

**Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтеграції вищої освіти і науки**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ І НАУКИ
(частина 1)**

Препринт (аналітичні матеріали)

Київ – 2017

ISBN 978-617-7486-18-2

УДК : 378.1+374:159.923(477)

Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки : препринт (аналітичні матеріали) ; у 2-х частинах / Авторський колектив: О. Бульвінська, Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Линьова, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко ; за ред. О. Ярошенко. – К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – Ч. 1. – 131 с. – 12 д.а.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України (протокол № 12/4 від 28 грудня 2017 року).

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2017

© Авторський колектив, 2017

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1 Теоретичні основи професійного розвитку та кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки.....	6
1.1. Професійний профіль і кваліфікаційні рівні науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Ю.А. Скиба).....	6
1.2. Моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.В. Жабенко)	32
1.3. Кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників у контексті інтеграції викладацької і дослідницької діяльності (Г.П. Чорнойван)	55
Розділ 2 Професійний розвиток науково-педагогічних працівників на основі компетентнісного підходу.....	72
2.1. Розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.Г. Ярошенко)	72
2.2. Розвиток викладацької компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (І.О. Линьова).....	93
2.3. Розвиток комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.І. Бульвінська)	103
2.4. Розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Н.О. Дівінська).....	114
2.5. Професійний розвиток молодих викладачів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Н.О. Дяченко)	123

Вступ

Законами України «Про вищу освіту» й «Наукову та науково-технічну діяльність» визначено обов'язки, окреслено завдання науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки. Для цього необхідно істотно модернізувати професійний розвиток науково-педагогічних працівників, удосконалити освітнє середовище закладів вищої освіти, зробивши його сприятливим для здійснення науково-педагогічними працівниками фундаментальних досліджень, а також прикладних досліджень у сфері науки, що визначила їх професію.

За таких умов актуальності набувають обґрунтування теоретичних основ професійного розвитку та кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки, їхній професійний розвиток на основі компетентнісного підходу.

Важливість розв'язання цих питань посилюється через нові підходи до підготовки докторів філософії та докторів наук в умовах імплементації Закону України «Про вищу освіту», тому що підготовка здобувачів вищої освіти на освітньо-науковому та науковому рівнях вищої освіти закладає підвалини професійного зростання науково-педагогічного працівника, формує його дослідницьку, іншомовну, комунікативну, викладацьку компетентності.

В аналітичних матеріалах обґрунтовано теоретичні основи формування професійного профілю і кваліфікаційних рівнів науково-педагогічних працівників університетів та моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників, професійного розвитку молодих викладачів, кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників, розвитку дослідницької, викладацької, комунікативної й іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки. До них увійшли нормативно-правова база, категорійно-понятійний апарат, тезаурус (глосарій) визначення понять, принципи, умови, рівні, тенденції, сутнісні характеристики, підходи до моделювання, складові, показники, індикатори, критерії тощо.

У препринті, на основі аналізу й узагальнення сучасних нормативно-правових актів галузі освіти, встановлено відмінності й неузгодженості професійних вимог для різних категорій науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Для її вирішення розроблено професійний профіль асистента кафедри закладу вищої освіти на компетентнісних засадах, що у повній мірі узгоджений із Національною рамкою кваліфікацій. У професійному профілі виокремлено професійні, комунікативні, інформативні та правові компетентності, а також особистісні якості, якими має володіти претендент на посаду асистента кафедри. Ці інтегральні компетентності у майбутньому мають стати основою професійного профілю науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та можуть бути покладені в основу професійного стандарту науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

За роки незалежності в Україні не створено системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Кожен університет формує власну модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників, використовуючи різні підходи до її побудови: компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний, системний, діяльнісний тощо. Моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників дозволяють: аналізувати зміст і характер професійної діяльності науково-педагогічних працівників і визначити необхідні їм для цього знання, уміння, навички й особистісні якості; сформулювати професійні орієнтири для науково-педагогічних працівників; визначити індикатори і критерії для контролю процесу професійного розвитку; конкретизувати вимоги до рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Принципами, що забезпечують впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є: прогностична спрямованість, науковість, неперервність, цілісність, наступність, моніторинг фахових знань, корекція, індивідуалізація, диференціація професійного навчання, а також андрагогічні та акмеологічні принципи, стимулювання творчого зростання педагогів на основі розробленої системи моральних і матеріальних стимулів (рефлексії, урахування потреб педагога, усунення психологічних бар'єрів особистості, опори на риси акцентуації педагога, професійної комфортності, індивідуального підходу, мобільності).

Реалізація моделі професійного розвитку для кар'єрного зростання передбачає вивчення професійних проблем, інтересів, потреб науково-педагогічних працівників, їх класифікацію й визначення найпоширеніших запитів науково-педагогічних працівників; визначення різних форм підвищення кваліфікації; надання можливості кожному науково-педагогічному працівнику обирати (або самостійно запропонувати) свої способи і форми підвищення професійної майстерності, добровільно брати участь у різних семінарах, курсах та інших формах методичної роботи.

Виявлено види діяльності, які має здійснювати молодий викладач у порівнянні з досвідченим. За результатами аналізу посадових обов'язків асистента й викладача виокремлено ті види діяльності, виконуються молодим викладачем на початку своєї професійної діяльності із урахуванням їх науково-педагогічного стажу, кваліфікаційного рівня, вимог посадової інструкції.

Суспільство потребує не просто спеціалістів із певної галузі знань, але й фахівців із міжнародної та міжкультурної комунікації, що виходить за рамки знань мови. Сучасна післядипломна освіта в Україні має сприяти розвитку фахівців, які б мали змогу поглиблювати професійні компетентності, розширювати можливості міжкультурної солідарності і співробітництва, здатність здійснювати ефективну комунікацію з представниками різних культур, вирішувати конфліктні ситуації та адаптуватися в іншомовному середовищі. У світлі сучасних вимог до науково-педагогічних працівників, необхідно не лише сформувати, а й розвивати протягом професійної діяльності дослідницьку, викладацьку, комунікативну й іншомовну компетентності, оскільки сучасний викладач повинен брати участь у міжнародних проектах, уміти налагоджувати й зміцнювати професійні контакти, правильно сприймати і розуміти співрозмовників. Науково-педагогічні працівники становлять важливу професійну групу, яка має значний вплив на культуру суспільства, соціально-політичні та економічні процеси. Тому, науково-педагогічний працівник – професіонал, який володіє певними професійними якостями як контактність, товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин тощо є незамінним на ринку праці.

Розділ 1
Теоретичні основи професійного розвитку та кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки

1.1. Професійний профіль і кваліфікаційні рівні науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Ю.А. Скиба)

Системотвірні дефініції наукового дослідження та їх аналіз

Інтеграція нашої держави до Європейського простору визначають вплив на розвиток вітчизняної освіти тенденцій, які спрямовують поступ Європейського простору освіти та Європейського дослідницького простору¹. Усвідомлення зазначених тенденцій щодо трансформації парадигмальних підходів в системі вищої освіти України висуває нові вимоги до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, зокрема здатність до особистісного самовдосконалення і професійного саморозвитку упродовж життя.

Важливим є з'ясування системоутворюючих дефініцій «професійний стандарт», «професійний профіль», «професійний розвиток» і «професійний саморозвиток» науково-педагогічних працівників що безпосередньо мають відношення до нашої проблеми дослідження.

Насамперед з'ясуємо, що таке стандарт. У ст. 1. Закону України «Про стандартизацію» вказано, що стандарт – документ, розроблений на основі консенсусу та затверджений уповноваженим органом, що встановлює призначені для загального і багаторазового використання правила, інструкції або характеристики, які стосуються діяльності чи її результатів, включаючи продукцію, процеси або послуги, дотримання яких є обов'язковим². Як видно із даного визначення стандарт це перш за все досягнення консенсусу між стейкхолдерами щодо діяльності чи її результатів, включаючи продукцію, процеси або послуги. Водночас дотримання стандарту є обов'язковим, тобто стейкхолдери можуть використовувати власні стандарти, а не тільки ті які затверджені уповноваженим органом.

Нині в Україні відсутні професійні стандарти для науково-педагогічних працівників. Тому вважаємо за доцільне провести аналіз системотвірного поняття «професійний стандарт» що зустрічається у нормативно-правових документах та науковій літературі (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Тлумачення дефініції «професійний стандарт»

Документ/автор	Визначення	Джерело
Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998	«...затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій»	http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file
Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002	«...затверджені в установленому порядку вимоги до знань, умінь та навичок випускників вищих навчальних закладів, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування кваліфікацій»	http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file
Закон України «Про освіту» 05.09.2017	«...це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій»	http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/find2?text
Наказ МОН України «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі	«...документ, який у межах виду трудової діяльності визначає трудові функції, кваліфікацію робітника відповідно до рівнів Національної та галузевих рамок кваліфікацій, умови праці, особистісні якості, вимоги до професійної освіти і навчання, можливі місця роботи».	http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file

¹ Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету : основи та інструменти : навч. посібник. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. – 44 с. – С. 5.

² Про стандартизацію : Закон України від 05.06.2014 № 1315–VII (із змінами; у редакції 10.02.2016; підстава № 124–18). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>.

компетентнісного підходу» від 26.04.2012 № 522		
Наказ МОН України «Про затвердження Методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій» від 15.05.2013. №511	«...затвержені в установленому порядку вимоги до знань, умінь і навичок випускників професійно-технічних навчальних закладів, що визначаються роботодавцями та слугують основою для формування кваліфікацій»	http://www.marazm.org.ua/document/termin/index.php?file
Національний освітній глосарій: вища освіта. 2014	«...мінімально необхідні вимоги до змісту умов праці, кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для присудження професійних кваліфікацій»	Національний освітній глосарій : вища освіта» / 2-е видання, пер. і доп. / авт.-уклад В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2014. – 100 с.
Н. Новікова, 2013	«Це багатофункціональний нормативний документ, що включає в себе опис функцій, які виконують працівники різних кваліфікаційних рівнів, професій, посад і вимог до їх виконання (перелік знань, умінь, навичок, компетенцій, якими має володіти фахівець для виконання своїх посадових обов'язків, ступеня відповідальності і самостійності), а також оцінка ступеня нестандартності виконуваних функцій».	Новікова Н.М. Професійні стандарти підготовки: зміст, світовий досвід та українські реалії // Економіка. Вісник. – 2013.– № 4. – С. 46–51.
С. Мельник, 2011	«...показники здатностей (компетенцій) у певних професіях і родах занять. Вони, як правило, встановлюються державою та визначають, чи може та або інша особа займатися конкретним видом діяльності, родом занять чи обіймати відповідну професію (посаду) (займати відповідне робоче місце)»	Зарубіжний та вітчизняний досвід розробки національних систем та рамок кваліфікацій: в схемах та таблицях. – Луганськ : ДУ НДІ СТВ, 2011. – 47 с.
Рекомендації Європарламенту і Ради Європи щодо запровадження рамки кваліфікації впродовж життя від 23.04.2008	«...базові та ключові вхідні показники та параметри для описів (дескрипторів) рівнів рамки кваліфікацій та для описів (дескрипторів) повних і часткових (неповних) кваліфікацій (кваліфікаційні (освітні) стандарти), які дозволяють встановити ступінь відповідності роботи, яка здійснюється працівником, відповідним вимогам та мають вигляд набору типових професійних характеристик, притаманних тій діяльності, яку особа виконує в межах конкретної професії»	URL : http://www.ruk-ex.europa.ru/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri
Порядок розроблення та перегляду професійних стандартів (2015)	«...затвержені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій»	

Як видно із табл. 1.1. у змісті професійного стандарту можна виокремити його складові, по-перше – це документ, який затверджений в установленому порядку; по-друге – вимоги до компетентностей працівників; по-третє – є основою для формування професійних кваліфікацій; по-четверте – є основою для присудження професійних кваліфікацій. Крім того, у змісті вказаних Законів України спостерігається тенденція переходу від знанневої до результатної освітньої парадигми заснованої на компетентнісних засадах. Водночас у Національному освітньому глосарії наголошується, що це «...мінімально необхідні вимоги до

змісту умов праці, кваліфікації працівників, їх компетентностей...»³.

На думку С. Мельника, професійний стандарт це показники здатностей (компетенцій) у певних професіях і родах занять⁴.

Проаналізувавши різні тлумачення поняття «професійного стандарту» вважаємо, що це затверджені в установленому порядку мінімальні вимоги до компетентностей науково-педагогічних працівників, що слугують основою для оцінювання та призначенні претендента на відповідну посаду у закладі вищої освіти.

Наступними дефініціями нашого дослідження є «профіль» і «професійний профіль». Профіль – сукупність типових рис чи якостей, притаманних якомусь фаху, професії, господарству, навчальному закладу⁵. В контексті нашого дослідження акцент зроблено на профілі науково-педагогічного працівника, тобто на сукупність компетентностей і особистісних якостей якими він має володіти.

Як зазначено у «вікіпедії», «професійний профіль – сукупність знань, вмінь, навичок і компетентностей та особистісних, якостей якими має володіти фахівець для призначення на відповідну посаду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти»⁶.

Професійний профіль посади – 1) це частина посадової інструкції, спрямована допомогти визначити, що очікується від кандидата на вакантну посаду; 2) простий список компетенцій, що направлені на ефективне виконання роботи на цій посаді. Він допомагає працівникам розуміти, як їм треба працювати, щоб бути успішними і спрямований допомогти співробітникам не лише, що очікується від них, але й, як вони повинні працювати для досягнення ефективного результату⁷.

Профіль посади науково-педагогічного працівника є описом вимог до освітньо-кваліфікаційного рівня кандидата; набором посадових обов'язків; описом професійних компетентностей і особистісних якостей, якими повинен володіти претендент на посаду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Він є своєрідним інструментарієм при доборі, оцінюванні, навчанні, розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Профіль посади дає можливість встановити; функціональні обов'язки, які повинен виконувати науково-педагогічний працівник; перелік основних компетентностей, якими повинен володіти претендент на посаду науково-педагогічного працівника; особисті якості, які необхідні для виконання професійних обов'язків тощо.

Поняття «професійний розвиток» висвітлено у працях багатьох науковців, проте, дотепер у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного тлумачення терміну «професійний розвиток», що свідчить про розрізненість наукових підходів до вивчення цієї проблеми.

У «Енциклопедії освіти» вказується, що «професійний розвиток – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто система певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини»⁸. Як зазначає М. Кириченко, «професійний розвиток або акмепрофесіогенез ... науково-педагогічних працівників ... у сучасному відкритому суспільстві ... розглядаємо як цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес фахового становлення, саморозвитку компетентного фахівця, професіонала, особистості, який характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом та передбачає інноваційний науково-методичний супровід з урахуванням освітніх потреб, мотивації і потреб педагогів тощо»⁹.

«Професійний розвиток – за твердженням В. Сидоренко, – становить складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний (оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації)

³ Національний освітній глосарій : вища освіта / 2-е видання, пер. і доп. / авт.-уклад. В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2014. – 100 с.

⁴ Мельник С.В. Зарубіжний та вітчизняний досвід розробки національних систем та рамок кваліфікацій: в схемах та таблицях. – Луганськ : ДУ НДІ СТБ, 2011. – 47 с.

⁵ Профіль. – URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Профіль>.

⁶ Там само.

⁷ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; гол.ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 733.

⁸ Там само.

⁹ Кириченко М.О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В.В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – С. 16–30.

процес, що включає усебічно-гармонійне становлення кваліфікованого фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій»¹⁰.

В. Конькова наголошує, що «професійний розвиток (у педагогічній діяльності) – це набуття педагогічними працівниками нового рівня компетенції, знань, умінь, навичок, які вони використовують у своїй професійній діяльності; процес формування у педагогічних працівників нових професійних навичок і знань»¹¹.

Основними складовими професійного розвитку науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є: 1) визначення вимог у термінах компетентностей щодо професійної діяльності, які висувають до певної категорії науково-педагогічних працівників; 2) діагностування якостей (компетентностей), що їх має конкретна особа; 3) визначення напрямів і шляхів розвитку виходячи з бажаного результату і наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей; 4) складання програми професійного розвитку конкретного науково-педагогічного працівника; 5) визначення форм і засобів реалізації програми професійного розвитку конкретного науково-педагогічного працівника; 6) реалізація програми розвитку конкретного науково-педагогічного працівника; 7) оцінювання (діагностування) отриманих результатів науково-педагогічним працівником на кожному етапі саморозвитку; 8) визначення нових перспектив і напрямів професійного розвитку науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти¹².

Отже, професійний розвиток науково-педагогічного працівника – це багатокомпонентний, цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес професійного становлення, розвитку і його саморозвитку зорієнтований на набуття нових компетентностей і характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом та передбачає перетворення ціннісно-світоглядних орієнтирів, мотиваційної сфери, психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій.

Феномен «саморозвиток» став предметом досліджень багатьох філософів, психологів та педагогів, зокрема В. Веретеннікова¹³, А. Деркача¹⁴, В. Кременя¹⁵, М. Костогризова¹⁶, Є. Рапацевича¹⁷, В. Слободчикова¹⁸, Т. Тихонової¹⁹, М. Лондона та Дж. Смісера²⁰ та інших. Проте, дотепер у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного тлумачення терміну «саморозвиток», що свідчить про розрізненість наукових підходів до вивчення цієї проблеми та відсутність єдиного розуміння цього феномена (див. табл. 1.2).

Здійснений аналіз різних визначень науковців дефініції «саморозвиток» дає можливість виокремити її складові, по-перше – це цілеспрямований процес впливу особистості на себе; по-друге – умотивованість особистості на досягнення конкретної мети; по-третє – її свідоме самовдосконалення; по-четверте –

¹⁰ Сидоренко В.В. Педагогічне дорадництво як інноваційний напрям акмепрофесіогенезу фахівців у системі ППО // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В.В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – С. 145–148. – С. 145.

