинне зростання професійної компетентності педагогічних працівників за рахунок поєднання можливостей курсової підготовки,

заходів методичної роботи в коледжі (*корпоративного навчання*), самоосвіти у безперервному опануванні викладачами комплексом сучасних знань і умінь, оволодінні інноваційними технологіями навчання, розвитку їхніх педагогічних якостей і морально-ціннісних орієнтацій. При цьому методичну систему розглядаємо як складне динамічне утворення ієрархічно пов'язаних компонентів (цілі, зміст, методи, форми, засоби, результат, контроль і корекція результатів розвитку досліджуваної інтегративної властивості викладача), що утворюють цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей професійного зростання педагогічних працівників.

4. Основу системи цілей розвитку професійної компетентності педагогічних працівників коледжів становить загальна мета, яка деталізується в комплексі стратегічних, тактичних та оперативних цілей та детермінує проміжні результати на кожному рівні. Саме реалізація «дерева цілей» має забезпечити досягнення безперервності і системності розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Загальна мета визначається ззовні та відображає бажаний результат розвитку досліджуваного явища. У нашому випадку – це задоволення суспільного запиту на педагогічних працівників коледжів із високим рівнем розвиненості професійної компетентності. Досягненню поставленої мети сприяє її диференціація на структурні елементи нижчих рівнів – стратегічні тактичні, оперативні цілі. Стратегічні цілі (когнітивна, розвивальна та реалізаційна) визначають основні напрями розвитку професійної компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти на перспективу. Тактичні цілі окреслюють і визначають конкретні завдання та способи реалізації стратегічних цілей через визначення ефективних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників. У свою чергу, тактичні цілі конкретизуються в оперативних цілях розвитку професійної компетентності викладачів, які відображають: конкретні результати вдосконалення й поглиблення комплексу інноваційних знань, методичної підготовленості педагогічних працівників з певної проблеми або теми; результати розвитку конкретних особистісних якостей у межах вивчення відповідної теми; здатності застосовувати набуті інноваційні знання і навички при розв'язанні конкретних педагогічних ситуацій тощо.

Запропоновано зміст розвитку професійної компетентності педагогічних працівників проектувати в контексті виконання ними комплексу функцій: методичної, навчальної, виховної, контрольної-діагностувальної, організаційної, комунікативної, інформаційної,

науково-дослідницької та ін. Конкретизовано, що відібраний зміст має системно розвивати усі складники професійної компетентності викладача – навчальну, виховну, методичну, предметну, інформаційно-цифрову, екологічну, інклюзивну, дослідницьку та ін. компетентності.

З'ясовано, що для ефективного розвитку професіоналізму педагогічних працівників варто цілеспрямовано і поетапно використовувати потенціал і курсів підвищення кваліфікації (формальна освіта), і професійних тренінгів, вебінарів, що пропонуються методичною службою (неформальна освіта), і самоосвітню діяльність викладача (інформальна освіта). Для поетапного розвитку професійної компетентності викладачів запропоновано комплекс інноваційних технологій, адаптованих до умов закладу фахової передвищої освіти, зокрема: технологія евристичного навчання; технологія навчання як дослідження; технологія розвивального навчання; технологія розвитку критичного мислення; технологія проєктної діяльності; технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу; технологія тьюторського супроводу; технологія результативного навчання за структурою моделі Колба; технологія імітаційного моделювання; технологія ігрової діяльності; технологія воркшоп та інші. Доведено, що професійний саморозвиток є найбільш важливим напрямом (і способом, формою, ціллю) розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, а ефективність самоосвіти прямо залежить від потреб, мотивів, інтересів викладача, його інтелектуальних здібностей та цифрової культури.

Технологічні аспекти розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів знайшли своє відображення у дистанційному спецкурсі «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з поглибленим концептуальним аналізом особливостей професійної підготовки викладачів закладів фахової передвищої освіти, розробленням докладної методики особистісно-професійного зростання педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти у післявоєнний час.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Верховна Рада України. (2019, Червень, 6). *Про фахову передвищу освіту*: Закон України. (№ 2745-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>.

Кабінет Міністрів України. (1998, Січень, 20). *Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)*: Постанова. (№ 65). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF#Text>.

Мельник, С. & Панцир, С. (2016). *Як в Україні створити сучасну систему кваліфікацій?* Київ: Європейський інформаційно-дослідний центр.

Попередні результати вступу до ЗФПО. (2023). *Освітня траєкторія*, №7 (42). <https://nmc-vfpo.com/interaktyvnyj-informacijnyj-visnyk-osvitnya-trayektoriya/>.

Ніколаєв, Є., Рій Г., & Шемелинець, І. (2023). *Вища освіта в Україні: зміни через війну*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://osvitanalytika.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/HigherEd-in-Times-of-War.pdf>.

Луговий, В., & Таланова, Ж. (Ред.). (2017). *Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. http://ihed.org.ua/images/biblioteka/mon_Svitogl_prior_gum_vish_Osv_IVO-2017-229p_avtors-kolektiv.pdf.

Український інститут майбутнього. (2023). Головна. <https://uifuture.org/>.

Кабінет Міністрів України. (2021, Липень, 7). *Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*: Постанова. (№ 762). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-pereliku-galuzej-znan-i-specialnostej-za-yakimi-zdijsnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishchoyi-osviti-i070721-762>.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

Курок, Р.О. (2022). *Теоретичні і методичні основи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут професійної освіти НАПН України, Київ.

Радкевич, В. О., Лузан, П. Г., & Пашенко, Т. М. (2022). *Фахова передвища освіта: аналітичний огляд ефективності*. *Вісник Національної*

академії педагогічних наук України, 4(2), 1-12.
<https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4209>.

World Economic Forum 2020 (2020). Головна.
<https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2020/>.

World Economic Forum 2023 (2023). Головна
<https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/>.

Global Industry 5.0 Market Highlights 2022-2030. (2023). *Research Nester*. <https://www.researchnester.com/reports/industry-50-market/3603>.

Свириденко, Юлія. (2023). Напрацювання в рамках програми Ukraine Facility стануть основою для залучення інших донорів. *Урядовий портал*.
<https://www.kmu.gov.ua/news/napratsiuvannia-v-ramkakh-prohramy-ukraine-facility-stanut-osnovoiu-dlia-zaluchennia-inshykh-donoriv-iuliia-svyrydenko>.

Удалова, О., Дзюбинська, Х., & Ревка, Т. (2022). Організація освітнього процесу в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*, 7(12). <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/1772/1770>;

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5-18, <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Сокол, М. (2017). Класифікаційна характеристика понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. *Освітній простір України*, 9, 188-193. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oru_2017_9_34.

Галузинський, В.М., & Євтух, М.Б. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*. Київ: Вища школа.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. (2-ге вид. доповнене та перероблене). Київ: Юрінком Інтер.

Верховна Рада України. (2017, Вересень, 5). *Про освіту: Закон України*. (№ 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Десятов, Т. М. Пальчук М. І., & Паршина Н. П. (2011). *Професійні стандарти: теоретичні аспекти і методика*. (Н. Г. Ничкало, Ред.). Київ: Арт Економі.

Радкевич, В. О. (2012). Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції*. Київ: ІТТО НАПН України, Т 1, 5-12.

- Верховна Рада України. (2014, Липень, 1). *Про вищу освіту: Закон України*. (№ 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Кошук, О. Б. (2018). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: теорія і методика*. Київ: Компринт.
- Верховна Рада України. (2017, Вересень, 9). *Про державну службу: Закон України*. (№ 899-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>.
- Пасько, Я. І., Білецький, В. В., Савенкова, М. Є., & Бурега, В. В. (Заг. ред.) (2004). *Логіка*. Донецьк: Дон ДДУ.
- Словник української мови*. (1970). Том 1. <http://sum.in.ua>.
- В. І. Войтка, (Ред.). (1982). *Психологічний словник*, Київ: Вища школа.
- Рибалка, В.В. (2018). Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість*, 1, 9-19.
- Максименко, С. Д. (2008). *Загальна психологія* (3 Вид.). Київ: Центр учбової літератури.
- Максименко, С. Д., Максименко, К. С., Папуча, М. В. (2007). *Психологія особистості*. Київ: КММ.
- Кабінет Міністрів України (2019, Серпень, 21). *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова*. (№ 800). Ліцей м. Новий Калинів. <https://nvkl.school.org.ua/kabinet-ministriv-ukraini-postanova-%E2%84%96800-18-16-55-05-11-2020/>.
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Павлівська середня школа; Розмова з молодим вчителем*. Радянська школа, (4.Т.).
- Ничкало, Н. Г., (2014). Українська наукова школа педагогічна майстерності скарбниця сьогодення і майбутнього. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 3(54), 22-29.
- LaShorage, S., & Karen, T-B., (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 117-125.
- Aidoo, B., Macdonald, A., Gyampoh, A.O., Baah, K.A., & Tsyawo, J. (2022). Factors Influencing Teachers' Online Teaching Competence in Higher Education. *Social Education Research*, 3(1), 148-160. DOI: 10.37256/ser.3120221315.
- Hadgraft, R.G., Kolmos, A. (2020). Emerging learning environments in engineering education, *Australasian Journal of Engineering Education*, 25:1, 3-16, doi: 10.1080/22054952.2020.1713522.

Оверко, Н.Я. (2015). Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації. *Молодий вчений*, 2 (17), V, 82-87.

Пинзеник, О.М. (2008). Підвищення педагогічної майстерності викладача у процесі його самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис*, 56, 32-34.

Андрієвський, Б.М. (2015). Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки*, 67, 222-228.

Бондар, В. (2006). Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*, 2, 20-27.

Климчук, С. В. (2011). Педагогічні умови формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів. *Вища освіта України*, 2, 3, Т. VII (32), 148-154.

Шовкун, Л. М. (2008). *Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: НУБіП України.

Заболотній, О.А. 2008. Дидактична складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України* (3 Дод.), Т. 2(9), Київ: Гнозис, 228-232.

Walters, H.D., Bockorny, K.M. (2018). Relevance of General Education: An Assessment of Undergraduate Business Students. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12(3), 34-43.

Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти. (2023). *Підвищення кваліфікації завідувачів відділень закладів фахової передвищої освіти «Формування освітнього середовища відділення закладу фахової передвищої освіти»* <https://nmc-vfpo.com/pidvyshhennya-kvalifikacziyi/>.

Skenes, K., Rabb, R.J., Washuta, N.J., & Righter, J. (2020). Teaching Engineering in the General Education Curriculum. *American Society for Engineering Education*, Michigan, <https://peer.asee.org/35779>.

Fagette, P., Chen, S.-J., Baran, G., Samuel, S., Kiani, M. (2012). Engineering a General Education Program: Designing Mechanical Engineering General Education Courses. *Innovative Higher Education*, 38, 117-128. DOI: 10.1007/s10755-012-9231-2.

Fast facts (2023). *American Association of Community Colleges*. www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts.

Greene, H., & Greene, M.W. (2000). *Greenes' Guides to Educational Planning: The Hidden Ivies: Thirty Colleges of Excellence*. HarperCollins.

Social Pedagogy Professional Association Standards (2016). SPPA: London, UK. <http://www.sppa-uk.org/wp-content/uploads/2016/11/Social-pedagogy-standards.pdf>.

Social & Human Sciences (2023). *UNESCO*. <https://www.unesco.org/en/social-human-sciences>, last accessed 2023/01/20;

Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F.J., & Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), 1602. DOI: 10.3390/su11061602.

Imara, K., & Altinay, F. (2021). Integrating Education for Sustainable Development Competencies in Teacher Education, 13(22), 12555. DOI: 10.3390/su132212555.

Weng, S-S., Liu, Y., Dai, J., & Chuang Y-C. (2020). A Novel Improvement Strategy of Competency for Education for Sustainable Development (ESD) of University Teachers Based on Data Mining. *Sustainable Technology and Business Innovations: Decision-Making under Uncertainty and Information Asymmetry*, 12(7), 2679. DOI: 10.3390/su12072679.

Harangus, Katalin & Horváth, Zsófia-Irén, Erzsebet, & Szentes. (2020). Existing and to be developed teacher competences in engineer teacher training. *Contemporary Educational Researches Journal*, 10, 10.18844/cej.v10i4.5212.

Ca-Nguyen, D., Phuong-Ngo, T., Thang-Ngoc, H., Hai-Luong, D., Lien-Nguyen, H., & Thang-Nguyen, T. (2022). A policy review of criteria and competencies for teaching staff of general education in Vietnam. *Cogent Education*, 9(1). doi: 10.1080/2331186X.2022.2133889.

Adel, A. (2022). Future of industry 5.0 in society: human-centric solutions, challenges and prospective research areas. *J Cloud Comp*, 11(40), doi:10.1186/s13677-022-00314-5.

Neves, R., Lima, R., & Mesquita, D. (2021). Teacher Competences for Active Learning in Engineering Education. *Sustainability*, 13(16), 9231 (2021). DOI: 10.3390/su13169231.

Titova, O., Luzan, P., Sosnytska, N., Kulieshov, S., & Suprun, O. (2021). Information and Communication Technology Tools for Enhancing Engineering Students' Creativity. (Ivanov, V., Trojanowska, J., Pavlenko, I., Zajac, J., Peraković, D. (Eds). *Advances in Design, Simulation and Manufacturing, IV*, Springer, Cham, 332–340. DOI: 10.1007/978-3-030-77719-7_33.

Кошук, О. Б. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Cruz, M.L., Saunders-Smiths, G.N., & Groen, P. (2020). Evaluation of competency methods in engineering education: a systematic review. *European*

Journal of Engineering Education, 45(5), 729-757. DOI: 10.1080/03043797.2019.1671810.

Курок, Р. О. (2022). *Розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів: теорія і методика*. Київ: ТОВ «ЦП «КОМПРИНТ».

Carvalho, G.D.G. de, Corrêa, R.O., Carvalho, H.G. de, Vieira, A.M.D.P., Stankowitz, R. de F., & Kolotelo, J.L.G. (2018). Competencies and Performance of Engineering Professors: Evidence from a Brazilian Public University. *Ingeniería E Investigación*, 38(3), 33-41. DOI: 10.15446/ing.investig.v38n3.70998.

Titova, O., Luzan, P., Davlatzoda, Q.Q., Mosia, I., & Kabysh, M. (2023). The Taxonomy Approach for Engineering Students' Outcomes Assessment. (Tonkonogyi, V., Ivanov, V., Trojanowska, J., Oborskyi, G., Pavlenko, I. (Eds). *Advanced Manufacturing Processes*, IV, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16651-8_36.

Лузан, П.Г., Лапа, О.В., Пащенко, Т.М., Мося, І.А., Ваніна, Н.М., Ямковий, О.Ю., Остапенко, А.В. & А.А. Каленський, А.А.; Лузан, П.Г (ред.). (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник*. Київ: ПО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733687>.

Murphy, M., & Destin, M. (2016). Promoting inclusion and identity safety to support college success. *The Century Foundation*. <https://tcf.org/content/report/promoting-inclusion-identity-safety-support-college-success/>.

Кальченко, Л.В. (2016) *Формування інклюзивної компетентності викладачів як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації*, Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна». <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1931/Kalchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Баранецька, О., & Дембіцька, С. (2021). *Зміст інклюзивної компетентності викладача вищої школи: матеріали науково-практичного симпозиуму Орликіана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти*, Миколаїв: ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

Teaching Standards. Good practices for collaboration between National Standards Bodies and universities. International Organization for

Standardization ISO Central Secretariat 1, 2014. Genève, Switzerland. <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100354.pdf>.

Niemi, H. (2021). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 279-294. doi: 10.21071/psy.e.v7i3.13809.

Teaching standards and professional development in the UK British Council. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers>.

Australian Teaching Standards (2019). Technology Educators Association (TEA). <https://teansw.com/australian-teaching-standards/>.

Social Pedagogy Professional Association Standards (2016). SPPA: London. <http://www.sppa-uk.org/wp-content/uploads/2016/11/Social-pedagogy-standards.pdf>.

Дія. Освіта (2023). <https://osvita.diia.gov.ua/>.

Broughton, W. & Harris, G. (Eds.) (2019). *Principles for Continuing Professional Development and Lifelong Learning in Health and Social Care*. Bridgwater: College of Paramedics. <https://www.bda.uk.com/uploads/assets/3830abb3-e267-4f5c-a93e7c3aca843ffe/cpdjointstatement.pdf>.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Weingarten, R., Cortese, A., & Johnson, L. (2008). *Principles for Professional Development: AFT Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference*. Washington, DC: American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT). <https://www.texasaft.org/bridges-institute-professional-development/>.

Christian, K.B., Kelly, A.M. & Bugallo, M.F. (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction, *IJ STEM*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00284-1>.

Lo, C. K. (2021). Design Principles for Effective Teacher Professional Development in Integrated STEM Education: A Systematic Review. *Educational Technology & Society*, 24(4), 136-152. <https://www.jstor.org/stable/48629251>.

Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (Eds.). (2010). *Professional development in action: Improving teaching for English learners*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA). http://www.ncela.us/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf.

National Professional Standards for Teachers AITSL Teacher Standards. (2012). <http://aitsl.weebly.com/national-teaching-standards.html>.

Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (updated 2021).

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1040274/Teachers__Standards_Dec_2021.pdf.

Fordham, P. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes*. London: YMCA George Williams College. <https://infed.org/mobi/informal-non-formal-and-formal-education-programmes/>.

Teacher education standards at teachers college (2023). Columbia University. <https://www.tc.columbia.edu/office-of-teacher-education/about/teachers-college-standards/>.

Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R.L., Mantovani, S., & Karwowska-Struczyk, M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53, 1, 34-45.

Gohar, A. (2022). Designing an innovative mobile-enabled continuous professional development solution for teachers. *EDULEARN Education and New Learning Technologies*, Palma, 6862-68676. doi: 10.21125/edulearn.2022.1613.

Spilker, M., Prinsen, F., & Kalz, M. (2020). Valuing technology-enhanced academic conferences for continuing professional development. A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 46, 3, 482-499.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2019.1629614>.

Jeffs, T., & Smith, M.K. (2021). The Education of Informal Educators. *Educational Science*. 11(9), 488. <https://doi.org/10.3390/educsci1109048>;

Moore, I. (2011). *A Guide to Practice: Evaluating Your Teaching Innovation*. The National HE STEM Programme. Birmingham: University of Birmingham.

Lang, J.M. (2016). *Small Teaching: Everyday Lessons from the Science of Learning*. New Jersey: Jossey-Bass.

Президент України. (1996, Червень, 28). *Конституція України*. <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>.

ПРООН в Україні (2018, Травень 11). *Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року* <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications>.

Порошенко, М.А. (2019). *Інклюзивна освіта*. Київ: ТОВ «Агентство «Україна». <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>.

Міністерство освіти і науки України. (2010, Жовтень 01). *Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання*: Наказ.

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

Верховна Рада України. (2017, Липень, 12). *Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр*: Постанова Кабінету міністрів. (№ 545). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>.

Верховна Рада України. (2021, Березень, 15). *Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*: Постанова Кабінету міністрів. (№ 957). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organi-a957>.

Верховна Рада України. (2021, Грудень, 15). *Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти*: Постанова Кабінету міністрів. (№ 1321). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1321-2021-%D0%BF#Text>.

Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. (2016), *Інклюзивна освіта: від основ до практики*, Київ: ТОВ «АТОПОЛ».

Lozman, T., Deppler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*, Abingdon, UK: Routledge.

Фіголь, Н.А. (2020) Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 5, 77, 199-202. Київ: Видавничий дім «Гельветика». <https://doi.org/10.31392/NPU-ps.series5.2020.77.44>.

Соловей, Т.В., & Чайковський, М.Є. (2013). Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна*, 1(7), 220-224. Хмельницький: ХІСТ.

П'ятакова, Т.С. (2012). Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(11), 93-98. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2012.18691>.

Лучик, С., & Лучик, М. (2021). *Цифровізація і інклюзивна освіта*, Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму». Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж.

Шумський, О., & Шумська, О. (2022). Готовність викладачів ЗВО до реалізації інклюзивної освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 1(4), 46–53. <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220104.06>.

Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 1. <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.

Кабінет Міністрів України (2019, Серпень, 21). *Про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*: Постанова (№ 800). <https://cutt.ly/pR9f3S5>.

Педагогічна рада коледжу (№ 9). (2021, Лютий, 4). *Положення про професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників ВСП «Бережанський фаховий коледж НУБіП України»*. <https://www.batk.nubip.edu.ua/images/DOC/Regulations/pdf>.

Педагогічна рада коледжу (№ 7). (2021, Січень 4). *Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників Відокремленого структурного підрозділу «Ніжинський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України»*. <https://cutt.ly/4R9gtkN>.

Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників Закарпатського лісотехнічного коледжу Державного вищого навчального закладу «Національний лісотехнічний університет України» (2020, Жовтень 16), (№ 450). <https://cutt.ly/LR9hPuV>.

Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників Тернопільського кооперативного фахового коледжу (2021, Травень 13). (№ 48). <https://cutt.ly/yR9hbbV>.

Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників Одеського технічного коледжу Одеської Національної академії харчових технологій (2019, Грудень 4). (№ 2). <https://cutt.ly/AR9gSza>.

Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників (2021). Харківський торговельно-економічний коледж КНТЕУ. <https://htek.com.ua/wp-content/uploads/2021/03>.

Положення про порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників Київського фахового коледжу комп'ютерних технологій та економіки Національного авіаційного університету (2020, Вересень 1). (№82-1/ОД). <https://cutt.ly/mR9gEH6>.

Педагогічний ОСКАР – 2023 (2023). *Положення про Всеукраїнський конкурс*. <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2022/12/polozhennya-pedagogichnyj-oskar-2023.pdf>.

Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., & Виговська, С. В. (2016). *Методологія та організація науково-педагогічних досліджень*. Київ: Компрінт.

Кельман, М.С. (2016). Співвідношення методу і методологічного підходу у правовій науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки: збірник наукових праць*, 850, 204-211.

Цехмістрова, Г.С. (2004). *Основи наукових досліджень*. Київ: Видавничий Дім «Слово». <https://www.imath.kiev.ua/~golub/ref/tsekhmistrova.pdf>.

Жигір, В. І. (2016). Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 48(101), 107–115. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pfto_2016_48_16.

Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *English Learning* 17. An Arbor: University of Michigan Press, 63-67.

Richard, J., & Rodgers, T. S. (1993). *Approaches and Method in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Рудишин, С.Д. (2013). Системний підхід до вищої освіти в Україні : освіченість, компетентність, національні цінності. *Педагогіка і психологія*, 3, 69–75.

Froehlich, D.E., Hobusch, U., & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Front. Educ.*, 6, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.680404>.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2010). *Methods in Educational Research* (2nd ed.). Wiley. <https://www.perlego.com/book/1007016/methods-in-educational-research-from-theory-to-practice-pdf>.

National Research Council (NRC). (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10236>.

Kassem, C. (2023). Qualitative content analysis: methods, practice and software, second edition. *International Journal of Research & Method in Education*, 46:5, 552–553. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2244777>.

Class, B. (2023). Teaching research methods in education: using the TRACK framework to reflect on praxis. *International Journal of Research & Method in Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2270426>.

Nind, M., & Lewthwaite, S., (2018). Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International journal of research & method in education and information technologies*, 41 (4), 398–410. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>.

Гончаренко, С.У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення*. Рівне: Волинські обереги.

Лузан, П.Г. (2015). *Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі*. Київ: Міленіум.

Тітова, О.А. (2018). Застосування системного підходу у дослідженні системи розвитку творчого потенціалу інженерів аграрної сфери. *Молодь і ринок*, 9(164), 38–42.

Сорочук, І.І. (2018). Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *Young Scientist*, 12.1(64.1), 63-66. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/15.pdf>.

Лазарева, Т.А. (2014). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності*. (Дис. док. пед. наук). Харків.

Великий тлумачний словник української мови. (2005). Харків: Фоліо.

Щерба, С.П., Щедрін, В.К., & Заглада, О.А. (2004). *Філософія*. Київ: МАУП.

Верховна рада України. (2019, Серпень, 21). *Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України*. (№ 800). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.

Подмазін, С.І. (2006). *Особистісно-орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз)*. (Дис. док. філос. Наук). Дніпропетровськ.

Сисоєва, С.О. (2003). Особистісно-орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 1, 159-160.

Cropley, D.H., & Cropley, A.J. (2005). Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. *Creativity across domains: Faces of the muse*, 1(15), 169-185. https://www.academia.edu/4236010/Engineering_creativity_A_systems_concept_of_functional_creativity.

Гусак, В.М. (2018). *Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Дрозденко, В.М., & Плюта, Я.М. (2016). Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів психологічні аспекти підготовки вчителя. *Педагогічні науки*, 137, 184-187.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

Улунова, Г. Є. (Ред.). (2016). *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Волкова, Н.П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. Київ: Видавничий центр «Академія».

Прищак, М.Д. (2010). Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз, *Вісник ВПШ*. 2, 5-8.

Мося', І.А. (2023). *Професійна компетентність викладача фахового коледжу: сутність та структура феномена*, Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 310-313.

Банашко, Л.В., Севастьянова, О.М., Кришук, Б.С., & Тафінцева, С.І. (2022). *Концепція педагогічної компетентності*. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. <http://surl.li/nifdf>.

Герлянд, Т. М. (2019). *Загальноосвітня підготовка майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю: теорія і методика*. (П. Г. Лузан, Наук.ред.). Київ: Ямчинський О. В.

Ковальчук, В. І. (2019). *Створення сприятливого освітнього середовища в закладі освіти*. Матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару: Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій. Суми: Вінниченко М. Д., 13-17.

Биков, В. Ю. (2010). Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (2), 9, 9–11.

Радкевич, О. П. (2020). *Теорія і практика розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Київ: Майстер Книг.

Гуревич, Р.С. (2015). Інформаційно-комунікаційні технології як засіб розвитку майбутніх фахівців. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів*, Київ, 641-647.

Прийма, С.М. (2014). Синергійно-інформаційний підхід як методологічний інструментарій дослідження відкритої освіти дорослих. *Education and Pedagogical Sciences («Освіта та педагогічна наука»)*, 2(163), 56-63.

Андрущенко, В.П. (2007). Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 7, 3-7.

Бех, І.Д. (2009). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*. Київ: Гнозис, 3(1), 21-24.

Зязюн, І.А. (2002). Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспекти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: НТУ «ХПІ», 2, 24-35.

Кручек, В.А. (2003) *Формування культури педагогічної взаємодії*. Київ: Національний аграрного університету.

Онищук, Л.А. (2016). *Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.

Fuller, R.B. (1975). *Synergetics-Explorations in the Geometry of Thinking*. New York: Macmillan.

Зайченко, І.В. (2016). Педагогіка (3 Вид.). Київ: Ліра-К.

Пономарьова, Г.Ф. (2014). *Виховання майбутнього педагога*. Харків: «Ранок».

Орбан-Лембрик, Л.Е. (2004). Соціальна психологія: У 2-х кн.: Підруч. для студ. вузів. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь.

Кузьмінський, А.І., & Омеляненко, В.Л. (2007). Педагогіка: Підручник. Київ: Знання.

Радкевич, О. П. (2020). *Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Пирогов, М.І. (1985). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Педагогіка.

Ващенко, Г. (1994). Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т. 1. 3-є вид. Полтава : Полтав. вісн.

Сметаніна, Д.А. (Ред.). (1982). *Основи виробничої психології і педагогіки*. Київ: Вища школа.

Майборода, Л.А. (2012). *Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв'язку)*. Київ: ФО-П Поліщук О.В.

Мося', І. А. (2014). *Формування самоосвітньої компетентності кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки*. (Авт.кан. пед.наук). Київ: НАУ.

Вовк, Б. І. (2014). Самостійна робота майбутніх інженерів-викладачів як одна з умов формування самоосвітньої компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7, 179-187.

Михнюк, М. І. (2013). Принципи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 4, 21-27.

Шинкарук, В. І. (Гол. Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

Верховна Рада України (2012, Січень, 12). *Про професійний розвиток працівників*: Закон України. (№ 4312-17). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001). Київ: Шкільний світ.

Нова українська школа. Концепція (2023). <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

Лук'янова, Л. Б. (Укл.). (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М. М.

Міністерство Освіти і Науки України (2018, Липня, 16). *Концепція розвитку педагогічної освіти*. (№ 776) <https://mon.gov.ua/ua/npra/prozatverdzhennya-konserciji-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

Кабінет Міністрів України (2019, Червень, 12). *Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року*: Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти (№ 419-р.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#n8>.

Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

Бусел, В. Т. (Уклад. гол. ред.). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ Перун.

Хриков, Є. М. (2017). *Методологія педагогічного дослідження*. Харків: ФОП Панов А. М.

Андрощук, І. В. (2017). *Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Київ.

Сушенцева, Л. Л. (2011). *Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика*. Н. Г. Ничкало (Ред.). Кривий Ріг: Видавничий дім.

Михнюк, М. І. (2016). *Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю*. (Дис. докт. пед. наук). Київ.

Тітова, О. А. (2020). *Система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю*. (Дис. д-ра пед. наук). Мелітополь.

Бородієнко, О. В. (2018). *Система розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку*. (Дис. докт. пед. наук). Київ.

Дьомін О. А. (2021). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки бакалаврів із агроінженерії*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

Кабиш, М. (2022). Педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. «Педагогічні науки»*, (4), 69-78.

Glass, G.V., & Hopkins, K.D. (1996). *Statistical Methods in Education & Psychology*. 3rd edn. Boston: Allyn & Bacon.

Жолонко, Т. (2020). Організація, що навчається: світовий досвід та українські реалії. *Галицький економічний вісник*. 5 (66), 162--69.

Бурячок, А.А., & Доценко, П. П. (Ред.). (1973). *Словник української мови*. Київ: Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Наук. думка, Т. 4. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001607>;

Бирка, М.Ф. (2015). *Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті* : монографія. Чернівці : Технодрук.