¹¹ Конькова В.В. Самоменеджмент керівника навчального закладу // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В.В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – С. 372–375. – С. 373.

¹² Біла книга національної освіти України / [Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін.] ; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.

¹³ Веретенников В.П. Самообразование личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2003. – 170 с.

¹⁴ Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

¹⁵ Енциклопедія освіти. – К., 2008. – 1080 с. – С. 801.

¹⁶ Костогризов Н.Н. Личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Краснодар, 2006. – 186 с.

¹⁷ Педагогика : Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

¹⁸ Слободчиков В.І. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології // Психологія і особистість. – 2014. – № 2 (6). – С. 5–44. – URL : <http://psychpersonality.inf.ua/>

¹⁹ Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – К., 2001. – 20 с.

²⁰ London M., Smither J.W. Empowered self-development and continuous learning // Human Resource Management: John Wiley & Sons Inc., 1999. – Vol. 38 (1). – P. 3–16.

самопізнання, самоствердження, самовдосконалення і самоактуалізація; по-п'яте – бажання ефективної адаптації до соціального середовища і самореалізації.

Таблиця 1.2

Тлумачення дефініції «саморозвиток»

№ п\п	Автор	Визначення	Джерело
1.	Педагогіка: велика сучасна енциклопедія	«...процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини у ході її доцільної діяльності»	Педагогіка: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – С. 385.
2.	В. Слободчиков	«...фундаментальна здібність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення»	Слободчиков В.І. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології // Психологія і особистість. – 2014. – № 2 (6). – С. 15.
3.	Енциклопедія освіти	«...процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок»	Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред.. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 801.
4.	Глосарій сучасної освіти	«...здатність особистості змінювати в позитивному напрямі свій внутрішній духовний світ, соціальні властивості, якості для ефективної адаптації до соціального середовища і самореалізації»	Глосарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е.Ю. Усик. – 2-е изд., перер. и доп. – Харьков : Изд-во, НУА, 2014. – С. 400–401.
5.	М. Лондон та Дж. Смісер	«...пошук зворотного зв'язку і його використання, встановлення цілей розвитку, занурення у розвиваючі види діяльності, самоспостереження власного прогресу»	London M., Smither J.W. Empowered self-development and continuous learning // Human Resource Management: John Wiley & Sons Inc., 1999. – Vol. 38 (1). – P. 10.
6.	В. Веретенников	«...механізм самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації, і як послідовність етапів, кожен із яких визначається якісною зміною як окремих характеристик, так і особи в цілому»	Веретенников В.П. Самообразование личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов) : дис. ... к. пед. н. : 13.00.01. – Волгоград, 2003. – С. 12.
7.	М. Костогризов	«...обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення Внутрішньо-організовані процеси протікають за наявності спрямованості особистості на саморозвиток».	Костогризов Н.Н. Личностно-профессиональное саморазвитие военного педагога в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Краснодар, 2006. – С. 16.

Вважаємо, що саморозвиток є багатокомпонентним феноменом, що передбачає умотивованість особистості на досягнення конкретної мети та цілеспрямований вплив на себе з метою самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація і бажання ефективної адаптації до соціального середовища і самореалізації у практичній діяльності. Саморозвиток спрямований на розвиток в собі того, що не успадковується, визначених властивостей, якостей, особистісними здібностей і потребують особистісних зусиль, напруженості, праці для їх досягнення. «Саморозвиток визначає потребу людини у саморусі, готовність змінюватися на краще, відкритість інноваціям, гнучке ставлення до зовнішніх впливів, відмова від консерватизму і догматизму»²¹.

Отже, дефініція саморозвиток є багатокомпонентним феноменом, що передбачає умотивованість особистості на досягнення конкретної мети та цілеспрямований вплив на себе з метою самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація і бажання ефективної адаптації до соціального середовища і самореалізації у практичній діяльності.

²¹ Енциклопедія освіти. – К., 2008. – 1080 с. – С. 801.

Вагомим для професійної діяльності науково-педагогічних працівників є розуміння сутності дефініції «професійний саморозвиток». Феномен «професійний саморозвиток» досліджувався вченим різних галузей наук А. Ахмедова²², Г. Балл²³, В. Лозовецька²⁴, Е. Остапенко²⁵, Т. Тихонова²⁶, П. Харченко²⁷, Р. Цокур²⁸ (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Визначення дефініції «професійний саморозвиток»

№ п/п	Автор	Визначення поняття	Джерело
1.	А. Ахмедова	«Професійний саморозвиток майбутнього вчителя є багаторівневим процесом формування та розвитку педагогічних здібностей, професійно-значущих якостей особи й досвіду професійної діяльності, що характеризують суб'єктивні й об'єктивні критерії професійного зростання».	Ахмедова А.М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Махачкала, 2007. – 169 с. – URL : http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalnogosamorazvitiya-lichnosti-budushchego-uchitelya .
2.	В. Лозовецька	«...складний соціально-психологічний феномен, що зумовлює появу життєво-важливих проблем і ситуацій, розв'язання яких потребує відповідної психолого-педагогічної підтримки у формуванні професійних ринкових цінностей щодо ефективної адаптації особистості до нових умов діяльності».	Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – № 1. – 2011. – С. 38.
3.	Г. Балл	«...особливий, самостійний вид внутрішньої активності, що спрямований на усвідомлення людиною самої себе як суб'єкта діяльності та зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення «фахівця на професіонала».	Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 47.
4.	Т. Тихонова	«...усвідомленим цілеспрямованим самопізнанням, самопроекуванням і самовдосконаленням із метою досягнення певних результатів у майбутній професійній діяльності».	Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – К., 2001. – С. 16.
5.	П. Харченко	«...процес оволодіння новими професійно-важливими знаннями, вміннями та навичками, його витоком є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професіоналізму».	Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2004. – С. 105.
6.	К. Журба	«Професійно-педагогічний саморозвиток є	Енциклопедія освіти / Академія педагогічних

²² Ахмедова А.М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Махачкала, 2007. – 169 с. – URL : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalnogosamorazvitiya-lichnosti-budushchego-uchitelya>.

²³ Балл Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 47.

²⁴ Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – № 1. – 2011. – С. 38.

²⁵ Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. – К., 2015. – 251 с.

²⁶ Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – К., 2001. – 20 с.

²⁷ Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2004. – 246 с.

²⁸ Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – О., 2004. – 258 с.

		інтегративним творчим процесом свідомого особистісного становлення, в результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфери учителя».	наук України ; гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 802.
7.	Р. Цокур	«Професійний саморозвиток викладача вищої школи – процес формування його особистості, орієнтованої на найвищі досягнення у сфері педагогічної діяльності. Це процес, коли викладач свідомо, активно й самостійно формує свої соціальні відносини, визначаючи з їх допомогою власний «професійний життєвий простір», створюючи умови і перспективи для свого подальшого особистісно-професійного зростання».	Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – О., 2004. – 258 с.
8.	Е. Остапенко	«...безперервне, свідоме, цілеспрямоване особистісно-професійне самовдосконалення особистості, яке являє собою внутрішньо та зовнішньо організований свідомий інтеграційний процес самоуправління особистості, що ґрунтується на механізмах самопізнання, самоствердження, самовдосконалення та самоактуалізації»	Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. – К., 2015. – С. 31.

Слід підкреслити, що професійний саморозвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти завжди є особистісно-професійним, усвідомленим і мотивованим процесом, який на пряму пов'язаний неперервною професійною самоосвітою. Професійний саморозвиток науково-педагогічних працівників «...здійснюється з допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу»²⁹.

Професійний саморозвиток науково-педагогічного працівника – процес свідомого, цілеспрямованого особистісно-професійного його самовдосконалення, що взаємопов'язаний особистісним і професійним становлення в процесі науково-педагогічної діяльності і реалізується механізмами самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Враховуючи сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти, що пов'язано із швидкими темпами оновлення та появою нових знань в умовах інформатизації і глобалізації сучасного суспільства професійний саморозвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти здійснюється упродовж життя. Наслідок професійного саморозвитку науково-педагогічного працівника є досягнення професійного успіху, кар'єрного зростання, фінансового благополуччя підвищення професійного іміджу наукових колах і відчуття своєї успішності.

Аналіз нормативних документів з проблеми дослідження

Європейськими документами^{30; 31} підтверджено, що модернізаційні виклики у вищій освіті спрямовані не тільки на освітній процес, здобувачів вищої освіти, але й на науково-педагогічних працівників. Оскільки реалізацію нової європейсько-орієнтованої парадигми розвитку вищої освіти неможливо здійснити

²⁹ Енциклопедія освіти. – К., 2008. – 1080 с. – С. 802.

³⁰ Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth : Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM (2010) 2020 final. – 34 p. – URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

³¹ Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM(2011) 567/2. {SEC(2011) 063}. – 16 p. – URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>.

на основі старої нормативно-правової бази, нагальною проблемою є розроблення професійного профілю науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Розв'язання зазначеної проблеми сприятиме насамперед узгодженню дескрипторів професійного рівня науково-педагогічного працівника із Національною рамкою кваліфікацій, визначенню відповідності посади і кваліфікаційних вимог, мотивуванню до професійного розвитку науково-педагогічних працівників, що є доволі актуальним в умовах сьогодення.

Нині вихідними нормативно-правовими документами у яких відображено професійно-кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів в Україні є: Закон України «Про вищу освіту»³², Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників³³, Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом³⁴, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»³⁵, Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України³⁶ та ін.

Проте, як зазначає С. Калашнікова, «...успішний розвиток університетів може здійснюватися за умови, коли нова кадрова політика, здійснювана на інституційному рівні, включає серед іншого диверсифікацію механізмів мотивації та розвитку персоналу, забезпечення гнучкості робочих місць/позицій»³⁷. Про актуальність і важливість цього підходу свідчить і низка міжнародних документів, зокрема Комюніке Європейської комісії «Європа 2020. Стратегія для розумного, стійкого та інклюзивного розвитку». Як зазначено в документі «Для забезпечення максимального внеску системи вищої освіти Європи у розумний, стійкий та інклюзивний розвиток, необхідно здійснити реформи для підвищення якості і релевантності розвитку людського капіталу у вищій освіті. Проте, реформа і модернізація вищої освіти Європи залежить від компетентності та мотивації викладачів. Тому важливим є забезпечення умов і стимулювання науково-педагогічних працівників до професійного розвитку»³⁸ [Цит. за С. Калашніковою]. Реалізацію нової кадрової політики необхідно здійснювати на основі відкритих і прозорих механізмів, одним із яких може бути професійний профіль науково-педагогічного працівника.

Проте, попри значну кількість нормативних документів в галузі вищої освіти проблема уніфікації професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти залишилася поза увагою вчених у галузі педагогіки.

Аналіз Закону України «Про вищу освіту» (2014)³⁹, засвідчив, що у розділ 3 «Стандарти освітньої діяльності та вищої освіти» подано обґрунтування стандарту освітньої діяльності, стандарту вищої освіти, проте відомості про професійний стандарту науково-педагогічного працівника відсутні. Про доцільність розроблення професійного профілю науково-педагогічного працівника свідчить і пп.3 п.2. ст.16 цього Закону у якому зазначено, що заклад вищої освіти повинен здійснювати «...щорічне оцінювання... науково-педагогічних працівників ... та регулярно оприлюднювати результати таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб»⁴⁰. Крім того, «забезпечувати підвищення кваліфікації ... науково-педагогічних працівників»⁴¹.

Варто зазначити, що у кожному закладі вищої освіти існує своя методологія оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, що не завжди є об'єктивною та ускладнює можливість порівняння результативності науково-педагогічних працівників різних закладів вищої освіти.

Наступним документом, що був проаналізований нами наказ МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників

³² Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

³³ Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – URL : zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0611323-12.

³⁴ Мельник С.В., Матросов В.Д., Сташків Т.О., Косухіна Т.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом. – Луганськ, 2012. – 56 с.

³⁵ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.

³⁶ Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України та ін. – URL : <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>.

³⁷ Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти. – К., 2016. – 44 с. – С. 7.

³⁸ Там само.

³⁹ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁴⁰ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁴¹ Там само.

навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665 (далі Наказ ...) ⁴² у якому визначено кваліфікаційні вимоги і посадові знання, уміння, компетентності асистента, викладача, старшого викладача, доцента, професора закладу вищої освіти (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**Посадові вимоги до
науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти ⁴³**

№ п/п	Професійний рівень				
	Асистент	Викладач	Старший викладач	Доцент	Професор
Наказ МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665					
Кваліфікаційні вимоги	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Без вимог до стажу роботи.	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Стаж наукової, науково-педагогічної роботи – не менше 2 років.	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Стаж наукової, науково-педагогічної роботи – не менше 2 років.	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 3 років.	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 5 років.
Вимоги до знань					
Знати					
Законодавство та інші нормативно-правові акти України з питань вищої освіти	+	+	+	+	+
Галузеві освітні стандарти за відповідними програмами вищої освіти	+	+	+	+	+
Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних новітніх досягнень в освітній сфері Європейських країн	+				
Теорію і методи управління освітніми системами			+		+
Порядок підготовки навчальних планів		+	+	+	+
Основи педагогіки, фізіології, психології		+	+	+	+
Методику професійного навчання			+	+	+
Технологію організації методичної, науково-					+

⁴² Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.

⁴³ Там само.

методичної, науково-дослідної роботи					
Сучасні форми і методи навчання і виховання			+	+	+
Методи і способи використання освітніх технологій, зокрема дистанційних		+	+	+	+
Теоретичні матеріали у відповідній освітній галузі	+				
Правила застосування й експлуатації комп'ютерної техніки та периферійного оснащення	+	+	+	+	+
Основи екології, права, соціології	+	+	+	+	+
Оформлення прав інтел-ної власності	+		+	+	+
Основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності	+		+	+	+
Державну мову	+				
Правила з охорони праці та пожежної безпеки			+	+	+
<i>Вимоги до вмінь</i>					
<i>З навчальної роботи</i>					
Проводити:					
Лекції	+	+	+	+	+
лабораторні	+	+	+	+	+
Практичні	+	+	+	+	+
семінарські	+	+	+	+	+
Контролювати навчальну і самостійну роботу студентів	+	+	+	+	+
Контролювати якість проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять			+	+	
Володіти педагогічною майстерністю			+		
<i>З науково-дослідницької роботи</i>					
Керувати					
курсними роботами		+	+	+	+
дипломними і магістерськими проектами				+	+
проводити конференції, симпозиуми, кругли столи, форуми					+
Керувати підготовкою науково-педагогічних кадрів					+
Підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію	+	+		+	
<i>З методичної роботи</i>					
Володіти методикою професійного навчання	+	+	+	+	+
Розробляти:					

навчальні плани					+
навчальні програми			+	+	+
робочі програми		+	+	+	+
методичні рекомендації		+	+	+	+
Здійснювати написання:					
підручників			+	+	+
навчальних посібників			+	+	+
Володіти нормами педагогічної етики, моралі		+		+	
<i>З вихованої роботи</i>					
Організовувати заходи	+	+	+	+	+
Здійснювати профорієнтаційну роботу					+
Інструктувати студентів з дотримання правил з охорони праця і пожежної безпеки	+	+	+	+	+

Здійснений нами аналіз посадових вимог поданих у табл. 1.4. засвідчив їх неузгодженість між різними категоріями науково-педагогічних працівників. Так, у Наказі... визначено, що для призначення на посади викладача і старшого викладача кафедри стаж науково-педагогічної роботи повинен бути не менше 2 років, проте не зазначається чи це загалом стаж науково-педагогічної роботи чи стаж за профілем відповідної кафедри. Вважаємо, що при обранні на посади науково-педагогічних працівників повинно враховуватися відповідність стажу профілю кафедри.

Проаналізувавши знанневий компонент вимог до претендентів на посади науково-педагогічних працівників виявлено, що стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних новітніх досягнень в освітній сфері Європейських країн, теоретичні матеріали у відповідній освітній галузі, державну мову повинен знати тільки асистент; технологію організації методичної, науково-методичної, науково-дослідницької роботи тільки професор; теорію і методи управління освітніми системами – старший викладач і професор; методику професійного навчання, сучасні форми і методи навчання і виховання – старший викладач, доцент і професор; порядок підготовки навчальних планів – викладач, старший викладач, доцент і професор. Проте, розроблення навчальних планів є прерогативою керівника кафедри, тому на нашу думку, цими вміннями повинні володіти доцент і професор, оскільки як правило на посаду керівника кафедри призначається доцент або професор. На наше переконання, відсутність системного підходу до визначення якими знаннями має володіти науково-педагогічний працівник відповідно до посади негативно впливає на процес його кар'єрного зростання, зменшує його мотивацію до професійного розвитку.

Здійснивши аналіз щодо вимог до професійних умінь з навчальної роботи науково-педагогічних працівників виявлено низку неузгодженостей, зокрема проведення усіх видів навчальних занять (лекцій, семінарів, лабораторних, практичних тощо) передбачено для усіх посад. Вважаємо, що забезпечувати проведення лекційних занять має професор і доцент. Крім того, в Наказі... не передбачено хто може здійснювати керівництво дипломними проектами і магістерськими роботами.

Наказом... визначено, що контроль якості проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять повинен здійснювати старший викладач і доцент. Вважаємо, що функцію контролю організації освітнього процесу насамперед покладено на завідувача базового структурного підрозділу закладу вищої освіти, а не безпосередньо на науково-педагогічних працівників.

Важливою складовою професійного розвитку науково-педагогічних працівників є підвищення кваліфікації. Проте, у Наказі...⁴⁴ зазначено, що підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію мають асистент, викладач та доценти, в той час як старший викладач і професор залишилися поза увагою.

Вагома роль в науковій роботі кафедри відводиться організації студентських наукових гуртків і проблемних груп. Тому вважаємо, що здійснювати керівництво студентським гуртком має доцент і професор, а не тільки професор.

⁴⁴ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.

Володіти педагогічною майстерністю, на нашу думку, повинен не тільки професор, а й інші категорії науково-педагогічних працівників (доцент, старший викладач, викладач, асистент) повинні її розвивати. В сучасних умовах багато уваги надається питанню педагогічної етики, моралі, тощо, на наше переконання володіти цими компетентностями повинні всі науково-педагогічні працівники, а не тільки викладач і доцент.

Суттєву роль в освітньому процесі відіграє профорієнтаційна робота серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів, проте володіння таким вмінням має тільки професор, хоча ми вважаємо, що до такого виду діяльності повинні бути готові і доценти, і старші викладачі, і викладачі.

Відмінностями у методичній роботі серед науково-педагогічних працівників є володіння такими здатностями, як розроблення навчально-методичних комплексів та інструктування студентів із дотримання правил охорони праці та безпеки життєдіяльності передбачено тільки у професора.

Усі інші вимоги до вмінь з організації навчальної, методичної, наукової і виховної роботи різних категорій науково-педагогічних працівників аналогічні.

Неузгодженість вимог до різних професійних рівнів суттєво ускладнює процес ідентифікації знань, умінь, компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти відповідно до займаної посади. Наслідком чого є низький рівень мотивації науково-педагогічних працівників до професійного розвитку та побудови їх індивідуальної кар'єрної траєкторії.

Професійні рівні науково-педагогічних працівників та їх відповідність Національній рамці кваліфікацій

Інтеграція до європейського простору вищої освіти потребує адаптації нашого освітнього законодавства до загальних принципів та практик, що використовують у цих країнах. До них, зокрема, належать Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, національні рамкми кваліфікацій різних країн, стандарти професійної діяльності науково-педагогічних працівників тощо. Складові цих стандартів використовують для сертифікації чи інших видів оцінювання кваліфікації, професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Тому важливим є адекватне відображення цих вимог в українських професійних профілях і стандартах науково-педагогічних працівників, зокрема і в стандартах вищої освіти. «Професійні стандарти є основою для розроблення відповідних стандартів вищої освіти. Прикладом такого стандарту є розроблені в рамках європейського проекту Тьюнінг «Опорні точки для проектування і реалізації ступеневих програм в галузі освіти»⁴⁵.

Болонський процес спонукав національні реформи до створення сумісних і порівнюваних систем, структур і процесів, зокрема професійних профілів і стандартів науково-педагогічних працівників. Ці інструменти прозорості спрямовані на підвищення міжнародної конкурентоспроможності як Європейської, так і української системи вищої освіти⁴⁶.

Відповідність професійних рівнів науково-педагогічних працівників та Національної рамки кваліфікацій стосується: 1) методологічних підходів до узгодження професійних профілів і стандартів на основі Національної рамки кваліфікацій; 2) визнання професійного профілю основним документом, який встановлює визначені НРК вимоги до знань, умінь, навичок, компетентностей, системи цінностей і особистих якостей; 3) отриманих кваліфікацій, компетентності та компетентностей науково-педагогічних працівників вимогам одиниць професійного профілю (основних трудових функцій); 4) формування єдиних критеріїв виконання вимог до здатностей; 5) визначення компетентностей, які характеризують вимоги до посади науково-педагогічного працівника⁴⁷.

Національна рамка кваліфікацій затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341⁴⁸ надає допомогу в побудові бажаної індивідуальної наукової і професійної траєкторії. Проте, перешкодою до впровадження Національна рамка кваліфікацій є відсутність відповідності її рівнів чинним освітнім рівням і посадам науково-педагогічних працівників.

У Національній рамці кваліфікацій під описом (дескриптором) кваліфікації вищої освіти розуміють характеристику результатів навчання, які має продемонструвати особа для присвоєння їй відповідної кваліфікації. Дескриптори Національна рамка кваліфікацій визначають в узагальненому вигляді результати

⁴⁵ Бахрушин В. Професійні стандарти педагогів: світовий досвід. – URL : <http://osvita.ua/vnz/reform/55421/>

⁴⁶ Салов В.О., Письменкова Т.О. Відповідність рівнів національної рамки кваліфікацій чинним кваліфікаціям вищої освіти // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : ІВО НАПН України, 2013. – № 1. – С. 14–16.

⁴⁷ Іванова І. Освітній та професійний стандарт: проблеми відповідності. – URL : <http://social-science.com.ua/article/1249>.

⁴⁸ Національна рамка кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341>.

навчання – знання, уміння, цінності, інші якості (компетентності), які має набути та/або здатна продемонструвати особа після завершення програми вищої освіти (табл. 1.5).

Як вказано у табл. 1.5. асистент, викладач закладу вищої освіти має володіти компетентностями щодо розв’язування складних задач і проблем, старший викладач, доцент – компетентностями у галузі розроблення і впровадження методики дослідницької роботи, професор – набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи.

Таблиця 1.5.

Відповідність ступенів, посад і компетентностей науково-педагогічних працівників ⁴⁹

<i>Ступінь</i>	<i>Рівень вищої освіти на якому здобувається ступінь</i>	<i>Кількість кредитів ЄКТС</i>	<i>Компетентності</i>	<i>Посада</i>
Магістр	Другий рівень вищої освіти	90–120 кредитів ЄКТС	Набуття компетентностей щодо розв’язування складних задач і проблем у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	Асистент, викладач
Доктор філософії	Третій рівень вищої освіти і перший науковий рівень	Освітня складова 30–60 кредитів ЄКТС	Набуття компетентностей у галузі розроблення і впровадження методики дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв’язання важливої теоретичного або прикладного завдання, мають загальнонаціональне значення	Старший викладач, доцент
Доктор наук	Другий науковий рівень	Відсутня	Набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв’язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях	Професор

Максимальний рівень компетентностей досягається на основі сформованих компетентностей усіх попередніх рівнів. Об’єктивно максимальний рівень має відповідати фактичному рівню професійних завдань, що характерні для виробничої діяльності фахівців найвищої кваліфікації.

Для успішного розроблення професійного профілю важливим є здійснення узгодження рівнів НРК академічним кваліфікаціям і посадам науково-педагогічних працівників (табл. 1.6).

Як вказано у табл. 1.6. асистент, викладач має володіти уміннями розв’язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення та інтеграції знань; старший викладач, доцент – уміннями критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей зорієнтованих на створення нових цілісних знання; професор – уміннями критичного аналізу комплексних проблем, здійснювати синтез нових складних ідей і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання. Кожен рівень Національної рамки кваліфікацій гармонійно узгоджується із вимогами до умінь різних категорій науково-педагогічних працівників. Водночас на вищому рівні Національної рамки кваліфікацій зростають і вимоги до професійних умінь.

⁴⁹ Салов В.О., Письменкова Т.О. Відповідність рівнів національної рамки кваліфікацій чинним кваліфікаціям вищої освіти // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 14–16.

Таблиця 1.6.

Відповідність Національної рамки кваліфікацій освітньому, освітньо-науковому і науковому рівням вищої освіти і посадам науково-педагогічних працівників щодо сформованості рівня умінь

<i>Рівень</i>	<i>Рівень умінь</i>	<i>Посада</i>
7	Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог. Проведення дослідницької та/або інноваційної діяльності.	Асистент, викладач
8	Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей. Розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем.	Старший викладач, доцент
9	Критичний аналіз комплексних проблем, синтез нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах розроблення та реалізація комплексних проектів, як правило, у рамках власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявне і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько-інноваційних методів	Професор

Критерії рівня знань різних категорій науково-педагогічних працівників подано у табл. 1.7.

Таблиця 1.7.

Відповідність Національної рамки кваліфікацій освітньому, освітньо-науковому і науковому рівням вищої освіти і посадам науково-педагогічних працівників щодо сформованості рівня знань

<i>Рівень</i>	<i>Рівень знань</i>	<i>Посада</i>
7	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи. Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей	Асистент, викладач
8	Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей	Старший викладач, доцент
9	Нові концептуальні та методологічні знання в певній та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної діяльності, які набуті на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень	Професор

Наведена у табл. 1.7 градація знань залежить від глибини проникнення у сутність інформації і визначає професійні вимоги до відповідної посади. Зокрема, асистент, викладач має володіти спеціалізованими концептуальними знаннями; старший викладач, доцент – найбільш передовими концептуальними та методологічними знаннями; професор – новими концептуальними та методологічними знаннями.

Критерії компетентностей науково-педагогічних працівників відповідно до Національної рамки кваліфікацій подано у табл. 1.8.

Аналіз табл. 1.8. свідчить про відмінності щодо вимог до компетентностей науково-педагогічних працівників залежно від посади, зокрема для асистента і викладача це здатність розв'язувати складні задачі і проблеми, старшого викладача і доцента – здатність розв'язувати комплексні проблеми, а для професора – здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми.

Таблиця 1.8.

Відповідність Національної рамки кваліфікацій освітньому, освітньо-науковому і науковому рівням вищої освіти і посадам науково-педагогічних працівників щодо сформованості компетентності

<i>Рівень</i>	<i>Компетентності</i>	<i>Посада</i>
7	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у процесі науково-педагогічної діяльності, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	Асистент, викладач
8	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	Старший викладач, доцент
9	Здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій	Професор

Узагальнені результати відповідності професійних профілів Національної рамки кваліфікацій подано у табл. 1.9.

Таблиця 1.9

Відповідність професійних профілів науково-педагогічних працівників Національній рамці кваліфікацій

<i>Рівень освітній</i>	<i>Рівень НРК</i>	<i>Посада НПП</i>	<i>Методи діяльності</i>	<i>Необхідний рівень умінь</i>	<i>Необхідний рівень знань</i>	<i>Комунікація, відповідальність</i>
1	2	3	4	5	6	7
Магістр	7	Асистент, викладач	Оцінка відповідності готового рішення проблемній ситуації Вибір і пряме використання типових методів діяльності	Уміння ідентифікувати інформацію про поняття, явища, відносини, алгоритми дій Уміння вирішувати професійні завдання шляхом самостійного вибору та використання типових методів діяльності в типових умовах	Знання інформації про об'єкти діяльності відповідного характеру. Знання законів функціонування конкретних об'єктів діяльності, достатнє для вибору й обґрунтування самостійного рішення в типових умовах	Спілкування з колегами у сфері свого експертного досвіду.
Кандидат наук (доктор філософії)	8	Старший викладач, доцент	Вибір і перетворення типових методів для використання в нестандартних умовах	Уміння вирішувати професійні завдання шляхом самостійного перетворення та використання методів діяльності в нестандартних умовах для отримання нових результатів	Знання законів функціонування об'єктів діяльності відповідного виду зі ступенем узагальнення і глибиною, достатніми для обґрунтування ефективних рішень в нестандартних умовах	Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадянською в певній галузі професійної діяльності

Доктор наук	9	Професор	Розроблення нових методів діяльності	Уміння вирішувати професійні завдання шляхом розробки та використання нових методів діяльності для отримання результатів абсолютної новизни	Знання загальних законів функціонування об'єктів будь-якої природи, що дозволяє формувати та впроваджувати особисту модель професійної підготовки	Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової діяльності
-------------	---	----------	--------------------------------------	---	---	---

Отже, узгодження відповідності рівнів НРК академічним кваліфікаціям посадам науково-педагогічних працівників з урахуванням обов'язкових рівнів компетентності та сприятиме можливості їх професійного розвитку і кар'єрного зростання.

Аналіз посадових вимог асистента кафедри закладів вищої освіти України та добір методики розроблення його професійного профілю

Приєднання України до Болонського процесу передбачає впровадження в систему освіти компетентнісного підходу, повнота реалізації якого є основним методологічним інструментом оцінювання рівня підготовки майбутнього фахівця у країнах Європейського Союзу. У цих країнах компетентності як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності фіксують у професійних стандартах або професійних профілях, які є багатофункціональними нормативними документами, що відображають вимоги як до змісту, якості, умов професійної діяльності, так і до особистісних характеристик фахівця. Професійні стандарти і професійні профілі можуть бути критеріями оцінювання результативності професійної діяльності асистента кафедри, проте вони відсутні в Україні. Це унеможливило створення науково обґрунтованих уніфікованих посадових вимог до асистента кафедри закладу вищої освіти. Розв'язання означеної проблеми сприятиме насамперед визначенню чітких професійних вимог до посади асистента кафедри закладу вищої, мотивуванню його до професійного розвитку, що є доволі актуальним в умовах сьогодення.

Теоретичні основи розроблення професійних стандартів знайшли відображення у працях небагатьох науковців, зокрема: Б. Белкова (особливості професійних і освітніх стандартів), Н. Машукової (сутність і призначення професійних стандартів), Н. Новікової⁵⁰ (зміст професійних стандартів), І. Драч⁵¹, С. Калашнікової⁵² (особливості професійно-педагогічної діяльності), В. Бахрушина⁵³ (створення професійного стандарту педагога), О. Колеснікової⁵⁴, С. Мельника⁵⁵ (методологія створення професійних стандартів), В. Блінова, Л. Гребнева (роль професійних стандартів у проектуванні моделі професійної підготовки майбутнього спеціаліста). Водночас різні аспекти професійного розвитку науково-педагогічних працівників, висвітлено у працях вітчизняних науковців, зокрема: О. Ярошенко (розвиток дослідницької компетентності)⁵⁶, О. Бульвінської (розвиток комунікативної компетентності)⁵⁷, Н. Дівінської (розвиток іншомовної компетентності)⁵⁸, О. Линьової (розвиток викладацької компетентності)⁵⁹, В. Муромець

⁵⁰ Новікова Н.М. Професійні стандарти підготовки : зміст, світовий досвід та українські реалії // Економіка. Вісник. – 2013. – № 4. – С. 46–51.

⁵¹ Драч І.І. Компетентніста модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. – 2012. – С. 94–102.

⁵² Калашнікова С.А. Запровадження інноваційних підходів до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б. Грінченка // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / редкол.: Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. та ін. – К. : КМПУ, 2009. – Т. 12. – Вип. 2. – С. 32–42.

⁵³ Бахрушин В. Професійні стандарти педагогів: світовий досвід. – URL : <http://osvita.ua/vnz/reform/55421/>

⁵⁴ Мельник С.В., Матросов В.Д., Шашків Т.О., Косухіна Т.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісний підходом. – Луганськ, 2012. – 56 с.

⁵⁵ Колеснікова О. Разработка профстандартов. Проект «Паспорт профессии». – Презентаційні матеріали.

⁵⁶ Ярошенко О.Г. Детермінанти і можливості розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 365–372.

⁵⁷ Бульвінська О.И. Сущность и структура коммуникативной компетентности преподавателей университетов в условиях интеграции высшего образования и науки // Педагогіка. Современные фундаментальные и прикладные исследования // Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane / Sopot. – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017 – С. 46–51.

⁵⁸ Дивинская Н.А. Профессиональная коммуникация научно-педагогических работников в контексте международного общения // Nowy sposób rozwoju pedagogika. – Poznan, 2017. – С. 118–125.

(розвиток загальних компетентностей)⁶⁰, І. Регейло (розвиток ціннісних компетентностей)⁶¹, О. Жабенка (особливості професійного розвитку)⁶², Г. Чорнойван (розвиток професійної кар'єри)⁶³, Н. Дяченко (особливості професійного розвитку молодих викладачів)⁶⁴. Проте, проблема створення професійного профілю асистента кафедри закладу закладів вищої освіти залишилася поза увагою дослідників.

Однак на сьогодні в Україні, не існує ні професійних стандартів, ні професійних профілів для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Як зазначає Я. Бельмаз, «... така ситуація обумовлена низкою об'єктивних причин: по-перше, це відсутність стандартної спеціальної підготовки таких фахівців, і по-друге, розмаїттям професійних функцій наукового – педагогічного працівника закладу вищої освіти, які складно зафіксувати в офіційних документах у повному обсязі»⁶⁵. Тому нами здійснено порівняльний аналіз професійних вимог асистента кафедри закладу вищої освіти для встановлення переліку мінімальних компетентностей які можна використати при розробленні його професійного профілю. Визначені вимоги до знань, умінь, навичок, компетентностей і особистісних якостей асистента кафедри можуть базовими для розроблення професійних профілів і стандартів інших категорій науково-педагогічних працівників, їх індивідуальної траєкторії професійного і кар'єрного зростання тощо.

Вихідними освітніми нормативними документами у яких відображено професійно-кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є: Закон України «Про вищу освіту»⁶⁶, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»⁶⁷, Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України⁶⁸ та ін.

Водночас заклади вищої освіти орієнтуються на власні положення і посадові інструкції, що визначають посадові обов'язки науково-педагогічних працівників, зокрема й асистента щодо основних функцій: знання предмета, рівень науково-дослідницької активності, методичної підготовленості. Для з'ясування існуючих посадових вимог до асистента кафедри закладу вищої освіти нами здійснено порівняльний аналіз його кваліфікаційних вимог і посадових знань, умінь визначених у наказі МОН України (від 01.06.2013 № 665) (Наказ...) ⁶⁹ та посадових інструкціях Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП)⁷⁰, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (НПУ)⁷¹, Сумського державного університету (СДУ) (див. табл. 1.10).

⁵⁹ Линьова І.О. Про освітньо-наукову програму «Політика і лідерство у вищій освіті» // Університети і лідерство : міжнар. наук. журнал. – URL : <http://elite-journal.org/zmist-4/rozdil-5-3/>

⁶⁰ Муромець В.Г. Розвиток загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті забезпечення якості докторської (PhD) підготовки // Молодь і ринок. – 2017. – № 5 (148). – С. 69–74.

⁶¹ Регейло І.Ю. Ціннісна компетентність науково-педагогічного працівника – запорука забезпечення якості вищої освіти // Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. – 336 с. – С. 211–213.

⁶² Жабенко О.В. Особливості професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України // Молодий вчений. – 2017. – № 7 (47). – С. 284–289.

⁶³ Чорнойван Г.П. Фактори кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників університету // Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика : зб. наук.праць. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – Вип. 3. – С. 93–95.

⁶⁴ Дяченко Н.О. Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2017. – V. 59 (134). – С. 16–20.

⁶⁵ Бельмаз Я. Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України // Гуманізація навчально-виховного процес. – 2011. – Спецвип. 7. – С. 23–33. – С. 23.