Ільчук, В.В. (2016). *Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця.

Федюк, Г.З. (2019). *Розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення*. (Дис. канд. пед. наук). Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів.

Шевченко, І.А. (2018). *Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця.

Шевчук, Л. І. (2001). *Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України;

Шовкун, Л.М. (2010). *Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів*. (Дис. канд. пед. наук). Київ;

Семенова, А.В. (2009). *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів* : монографія. Одеса : Юридична література.

Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Олешко, П. С., & Купрієвич, В. О. (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних*

працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики (Л. М. Петренко, (Наук.ред.). Луцьк: Волиньполіграф.

Шейко, В. М., & Кушнарченко, Н. М. (2006). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*. (Вид.5). Київ: Знання.

І. К. Білодіда, (Ред.). 1978. *Словник української мови: в 11 томах*. (Т. 9). Київ: Наукова думка.

Лодатко, Є. О. (2021). *Педагогічне моделювання*. Черкаси: Видавець Гордієнко Є.І.

О'Коннор, Дж., & Макдермот, І. (2018). *Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень*. Сисюк, Н.(Пер.). Наш Формат.

Андрощук, І. В. (2017). *Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика*. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А.

Дуднік, І. М. (2010). *Вступ до загальної теорії систем*. Полтава.

Шабанова, Ю.О. (2014). *Системний підхід у вищій школі*. Дніпропетровськ: НГУ.

Іващенко, К. (2011). *Визначення сутності поняття «Педагогічна система»*. *Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України*. <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/3628/1/.pdf>.

Черних, Л. А. (1995). *Теоретичні основи розробки методичної системи навчання. Евристика та дидактика точних наук*. Донецьк: Донецька школа евристики та точних наук, 3, 15-19.

Жижко, Т.А. (2005). *Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 3, 144–151.

Пишкало, А. М. (1975). *Методична система навчання геометрії у початковій школі*. Москва. Академія педагогічних наук СРСР.

Кузьміна, Н. В. (2002). *Предмет акмеології (2-ге вид.)*. СПб.: Политехника, 2.

Жаурова, А., & Захарова, О. (2015). *Методична система навчання математики - система форм організації навчального процесу в системі середнього професійного навчання*. Уфа: РІО МЦІИ ОМЕГА САЙНС. <https://os-russia.com/SBORNIKI/KON-73.pdf>.

Вакалюк, Т. А., & Спірін, О. М. (2021). *Інформаційно-цифрові технології: сутність поняття*, Матеріали науково-практичної конференції. Київ: ІТЗН НАПН України, 16-17.

Кучеренко, І. А. (2013). *Цілевизначення як основа проектування сучасного уроку української мови*. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологічна"*. Острог, 40, 209-213.

Сельє, Г. (1982). *Стрес без дистресу*. А. Н. Луки & І. С. Хорола, (Пер.). Москва: Прогрес.

Ананьєв, Б. Г. (1980). *Вибрані психологічні праці*. А. Бодалева, & Б. Ломова, (Ред.). Москва: Педагогіка, 1.

Нісімчук, А.С., Падалка, О.С., & Шпак, О.Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології*. Київ: Просвіта, Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України».

Зеленін, Ю. М. (2020). Основні аспекти сучасного розвитку освіти дорослих в Україні. *Ефективна економіка*. 10. <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=8273> DOI: 10.32702/2307-2105-2020.10.151;

Буренко, В.М. (2009). Як навчити дорослих?: удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андрагогічних засадах. *Гуманітарні науки*. 2009. №2. С. 67-79;

Лузан, П. Г., & Печковська, І. М. (2015). Суть та дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія*, 220, 100-108;

Буркова, Л. В. (2000). Структурний підхід до поняття педагогічної технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6, 189-192.

Словник психолого-педагогічних термінів і понять. (2009). *Управління освітою*, 12 (41), 7 – 12.

Антонова, О.Є. (2015). Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Т. В., Філімонова, С. В. Тарнавська, І. О. Орищенко (Упрояд.), О. Є. Антонова (наук. Консульт.), Л. Д. Березівська (наук. ред.). Київ: НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2, 1, 8-15.

Вітвицької, С. С. (Ред.). (2015). *Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти*. Житомир: «Полісся».

Мельник, В. В. (2006b). Інтерація в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*, 13, 15 – 34;

Манько, В.А. (2006). Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 25, Харків, 102-106.

Нікуліна, А. С., Шацька, Р. М., Молчанов, В. М., & Харагірло, В. Є. (Укл.). (2004). *Педагогічні технології*. Донецьк: ДПО ІПП.

Чумак, Л.В. (2018). *Теоретичні і методичні засади розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти*. (Дис. док. пед.наук.). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Johnson, D.W., & Johnson, T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: *The Teacher's Role*. NY: Springer, 9-37.

Волобуєва, Т. (2008). Вітагенні технології компетентнісного навчання. «Освіта». <http://osvita.ua/school/method/technol/637/>;

Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., Сігаєва, Л. Є., Зінченко, С. В., Баніт, О. В., Дорошенко, Н. І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Knowles, M.S., Holton, E.E., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 6;

Пехота, О.М., Кіктенко, А.З., & Любарська, О. М. (2001). *Освітні технології*. Пехота, О. М. (Заг.ред.). Київ: А.С.К., 2001.

Каптенко, Л. В. (2018). *Скрайбінг-технологія*. http://www.nosachiv-school.edukit.ck.ua/storinka_vchitelya_matematiki_informatiki_ekonomiki_p_edagoga-organizatora_kaptenko_lyubovi_viktorivni/informacijni_tehnologii/skrajbing-tehnologiya_vistup_narajonnomu_seminari_vchiteliv_informatiki/pn/381/.

Сорока, Т. В. (2015). Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу. *Географія*, 16 (284). <http://journal.osnova.com.ua/article/51806>.

Kolb, D. (2005). *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*. *Academy of management learning & education*, 4 (2), 193-212.

Pedler, M., Burgoy, J., & Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. London: McGraw-Hill.

Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco. Jossey-Bass.

Dixon, N. (1997). The Hallways of Learning. In *Organizational Dynamics*, 25(4), 23-24.

Пометун, О.І., & Пироженко, Л.В. (2004). *Інтерактивні технології навчання*. О.І. Пометун, (Ред.). Київ: А.С.К.

Гришаєва, О.В. (2012). *Як провести майстер-клас*. Дніпропетровськ: НМЦПТО у Дніпропетровській області.

Дичківська, І.М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.

Жукевич, І. П. (2017). Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 79(1). 140-144.

Sultanova, L., Milto, L. & Zheludenko, M. (2021). *The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of Higher Education*. *Acta*

Paedagogica Vilnensia. 46, 132-147. DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.46.2021>.

Кухаренко, В. М., Березенська, С. М., Бугайчук, К. Л., Олійник, Н. Ю., Олійник, Т. О., Рибалко, О. В., Сиротенко, Н. Г., & Столяревська, А. Л. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання*. Кухаренка, В.М. (Ред.). Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП».

Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer.

Singh H. A., & Reed C. (2001). White paper: achieving success with blended learning. *American society for training and development*, 11. <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>.

Qi, L., Tian, A. (2011). Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla. (M. Zhou, & H. Tan (Ed.)). *Advances in Computer Science and Education Applications*. 549 - 556. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-22456-0_79.

Самолук, Н., & Швець, М. (2013). Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*, 1.1, 193. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_50.

В. Ю. Бикова, & В.М. Кухаренка, (Ред.). (2008). *Технологія створення дистанційного курсу*. Київ: Міленіум.

Гавриленко, К. (2020). Організаційні етапи створення дистанційного курсу. із Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка, (Ред.). Харків: Вид-во КП «Міська друкарня».

Кухаренко, В., Рибалко, О., & Твердохлебова, Н. (2004). Роль викладача в системі дистанційного навчання. *Новий колегіум*, 5-6, 86-88.

Муковіз, О. П. (2014). Підготовка викладача до організації дистанційного навчання в системі неперервної освіти вчителів початкової школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 26-30.

Малафіїк, І.В. (2005). *Дидактика*. Київ: Кондор.

Мирончук, Н.М. (2017). Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, Житомир: Вид. О.О. Євенок, 87, 191 – 196/

ДОДАТКИ

Додаток А

Особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці*(Пащенко Т. М.)*

Планування професійного розвитку та самоосвітньої діяльності викладачів коледжів України здійснюють з орієнтацією на надані методичні рекомендації Міністерства освіти та науки та законодавчі документи, які є обов'язковими до виконання, а саме:

– Міністерство освіти і науки України надає Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 30.10.2020 р. № 1341 «**Про Особливості розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у сучасній освітній практиці** затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників».

– Процедуру, види, форми, обсяг (тривалість), періодичність, умови підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів освіти і установ усіх форм власності та сфер управління, умови і процедуру визнання результатів підвищення кваліфікації визначено Порядком підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників».

Для досягнення високого рівня викладання, підвищення професіоналізму викладачів у закладах фахової передвищої освіти функціонує та розвивається система роботи з підвищення кваліфікації. Вирішити це завдання можна лише через створення системи безперервного професійного розвитку (рівень неформальної та інформальної безперервної освіти).

У процесі навчання освітян на робочому місці вирішуються три основні завдання: засвоєння когнітивного компонента (формування чіткого уявлення про структуру, принципи, вимоги, основні поняття стандартів освіти та основної освітньої програми коледжу, а також способи їх реалізації

в освітньому процесі); засвоєння операційного компонента (оволодіння практичними навичками моделювання ООП коледжу, позаурочної діяльності, проєктування робочих програм навчальних предметів та програм позаурочної діяльності з урахуванням вимог системно-діяльнісного та компетентнісного підходів, застосування в освітньому процесі інноваційних технологій, стратегій та прийомів організації та проведення навчального заняття/виховного заходу); засвоєння мотиваційного компонента (підвищення потреби педагогів у вдосконаленні своєї професійної діяльності та саморозвитку).