⁶⁶ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁶⁷ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : <http://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015>.

⁶⁸ Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України та ін. – URL : <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>.

⁶⁹ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : <http://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015>.

⁷⁰ Положення про кафедру університету Національного університету водного господарства та природокористування : наказ від 08.02.2013 № 74. – URL : <http://nuwm.edu.ua/struktturni-pidrozdili/navchaljno-metodichnij-viddil/nacionalnij-universitet-vodnogho-ghospodarstva-ta-prirodokoristuvannja>.

⁷¹ Положення про кафедру Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – 2013. – URL : <http://npu.edu.ua/>

**Зміст професійних вимог асистента кафедри
різних закладів вищої освіти України**

Кваліфікаційні вимоги / компетентності	Наказ МОН України	НУВГП	НПУ	СДУ
Повна вища освіта (магістр, спеціаліст). Без вимог до стажу роботи	+	+	+	+
Вимоги до знань				
Знати				
Законодавство та інші нормативно-правові акти України з питань вищої освіти	+		+	+
Галузеві освітні стандарти за відповідними програмами вищої освіти	+		+	+
Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних новітніх досягнень в освітній сфері Європейських країн	+		+	+
Теоретичні матеріали у відповідній освітній галузі науки	+		+	+
Правила застосування й експлуатації комп'ютерної техніки та периферійного оснащення	+		+	+
Основи екології, права, соціології	+		+	+
Оформлення прав інтелектуальної власності	+		+	+
Основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності	+		+	+
Державну мову	+		+	+
Правила з охорони праці та пожежної безпеки		+		
Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали, що стосуються навчально-виховного процесу і науково-дослідної діяльності кафедри		+		+
Наукові проблеми відповідних галузей		+		+
Педагогіку і психологію вищої школи		+		
Методи педагогічної діяльності		+		
Методику проведення всіх видів навчальних занять		+		
Основи інформатики та її використання у навчальному процесі		+		
Основи планування, порядок ведення і подання навчальної, методичної та наукової документації		+		
Основи наукової організації праці		+		
Основні нормативні і методичні документи, які регламентують навчально-виховний процес та науково-дослідну діяльність		+		
Передовий досвід споріднених закладів (установ)		+		
Вимоги до вмінь				
З навчальної роботи				
Проводити:				
Лекції	+	+		+
Лабораторні роботи	+	+	+	+
Практичні роботи	+	+	+	+
Семінарські заняття	+	+		+

Контролювати навчальну і самостійну роботу студентів	+	+	+	+
Проводити індивідуальні навчальні заняття		+		
Проводити консультації		+		
З науково-дослідницької роботи				
Керувати курсовими роботами	+	+	+	+
Підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію	+	+	+	+
Керувати науковою роботою студентів		+		
Виконувати науково-дослідницьку роботу кафедри		+		+
З методичної роботи				
Володіти методикою професійного навчання	+		+	
Розробляти методичні рекомендації		+		+
Здійснювати написання:				
підручників				+
навчальних посібників		+		+
З вихованої роботи				
Організувати заходи	+			
Здійснювати профорієнтаційну роботу		+	+	
Проводити виховні бесіди зі студентами			+	
Інструктувати студентів з дотримання правил з охорони праці і пожежної безпеки	+		+	
Проведення профілактичної роботи щодо запобігання травматизму серед студентів				+

Як видно із табл. 1.10 вимоги до посади асистента кафедри мають суттєві відмінності у різних закладах вищої освіти. Встановлено, що загалом в НПУ та СМУ відповідають вимоги до знань визначених у Наказі... Проте, виявленні відмінності у вимогах до знань асистента кафедри, у порівнянні з Наказом..., у НУВРП, зокрема він повинен знати Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали, що стосуються навчально-виховного процесу і науково-дослідної діяльності кафедри; основи планування, порядок ведення і подання навчальної, методичної та наукової документації; основні нормативні і методичні документи, які регламентують навчально-виховний процес та науково-дослідну діяльність; передовий досвід споріднених закладів (установ).

Аналіз навчальної роботи засвідчив, що в усіх університетах посадовими вимогами асистента передбачено проведення лабораторних і практичних занять, здійснення контролю навчальної і самостійної роботи, водночас в НУВГП додатковими вимогами є проведення індивідуальних навчальних занять та консультації. Варто зазначити, що в усіх університетах, за винятком НПУ, передбачено проведення асистентом лекційних занять. Проте, на наше переконання, проведення лекції має бути тільки у вимогах до посад доцента і професора.

Порівняльний аналіз вимог до науково-дослідницьких компетентностей дав змогу встановити, що в усіх закладах вищої освіти асистент повинен бути готовий до керівництва курсовими роботами студентів та підвищувати професійний рівень і наукову кваліфікацію. Виконувати науково-дослідницьку роботу кафедри передбачено у вимогах до посади асистента у НУВГП і СДУ, а керувати науковою роботою студентів – тільки НУВГП.

Порівнюючи вимоги до вмінь з методичної роботи асистента кафедри, встановлено, що в СМУ він має володіти вміннями написання навчальних посібників і підручників, у НУВГП – навчальних посібників. Вважаємо, що написання посібників повинно бути передбачено у вимогах до посади доцента, а підручників – професора.

Здійснений аналіз та виявлені неузгодженості у професійних вимогах до посади асистента кафедри закладу вищої освіти дає підстави стверджувати, про необхідність розроблення професійних профілів і стандартів науково-педагогічних працівників.

Про доцільність розроблення професійних профілів науково-педагогічних працівників свідчать і результати SWOT-аналізу викладацької діяльності здійснені І. Сорокою, зокрема оцінюючи можливості

розвитку професійних навичок, реалізації творчого потенціалу, перепідготовка викладачів, можливості реалізації планів і кар'єрного зростання у процесі професійної діяльності автором встановлено: «...можливості реалізувати творчий потенціал «абсолютно вірно» зазначена у відповідях 33,3 % опитаних, подальшого навчання – 31,7 %, розвивати професійні навички – 26,7 %, кар'єрного зростання – 6,7 % респондентів. Нарешті, реалізувати свої плани можуть 35 % опитаних викладачів ВНЗ»⁷². Як видно із результатів опитування, в середньому тільки третя частина респондентів засвідчила бажання до професійного розвитку і кар'єрного зростання. На нашу думку, відношення до кар'єрного зростання і професійного розвитку науково-педагогічних працівників полягає у їх вмотивованості та ставленні до кар'єри як до сукупності багатьох кар'єрних циклів динамічного походження, що забезпечують реалізації особистісних мотивів у процесі професійної діяльності.

Крім того, вважаємо, що у створюваному професійному профілі асистента кафедри повинні бути враховані «...компетентності такі як: комплексне розв'язання проблем; критичне мислення; креативність; взаємодія з людьми; емоційний інтелект; уміння формувати власну думку та приймати рішення; орієнтація на клієнтів; уміння вести переговори; гнучкість розуму (вміння швидко переключатися з однієї думки на іншу), що визначені експертами на Міжнародному економічному форумі в Давосі (2016)⁷³ [Цит. за А. Ермоленком].

Одним із ключових завдань у створенні професійного профілю і стандарту асистента кафедри закладу вищої освіти є визначення методології його розроблення. Значну роботу із обґрунтування теоретичних основ створення професійних стандартів проведено колективом науковців під керівництвом С. Мельника. Авторами визначено загальні вимоги до розроблення професійного стандарту, а саме⁷⁴: «...орієнтир на перспективні, перш за все, інноваційні для країни, види трудової (професійної) діяльності, професії, професійні назви робіт та посади; відповідність останнім вимогам технологічного розвитку, організаційній культурі та потребам виду економічної (трудова, професійної) діяльності; конкретизація поточної ефективної трудової (професійної) діяльності, підтвердженої представницькою вибіркою кращих у своїй професійній сфері роботодавців та інших експертів; рівне, неупереджене ставлення до виробничих та соціально-трудова інтересів працівників чи їх професійних груп (профілів); чітке та зрозуміле тлумачення основних термінів та понять.

Нині існують різні підходи до методики створення професійних стандартів і профілів (див. табл. 1.11).

Таблиця 1.11

Етапи розроблення професійних стандартів і профілів для фахівців різних галузей господарства⁷⁵

№ п/п	Розробники		
	Група фахівців компанії СКМ	Група фахівців під керівн. С. Мельник	Положення про розроблення профстандарту
Етапи			
1	Вибір професії		
2		Збір інформації, необхідної для розроблення професійного стандарту	
3		Підготовка та вивчення програми заповнення професійного стандарту й Іструментарію (анкет для опитування працівників підприємства, форм і таблиць для одержання необхідної інформації тощо)	

⁷² Сорока І.А. SWOT-аналіз викладацької діяльності у ВНЗ // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В.В. Олійника. – К. : УМО НАПН України, 2016. – С. 389–391. – С. 391.

⁷³ Ермоленко А.Б. Сучасні вимоги та можливості післядипломної освіти України в контексті розвитку освіти дорослих // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : зб. матеріалів II-ї Всеукр. інтернет-конф. 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В.В. Сидоренко, М.І. Скрипник, Я.Л. Швень. – К. : ЦІППО, 2017. – 424 с.

⁷⁴ Мельник С.В., Матросов В.Д., Сташків Т.О., Косухіна Т.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісний підходом. – Луганськ, 2012. – 56 с.

⁷⁵ Колеснікова О. Розробка профстандартів. Проект «Паспорт професії». – Презентаційні матеріали.

4	Формування робочої групи	Створення робочої групи	
5	Навчання членів робочої групи методології розроблення профстандартів	Організація навчання для працівників-експертів та ознайомлення з особливостями користування матеріалами й формами та основами й принципами функціонального аналізу трудових процесів та визначення вимог до рівня кваліфікації	Прийняття рішення про розроблення проекту професійного стандарту
6		Визначення відповідальних за терміни та якість проведення аналізу функцій професійної діяльності	
7	Збір нормативної документації, що регламентує діяльність в професії		
8	Проведення функціонального аналізу, виділення трудових функцій в професії	Виявлення трудових функцій, визначення та опису одиниць професійного стандарту, необхідних знань, умінь та навичок, визначення критеріїв виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції) та ін.	
9	Узгодження виокремлених трудових функцій із виробничими експертами; визначення знань, умінь і навичок, необхідних для виконання трудових функцій		
10	Узгодження виокремлених знань, умінь і навичок із виробничими експертами; формування проекту професійного стандарту	Розгляд результатів функціонального аналізу та макету професійного стандарту	Розроблення проекту професійного стандарту
11	Узгодження проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами компанії		Професійне громадське обговорення проекту професійного стандарту
12	Узгодження проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами галузі	Експертиза проекту професійного стандарту в галузевому (за видом економічної діяльності) розрізі та подальше його доопрацювання	Перевірка дотримання процедури розробки та затвердження професійного стандарту
13	Валідація проекту професійного стандарту в комісії з професійних стандартів Федерації роботодавців України		
14	Затвердження професійного стандарту галузевими радами Федерації роботодавців України	Затвердження професійного стандарту відповідно до встановленої процедури	
15			Уведення професійного стандарту в дію.

Як свідчить аналіз табл. 1.11 розробники пропонують використовувати дещо відмінні методики при створенні професійних стандартів і профілів. У підходах які запропоновані групою розробників профстандартів компанії СКМ значна увага надається узгодженню проекту професійного стандарту із зацікавленими підприємствами, компаніями галузі і роботодавцями. С. Мельник та ін. у підходах до розроблення професійного стандарту акцент здійснюють на виявлення трудових функцій, визначення та опису одиниць професійного стандарту, визначення критеріїв виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції) та проведенні кваліфікованої експертизи проекту професійного стандарту в галузевому розрізі.

Вважаємо, що запропоновані авторами методики можна адаптувати та використати для розроблення професійного стандарту і профілю асистента кафедри закладу вищої освіти, зокрема: створення робочої

групи; навчання членів робочої групи методології розроблення професійного профілю; збір нормативної документації, що регламентує діяльність в професії; встановлення основних принципів функціонального аналізу трудових процесів; виділення трудових функцій в професії; визначення вимог до рівня компетентності; формування проекту професійного профілю; експертиза проекту професійного профілю; узгодження проекту професійного профілю із стейкхолдерами; затвердження професійного профілю відповідно до встановленої процедури.

Професійний стандарт і профіль посади асистента кафедри закладу вищої освіти можуть застосовуватися для: визначення єдиних вимог до змісту та рівня його професійної компетентності; визначення та підтримки єдиних вимог до умов праці та якості професійної діяльності; проведення сертифікації, атестації професійної кваліфікації та результатів діяльності; розроблення стандартів вищої освіти; розроблення кваліфікаційних стандартів; розроблення програм підготовки та професійного розвитку тощо.

Завдяки професійному стандарту і профілю претендент на посаду асистента кафедри отримує чітке розуміння того, якими знаннями, вміннями, навичками, компетентностями та особистісними якостями і цінностями він має володіти, щоб отримати бажану посаду.

Удосконалена нами методика створення професійного профілю асистента кафедри закладу вищої освіти уніфікує вимоги до претендента на посаду, а розроблення і його впровадження сприятиме задоволенню потреб держави у кваліфікованих науково-педагогічних працівниках; підвищенню вимог до якості їх підготовки; підвищенню їхньої мотивації до професійного розвитку через навчання самоосвіту.

Професійний профіль асистента кафедри закладу вищої освіти України

Підставою для розроблення професійних профілів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є нормативно-правові документи: постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників» зі змінами і доповненнями, внесеними постановами Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 № 432 «Про внесення змін до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», від 14.01.2004 № 40 «Про внесення змін у додаток «Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю 56 календарних днів керівним працівникам навчальних закладів та установ освіти, навчальних (педагогічних) частин (підрозділів) інших установ і закладів, педагогічним, науково-педагогічним працівникам та науковим працівникам і до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», від 17.11.2004 № 1567 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України», від 30.11.2005 № 1148 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14.04.1997 № 346 та від 14.06.2000 № 963», від 22.02.2006 № 203 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14.04.1997 № 346 та від 14.06.2000 № 963», від 31.01.2007 № 94 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963 і від 04.03.2004 № 257», Загальні положення Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, затвердженого наказом Міністерства праці України від 29.12.2004 № 336 «Про затвердження Випуску 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності», Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, Методичні рекомендації щодо формування кваліфікаційних характеристик професій працівників, затверджених спільним наказом Міністерство соціальної політики України та Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.12.2011 № 547/1438 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо формування кваліфікаційних характеристик професій працівників», наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.09.2005 № 557 «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ», зареєстрований в Міністерстві юстиції України 03.10.2005 за № 1130/11410, Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327 «Про затвердження, внесення змін та скасування нормативних документів», відповідні накази і розпорядження Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Зазначеними актами затверджено перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Метою професійних профілів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є розроблення вимог до рівнів професійної компетентності осіб як нового покоління кваліфікаційних вимог до осіб, які претендують на зайняття посад науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти та використання його як діагностичного інструментарію для оцінювання рівня компетентностей осіб, які претендують на зайняття відповідних посад.

Як зазначає С. Мельник принципами розроблення профілю професійних компетентностей науково-

педагогічних працівників закладів вищої освіти є⁷⁶: вимірюваність означених вимог стосовно виконання певних посадових обов'язків та використання єдиних критеріїв їх формування та оцінювання; визначення основних посадових обов'язків за видами трудової діяльності; стандартизованість набору компетентностей відповідно для кожної посади науково-педагогічного працівника.

Профіль посади науково-педагогічного працівника є набором професійних і особистісних компетентностей, якими повинен володіти претендент на посаду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Він є своєрідним інструментарієм при доборі, оцінюванні, навчанні, розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Профіль посади дає можливість встановити; функціональні обов'язки, які повинен виконувати науково-педагогічний працівник; перелік основних компетентностей, якими повинен володіти претендент на посаду науково-педагогічного працівника; особисті якості, які необхідні для виконання професійних обов'язків тощо. Крім посадових обов'язків, основними складовими профілю посади є: кваліфікаційна карта – це опис вимог до освітньо-кваліфікаційного рівня кандидатів: навчальний заклад, рівень освіти, спеціальність і кваліфікація тощо; карта компетенцій – перелік професійних та особистісних якостей, знань, умінь, компетентностей, стилю мислення, необхідних для якісного виконання професійних обов'язків.

Таким чином, профіль посади є своєрідним стандартом для добору кандидатів на посади науково-педагогічних працівників який здатний успішно здійснювати професійну діяльність⁷⁷.

При оцінюванні науково-педагогічних працівників професійний профіль використовується для визначення рівня відповідності співробітника займаній посаді, його потенційних можливостей. Тобто, порівнявши набір компетентностей особистості під час її прийняття на роботу і в момент оцінювання, можна говорити про потенціал, здібності до навчання, можливості для розвитку, мотивацію до саморозвитку і кар'єрного зростання. Виходячи з цього, у закладах вищої освіти складається план підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, формується кадровий резерв і проводяться кадрові переміщення. Професійний профіль на етапі розвитку науково-педагогічних працівників допомагає визначити, на які посади в майбутньому може претендувати конкретний науково-педагогічний працівник, яких навичок та компетенцій йому не вистачає для того, щоб успішно виконувати нові професійні завдання. За даних підходів науково-педагогічний працівник може успішно вибудовувати свою траєкторію кар'єрного зростання⁷⁸.

Головними компетентностями педагогічних і науково-педагогічних працівників визначених у наказі МОН України від 01.06.2013 № 665⁷⁹ є:

«професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії;

інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях;

комунікативна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками

⁷⁶ Мельник С.В., Матросов В.Д., Шашків Т.О., Косухіна Т.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісний підходом. – Луганськ, 2012. – 56 с.

⁷⁷ Костенко І. Складаємо профіль посади. – URL : http://n-auditor.com.ua/uk/component/na_archive/273?view=material.

⁷⁸ Там само.

⁷⁹ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.

(особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розроблення стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації;

правова компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань».

Грунтуючись на визначених Наказом...⁸⁰ складових компетентностей науково-педагогічних працівників та враховуючи дескриптори передбачені у Національній рамці кваліфікацій⁸¹ нами розроблено професійний профіль посади асистента кафедри закладу вищої освіти (табл. 1.12).

Таблиця 1.12

Професійний профіль асистента кафедри закладу вищої освіти

Опис посади	
Посада	Асистент кафедри закладу вищої освіти
Структурний підрозділ	Кафедра закладу вищої освіти
Безпосередній керівник	Завідувач кафедри
Кваліфікаційні вимоги	Повна вища освіта (магістр, спеціаліст)
Підпорядковані	Відсутні
Функціонал	
Посадові обов'язки	Проводити навчальні заняття відповідно до затвердженого розкладу навчальних занять. Забезпечувати виконання навчальних програм. Брати участь в організаційній, науковій, методичній і виховній роботі закладу вищої освіти, на факультеті й кафедрі. Здійснювати контроль навчальної, самостійної, індивідуальної роботи студентів і оцінювання її результати. Постійно підвищувати наукову кваліфікацію, професійний рівень. Впроваджувати інноваційні підходи до навчання та сучасні інформаційно-комунікаційні технології тощо. Проходити підвищення кваліфікації у встановлені терміни. Виконувати науково-дослідницьку роботу. Брати участь в рамках наукових досліджень кафедри у семінарах, нарадах і конференціях, інших заходах закладу вищої освіти. Дотримуватись норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладі вищої освіти. Брати участь в організації і проведенні профорієнтаційної роботи з потенційними здобувачами вищої освіти.
Загальний стаж роботи	Без вимог до стажу роботи
Карта компетентностей	
Професійна компетентність	
Знання	
Показувати знання теоретичного матеріалу у відповідній професійній діяльності	
Демонструвати знання методів педагогічної діяльності	
Демонструвати знання методики проведення навчальних занять	
Демонструвати знання щодо здатності виконувати професійні функції відповідному рівні науки про освіту/ педагогіку і на межі предметних галузей	
Демонструвати знання щодо здатності проводити наукові дослідження на відповідному рівні науки про освіту/ педагогіку і на межі предметних галузей	
Демонстрація критичного осмислення проблем у навчанні та або професійній діяльності	

⁸⁰ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.

⁸¹ Національна рамка кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341>.

Здатність продемонструвати значний спектр основних навичок, методів, інструментів, практик та/або матеріалів, які пов'язані зі спеціальністю.
<i>Уміння</i>
Здатність до розв'язання складних задач і проблем в умовах неповної/недостатньої інформації суперечливих вимог
Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу інформації в галузі наук про освіту і на межі предметних галузей
Здатність до пошуку та аналізу інформації з використанням різних джерел, у т.ч. результатів власних досліджень
Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
Здатність до поглиблення теоретичних та методологічних знань у професійній галузі науки і на межі предметних галузей
Здатність застосовувати знання у професійній діяльності з урахуванням новітніх досягнень, у т.ч. для дослідницької роботи
Здатність формулювати задачі моделювання та, створювати моделі явищ, об'єктів і процесів із використанням математичних методів й інформаційних технологій
Здатність критично ставитися до широких наслідків застосування знань в конкретних освітніх і професійних контекстах
Здатність здійснювати незалежні, оригінальні і придатні для публікації дослідження з різних напрямів освіти та/або шкільної практики
<i>Комунікація</i>
Здатність зрозуміло і недвозначно доносити власні висновки, а також знання та пояснення, що їх обґрунтовують, до студентів, фахівців і громадськості.
Здатність до комунікації у професійній діяльності
Здатність стверджувати свою позицію
Участь в критичному діалозі; здатність до критики та самокритики.
<i>Автономність і відповідальність</i>
Здатність до прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
Здатність до професійного розвитку
Відповідальність за розвиток професійного знання, теорії і практики науково-педагогічної роботи.
Здатність самостійно розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі психолого-педагогічних наук і на межі предметних галузей, що передбачає проведення досліджень
Комунікативна компетентність
<i>Знання</i>
Демонстрація знання державної мови
Демонстрація знання англійської мови
<i>Уміння</i>
Володіння методами професійної педагогічної діяльності
Вільне володіння державною мовою
Достатній рівень володіння англійською мовою
<i>Комунікація</i>
Здатність до комунікації з студентами і колегами
<i>Автономність і відповідальність</i>
Здатність діяти соціально відповідально та свідомо
Інформаційна компетентність
<i>Знання</i>
Демонстрування знань правил застосування й експлуатації комп'ютерної техніки та периферійного оснащення
Демонстрування знань основних методів пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення професійної діяльності
<i>Уміння</i>
Здатність володіння MS Office (Word, Excel, Outlook), Internet
Здатність застосовувати з ІКТ у професійній діяльності
<i>Комунікація</i>
Здатність здійснювати комунікацію із використанням інформаційно-комунікаційних засобів
<i>Автономність і відповідальність</i>
Здатність діяти соціально відповідально та свідомо
Здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.
Правова компетентність

Знання
Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали, що стосуються освітнього процесу кафедри
Уміння
Використання нормативно-правових документів у професійній діяльності
Комунікація
Уміння встановлювати контакт з офіційними особами
Уміння аргументованого ведення дискусії та спілкування відповідно до нормативно-правових документів
Автономність і відповідальність
Здатність діяти із дотриманням морально-етичних норм професійної діяльності і необхідності інтелектуальної чесності
Особистісні якості
Висока моральність, чесність
Правдивість, щирість і чемність, у спілкуванні з іншими людьми
Вміння володіти собою, моделювати власну поведінку
Вміння узгоджувати свої дії та інтереси з діями інших людей
Толерантність, готовність до компромісу
Доброзичливість
Працелюбність
Організованість, пунктуальність
Здатність до навчання
Ініціативність, здатність мислити нестандартно

Отже, проаналізувавши та узагальнивши сучасні освітні нормативно-правові документи встановлено, суттєві відмінності і неузгодженості до професійних вимог різних категорій науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Враховуючи вищесказане, нами розроблено професійний профіль асистента кафедри закладу вищої освіти на компетентнісний засадах узгодженого із Національною рамкою кваліфікацій. Крім того, у професійному профілі виокремлено перелік професійних, комунікативних, інформативних та правових компетентностей, а також особистісні якості, зокрема ерудованість, високий рівень володіння професійними знаннями; професійна відповідальність; інтелігентність, бажання і уміння працювати з іншими; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення; готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; потреба в постійній самоосвіті й готовність до професійного становлення і самовдосконалення. якими має володіти претендент на посаду асистента кафедри. Наповнення профілю посади, як у наведеному прикладі є мінімальним набором компетентностей якими має володіти асистент кафедри закладу вищої освіти. Означені інтегральні компетентності професійного профілю виокремлені для асистента кафедри закладів вищої освіти відповідно можуть бути покладені в основу розроблення професійного профілю і стандарту різних категорій науково-педагогічних працівників.

1.2. Моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.В. Жабенко)

Аналіз вітчизняних нормативних джерел із досліджуваної теми

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» визначено нову освітню парадигму, а саме компетентнісну парадигму, що передбачає акцент на результаті освіти, а не на її процесі. Реалізація компетентнісної парадигми щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників можлива за таких умов¹: удосконалення системи перепідготовки й підвищення кваліфікації; реалізації сучасних технологій професійного вдосконалення й підвищення кваліфікації; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації відповідно до викликів суспільного розвитку; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки у відповідність із змінами, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах; створення й гарантування можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей.

В Україні чинним є Закон «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 № 4312-17, що визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників. У статті 2 цього Закону наведено базові принципи, на основі яких функціонує сфера професійного розвитку: доступності; безперервності; вільного вибору роботодавцем форм і методів професійного розвитку для підлеглих відповідно до специфіки їх роботи; «додержання інтересів роботодавця та працівника»².

Проте, положення цього Закону не регламентують професійний розвиток науково-педагогічних працівників. Вони з цього питання керуються законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», постановами і розпорядженнями Кабінету Міністрів України, наказами і розпорядженнями Міністерства освіти і науки України.

Відповідно до статті 8 Закону України «Про освіту» особа впродовж життя може реалізувати своє право на освіту через формальну, неформальну та інформальну освіту. Державою визнаються ці види освіти як рівноцінні (адже результати навчання, здобуті через неформальну чи інформальну освіти, мають визнаватися в системі формальної освіти), створюються умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, та заохочується здобуття освіти всіх видів³.

У Законі «Про освіту»⁴ професійний розвиток визначається як процес удосконалення існуючих та набуття нових професійних компетентностей протягом усієї професійної діяльності науково-педагогічного працівника для підтримання або покращення стандартів професійної діяльності. Крім того, вказується, що безперервний професійний розвиток починається після здобуття вищої або післядипломної освіти, тобто фактично з моменту початку професійної діяльності на посадах науково-педагогічних працівників. Проте, у законі відсутні дані про стандарти професійної діяльності (зміст та сутність стандартів, інформація про розробників стандартів, орган/посадову особу, які визначають відповідність цим стандартам).

Професійний розвиток, як і вся освітня діяльність, базуються на визначених у статті 6 принципах⁵: людиноцентризму; гарантування якості освіти й освітньої діяльності; рівного доступу; наукового характеру освіти; різноманітності освіти; цілісності і наступності системи освіти; свободи вибору видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти або інших суб'єктів освітньої діяльності; академічної доброчесності; академічної свободи; гуманізму; демократизму; формування громадянської культури та культури демократії; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір; доступності всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

У Законі «Про вищу освіту» визначено основні принципи державної політики у сфері вищої освіти, наведемо деякі з них, що стосуються професійного розвитку науково-педагогічних працівників: «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступності вищої освіти; незалежності здобуття вищої освіти від політичних

¹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. – URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

² Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI (із змінами ; редакція від 01.01.2013, підстава 5067-17). – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

³ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁴ Там само.

⁵ Там само.

партій, громадських і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти); міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; наступності процесу здобуття вищої освіти; державної підтримки науково-педагогічної діяльності»⁶.

Крім того, основні принципи побудови системи освіти в цілому, та її складових зокрема, були визначені у програмному освітньому документі – Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Зокрема, це принципи: пріоритетності освіти (розвиток освіти повинен мати випереджальний характер; ставлення до освіти як до джерела індивідуального та суспільного добробуту); демократизації (передбачає автономію закладів вищої освіти у вирішенні основних питань їх діяльності, утворення системи партнерства студентів і педагогів); гуманізації освіти (полягає в повному розкритті здібностей людини, задоволенні її різноманітних освітніх потреб); гуманітаризації освіти (формування духовності, культури особистості); національної спрямованості (освіта має бути рушійною силою національного розвитку й сприяти гармонізації міжнаціональних відносин); відкритості системи освіти (пов'язана з інтеграцією у європейські та світові освітньо-наукові структури); безперервності освіти (можливість постійно поглиблювати фахову підготовку; набуття освіти може тривати упродовж усього життя людини); багатокладності та варіантності освіти (передбачає: існування різних форм освіти, навчальних закладів, засобів навчання для задоволення освітніх запитів особистості; диференціацію й індивідуалізацію освітнього процесу; створення й функціонування мережі закладів вищої освіти різних форм власності)⁷.

А чи вважається «професійний розвиток науково-педагогічних працівників» у нормативних документах системою? Закон «Про освіту» до елементів освітньої системи відносить: «сукупність рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними»⁸. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників складається із більшості наведених вище елементів (за виключенням освітніх стандартів, умов ліцензування, органів управління) і фактично є системою. Однак, у нормативних актах професійний розвиток науково-педагогічних працівників як система не розглядається.

На нашу думку, ключовими у професійному розвитку науково-педагогічних працівників є такі принципи: *автономії закладів вищої освіти* (періодичність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників установлює заклад-замовник. Наприклад, для довгострокового підвищення кваліфікації або стажування періодичність визначається залежно від потреби, але не рідше ніж один раз на п'ять років, а для короткострокового підвищення кваліфікації – залежно від потреби⁹); *поєднання освіти з наукою* (науково-педагогічні працівники повинні підвищувати рівень професійної компетентності за двома напрямками, що об'єднують основні види їх діяльності¹⁰: педагогічним (освітнім), що включає навчальну, методичну, організаційну діяльність (має здійснюватися аналогічно підвищенню професійної компетентності педагогічних працівників); науковим (має здійснюватися аналогічно підвищенню професійної компетентності наукових працівників); *самореалізації особистості* (постійний професійний розвиток є одночасно реалізацією науково-педагогічними працівниками своїх прав і обов'язків. Підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності та наукової кваліфікації – обов'язок науково-педагогічних працівників, а підвищення кваліфікації та стажування (не рідше одного разу на п'ять років), підвищення свого професійного рівня – право науково-педагогічних працівників¹¹); *доступності, безперервності, вільного вибору як керівниками закладів вищої освіти, так і їх підлеглими, форм, методів, темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності для забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників відповідно до специфіки їх роботи* (професійний розвиток науково-педагогічних працівників здійснюється за різними формами навчання й у різних закладах вищої освіти на магістерському, освітньо-науковому та науковому рівнях вищої освіти¹², рівні освіти – освіта дорослих (післядипломна освіта; курси перепідготовки чи підвищення кваліфікації; безперервний професійний

⁶ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁷ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. – URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>.

⁸ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁹ Там само.

¹⁰ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

¹¹ Там само.

¹² Там само.

розвиток тощо)¹³. До цього переліку слід додати ще одну важливу складову професійного розвитку – самоосвіту (саморозвиток)); *академічної доброчесності; гуманізму; інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір*.

Професійний розвиток – динамічний процес, що здійснюється протягом усієї професійної діяльності фахівця. У цьому контексті важливою є необхідність певним чином фіксувати якісні (кількісні) зміни у компетентностях та діяльності (професійному розвитку) науково-педагогічних працівників. До того ж, така «наочна фіксація» рівня компетентності необхідна керівникам закладів вищої освіти для реалізації кадрової політики закладу та має стати умовою працевлаштування на посади науково-педагогічних працівників.

Для встановлення рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників передбачено присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань. При цьому наукові ступені свідчать про підвищення професійного рівня лише з наукової діяльності. Вчені звання доцента і професора – присуджуються особам, які здійснюють науково-педагогічну або творчу мистецьку діяльність, а старшого дослідника – особам, які професійно здійснюють наукову або науково-технічну діяльність¹⁴. Тому відображенням (індикатором) рівня професійної компетентності науково-педагогічного працівника як педагога (у навчальній, методичній та організаційній діяльності) є лише вчені звання доцента і професора.

При обранні претендента на посаду науково-педагогічного працівника або при продовженні терміну його трудового договору, конкурсними комісіями можуть враховуватися ще й додаткові документи (індикатори), що підтверджують підвищення кваліфікації протягом останніх п'яти років (дипломи, сертифікати, свідоцтва тощо)¹⁵.

Аналіз нормативно-правової бази свідчить, що в Україні не сформована система професійного розвитку науково-педагогічних працівників (на відміну від професійного розвитку педагогічних працівників). Тому кожен університет може будувати свою модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників згідно із загальними положеннями законодавства.

Відповідно до нормативно-правових актів України при побудові моделі професійного розвитку слід враховувати принципи:

- автономії закладів вищої освіти (передбачає незалежність закладу вищої освіти, його самостійність і відповідальність у прийнятті рішень про розвиток академічних свобод, організацію навчального процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, самостійного відбору, розстановки та професійного розвитку кадрів у межах, установлених законодавством¹⁶). Реалізація цього принципу передбачає розширення внутрішньої демократії у закладі вищої освіти через посилення контролю за діяльністю керівництва закладу з боку колегіальних органів самоврядування, профспілок, наукових товариств тощо (наприклад, контроль за виконанням керівництвом закладу вищої освіти вимог законодавства про професійний розвиток співробітників закладу);

- інтеграції освіти з наукою (підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників, що відповідно до законодавства здійснюється через певну освітню складову, має здійснюватися спільно із науковою діяльністю і таким чином забезпечувати формування цілісності професійного розвитку);

- самореалізації особистості (передбачає усвідомлений цілеспрямований процес розкриття й реалізації професійних орієнтирів, творчого потенціалу, індивідуальних задатків особи в її діяльності шляхом реалізації цілей, планів, програм, життєвих цінностей із користю як для себе так і суспільства¹⁷);

- доступності (для підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників має бути сформована державою по всій країні мережа закладів (установ, центрів), розроблені стандарти професійного рівня (профілі) науково-педагогічних працівників);

- вільного вибору форм, методів, темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти (науково-педагогічний працівник має право самостійно обирати траєкторію та зміст свого професійного розвитку, проте, із орієнтацією на розроблені у майбутньому стандарти професійного рівня (профілі) науково-педагогічних працівників);

¹³ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁴ Там само.

¹⁵ Рекомендації щодо проведення конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад науково-педагогічних працівників та укладання з ними трудових договорів (контрактів), затверджені наказом МОН України від 05.10.2015 № 1005 (із змінами ; у редакції від 26.11.2015 № 1230). – URL : <http://old.uipa.edu.ua/files/2015/12/nak4.pdf>.

¹⁶ Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ.ред. Е.Ю. Усик ; [сост.: Астахова В.И. и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 532. – С. 8–9.

¹⁷ Там само. – С. 402.

- безперервності процесу професійного розвитку (процес професійного розвитку науково-педагогічного працівника не може бути обмежений певними просторовими або часовими рамками. Він здійснюється як із певною черговістю (формальне навчання (підвищення кваліфікації тощо), стажування) так і наукова діяльність, самоосвіта, саморозвиток);

- академічної доброчесності (дотримання науково-педагогічними працівниками під час навчання, викладання та провадження дослідницької діяльності етичних принципів та встановлених законами правил для забезпечення довіри до результатів навчання та наукових досягнень);

- гуманізму (повага до науково-педагогічного працівника, його потреб та інтересів, урахування його цілей і устремлінь, створення максимальних умов для повного розкриття творчих здібностей, для постійного його самовдосконалення й самоутвердження¹⁸);

- інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір (науково-педагогічний працівник має мати можливість підвищувати свій професійний рівень за кордоном через проходження навчальних програм, стажування, викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, включення у творчі колективи для проведення наукових досліджень).