Ефективність навчання на робочому місці та методичної роботи загалом залежить від використовуваних форм та методів. Їх добір носить практико-орієнтований характер діяльності, що дозволяє педагогам не тільки отримати нові уявлення про що-небудь, оволодіти основними способами та алгоритмами дій, а й сформувати навички пошукової, евристичної діяльності. Наведемо перелік форм, що найчастіше використовуються методичною службою для навчання на робочому місці:

1. Самоаналіз та самооцінка – навчання в процесі аналізу та оцінки своєї діяльності за розробленими критеріями. Для ефективної організації методичної роботи у коледжі використовуються анкети, діагностичні карти, портфоліо викладача, індивідуальний план саморозвитку тощо.

2. Корпоративне навчання – навчання педагогів за певними визначеними адміністрацією цілями, розв'язуваними завданнями, видами та способами проведення процесу корпоративного навчання. Наприклад, педради, майстер-класи, практико-орієнтовані семінари тощо.

3. Участь у роботі проблемних, робочих груп – навчання у процесі виконання завдань, поставлених перед групою педагогів шляхом спілкування, виконання групових доручень. Наприклад: тимчасова робоча група «Інтерактивні прийоми навчання»; проблемна група «Вивчення сучасних технологій» тощо.

4. Педагогічні майстерні – навчання у процесі спільної розробки зразків професійної діяльності (планів занять, робочих програм тощо) під керівництвом досвідченіших викладачів. Дана форма реалізується у процесі корпоративного навчання у діяльності методичних об'єднань, проблемних та робочих груп.

5. Навчання на відкритих навчальних заняттях – навчання у процесі підготовки заняття. Здійснюється відповідно до плану роботи методичного об'єднання.

6. Супервізії – заходи (відкриті заняття, майстер-класи тощо), проведені викладачем для колег або описані ним проблемні ситуації, які розглядаються та аналізуються спільно з досвідченими колегами, завдяки чому викладач отримує неупереджену інформацію для більш повного та об'єктивного бачення своєї власної діяльності.

7. Делегування – передача підлеглому нового кола завдань із повноваженнями самостійного прийняття рішень. Навчання підлеглих відбувається під час виконання делегованої роботи.

8. Участь у складі методичного об'єднання.

9. Ротація – переведення педагогічного працівника на нову посаду з метою отримання ним додаткової професійної кваліфікації.

Наприклад, корпоративне навчання викладачів **Фінансово-правового коледжу** організоване фахівцями ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Протягом навчання слухачі курсів ознайомились із сучасними тенденціями науково-методичного менеджменту освітніх інновацій і дидактики вищої школи (проф. В.В. Сидоренко, проф. Т.М. Сорочан), сучасними технологіями інтерактивного навчання в професійній діяльності науково-педагогічних працівників і психологічними особливостями освіти дорослих (доц. Я.Л. Швень), креативної компетентності науково-педагогічних працівників в умовах цифрового суспільства (доц. М.В. Ілляхова), методики підготовки і проведення практичних, семінарських і лабораторних занять засобами веб-ресурсу (ст. викл. О.О. Самойленко), профілактики професійного вигорання педагогів (ст. викл. Н.В. Гордієнко), мотивації професійного самовдосконалення викладачів коледжу (доц. Н.І. Пінчук) тощо. Навчання відбулось у відповідності до освітніх запитів Фінансово-правового коледжу та на засадах особистісно-орієнтованого підходу. З метою забезпечення активізації інформальної освіти викладачів коледжу було створено е-дошку з інструктивно-методичними та науково-методичними матеріалами для самоосвітньої діяльності слухачів. Проведене навчання педагогічних працівників Фінансово-правового коледжу з впровадженням найсучасніших інноваційних методик викладання сприяло високо-професійній підготовці фахівців, розвитку їхньої професійної компетентності.

У *ВСП «Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж Сумського державного університету»* значну роль приділяють професійному розвитку та самоосвітній роботі викладачів коледжу, зокрема, розроблено «Методичні рекомендації щодо професійного розвитку та самоосвітньої роботи викладачів коледжу», у яких зосереджено увагу на тому, що високий темп і обсяг змін та інноваційних процесів у кожній сфері нашого життя, зокрема в освіті зумовлює необхідність «змінювати освітнє середовище, зміст освіти, методи та інструменти навчання, що відповідають проблемам, викликам та питанням нового покоління людей, покоління digital, для яких мобільний телефон, комп'ютер та Інтернет є необхідними складовими їх життєвого простору. Завдання, котрі стоять перед сучасним педагогічним працівником, який володіє сучасними технологіями навчання, знає психолого-педагогічні особливості здобувачів освіти, сьогодні пов'язані з його систематичним професійним розвитком та самоосвітньою роботою. Оскільки професійний розвиток педагога відбувається за умов його безперервності, то цей процес розглядається як структурна та змістова єдність курсів підвищення кваліфікації, науково-методичної роботи та самоосвіти педагогів протягом усієї професійної діяльності. Основними новаціями в підходах до здійснення педагогічної діяльності в сучасних умовах є: компетентісний підхід у навчально-виховному процесі; використання інноваційно-комунікаційних технологій навчання; участь у різних видах підвищення кваліфікації та професійного розвитку» (Методичні рекомендації щодо професійного розвитку та самоосвітньої роботи викладачів коледжу, 2022).

У коледжі розроблено та затверджено Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників Відокремленого структурного підрозділу «Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж Сумського державного університету» та Орієнтовний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Колектив *Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І.Я. Франка Житомирської обласної ради* постійно дбає про підвищення якості підготовки спеціалістів за рахунок ефективної організації освітнього процесу, яка «спрямована на підвищення фахової та загальної педагогічної майстерності викладачів, на підготовку кваліфікованих конкурентоздатних молодших спеціалістів. Вона є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи в коледжі та здійснюється відповідно до загальної концепції

державної національної програми у галузі «Освіта» та постанов щодо реформування вищої освіти, Положенням про організацію освітньої діяльності коледжу» (сайт Коростишівського педагогічного фахового коледжу). Методична робота у коледжі спонукає викладача до роботи над підвищенням свого фахового рівня, сприяє збагаченню педагогічного колективу педагогічними знахідками, допомагає молодим викладачам переймати майстерність у більш досвідчених колег, зокрема у коледжі працює «Школа професійного росту молодих викладачів». Засідання Школи проводиться відповідно до плану. Така методична робота спрямована на підвищення професійної компетентності молодих спеціалістів. З метою зростання їх фахового рівня, розвитку творчого потенціалу, надання кожному викладачу-початківцю широких можливостей для удосконалення професійної підготовки організована школа наставництва. З викладачами-початківцями обговорюються питання щодо психолого-педагогічних аспектів організації заняття, зокрема: вимоги до структури заняття, до змісту заняття і процесу навчання, до методики проведення, правила, які забезпечують успішність його проведення. Методична робота коледжу покликана стимулювати підвищення наукового рівня викладачів, їх підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій реалізації, досягнень психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, передового педагогічного досвіду. Для поширення передового досвіду в коледжі досвідчені педагогічні працівники проводять відкриті заняття, майстер-класи із використанням інноваційних та інформаційних технологій навчання. Систематично проводяться засідання педагогічної та методичної ради, де розглядаються шляхи розв'язання актуальних проблем, координується робота циклових комісій, здійснюється аналіз діяльності викладачів у системі науково-методичної роботи, вивчається та презентується кращий педагогічний досвід. Викладачі коледжу постійно представляють роботи на конкурс педагогічної майстерності серед коледжів України «Педагогічний оскар», що також є проявом розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

Метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників *Київського електромеханічного фахового коледжу* є їх професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти. **Основними завданнями підвищення кваліфікації викладачів коледжу є:**

– удосконалення раніше набутих та набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту);

– оновлення та поглиблення знань, формування нових компетентностей з профілюючих навчальних дисциплін;

– формування та розвиток цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної, мовленнєвої компетентностей;

– засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;

– набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків викладачів, здобутої світи, досвіду практичної роботи та професійної діяльності;

– вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду з метою якісного вирішення професійних завдань у сфері освітньої, наукової та виробничої діяльності;

– вироблення конкретних пропозицій з вдосконалення освітнього процесу, впровадження в практику навчання передових досягнень науки, техніки та виробництва.

Викладачі коледжу можуть підвищувати кваліфікацію за різними формами, видами. Формами підвищення кваліфікації для викладачів визначено інституційну (очна (денна, вечірня), заочну, дистанційну, мережеву), дуальну, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватися. На сайті коледжу виокремлено основні види підвищення кваліфікації: навчання за програмою підвищення кваліфікації; стажування; участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо. Окремими видами діяльності педагогічних працівників Коледжу, що провадилися поза межами плану підвищення кваліфікації закладу освіти та визнаються Коледжем, як підвищення кваліфікації є: здобуття наукового ступеня; здобуття вищої освіти у відповідній галузі знань за профілем професійної діяльності; участь у програмах академічної мобільності; стажування; самоосвіта.

Сучасні вимоги до цифровізації освіти базуються на максимальному використанні цифрових засобів у навчальному процесі та повсякденному житті; застосуванні мережі інтернет для роботи та самоосвіти в освітньому середовищі (онлайн та офлайн), професійних сайтах та освітніх хабах для поглибленого вивчення дисциплін або окремих їх розділів, дистанційних

курсах, навчальних спільнотах, соціальних мережах; проєктах, конкурсах, конференціях, семінарах тощо; участі у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників та стажуваннях. Педагогічні працівники з урахуванням результатів самооцінки компетентностей і професійних потреб, змісту власної викладацької діяльності та/або посадових обов'язків самостійно обирають конкретні форми, види, напрями та суб'єктів надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації (далі – суб'єкти підвищення кваліфікації). На сайті розміщено список **суб'єктів підвищення кваліфікацій педагогічних працівників з їхніми електронними адресами**. Крім того у розпорядженні викладачів Наказ про направлення керівних кадрів на курси підвищення кваліфікації; Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжу; Дані про підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників у 2021,2022 та 2023 роках; План підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників у 2023 році.