Індикатори професійного розвитку науково-педагогічних працівників можна умовно поділити на основні та додаткові. Основними індикаторами можна вважати дипломи про наукові ступені та атестати про вчені звання. Вони є свідченням відповідності науково-педагогічного працівника встановленим законодавством критеріям та дають право їх власникам претендувати на зайняття посад науково-педагогічних працівників. Додатковими індикаторами професійного розвитку є документи (дипломи, сертифікати, свідоцтва тощо), що видані науково-педагогічним працівникам по завершенні курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, семінарів, стажування тощо.

На даний час ще не визначеним є індикатор, яким можна виміряти професійний розвиток, здобутий у результаті самоосвіти (саморозвитку). Визначити його має створене у майбутньому, відповідно до¹⁹, Національне агентство кваліфікацій.

Аналіз вітчизняних наукових джерел із досліджуваної теми

Аналіз наукових праць із педагогіки, психології свідчить, що науковці приділяють значну увагу проблемам професійного розвитку (післядипломній освіті, підвищенню кваліфікації тощо) науково-педагогічних працівників.

Проблеми післядипломної освіти науково-педагогічних працівників були предметом дослідження вчених у різних аспектах: В. Мороз приділяв увагу удосконаленню адміністративно-правових методів державно-управлінського впливу на умови функціонування механізму підвищення кваліфікації й стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти²⁰; Н. Мирончук – визначенню мети, змісту і результату стажування – форми підвищення кваліфікації як наукових, так і педагогічних кадрів²¹.

Загальні підходи до моделювання педагогічних систем і процесів висвітлені в працях В. Бикова (розкриття основ теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти на незалежних від педагогічних технологій та змісту навчального предмета рівнях²², моделювання освітнього середовища і його оточення²³), С. Гончаренка²⁴, Є. Лодатка²⁵, О. Мещанінова²⁶, І. Осадчого²⁷, О. Пономарьова²⁸, Т. Пушкар²⁹,

¹⁸ Глоссарий современного образования. – Харьков, 2014. – 532. – С. 88.

¹⁹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁰ Мороз В. Механізм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як об'єкт державного управління якістю освіти // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2014. – № 3. – С. 107–113. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru_2014_3_22.

²¹ Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 64–69.

²² Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. – К. : Атіка, 2008. – 684 с. – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/845/1/bykow.pdf>.

²³ Биков Ю.В. Моделі системи освіти і освітнього середовища. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/1167/1/Моделі_системи_освіти_і_освітнього_середовища.pdf.

²⁴ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

²⁵ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

²⁶ Мещанінов О.П. Теоретичні засади моделювання педагогічних систем. – URL : http://www.google.com.ua/url?q=http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/12/Мещанінов.doc.

О. Столяренко³⁰, Н. Якси (обґрунтування андрагогічної моделі навчання як методологічної основи побудови системи неперервної освіти)³¹ та інших. Моделі та моделювання у професійній діяльності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти розглядаються у дослідженнях таких науковців, як Т. Борова³², К. Гнезділова³³, С. Касярум³⁴, Ю. Шапран³⁵ та інших, особливості професійного розвитку персоналу як важливої умови забезпечення розвитку організації розглядалися А. Вознюк³⁶.

Вітчизняні вчені приділяли увагу різним аспектам професійного розвитку науково-педагогічних працівників, а саме: розвитку комунікативної компетентності викладачів університетів (О. Бульвінська)³⁷; розвитку іншомовної компетентності (Н. Дівінська)³⁸; особливостям професійного розвитку молодих викладачів (Н. Дяченко)³⁹; розвитку викладацької компетентності (О. Линьова)⁴⁰; механізмам управління загальними компетентностями (В. Муромець)⁴¹; розвитку ціннісних компетентностей (І. Регейло)⁴²; вимогам до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників (Ю. Скиба)⁴³; розвитку професійної кар'єри (Г. Чорнойван)⁴⁴; розвитку дослідницької компетентності (О. Ярошенко)⁴⁵. Проте, проблема визначення теоретичних основ моделювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів не була предметом їх дослідження.

²⁷ Осадчий І.Г. Що важливо знати педагогу? // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2016. – Вип. 1 (28). – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3794.

²⁸ Пономарьов О.С., Середа Н.В., Чеботарьов М.К. Моделювання діяльності фахівця : навч.-метод. посібник. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – 58 с.

²⁹ Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 11. – С. 273–277. – URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2327/1/Pushkar.pdf>.

³⁰ Столяренко О.В., Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посібник. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 196 с.

³¹ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник : наукове електронне періодичне видання. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

³² Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. – Харків : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.

³³ Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.

³⁴ Там само.

³⁵ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43.

³⁶ Вознюк А.В. Професійний розвиток персоналу як важлива умова забезпечення розвитку організації // Актуальні проблеми психології : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2010. – Т. 1. – Ч. 28. – URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/1/2010_28/Voznuk.pdf.

³⁷ Бульвінська О.И. Сущность и структура коммуникативной компетентности преподавателей университетов в условиях интеграции высшего образования и науки // Педагогика. Современные фундаментальные и прикладные исследования / Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane / Sopot. – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – С. 46–51.

³⁸ Дивинская Н.А. Профессиональная коммуникация научно-педагогических работников в контексте международного общения // Nowy sposób rozwoju pedagogika. – Poznan, 2017. – С. 118–125.

³⁹ Дяченко Н.О. Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2017. – V. 59 (134). – С. 16–20.

⁴⁰ Линьова І.О. Про освітньо-наукову програму «Політика і лідерство у вищій освіті» // Університети і лідерство : міжнар. наук. журнал. – URL : <http://elite-journal.org/zmist-4/rozdil-5-3/>

⁴¹ Муромець В.Г. Механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: досвід Сполученого Королівства та Північної Ірландії // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2017. – № 4 (265). – Ч. 1. – С. 56–62. – Серія «Педагогічні науки».

⁴² Регейло І.Ю. Ціннісна компетентність науково-педагогічного працівника – запорука забезпечення якості вищої освіти // Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. – 336 с. – С. 211–213.

⁴³ Скиба Ю. Сучасні вимоги до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти // Вища освіта України. – К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – № 2. – Дод. 1 «Університет і лідерство». – С. 38–43.

⁴⁴ Чорнойван А.П. Формирование и развитие карьерных ориентаций преподавателей высших учебных заведений // Молодий вчений. – 2017. – № 5. – С. 450–454.

⁴⁵ Ярошенко О.Г. Детермінанти і можливості розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 365–372.

Сутність моделювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів

Аналіз^{46; 47; 48} свідчить про відсутність єдиного однозначного визначення поняття моделі. Для своїх досліджень науковці можуть використовувати або наявні визначення зі словників, або на їх основі пропонувати своє визначення цього поняття. Тому, для свого дослідження ми сформулюємо таке визначення: модель – уявний образ (опис, схема, система), що відтворює будову і функціонування якогось об'єкта (процесу, явища) для пояснення, глибшого розуміння або одержання нових знань.

Модель є суб'єктивним відображенням реального об'єкта (оригіналу). Це відображення може бути: «цільовим; абстрактним/реальним; спрощеним; істинним/помилковим; адекватним»⁴⁹.

У Словнику іншомовних слів «моделювання (франц. modeler – ліпити, формувати) – метод дослідження, при якому відбувається заміна конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю)»⁵⁰.

За допомогою моделі можна досягти двох основних цілей: пояснити і краще зрозуміти об'єкт; передбачити/відтворити характеристики об'єкта або визначити його поведінку. У соціальних науках моделі призначено для пояснення існуючих систем, а в техніці вони є допоміжними засобами для створення досконаліших або нових моделей⁵¹.

Є. Лодатко наголошує, що моделювання у педагогіці має особливості (розпливчастість і нечіткість педагогічних понять; відсутність загальноприйнятих механізмів для вимірювання розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків особистості, досягнення особистістю визначених освітніх орієнтирів тощо). Дослідження педагогічних явищ (об'єктів і процесів), на його думку, доцільно здійснювати через моделювання і в процесі моделювання, застосовуючи при цьому відомі чи спеціально для цього розроблені методики⁵².

Науковці пропонують використовувати моделювання у випадках: визначення напрямів і шляхів подальшого удосконалення особистісного розвитку фахівця та його професійної підготовки; організації підготовки фахівців зі спеціальностей принципово нового профілю; розробки нормативної документації та змісту підготовки зі спеціальностей принципово нового профілю⁵³; «оптимізації структури навчального матеріалу; необхідності покращення управління навчально-виховним процесом; діагностики, прогнозування, проектування навчання»⁵⁴.

Є. Лодатко виділяє такі аспекти застосування моделювання в педагогіці: гносеологічний (у процесі пізнання педагогічного явища модель є проміжним об'єктом); загальнометодологічний (дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками різних елементів навчально-виховного процесу); психологічний (спрямований на виявлення психолого-педагогічних закономірностей через ведення опису різних сторін навчальної і педагогічної діяльності)⁵⁵. Кожен із цих аспектів моделювання дозволяє формалізувати різні «сторони» педагогічного явища (об'єкта чи процесу) для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації, розробки механізмів управління.

Учені виділяють наступні функції моделей⁵⁶:

- нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим);
- систематизувальна (дає можливість розглядати дійсність у сукупності явищ);

⁴⁶ Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с. – С. 649.

⁴⁷ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 516.

⁴⁸ Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. – С. 683.

⁴⁹ Поняття про моделювання систем, класифікації підходів і методів моделювання. – URL : http://stud.com.ua/24997/menedzhment/ponyattya_modelyuvannya_sistem_klasifikatsiyi_pidhodiv_metodiv_modelyuvannya.

⁵⁰ Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. – К., 2000. – 1018 с. – С. 649.

⁵¹ Вікі ЦДПУ (Творимо освіту разом). – URL : http://wiki.kspu.kr.ua/index.php/Формальні_методи_побудови_моделей.

⁵² Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

⁵³ Пономарьов О.С., Середа Н.В., Чеботарьов М.К. Моделювання діяльності фахівця. – Харків, 2015. – 58 с. – С. 7.

⁵⁴ Николаеску І.О. Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1 (9). – С. 147–152. – С. 148. – Серія «Педагогіка і психологія». – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_1_23.

⁵⁵ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

⁵⁶ Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики». – Кривой Рог, 1993. – 374 с. – С. 263.

- конкретизувальна (дає змогу розробити і обґрунтувати теорію);
- пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань).

Ураховуючи думку Ю. Шапрана, вважаємо, що модель професійного розвитку допомагає у процесі дослідження: «сформулювати мету; здійснювати контроль за процесом професійного розвитку науково-педагогічних працівників; конкретизувати вимоги суспільства до знань, умінь, навичок і особистісних рис фахівців у вигляді набутих компетентностей; активізувати рефлексію й спрямувати науково-педагогічних працівників до саморозвитку»⁵⁷.

Класифікація моделей

Учені поділяють моделі на дві великі групи: «матеріальні (речовинні, фізичні, діючі) – моделі, сконструйовані людиною штучно або взяті з природи як зразки; уявні (ідеальні, умоглядні, математичні, комп'ютерні, описові) – сконструйовані у формі уявних образів»⁵⁸. У природничих науках використовуються як фізичні, так і математичні й комп'ютерні методи моделювання. Соціально-гуманітарні науки (у тому числі педагогіка, психологія) використовують переважно описові й інколи математичні моделі⁵⁹.

На нашу думку, найбільш повна і чітка класифікація моделей і моделювання подана Ю. Сурміним. Він обґрунтовує класифікаційні чинники та виділяє і характеризує 34 види моделей. Учений класифікує моделі за їх природою (сутністю) й на цій основі виділяє три зрізи: «відображальний (характеризується «матерією», з якої створено об'єкти моделювання, їхніми масштабами, тимчасовими характеристиками, характером визначення об'єкта); репрезентації («пов'язаний із метою дослідження, формою моделі, її місцем у пізнавальному процесі, зв'язком з тим чи іншими методами науки); екстраполяційний (використання одержаних за допомогою моделі знань, поширення їх на ті або інші сфери діяльності людини)»⁶⁰.

Окремо Ю. Сурмін виділяє системне моделювання як сукупність конкретних різновидів моделювання, що включає подання моделі об'єкта або процесу як системи (сукупності взаємопов'язаних між собою елементів), що відзначається певним функціональним призначенням і структурною організацією. Різновидами системного моделювання є⁶¹:

- атрибутивне моделювання (систематизація інформації про властивості об'єктів та виділення серед них головних і другорядних за допомогою різного роду класифікацій, матриць, таблиць);
- структурне моделювання (подання структури об'єкта або процесу моделювання);
- організаційне моделювання (вивчення організації системи);
- функціональне моделювання (виявлення функцій об'єкта і їх дослідження);
- структурно-функціональне моделювання (дослідження взаємозв'язку структури і функцій об'єкта або процесу);
- вітальне моделювання (уявлення і вивчення тих або інших етапів існування системи).

І. Осадчий виділяє такі групи педагогічних моделей: «моделі освіти як цінності; моделі освіти як системи; моделі освіти як процес; моделі освіти як результат»⁶². На його думку, найбільш цікавими із практичної точки зору є два останні класи моделей, що часто використовуються в єдності.

У педагогіці С. Гончаренко розрізняє дві взаємопов'язані групи моделювання⁶³:

- педагогічне моделювання (може поширюватися як на сучасність так і на минулий досвід для його глибшого осмислення). Одним із видів такого моделювання є мислений експеримент. За цього виду моделювання дослідник, використовуючи абстрагування, «глибше проникає в сутність дійсності, що вивчається, розуміє її внутрішні рушійні сили);
- педагогічне проектування (створення моделей майбутніх процесів і явищ), компонентами якого є моделі (модулі, функціональні вузли), що об'єднують сукупність елементів освітньої системи. Основними видами результату педагогічного проектування є: «педагогічна система; система управління освітою; система методичного забезпечення; проект освітнього процесу». У цій групі автор виділяє такі види моделей:

⁵⁷ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43. – С. 41.

⁵⁸ Сурмін Ю.П. Майстерня вченого : підручник для наукоця. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с. – С. 139–140.

⁵⁹ Пономарьов О.С., Середа Н.В., Чеботарьов М.К. Моделювання діяльності фахівця. – Харків, 2015. – 58 с. – С. 7.

⁶⁰ Сурмін Ю.П. Майстерня вченого. – К., 2006. – 302 с. – С. 139–141.

⁶¹ Там само. – С. 142.

⁶² Осадчий І.Г. Що важливо знати педагогу? // Народна освіта. – 2016. – Вип. 1 (28). – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3794.

⁶³ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 121–122.

прогностичну модель (для конкретизації цілей і оптимального розподілу ресурсів); концептуальну модель (базується на інформаційній базі даних і програмі дій); інструментальну модель (для підготовки засобів виконання і навчання викладачів роботі з педагогічними інструментами); модель моніторингу (створення механізмів зворотного зв'язку і способів корегування можливих відхилень від запланованих результатів); рефлексивну модель (створюється для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачуваних ситуацій); нормативну модель (виступає прообразом проектів педагогічної діяльності, дає відповідь на запитання: що треба зробити для досягнення кращих результатів)⁶⁴.

М. Філоненко виділяє наступні найактуальніші моделі професійного розвитку як фактор формування особистості у працях відомих учених⁶⁵:

- адаптивна модель та модель професійного розвитку (Л. Мітіна);
- модель професійного розвитку в основі якої – урахування хронологічного віку індивіда (Т. Кудрявцев);
- модель, що базується на особистості професіонала та його діяльності (Ю. Поваренков);
- модель професійного розвитку як цілісний життєвий шлях особистості та системні відносини, що також характеризують особистість (Є. Клімов);
- модель на основі соціальної ситуації професійного розвитку (Е. Зеєр).

Вбачаємо за доцільне цей перелік доповнити такими моделями професійного розвитку:

- модель професійного розвитку як навчання на основі коучингу (Т. Борова). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників має позитивні наслідки за умов використання технології освітнього коучингу⁶⁶;

- модель професійного розвитку як поєднання навчання й практичної діяльності (О. Окіс). Професійне і кар'єрне зростання працівника відображається у послідовній зміні стану, спеціальних знань, умінь, навичок, його кваліфікації і спеціалізації, набутті працівником більш високого статусу⁶⁷;

- психологічна модель професійного розвитку (М. Філоненко, Т. Борова). Професійний розвиток людини відбувається шляхом оволодіння знаннями, досвідом людства (старшого покоління), та набуття особистісного досвіду в певній професійній діяльності⁶⁸. Модель спрямовується на реалізацію здібностей та потенціалу особистості⁶⁹.

Для вирішення проблеми професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників учені обґрунтовують і пропонують різні види моделей професійного розвитку. Так, Т. Сорочан виділяє: компетентнісну, диференційовану, диверсифіковану, пролонговану, особистісно орієнтовану моделі професійного розвитку педагогічних працівників⁷⁰. Цей перелік можна доповнити: обґрунтованою Н. Яксою андрагогічною моделлю (за якої особа, яка навчається, «активно і реально бере участь в організації процесу навчання»)⁷¹; запропонованими О. Чернишовим і Е. Соф'янцом моделями⁷²: кредитно-модульною; дистанційною; Відкритим університетом інноваційної педагогіки; спеціалізацією; стажуванням; очно-заочною моделлю.

М. Кириченко при створенні ефективної системи неперервного професійного розвитку науково-

⁶⁴ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 123–124.

⁶⁵ Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія. – URL : http://pidruchniki.com/2015060965011/psihologiya/psihologiya_osobistsnogo_stanovlennya_maybutnogo_likarya.

⁶⁶ Борова Т. Формування вмій щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на засадах освітнього коучингу. – С. 11. – URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11borbec.pdf>.