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників *Рівненського економіко-технологічного фахового коледжу* здійснюється у відповідності до «Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників ВСП «Рівненський економіко-технологічний фаховий коледж НУВГП». Загальні теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності викладачів фізичного виховання в системі методичної роботи фахового коледжу розкриваються у методичній розробці, виконаній викладачем коледжу Володимиром Жильчуком. У ній характеризується система методичної роботи фахового коледжу, яка за змістом, формами та методами забезпечує розвиток професійної компетентності викладачів фізичного виховання та посилює здоров'язберезувальну складову їх професійно-педагогічної діяльності. Зокрема, у методичній розробці зазначено, що «зміст розвитку професійної компетентності викладачів фізичного виховання обумовлений потребами універсального розвитку культури. Саме тому, перед викладачами фізичного виховання, встають завдання розвитку найважливіших якостей педагога, залучення його до активних способів освоєння педагогічного досвіду з метою його використання у освітній діяльності зі студентами. Зміст професійної компетентності викладачів фізичного виховання передбачає пропаганду до здорового способу життя та творчого вирішення завдань здоров'язберезувальної освіти».

Список посилань

Відокремлений структурний підрозділ «Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж Сумського державного університету». (2023). Головна.

<https://kipt.sumdu.edu.ua/uk/vykladacham/metodychna-robota/item/3571-metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-profesiinoho-rozvytku-ta-samoosvitnoi-roboty-vykladachiv-koledzhu>

Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І.Я. Франка Житомирської обласної ради. (2023). Головна.

<http://korpk.org.ua/%d0%bc%d0%b5%d1%82%d0%be%d0%b4%d0%b8%d1%87%d0%bd%d1%96-%d1%80%d0%b0%d0%b4%d0%b8-2022-2023%d0%bd-%d1%80/>

Київський електромеханічний фаховий коледж. (2023). Головна.

<http://www.kemt.kiev.ua/p%D1%96dvishhennya-kval%D1%96f%D1%96kacz%D1%96%D1%97-vikladach%D1%96v-koledzhu.html>

Рівненський економіко-технологічний фаховий коледж. (2023). Головна. <http://www.retk.rv.ua/>

Жильчук, В. (2020). Розвиток професійної компетентності викладачів фізичного виховання в системі методичної роботи фахового коледжу. Рівне: РЕТФК.

Фінансово-правовий коледж. (2023). Головна. <https://fpk.in.ua/all-posts/3617-pidvishchennya-kvalifikatsiji-naukovo-pedagogichnikh-pratsivnikiv>

Додаток Б

Експертний лист
Визначення найвагоміших педагогічних умов цілеспрямованого
розвитку професійної компетентності педагогічних працівників
закладів фахових коледжів
(Лузан П. Г.)

Шановний колего!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні. Орієнтуючись на свій досвід, власне бачення розв'язання проблеми професійного розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, з наведеного переліку виберіть 5 (п'ять) педагогічних умов, які найбільшою мірою впливають на розвиток професійної компетентності викладачів коледжу. Свою позицію відзначте знаком «+» у відповідному місці таблиці.

№ за/п	Педагогічна умова	Позначка
1	Неперервність професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів;	
2	Систематичне поповнення обсягу знань викладачів з педагогіки, психології, методики навчання, предметної галузі тощо в системі методичної служби коледжу;	
3	Проектування та створення у закладі фахової передвищої освіти творчого інформаційно-освітнього середовища;	
4	Цілеспрямований розвиток особистості викладача безпосередньо у процесі трудової, професійної діяльності, опанування педагогічним працівником її потребомотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеформуєчим, знаряддево-операційно-результативним та емоційно-почуттєвим компонентами;	
5	Цілеспрямоване, планове управління системою професійного розвитку педагогічних працівників у закладі фахової передвищої освіти;	
6	Системне формування у викладачів фахового коледжу позитивної мотивації до саморозвитку, самовдосконалення;	
7	Підтримка, стимулювання кар'єрного зростання педагогічних працівників у фаховому коледжі;	
8	Об'єктивне, систематичне оцінювання результатів педагогічної діяльності викладачів фахового коледжу;	
9	Стимулювання викладачів до участі у конкурсах педагогічної майстерності («Педагогічний ОСКАР–2023», «Учитель року - 2023» – для викладачів загальноосвітніх дисциплін та ін.);	

Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу

10	Залучення викладачів фахових коледжів до активної науково-педагогічної діяльності, до виконання науково-педагогічних досліджень;	
11	Узгодження змісту міжкурсового і курсового підвищення кваліфікації викладачів фахових коледжів.	
12	Експертно-консультативний супровід професійного саморозвитку викладачів фахових коледжів.	
13	Мотивування педагогічних працівників фахових коледжів до проектування та застосування інновацій в освітньому процесі.	
14	Активна взаємодія фахового коледжу з науковими установами НАПН України, закладами вищої освіти, Науково-методичним центром вищої та фахової передвищої освіти щодо виконання спільних проектів, грантів, організації конкурсів, олімпіад, участі в роботі науково-практичних конференцій, вебінарів, семінарів тощо;	
15	Постійне оновлення й поглиблення професійних знань, умінь, компетентностей викладачів фахових коледжів задля їх адаптації до соціальних, технологічних і галузевих змін;	
16	Сформованість у фаховому коледжі гнучкої системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників.	
17	Запровадження в освітньому середовищі коледжу прогресивних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема принципів концепції «організації, що навчається»;	
18	Оптимізація змістово-технологічних аспектів розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів за відповідними напрямками.	
19	Розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів відповідно до наявних та прогнозованих трудових функцій діяльності;	
20	Пріоритетність в коледжі інноваційних технологій підготовки фахових молодших бакалаврів.	

Дякуємо за участь в дослідженні!

Додаток В
(Пащенко Т. М.)

Таблиця В.1

Андрагогічний потенціал активних та інтерактивних освітніх технологій післядипломної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Освітня технологія	Завдання післядипломної освіти викладачів фахових коледжів	Провідна андрагогічна установка	Особливості дорослих учнів	Принципи навчання дорослих
1	2	3	4	5
Бінарна лекція, лекція-розмова, лекція-діалог, лекція-дискусія, круглий стіл	Компенсація недоліків отриманої раніше освіти; розвиток професійної ідентичності, професійної рефлексії	Установка на діалогічність спілкування; на коректну поведінку у дискусії	Високий ступінь критичності; прагнення до самостійності та самореалізації	Принцип усвідомленості навчання; принцип розвитку освітніх потреб
Вебінар	Освоєння нових технологій діяльності, оперативне донесення та отримання інформації	Прагнення до особистісно- та професійно значущого, розвиваючого та привабливого для дорослого змісту навчання; активність в інформаційному середовищі	Вміння працювати з інформацією; прагнення до самостійності та самореалізації	Принцип елективності освіти; принцип свідомості навчання
Воркшоп	Формування навичок колективного пошуку творчого вирішення педагогічної проблеми	Сприйняття слухача як самостійного, активного та творчого суб'єкта процесу свого професійного розвитку	Прагнення до самостійності та самореалізації; наявність професійного та особистісного досвіду	Принцип активності; принцип взаємо навчання

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5
Гра (ділова, рольова)	Формування пізнавальних та професійних мотивів та інтересів, навчання методам педагогічного проектування	Прагнення до особистісно- та професійно-значущого, розвиваючого та привабливого для дорослого змісту навчання	Прагнення до активності, самостійності та самореалізації; Прагнення до невідкладної реалізації здобутих знань та умінь	Принцип спільної діяльності, принцип активності; принцип контекстності навчання
Квест	Включення механізмів творчості, резервів пам'яті, отримання задоволення від процесу навчання	Установка на партнерство, співробітництво, професійна взаємодія, діалог	Опора на груповий досвід; установка на успіх та використання будь-якої можливості створення для слухача ситуації успіху	Принцип спільної діяльності, принцип активності
Кейс метод	Формування навичок групової роботи, уміння аналізувати ситуації із практики педагогічної роботи, приймати рішення	Розуміння цілей, поглядів, відносин, інтересів, переживань здобувача освіти;	Наявність професійного та особистісного досвіду; вміння працювати з інформацією	Принцип спільної діяльності
Метод проектів	Розвиток освітньої активності, навичок дослідження конкретної педагогічної проблеми, її теоретичного обґрунтування та практичного вирішення	Особистісне ставлення до дорослого учня, його сприйняття як самостійного, активного та творчого суб'єкта процесу свого професійного розвитку	Потреба у самостійності; інтерес до практичного застосування знань	Принцип контекстності навчання; принцип актуалізації результатів навчання

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5
Науково-практичні конференції	Впровадження у практику нових досягнень педагогічних наук; дисемінація досвіду педагогічної роботи	Сприйняття учня як самостійного, активного та творчого суб'єкта процесу свого професійного розвитку	Наявність професійного та особистісного досвіду; концентрація на професійних цілях, проблемах та завданнях	Принцип опори на досвід слухачів; принцип усвідомленості навчання; принцип відповідальності дорослого за навчання
Портфоліо	Моніторинг професійного та особистісного зростання	Установка на успіх та використання будь-якої можливості створення для слухача ситуації успіху	Прагнення до самостійності та самореалізації; уміння працювати з інформацією, високий самоконтроль	Принцип персоналізації навчання; пріоритет самостійності навчання; принцип актуалізації результатів навчання
Проблемна лекція, лекція-візуалізація	Компенсація недоліків здобутої раніше освіти; введення у практику нових досягнень педагогічної науки, адаптація викладачів до змін у галузі освітньої політики	Прагнення до особистісно- та професійно-значущого, розвиваючого та привабливого для дорослого змісту навчання;	Сильна концентрація на професійних проблемах, вміння працювати з інформацією	Принцип контекстності навчання; принцип розвитку освітніх потреб
Семінари-практикуми	Розвиток професійної компетентності, педагогічної майстерності	Установка на співпрацю у спільній діяльності	Наявність професійного та особистісного досвіду; інтерес до практичного застосування знань	Практико орієнтованість навчання; контекстність навчання