⁶⁷ Окіс О.Я. Проблеми професійного розвитку державних службовців // Актуальні проблеми державного управління. – 2009. – № 1. – С. 195–204. – С. 7. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2009_1_27.c.

⁶⁸ Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря. – URL : http://pidruchniki.com/2015060965011/psihologiya/psihologiya_osobistsnogo_stanovlennya_maybutnogo_likarya.

⁶⁹ Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 170–176. – С. 172. – URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2/Модель_професійного_розвитку_науково-педагогічних_працівників_вищого_навчального_закладу.pdf.

⁷⁰ Сорочан Т.М. Стратегії розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти : презентація. – URL : <http://umo.edu.ua/metodichni-materiali-fod>.

⁷¹ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

⁷² Чернишов О., Соф'янець Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 14–18. – С. 16. – URL : file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/rsh_2011_4-5_4.pdf.

педагогічних працівників пропонує використовувати такі види андрагогічних моделей ⁷³:

- компетентнісну модель (спрямовану на результат професійного розвитку фахівців);
- акмеологічну модель (максимальна творча самореалізація особистості в процесі професійно-педагогічної діяльності);
- диференційовану модель (впровадження в систему підвищення кваліфікації багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, форм і технологій професійного розвитку);
- кластерну модель (розширення й посилення науково-методичного партнерства, залучення до післядипломної освіти потенційних партнерів із наукової, методичної та практичної сфер);
- пролонговану модель (навчання науково-педагогічних працівників упродовж життя через формальну, неформальну та інформальну освіту);
- накопичувальну модель (ґрунтується на ЄКТС та передбачає розроблення й реалізацію освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації на основі поєднання модульних технологій навчання і залікових кредитів);
- особистісно орієнтовану або людиноцентровану модель (освітній процес будується з урахуванням інтелектуальних можливостей науково-педагогічного працівника, його суб'єктного досвіду, професійних запитів і потреб).

Окрім зазначених вище видів моделей, вчені ^{74; 75} виділяють також «андрагогічний цикл професійного розвитку» науково-педагогічних працівників, що утворюється освітніми моделями курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду. При цьому «процес професійного розвитку передбачає інноваційний науково-методичний супровід з урахуванням освітніх потреб, мотивації і потреб науково-педагогічних працівників».

Зазначене вище дає змогу зробити висновок, що єдино визначених і прийнятних моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників не існує. Для кожного випадку, у залежності від мети, завдань чи інших властивостей чи зав'язків у системі, будується модель, що задовольняє визначеним дослідником параметрам.

Побудова моделей

Під час побудови моделі слід ураховувати такі вимоги: «незалежності результатів розв'язання задач від конкретної інтерпретації елементів моделі; змістовності (модель має відображати істотні риси і властивості процесу, що вивчається й моделюється); дедуктивності (конструктивне використання моделі для одержання результату); індуктивності (вивчення причин і наслідків, від окремого до загального, для накопичення необхідних знань)» ⁷⁶.

На думку І. Стеценко, структура моделі має вигляд, зображений на рисунку 1.1 ⁷⁷.

Жодна модель (навіть дуже складна) не може відобразити повний і остаточний набір відомостей про систему (об'єкт вивчення), її функціонування, і точно передбачити її подальший розвиток ^{78; 79}. Прагнення побудувати «всеохоплюючу» модель якоїсь системи у підсумку не додасть більшої інформативності про неї та її функціонування, а спричинить лише її нездоланне ускладнення й безрезультатність дій ⁸⁰. Тому «необхідно при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності. Певна перспектива є при побудові комплексу моделей, що описують різні фактори розвитку освіти» ⁸¹. Отож при моделюванні «необхідно виявляти найбільш важливі організаційні підструктури, оскільки число структурованих підсистем

⁷³ Кириченко М.О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2016. – 601 с. – С. 16–30. – С. 23. – URL : http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_dergh_slug/material_diyaln/MATERIAЛИ_КОНФЕРЕНЦІЇ_28.10.16_23.01.17.pdf.

⁷⁴ Там само. – С. 21–22.

⁷⁵ Сорочан Т. Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – С. 274–284. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/СОРОЧАН_1.pdf.

⁷⁶ Вікі ЦДПУ (Творимо освіту разом). – URL : http://wiki.kspu.kr.ua/index.php/Класифікація_моделей_та_вимоги_до_них.

⁷⁷ Стеценко І.В. Моделювання систем : навч. посіб. ; М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – 399 с. – URL : http://web.kpi.kharkov.ua/auts/wp-content/uploads/sites/67/2017/02/МОС_Качанов_posobie.pdf.

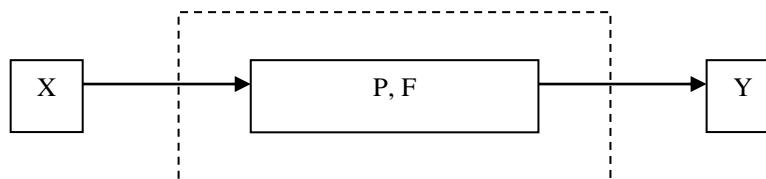
⁷⁸ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с.

⁷⁹ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

⁸⁰ Там само.

⁸¹ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 120.

має бути оптимальним»⁸².



X – множина вхідних змінних системи;
Y – множина вихідних змінних системи;
P – множина параметрів;
F – функція, функціонал, алгоритм або формальне представлення залежності змінних Y від змінних X.

Рис. 1.1. Загальна структура моделі

Характерною вимогою до моделювання є необхідність відтворення у моделі (згідно завдань дослідження) тих чи інших суттєвих властивостей, зв'язків і характеристик (аналогічних як моделі, так і об'єкту дослідження)^{83; 84}. Теоретична модель передбачає наявність певної структури досліджуваного об'єкта та взаємозв'язків між його елементами⁸⁵. До того ж слід звертати увагу на те, що «математичні методи моделювання та дослідження педагогічних явищ і процесів, виділяють лише деякі кількісні й структурні сторони цих явищ і процесів і таким чином неминуче схематизують та спрощують їх. Тому застосування, а також інтерпретація одержаних з їх допомогою результатів можливі лише тоді, коли ці методи органічно поєднуються з якісним, змістовним вивченням відповідних проблем навчання й виховання»⁸⁶.

Є. Лодатко підкреслює, що єдиною можливістю для дослідження педагогічного явища (об'єкта або процесу) є його формалізація (схематизація і спрощення) у спосіб, що дозволив би відстежувати необхідні для дослідження, оцінювання й управлінського впливу характеристики. Розроблену модель об'єкта (процесу чи явища) можливо апробувати і практично застосувати в освітньому процесі за умови досягнення у ній високого рівня абстрагування досліджуваних змістовних і структурно-процесуальних компонентів. Зниження ж рівня абстрагування призводить до суттєвого зростання кількості її компонентів, що ускладнює її інтерпретацію, унеможливорює розробку прийнятної технології реалізації запропонованих у моделі рішень⁸⁷.

Процес побудови моделі має певні етапи. За результатом аналізу праць науковців, визначимо наступні етапи педагогічного моделювання^{88; 89; 90; 91; 92}:

1) входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, опис предмета дослідження (постановка мети; виділення об'єкта моделювання; формулювання предмета моделювання; виявлення нормативного-правового забезпечення функціонування об'єкта моделювання; обрання теорії (основних компонентів, наукових підходів і пріоритетних принципів) для пояснення змісту предмета моделювання; обґрунтування основних допущень, що спрощують реальний об'єкт; формування понятійного апарату моделювання; визначення структурних і функціональних елементів моделі);

2) постановка завдань моделювання (завдання слід формулювати таким чином, щоб проблема була

⁸² Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

⁸³ Енциклопедія освіти. – К., 2008. – 1040 с. – С. 516.

⁸⁴ Пономарьов О.С., Середа Н.В., Чеботарьов М.К. Моделювання діяльності фахівця : навч.-метод. посібник. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – 58 с.

⁸⁵ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 124.

⁸⁶ Гончаренко С. Педагогічні дослідження. – К., 1995. – 46 с. – С. 38.

⁸⁷ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

⁸⁸ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 123.

⁸⁹ Ларіна Н.Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів: навч.-метод. матеріали; уклад. Г.І. Бондаренко. – К. : НАДУ, 2013. – 52 с. – С. 10.

⁹⁰ Осадчий І.Г. Що важливо знати педагогу? // Народна освіта. – 2016. – Вип. 1 (28). – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3794.

⁹¹ Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. – URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Rochueva.pdf.

⁹² Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

достатньо діагностованою);

3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання (визначення інформаційних потоків, необхідних для побудови моделі, встановлення їх залежності та взаємовпливу; визначення головних функцій та структури моделей професійного розвитку; визначення умов та факторів, що впливають на ефективність професійного розвитку; визначення комплексу контрольних параметрів);

4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань (перевірка моделі на достовірність, адекватність, повноту відображення дійсності, прогностичність, відповідність законам логічного мислення та чинним нормативно-правовим нормам, дотримання принципів наукового пізнання тощо);

5) застосування моделі із дослідженням її властивостей (визначається ступінь успішності реалізації побудованої моделі у житті);

б) змістовна інтерпретація результатів моделювання, доопрацювання, коригування та остаточне конструювання моделі (використання моделі може вказати на необхідність модифікації (модернізації) деяких її показників, адже на практиці або виявляються слабкі сторони моделі, або з'являються інші показники, які необхідно враховувати при розв'язанні проблеми).

Під час педагогічного проектування відбуваються дещо подібні до моделювання процеси: «1) аналіз розвитку педагогічної ситуації і формулювання проблеми; 2) висунення ідей у рамках певної системи цінностей і підходів, що можуть сприяти розв'язанню суперечностей і проблем; 3) побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта згідно з провідними ідеями і цінностями; 4) формулювання припущення про способи досягнення цілей, а також варіанти поетапної діяльності; 5) встановлення критеріїв оцінювання очікуваних результатів; 6) вибір оптимального варіанта проекту, що розробляється, в загальній моделі педагогічної діяльності; 7) конкретизація задач, що необхідно розв'язати для реалізації задуму; 8) реалізація проекту при безперервній діагностиці, аналізі й корегуванні проектної діяльності; 9) узагальнення результатів, презентація досвіду педагогічній громадськості»⁹³.

Однією із основних властивостей моделі є прогностичність. Прогностичність моделі визначається⁹⁴:

- урахуванням: тенденцій розвитку освіти; сучасних і майбутніх потреб суспільства у підготовці фахівців; структури професійної компетентності;

- формулюванням методологічних положень концептуальної моделі (основних принципів професійного розвитку фахівців, наукових підходів до організації дослідження);

- гнучкістю й динамічністю моделі за умов дотримання ступеневості та етапності професійного розвитку;

- з'ясуванням педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес і визначають методику та технології професійного розвитку;

- відтворенням досягнення певного результату професійного розвитку (виражається у рівнях та передбачає постійний моніторинг).

Розробці моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників передуює аналіз їх професійної діяльності, що включає такі етапи⁹⁵:

- визначення діапазону профілю діяльності науково-педагогічного працівника (встановлення кола посад, які він може обіймати завдяки цілеспрямованому професійному розвитку);

- виявлення узагальнених трудових функцій із урахуванням специфіки встановлених посад;

- аналіз структури праці (мета, предмет, засоби праці, способи дій, особливості організації);

- аналіз професійних функцій (виявлення часткових і комплексних умінь, необхідних для виконання професійних функцій);

- аналіз типових труднощів і помилок у діяльності науково-педагогічних працівників;

- аналіз прогнозу розвитку певної галузі праці (перспективи розвитку галузі загалом, поява і розвиток нових технологій, удосконалення об'єктів праці, матеріалів, засобів праці тощо).

⁹³ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 123.

⁹⁴ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43. – С. 42.

⁹⁵ Енциклопедія освіти. – К., 2008. – 1040 с. – С. 516.

Реалізація моделі професійного розвитку буде ефективною за таких умов ⁹⁶:

- використання інноваційних форм і технологій у навчанні дорослих;
- урахування категорій і рівня професійної компетентності слухачів при виборі організаційних форм і педагогічних технологій;
- побудови навчального процесу відповідно до специфіки освітнього середовища післядипломної освіти;
- урахування Державних стандартів при визначенні змісту навчання;
- застосування програмно-проектного підходу у визначенні змісту і технологій навчального процесу;
- побудови навчальної діяльності на основі використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Отже, побудова моделі передбачає: аналіз професійної діяльності науково-педагогічних працівників; виявлення оптимальної кількості найбільш важливих для моделі організаційних підструктур із урахуванням їх сутнісно-змістової характеристики та зав'язків між ними; процес побудови моделі згідно вимог до моделювання із дотриманням послідовності етапів моделювання.

Теоретичні основи створення моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників

В. Биковим визначена нова освітня парадигма, що стосується й професійного розвитку науково-педагогічних працівників, сутність якої полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх, хто повинен навчатися, хто має бажання (потребу) навчатися впродовж життя та хто має для цього можливості. Нова парадигма «передбачає таку будову системи освіти, яка б надала людині можливість здобути професійну освіту, поступово і послідовно підвищувати, осучаснювати свою професійну кваліфікацію, свої професійні компетентності впродовж всього життя відповідно до особистих уподобань і нахилів та соціально-економічних потреб суспільства» ⁹⁷.

На основі освітніх парадигм розробляються концепції. М. Філоненко, досліджуючи розвиток психологічної особистісної структури, виділила наступні концепції професійного розвитку ⁹⁸:

1. Акмеологічна концепція розвитку фахівця (А. Деркач, В. Зазикін) Професіоналізм особистості досягається у процесі та у результаті розвитку здібностей, особистісно-ділових і професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, рефлексивної культури, розкриття творчого та інноваційного потенціалу, реалізації адекватної й сильної мотивації (сукупності умов і факторів, що стимулюють особистість до досягнень).

2. Концепція «кар'єрної зрілості» (Д. Сьюпер) – професійний розвиток – як тривалий, цілісний процес розвитку особистості. Професійний розвиток поділяється на стадії, що співвідносяться з етапами життєвого шляху (з хронологічним віком людини).

3. Концепція комплексної орієнтації особистості (Д. Холланд).

4. Концепція професійної придатності з точки зору системного підходу (А. Ростунов). Система містить чотири функціональних блоки: профорієнтація, профвідбір, профпідготовка і профадаптація.

Т. Борова вважає підґрунтям професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти теорію адаптивного управління, адже адаптивне управління, особливістю якого є активізація природних сил і механізмів розвитку людини, визнає пріоритет розвитку суб'єкта і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Теорія адаптивного управління у сфері вищої освіти містить концепції: концепція спрямованої самоорганізації, концепція сталого розвитку й концепція інформаційного суспільства ⁹⁹.

Ми у нашому дослідженні будемо притримуватися твердження Т. Борової про те, що теорія адаптивного управління є основою професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

⁹⁶ Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти. – С. 3. – URL : http://vippp.org.ua/files/scientific-work/1/Науково-дослідний_проект.pdf.

⁹⁷ Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. – К., 2008. – 684 с. – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/845/1/bykow.pdf>.

⁹⁸ Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря. – URL : http://pidruchniki.com/2015060965011/psihologiya/psihologiya_osobistisnogo_stanovlennya_maybutnogo_likarya.

⁹⁹ Борова Т.А. Концепція адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 31. – С. 11–24. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2012_31_4.

Підходи до створення моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників

У системі післядипломної освіти педагогічних працівників науковці виділяють наступні підходи: акмеологічний (орієнтація розвитку суб'єктів навчання в творчій взаємодії та співпраці, що забезпечує успішну самореалізацію особистості)^{100; 101; 102; 103}; аксіологічний^{104; 105}; діяльнісний / діяльнісно-практичний (спосіб організації освітнього процесу для активного формування і розвитку основних компетентностей)^{106; 107; 108; 109}; системний / системно-функціональний (організація процесу навчання взаємопов'язаних компонентів)^{110; 111; 112}; суб'єктний (спосіб організації освітнього процесу, спрямований на гарантування умов для самопізнання, розвитку рефлексивної здатності, саморегуляції, самовизначення тощо)¹¹³; синергетичний (особистісний розвиток супроводжується суперечностями, що зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність)^{114; 115; 116}; продуктивний; професіографічний; технологічний¹¹⁷; культурологічний / культуротворчий^{118; 119}; інтегративний; рефлексивно-творчий; рівнево-кваліфікаційний; диференційований¹²⁰.

Н. Протасова, на основі аналізу ключових положень синергетичної методології, визначила, що¹²¹:

- необхідно сприяти власним тенденціям розвитку складно організованих систем (їм не можна нав'язувати шляхи розвитку);

¹⁰⁰ Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 64–69. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/12403/1/11.pdf>.

¹⁰¹ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹⁰² Фамілярська Л.Л. Підходи до моделювання сучасного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону : збірник матеріалів конференції / за ред. О.В. Пастовенського. – Житомир, 2017. – С. 149–158. – С. 153. – URL : http://www.zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf.

¹⁰³ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹⁰⁴ Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 64–69. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/12403/1/11.pdf>.

¹⁰⁵ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹⁰⁶ Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників // Андрагогічний вісник. – 2013. – № 4. – С. 64–69. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/12403/1/11.pdf>.

¹⁰⁷ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹⁰⁸ Фамілярська Л.Л. Підходи до моделювання сучасного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону. – Житомир, 2017. – С. 149–158. – С. 153. – URL : http://www.zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf.

¹⁰⁹ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹¹⁰ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹¹¹ Фамілярська Л.Л. Підходи до моделювання сучасного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону. – Житомир, 2017. – С. 149–158. – URL : http://www.zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf.

¹¹² Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹¹³ Фамілярська Л.Л. Підходи до моделювання сучасного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону. – Житомир, 2017. – С. 149–158. – С. 153. – URL : http://www.zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf.

¹¹⁴ Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2000. – С. 281–282.

¹¹⁵ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹¹⁶ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹¹⁷ Там само.

¹¹⁸ Там само.

¹¹⁹ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹²⁰ Там само.

¹²¹ Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2000. – С. 281–282.