Продовження табл. В.1

1	2	3	4	5
Сторітелінг	Забезпечення ефективної мотивації до необхідної від суб'єкта дії	Прагнення до особистісно- та професійно-значущого, розвиваючого та привабливого для дорослого змісту навчання	Концентрація на проф.цілях, проблемах та завданнях; прагнення за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми та досягти конкретної мети	Принцип індивідуального підходу; принцип персоналізації навчання; принцип контекстності навчання
Тестування	Зворотній зв'язок, встановлення міри приросту знань, умінь, компетентності	Особистісне ставлення до дорослого учня, його сприйняття як самостійного, активного та творчого суб'єкта процесу свого професійного розвитку	Високий самоконтроль; здатність до рефлексії; потреба в успіху освітньої діяльності	Принцип об'єктивності оцінювання; принцип свідомості навчання; принцип актуалізації результатів навчання
Тренінг	Розвиток навичок комунікації, планування, організації та самоорганізації контролю тощо; особистий розвиток	Особистісне ставлення до дорослого учня, його сприйняття як самостійного, активного та творчого суб'єкта процесу свого професійного розвитку, розуміння його цілей, поглядів, відносин, інтересів, переживань; встановлення на успіх	Потреба активності; сильна концентрація на професійних проблемах, прагнення під час навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми	Активність особистості в андрагогічному процесі; принцип спільної діяльності; принцип практичної значущості; принцип відповідальності; принцип індивідуального підходу, принцип персоналізації навчання

Додаток Д

**СУЧАСНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ**
ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
(Пащенко Т. М.)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У становленні особистості найважливіше значення має освіта. Вона забезпечує як пізнання світу, так і розвиток індивідуальності людини, її особливості.

Розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів є основою забезпечення якісної підготовки кадрів у системі професійної освіти. Сучасний викладач фахового коледжу – це професіонал, який вибудовує і втілює власну прагматичну траєкторію діяльності, саморозвитку й самовдосконалення із урахуванням основних тенденцій розвитку техніки і технологій; постійно вдосконалюється через проходження довгострокового і короткострокового підвищення кваліфікації, а також у ході неформальної освіти й навчання; використовує цифрові інструменти та віртуальні ресурси для донесення навчально-виробничого змісту до здобувачів освіти та вимірювання й коригування їх навчальних результатів.

Розвиток професійної компетентності доступний кожному педагогу лише за цілеспрямованої індивідуально-психологічної самоосвіти та саморозвитку на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань та практичних умінь. Саме усвідомлена професійна діяльність є основою педагогічної майстерності, що передбачає єдність загальнокультурних, ділових властивостей особистості та професійної компетентності педагога.

Анонсовані вище вимоги до викладачів фахових коледжів детермінують розробку спецкурсу з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Мета курсу: підвищити рівень професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в єдності теоретичної та практичної готовності здійснювати ефективну педагогічну діяльність.

Завдання курсу:

- поглиблення та систематизації знань про суть та особливості професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів;
- професійне та особистісне самовдосконалення, підвищення результативності педагогічної діяльності, досягнення високих рівнів розвитку професійної компетентності та творче ставлення до справи;

– вивчення та впровадження у практику сучасних та інноваційних підходів до організації розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів.

Реалізація програми дистанційного спецкурсу передбачає діяльнісний підхід, орієнтується на компетентнісні моделі результатів підвищення кваліфікації.

Курс реалізується на основі інтерактивних методів та форм роботи з педагогами, сприяє розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів. Зміст програми модуля реалізується у процесі фронтальних та групових занять, індивідуальної самостійної роботи слухачів.

Заняття будуються на основі діялісного підходу з опорою на практичний досвід педагогів та включають організаційно-діяльні ігри, проектну діяльність, вирішення проблемних ситуацій, виконання проблемно-пошукових завдань.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва змістовного модуля і теми	Обсяг (годин)			
		Всього	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
I.	Змістовний модуль 1. Сутність та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу	14	6	4	4
1	Тема 1. <i>Вступ. Мета вивчення та завдання спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».</i>	2	2	-	-
2	Тема 2. <i>Професійна компетентність як основа зростання педагогічної майстерності викладача.</i>	6	2	2	2
3	Тема 3. <i>Професійна компетентність викладача фахового коледжу: сутність, структура, етапи формування та розвитку</i>	6	2	2	2
II.	Змістовний модуль 2. Засоби неперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів	30	6	12	12
4	Тема 4. <i>Засоби формальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів</i>	10	2	4	4
5	Тема 5. <i>Засоби неформальної освіти для розвитку професійної</i>	10	2	4	4

	<i>компетентності викладачів фахових коледжів</i>				
6	Тема 6. Засоби інформальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів	10	2	4	4
III.	Змістовий модуль 3. Неперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів	60	10	26	24
7	Тема 7. Роль самовиховання та самоосвіти у розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.	6	2	2	2
8	Тема 8. Самостійна пізнавальна діяльність викладача в сучасному інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу	6	2	2	2
9	Тема 9. Педагогічна рефлексія.	8	2	4	2
10	Тема 10. Інтегрування діяльності курсів підвищення кваліфікації та методичних об'єднань викладачів за профілем.	6	2	2	2
11	Тема 11. Науково-методичний супровід професійного саморозвитку викладача фахового коледжу	10	2	4	4
12	Тема 12. Розробка програми професійного саморозвитку викладача фахового коледжу	8	-	4	4
13	Тема 13. Технологія селф-коучингу для безперервного професійного та особистісного саморозвитку педагога впродовж життя	8	-	4	4
14	Заключне заняття	8	-	4	4
	Всього	104	22	42	40

ПРОГРАМА КУРСУ

Змістовний модуль 1. Сутність та зміст професійної компетентності викладача фахового коледжу

Тема 1. Вступ. Мета вивчення та завдання спецкурсу «Сучасні засоби розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

Лекційне заняття (2 години).

Тема 2. Професійна компетентність як основа зростання педагогічної майстерності викладача.

Лекційне заняття (2 години).

Професійна компетентність та педагогічна майстерність викладача. Педагогічна майстерність та її значення у формуванні особистості педагога. Педагогічна майстерність як істотна характеристика професійної діяльності викладача. Проблеми розвитку педагогічної майстерності в історії педагогічної думки та практики. *Лекція-дискусія.*

Практичне заняття (2 години).

Професійна компетентність та педагогічна майстерність викладача. Складання асоціацій до досліджуваних понять; інтерактивний метод «Акваріум»

Тема 3. Професійна компетентність викладача фахового коледжу: сутність, структура, етапи формування та розвитку

Лекційне заняття (2 години).

Сутність і значення професійної компетентності викладача фахового коледжу. Структура професійної компетентності викладача фахового коледжу. Компетентності, які формують професійну компетентність педагога. Форми, засоби й інструменти розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу. Етапи формування та розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу. Побудова індивідуальної програми неперервного вдосконалення професійної компетентності викладача фахового коледжу. Мотиви розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу у контексті сучасних освітніх викликів. *Лекція-дискусія.*

Практичне заняття (2 години).

Концепція розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу.

Контент-аналіз. Ділова гра «Професійний розвиток педагога фахового коледжу». Виконання індивідуального завдання «Мій шлях професійного зростання».

Змістовний модуль 2. Засоби неперервного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Тема 4. Засоби формальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Лекційне заняття (2 години).

Порівняльна характеристика понять «методика», «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання». Сучасні підходи до визначення педагогічної технології. Класифікація педагогічних технологій. Алгоритм як базова характеристика педагогічної технології. Значення педагогічної технології у педагогічній науці та практиці. Сучасна післядипломна освіта. Засоби формальної освіти для розвитку професійної

компетентності викладачів фахових коледжів. *Інтерактивна лекція-візуалізація.*

Практичне заняття (4 години).

Проектування алгоритмів технології проблемного навчання з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у післядипломній освіті.

Розроблення алгоритму роботи педагогічних працівників фахових коледжів за технологією контекстного навчання.

Тема 5. Засоби неформальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів

Лекційне заняття (2 години).

Неформальна освіта. Підвищення кваліфікації засобами корпоративного навчання. Система методичної роботи обласних навчально (науково) методичних центрів. Організація системи методичної роботи закладу професійної освіти. Методичні об'єднання викладачів. *Інтерактивна лекція-візуалізація.*

Практичне заняття (4 години).

Модель корпоративного навчання педагогічних працівників фахових коледжів. Використання квест-технології.

Тема 6. Засоби інформальної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Лекційне заняття (2 години).

Інформальна освіта. Переваги інформальної освіти перед формальною та неформальною. Технологія організації саморозвитку (що поєднує самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення) педагогічних працівників фахових коледжів. *Інтерактивна лекція-візуалізація.*

Практичне заняття (4 години).

Андрагогічний потенціал активних та інтерактивних освітніх технологій післядипломної освіти для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Узагальнення, систематизація.

Тренінг комунікативної компетентності. Мета тренінгу – розвиток комунікативних навичок у педагогів через власний активний досвід вирішення проблемних ситуацій.

Змістовий модуль 3. Неперервний професійний саморозвиток викладачів фахових коледжів

Тема 7. Роль самовиховання та самоосвіти у розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Лекційне заняття (2 години).

Вимоги вищої освіти до особистості педагога фахового коледжу. Акмеологічний розвиток. Професійна самосвідомість як показник професійно-особистісного розвитку викладача. Самовиховання та самоосвіта викладача фахового коледжу. Формування мотивації викладача на професійний саморозвиток. Стимули професійного розвитку. Місце та значення наукової та інноваційної діяльності у процесі професійного саморозвитку викладача. Етапи професійного саморозвитку викладача. Умови ефективності професійного розвитку. Рівні професійного розвитку. Стратегія професійного розвитку викладача у системі науково-методичної роботи. *Технологія «Воркшоп».*

Практичне заняття (2 години).

Індивідуальна карта професійного розвитку викладача фахового коледжу.

SWOT-аналіз визначення внутрішніх факторів, які заважають професійному розвитку педагога.

Тема 8. Самостійна пізнавальна діяльність викладача в сучасному інформаційно-освітньому середовищі фахового коледжу

Лекційне заняття (2 години).

Самостійна пізнавальна діяльність викладача фахового коледжу. Сучасне інформаційно-освітнє середовище фахового коледжу. Специфіка, компоненти, структура самостійної пізнавальної діяльності викладача фахового коледжу. Концепція самостійної пізнавальної діяльності та її структура. Типи самостійної пізнавальної діяльності та її творчий характер. *Проблемна лекція.*

Практичне заняття (2 години).

Професійно-значущі властивості та якості особистості викладача. Самодіагностика професійно-особистих якостей.

«Карта особистості педагога», яка може розглядатися як посібник з організації самопізнання (що вивчати) і як матеріал для подальшого аналізу своїх особистісних властивостей (оцінка рівня розвитку).

Тема 9. Педагогічна рефлексія.

Лекційне заняття (2 години).

Рефлексія – метод професійного самовдосконалення та самоактуалізації викладача фахового коледжу. Значення рефлексії для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Основні елементи та функції рефлексії. Вправи на рефлексію. *Тренінг.*

Практичне заняття (4 години).

Вправи на рефлексію.

Використовуючи технологію майстер-класу ознайомитися із вправами на рефлексію. Створити банк вправ на рефлексію, які можна застосовувати у професійній діяльності викладача фахового коледжу. *Майстер-клас.*

Тема 10. Інтегрування діяльності курсів підвищення кваліфікації та методичних об'єднань викладачів за профілем.

Лекційне заняття (2 години).

Курси підвищення кваліфікації для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Методичні об'єднання викладачів за профілем. Завдання та напрями діяльності методичних об'єднань. Актуальні і результативні форми і методи методичної роботи. *Проблемна лекція.*

Практичне заняття (2 години).

Актуальні і результативні форми і методи діяльності методичних об'єднань та курсів підвищення кваліфікації.

Ознайомлення з актуальними і результативними формами і методами методичної роботи: подорож інтелектуальною картою «Модель професійної компетентності»; бліц-опитування «Тези про підвищення фахової майстерності»; «Траєкторія розвитку і саморозвитку»; презентація методичного топ-листа «Педагогічне ноу-хау»; педагогічне шоу «Самоосвіта +»; самоосвітній вернісаж тощо. *Круглий стіл.*

Тема 11. Науково-методичний супровід професійного саморозвитку викладача фахового коледжу

Лекційне заняття (2 години).

Процес безперервної професійної адаптації викладача фахового коледжу. Етапи психолого-педагогічного, науково-методичного супроводу професійного саморозвитку викладача фахового коледжу. Модель керованого самонавчання. Індивідуальна траєкторія професійного саморозвитку викладача фахового коледжу. *Проблемна лекція.*

Практичне заняття (4 години).

Розробка проєкту науково-методичного супроводу професійного саморозвитку викладача фахового коледжу. Мініпроєкт.

Тема 12. Розробка програми професійного саморозвитку викладача фахового коледжу

Практичне заняття (2 години).

Вибір напрямку та теми самоосвіти. Формулювання мети та завдань самоосвіти. Визначення кола джерел інформації. Вибір форми самоосвіти. Упорядкування плану самоосвіти. Визначення результату самоосвіти. Аналіз та оцінка діяльності у процесі самоосвіти. *Тренінг.*

Практичне заняття (2 години).

Розробка програми професійного саморозвитку викладача фахового коледжу.

Дотримуючись етапності процесу проектування, розробити «Індивідуальну програму професійного саморозвитку викладача фахового коледжу». Мета та зміст програми мають бути орієнтовані на особистісну якість, яку слід розвивати перш за все, визначивши мету на основі раніше проведеної самодіагностики. *Робота у малих групах.*

Тема 13. Технологія селф-коучингу для безперервного професійного та особистісного саморозвитку педагога впродовж життя

Практичне заняття (4 години).

Організаційні й науково-методичні засади використання технології селф-коучингу.

Імітаційна гра «Планування і проведення педагогічного селф-коучингу». *Метод – імітаційна гра.*

Заключне заняття

Практичне заняття (4 години).

Підсумковий круглий стіл «Акмеологічний розвиток педагога»

Захист проєктів власного професійного саморозвитку викладача. Складання професійного портфолію викладача фахового коледжу. *Метод – круглий стіл з представленням презентацій.*

ФОРМИ АТЕСТАЦІЇ ТА ОЦІНОЧНІ МАТЕРІАЛИ

Поточний контроль здійснюється у формі фронтальних опитувань за всіма темами, враховується активна самостійна підготовка слухачів до практичних занять, зацікавленість.

Підсумкова атестація здійснюється у формі підсумкового круглого столу. На підсумковому круглому столі «Акмеологічний розвиток педагога» повинні бути присутніми всі слухачі із заздалегідь підготовленими доповідями з захисту мініпроєкту на запропоновані теми:

Акмеологічний розвиток у професійній діяльності педагога.

Професійна самосвідомість викладача.

Мотивація викладача на професійний саморозвиток.

Роль наукової та інноваційної діяльності у процесі професійного саморозвитку викладача.

Етапи професійного саморозвитку викладача фахового коледжу.

Умови ефективності професійного розвитку викладача фахового коледжу.

Рівні професійного розвитку викладача фахового коледжу.

Стратегія професійного розвитку викладача у системі науково-методичної роботи. Індивідуальна карта професійного розвитку викладача фахового коледжу.

Рекомендована література

Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А.М. Алексюк // Міжнародний фонд "Відродження". – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

Андрущенко В. П. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало.] ; В. П. Кремень (ред.) / АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.

Бевз Г. Технології навчання дорослих / Г. Бевз, О. Главник ; [упоряд. : О. Главник, Г. Бевз]. – К. : Главник, 2006. – 112 с.

Богів Е. Розвиток неформальної освіти дорослих: досвід Німеччини для України : метод .реком. / Евеліна Богів. – К. : Науковий світ, 2014. – 56 с.

Богосвятська Анна-Марія. Сучасний урок. Скарбничка прийомів рефлексії. Посібник для вчителя-практика. Київ. Підручники і посібники. 2019. 64 с.

Волярська О. С. Інноваційні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації / Олена Станіславівна Волярська. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2012. – 88 с.

Дзвінчук Д. І. Безперервна освіта в суспільстві знань. – Івано-Франківськ : «Місто НВ», 2011. – 88 с.

Долгов О. М. Сучасні дистанційні технології навчання як шляхи до розвитку безперервної освіти: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін. – К.: ЗАТ "НІЧЛАВА", 2003. – 187 с.

Європейська Асоціація освіти дорослих (ЕАЕА). Режим доступу: <http://www.eaea.org>

Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : матеріали форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні, 4-6 листоп. 2014 р. – К. ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. –199 с.

Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / [І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін. ; наук. ред. В. П. Коцур ; уклад. О. І. Шафран]. – Переяслав–Хмельницький : Вид–во С. В. Карпук, 2008. – 285 с

Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг / Василь Ковальчук. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

Луговий В. Г. Освіта дорослих в освітній системі. Десять років становлення: Досвід дослідження і розробки і впровадження у сфері дорослого управління / В.Г. Луговий. – К.: В-во НАДУ, 2005. – 347 с.

Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – 630 с.

Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.

Огієнко О. І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. рек. / О. І. Огієнко. – К.; Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 40 с.

Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; [упоряд. : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Курінна; ред. Рада: В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. дер упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – 494 с.

Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : [монографія] / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 272 с. <http://lib.iitta.gov.ua/11193/>

Освіта дорослих : термінологічний словник / Лариса Лук'янова, Олена Аніщенко. – К.; Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2014. – 125 с.

Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду / Зб. матеріалів: підготовлено в рамках проекту «Поліпшення якості життя в Україні через розвиток Освіти дорослих та навчання протягом життя», Київ. – 2011. – 116 с.

Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 503 с.

Прийма С. М. Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування : монографія / С. М. Прийма. – Мелітополь : Видавництво МДПУ імені Б. Хмельницького, 2015. – 324 с

Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 167 с.

Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : монографія / [авт. кол.: Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, О. І. Щербак [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.

Професійний розвиток педагогічних працівників : практична андрагогіка : Науково-методичний посібник /за заг. Ред. Пуцова В. І., Набоки Л. Я. – К. : Видавничий дім «БукРек». – 228 с.

Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів: колективна монографія / Зязюн І. А., Лавріненко О. А., Солдатенко М. М., Семенов О. М. та ін. Київ : ІПОД НАПН України, 2015. 340 с.

Сидоренко В.В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи : спецкурс. Київ: Агроосвіта, 2020. 94 с.

Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посіб ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКСМО», 2011. – 320 с.

Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. – К.: Ун-т “Україна”, 2007. – 185 с.

Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в практиці А. С. Макаренка: історико-педагогічний аспект (1920-1935 рр.) : монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 342 с.

Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька та ін.]; за наук. ред. О. І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2012. – 190 с.

Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2001. 486 с.

Шемшурін О.А. Рефлексія і рефлексивні здібності як фактор особистісного розвитку молодших підлітків. Етика : [методичний посібник] / Шемшурін О.А. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 192 с.

Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 . К., 2010. – 197.

**СИСТЕМА РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ
В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ,
ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ:**

Монографія

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійної освіти
НАПН України (протокол № 13 від 26 грудня 2023 р.)*

АВТОРИ

Олена Анатоліївна Тітова
Петро Григорович Лузан
Тетяна Миколаївна Пащенко
Ірина Анатоліївна Мося'
Анна Вікторівна Остапенко
Олександр Юрійович Ямковий

Формат 210×297

Авт. арк. – 15,2

Виготівник і видавець:

Інститут професійної освіти НАПН України
03045 Київ, пров. Віто-Литовський, 98-а
+380 (44) 252-71-75; +380 (44) 259-45-53(факс
e-mail: info@ivet.edu.ua

*(Підтвердження внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК, No 3805 від 21.06.2010 р.)*

Науковий редактор – Олена Тітова
Технічні редактори – Тетяна Пащенко, Анна Остапенко
Літературний редактор – Ірина Мося'
Бібліографічний редактор – Вікторія Маркова
Палітурка* – Людмила Шестерікова

* У дизайні палітурки використано фото з мережі Інтернет: <http://surl.li/nezdt>