- конструктивним джерелом формування нової організації системи може бути хаос;
- за умови нестабільності навіть малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися у макроструктури (дії однієї особи можуть впливати на макросоціальні процеси);
- складні системи мають декілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів і теперішній стан системи визначається не лише її минулим, а й майбутнім;
- складно організована система складається із простіших структур, проте не є звичайною сумою їх частин, а породжує структури якісно іншого рівня;
- особистість людини розвивається не окремо від зовнішнього світу (оточення, природою), а є одним цілим із ним.

Учені^{122; 123; 124; 125} вважають пріоритетним у розвитку системи підвищення кваліфікації андрагогічний підхід, адже особливістю науково-педагогічних працівників є не лише приналежність до категорії дорослих, які вчать, а й специфіка їх фаху – педагогічного. У такому випадку науково-педагогічні працівники, які мають інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення і самонавчання протягом життя, по завершенні навчання самі можуть стати джерелом для розвитку інших^{126; 127}. Андрагогічний підхід передбачає¹²⁸:

- пріоритет самостійності навчання (самонавчання як організація процесу навчання слухача);
- спільну діяльність слухача і викладача із планування, реалізації, оцінки і корекції процесу навчання;
- опору на соціально-професійний досвід слухачів у процесі підвищення їх кваліфікації;
- індивідуалізацію навчання (створення індивідуальної програми навчання, орієнтованої на реалізацію конкретних освітніх потреб і цілей навчання, на врахування досвіду, рівня підготовки, психолого-фізіологічних і когнітивних особливостей слухачів);
- системність навчання (відповідність мети, змісту, форм, методів, умов навчання і оцінки результатів навчання);
- актуалізацію результатів навчання (оперативне застосування на практиці набутих професійних якостей, знань, умінь, навичок);
- ефективність навчання (свобода вибору мети навчання, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, змісту навчання);
- розвиток освітніх потреб (виявлення ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення обсягу й організації матеріалу, без засвоєння якого неможливо досягти поставленої мети навчання; формування під час навчання у слухачів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення мети навчання);
- усвідомлене навчання (усвідомлення, осмислення слухачами і викладачами всіх параметрів процесу навчання).

Також професійний розвиток може базуватися на особистісно-орієнтованому підході до навчання (передбачає активізацію навчальної і самостійної діяльності слухачів)^{129; 130; 131}, що передбачає застосування¹³²:

- особистісно-орієнтованих технологій навчання (ділові ігри, тренінги, розвивальні психодіагностики

¹²² Ларіна Н.Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів. – К., 2013. – 52 с.

¹²³ Протасова Н.Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 7–11.

¹²⁴ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹²⁵ Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Х., 2010. – Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 88–97.

¹²⁶ Там само.

¹²⁷ Чернишов О., Соф'янець Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 14–18. – URL : file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/rsh_2011_4-5_4.pdf.

¹²⁸ Ларіна Н.Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів. – К., 2013. – 52 с. – С. 21–22.

¹²⁹ Там само.

¹³⁰ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹³¹ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹³² Ларіна Н.Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів. – К., 2013. – 52 с. – С. 22–23.

тощо);

- когнітивно-орієнтованих технологій навчання (діалоги, семінари-дискусії, проблемні і тематичні зустрічі тощо);

- діяльнісно-орієнтованих технологій навчання (метод проектів і спрямовуючих текстів, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні картки, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів тощо).

На сучасному етапі реформування системи освіти професійний розвиток науково-педагогічних працівників повинен здійснюватися на основі компетентнісного підходу^{133; 134; 135; 136; 137} (акцентує увагу не на процесі професійної підготовки, а на результаті – сукупності знань, умінь, мотивації, особистісних якостях і поведінці).

Ми поділяємо думку вчених^{138; 139; 140}, що модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників має будуватися на основі таких підходів: компетентнісного; андрагогічного; акмеологічного; людиноцентрованого; системного; діяльнісного; синергетичного.

Принципи створення моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників

Фахівці зі створення математичних моделей виділяють наступні основні принципи моделювання¹⁴¹:

- інформаційної достатності (побудувати модель неможливо за відсутності інформації про об'єкт. За наявності повної й вичерпної інформації про об'єкт немає сенсу будувати модель. Тому для кожного об'єкта і явища є критичний рівень істинних відомостей – рівень інформаційної достатності);

- доцільності (модель створюється для досягнення певної мети, визначеної на первинному етапі моделювання);

- здійсненності (модель повинна забезпечувати можливість досягнення мети дослідження);

- множинності моделей (під час дослідження будь-якої моделі пізнаються лише деякі складові об'єкта (процесу, явища). Для повного й всебічного його дослідження необхідно мати ряд моделей, що дадуть змогу відобразити об'єкт (процес, явище) із різних боків і з різним ступенем детальності);

- агрегації (поділ складної системи на підсистеми. Це дозволяє за необхідності досить гнучко перебудовувати модель залежно від завдань дослідження);

- параметризації (у деяких випадках модельована система містить відносно ізольовані підсистеми, що характеризуються певними векторними параметрами. Такі підсистеми в моделі можна замінювати числовими величинами як відповідниками. Залежність значень цих величин від ситуації може задаватись у вигляді таблиць, графіків або аналітичних виразів (формул), наприклад, за допомогою регресійного аналізу. Принцип параметризації дозволяє скоротити обсяг і тривалість моделювання, проте знижує адекватність моделі).

Для успішного функціонування та поліпшення показників діяльності модель може базуватися на

¹³³ Там само.

¹³⁴ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹³⁵ Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Х., 2010. – Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 88–97.

¹³⁶ Чернишов О., Соф'янц Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 14–18. – URL : file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/rsh_2011_4-5_4.pdf.

¹³⁷ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43.

¹³⁸ Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 170–176. – URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2/Модель_професійного_розвитку_науково-педагогічних_працівників_вищого_навчального_закладу.pdf.

¹³⁹ Борова Т.А., Бородай Г.П. Оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Наука і освіта. – 2011. – № 6. – С. 33–38.

¹⁴⁰ Кириченко М.О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України. – К., 2016. – 601 с. – С. 16–30. – URL : http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_der_g_slug/material_diyaln/MATERIAЛИ_КОНФЕРЕНЦІЇ_28.10.16_23.01.17.pdf.

¹⁴¹ Васильев К.К., Служивый М.Н. Математическое моделирование систем связи : учебное пособие. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 170 с. – URL : http://sernam.ru/book_mm.php.

принципах, що входять до стандартів серії ISO 9000 ¹⁴²:

- орієнтація на замовника (діяльність системи залежить від замовників, а тому слід розуміти теперішні та майбутні потреби замовників, виконувати їхні вимоги, прагнути перевершити їхні очікування);

- лідерство (керівники визначають мету та напрями діяльності організації. Вони повинні створювати, розвивати й підтримувати таке внутрішнє середовище, в якому працівники у повній мірі залучені до виконання завдань, що стоять перед організацією);

- залучення працівників (основою організації є працівники всіх рівнів, тому їхнє повне залучення до виконання завдань організації дозволить використовувати їхні здібності на користь організації);

- процесний підхід (при управлінні діяльністю і пов'язаними з нею ресурсами як єдиним процесом бажаний результат досягається ефективніше);

- системний підхід до управління (пізнання, розуміння та управління взаємопов'язаними процесами як єдиною системою сприяє результативнішому й ефективнішому досягненні організацією її цілей);

- постійне поліпшення (незмінна мета організації);

- прийняття рішень на підставі фактів (ефективні рішення приймають на підставі достовірної інформації та аналізі даних);

- взаємовигідні стосунки з постачальниками (організація та її постачальники є взаємозалежними, взаємовигідні стосунки підвищують спроможність обох сторін створювати цінності).

Принципами, що забезпечують впровадження моделей професійного розвитку, на думку Н. Ларіної, є: «прогностична спрямованість, науковість, неперервність, цілісність, наступність, моніторинг фахових знань, корекція, індивідуалізація, диференціація професійного навчання, а також андрагогічні принципи; інтеграції (застосування різних наукових теорій для вивчення певних процесів і явищ); демократизації (характеризується рівноправністю, партнерством); гуманізації (ґрунтується на взаємодопомозі, взаєморозумінні, співпереживанні); інтенсифікації (забезпечується застосуванням комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проектних технологій); національної спрямованості (ґрунтується на традиціях народу); валеологізації (утвердження пріоритетності здорового способу життя); відкритості (прозорість у прийнятті рішень та їх реалізації); інноваційності (утверджуються постійні зміни, що спрямовують систему на постійний розвиток)» ¹⁴³.

Н. Протасова основні принципи функціонування і розвитку системи післядипломної освіти, до якої можна віднести підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, виділила у дві основні групи ¹⁴⁴:

- загальнометодологічні, що відповідають за стабільне функціонування системи післядипломної освіти (принципи загальноекономічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності, синергетичного світогляду (відкриває можливість підійти до вирішення суперечностей сучасної освіти, що існують між авторитарним і вільним, доросло-центристським і позацентристським типами педагогічної діяльності);

- андрагогічні, що відповідають за розвиток системи післядипломної освіти (принципи індивідуального розвитку та розвитку індивідуальних освітніх потреб, рівневі – кваліфікаційний, життєво і перспективно-посадовий, вікового підходу, створення умов та свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійного навчання, спільної діяльності в навчальному процесі, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості, актуалізації результатів навчання).

О. Почуєва виділяє наступні основні принципи моделювання: наочність, визначеність, об'єктивність, що багато в чому визначають як можливості і тип моделі, так і її функції ¹⁴⁵.

І. Ніколаєску доповнює цей перелік принципами конструктивного моделювання (передбачає співвіднесення результатів моделювання (уявного експерименту з результатами власної експериментально-практичної діяльності, з одного боку, і сучасними положеннями теорії – з іншого) та гнучкості (модель

¹⁴² Системи управління якістю. Основні положення та словник : Державний стандарт України. – URL : <http://old.zntu.edu.ua/base/i2/iff/k3/ukr/welding/guide/iso/iso9000.htm>.

¹⁴³ Ларіна Н.Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів. – К., 2013. – 52 с. – С. 21–26.

¹⁴⁴ Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2000. – С. 281–282.

¹⁴⁵ Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. – URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf.

повинна бути готовою до ситуативної трансформації й містити якомога більшу кількість альтернатив¹⁴⁶.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників відноситься до освіти дорослих. Учені^{147; 148; 149; 150; 151} пропонують будувати професійний розвиток на принципах: неперервності (продовжена модель, що передбачає відхід від короткотермінового навчання й перехід до організації неперервної професійної підготовки, коли систематичні курси підвищення кваліфікації відбуваються певними циклами різного змісту і різних форм організації); відкритості; варіативності; гнучкості й динамічності змін у змісті, формах і методах підготовки з орієнтацією на якість освіти, розвиток нового педагогічного мислення (забезпечує можливості щодо внесення змін і доповнень до змісту освітніх програм); усвідомленої перспективи (розуміння і усвідомлення слухачами і викладачами системи близьких, середніх і віддалених перспектив навчання); різнобічності науково-методичного консультування (супроводу) (передбачає високий рівень зацікавленості слухачів і компетентності викладача); паритетності (базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії і взаємозв'язку викладачів і слухачів); гуманізації; демократизації; раціонального поєднання колективної, групової й індивідуальної роботи; самостійності та активності; використання досвіду того, хто навчається; діалогізації та суб'єкт-суб'єктної організації; взаємозбагачення; розвиток творчості; випереджального професійного навчання; подолання стереотипів діяльності і мислення; індивідуалізації; системності навчання; елективності навчання; контекстності навчання (навчальна діяльність передбачає досягнення життєво важливих цілей, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається); соціалізації особистості; доступності (просторової, часової, технологічної); інтегративності.

М. Кириченко вважає, що професійний розвиток (акмепрофесіогенез) науково-педагогічних працівників має базуватися на принципах: неперервності; системності; динамізму; циклічності; синергізму; гнучкості; мобільності; випереджувальності; інтеграції національних надбань світового значення із усталеними європейськими традиціями¹⁵².

На основі аналізу принципів, що використовуються вченими у моделюванні, вважаємо за необхідне моделювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників здійснювати на основі принципів: системності (передбачає системний аналіз кожної із складових моделі, які є взаємодіючими та взаємопов'язаними підсистемами); систематичності й послідовності (чітка структурно взаємопов'язана організація професійного розвитку); науковості (передбачає побудову моделей на найновіших наукових досягненнях); усвідомленої перспективи (розуміння і усвідомлення науково-педагогічними працівниками системи близьких, середніх і віддалених перспектив навчання); множинності моделей (наявність ряду моделей, що відображають систему (явище) з різних боків і з різним ступенем детальності); неперервності (професійний розвиток не обмежується ні віковими ні часовими рамками); гнучкості; динамізму; циклічності; синергізму; прогностичності.

Складові моделей

І. Осадчий визначає наукову модель як систему. Система – це «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія». «Сукупність якісно визначених елементів становить зміст

¹⁴⁶ Ніколаєску І.О. Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1 (9). – С. 147–152. – Серія: «Педагогіка і психологія». – С. 148. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2015_1_23.

¹⁴⁷ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹⁴⁸ Современные системы повышения квалификации преподавателей вузов. – URL : <http://www.vfmgju.ru/Higher-education-in-Russia/Systems-improvement-professional-skill-teachers-of-high-schools/index.html>.

¹⁴⁹ Фамілярська Л.Л. Підходи до моделювання сучасного освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти // Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону. – Житомир, 2017. – С. 149–158. – URL : http://www.zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf.

¹⁵⁰ Чернишов О., Соф'янц Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 14–18. – URL : file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/rsh_2011_4-5_4.pdf.

¹⁵¹ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹⁵² Кириченко М.О. Інноваційні підходи до професійного розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України. – К., 2016. – 601 с. – С. 16–30. – С. 21–22. – URL : http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_der_g_slug/material_diyaln/MATEPIALI_KONFERENCI_28.10.16_23.01.17.pdf.

системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи»¹⁵³. Систематизація – це процес зведення в єдину наукову систему розрізнених знань про предмети (явища) об'єктивної дійсності, установлення їхньої єдності. Система «характеризується: елементним складом; структурою як формою зв'язку елементів; функціями елементів і цілого; єдністю внутрішнього і зовнішнього середовища системи; законами розвитку (функціонування) системи і її складових»¹⁵⁴.

На думку Н. Якси, модель обов'язково повинна мати системні ознаки¹⁵⁵: структуру; компоненти; взаємозв'язки і взаємозалежності між ними. Крім того, вона повинна базуватись на методології кількох рівнів: загальнофілософського рівня; конкретно-методологічного рівня; рівні методологічних процедур.

Учені^{156; 157; 158; 159} виділяють наступні елементи освітньої моделі: мета і завдання освіти; закономірності; принципи; зміст освіти; соціальне замовлення; педагогічні умови, етапи, форми і методи її формування; структурні компоненти (навчальні плани, навчальні програми); освітні технології і технології управління освітнім процесом (із визначеними: критеріями ефективності кожної із технологій; видами і способами контролю, оцінювання і звітності); досягнуті результати.

Науковці пропонують формувати індивідуальну модель (еталонну) спеціалізації фахівця із трьох структурних компонентів: змістовно-цільового (визначення критеріїв розвитку та механізму формування професійної самосвідомості), операційно-діяльнісного (структурування компонентів еталонної моделі), оцінно-регулятивного (вбудовування компонентів спеціалізації, представлення критеріїв реалізації спеціалізації та рівнів її прояву в процесі розвитку професійної самосвідомості особистості)¹⁶⁰.

Структурні елементи моделей формування педагогічної компетентності Ю. Шапран пропонує об'єднувати у три блоки: «методологічний (принципи, підходи), теоретичний (цілі, завдання, змістовий ресурс, структура та рівні фахової компетентності), технологічний (організаційно-педагогічні умови, форми, методи і засоби навчання, результат)»¹⁶¹.

І. Ніколаєску вважає, що складові елементи моделі необхідно групувати у чотири блоки: цільовий (визначає цілі та завдання); організаційно-змістовий (включає мету, методологічні підходи, принципи, комплекс організаційно-педагогічних умов (програмно-методичних, кадрових та матеріально-технічних), що забезпечують його реалізацію); операційно-технологічний (конкретизує оптимальні методи та організаційні форми роботи); результативно-оцінювальний компоненти (очікувані результати реалізації моделі, критерії та показники ефективності, діагностичний інструментарій)¹⁶².

Т. Борова наголошує, що у моделі слід враховувати ієрархічність педагогічних компетентностей: базові, загальнофахові, спеціальнофахові (часткові компетентності певної спеціальності)¹⁶³. З урахуванням цього вона виокремила наступні складові моделі професійного розвитку науково-педагогічного працівника, а саме¹⁶⁴:

¹⁵³ Осадчий І.Г. Що важливо знати педагогу? // Народна освіта. – 2016. – Вип. 1 (28). – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3794.

¹⁵⁴ Там само.

¹⁵⁵ Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип. 5. – С. 47–52. – URL : <http://eprints.zu.edu.ua/17002/1/якса.pdf>.

¹⁵⁶ Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – Київ-Вінниця, 2008. – 278 с. – С. 121.

¹⁵⁷ Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. – URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Rochueva.pdf.

¹⁵⁸ Сотніченко І.І. Модель підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників у системі підвищення кваліфікації // Народна освіта. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/statti/2sotnichenko/2sotnichenko.htm.

¹⁵⁹ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43. – С. 41.

¹⁶⁰ Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / авт.кол. за ред. Панка В.Г., Гаркавенко З.О. – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/106603/1/Інноваційні_моделі_підвищення.pdf. – С. 113.

¹⁶¹ Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43. – С. 41.

¹⁶² Ніколаєску І.О. Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – 2015. – № 1 (9). – С. 147–152. – Серія «Педагогіка і психологія». – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_1_23. – С. 149–150.

¹⁶³ Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 170–176. – С. 172. – URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2/Модель_професійного_розвитку_науково-педагогічних_працівників_вищого_навчального_закладу.pdf.

¹⁶⁴ Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 170–176. – С. 173. – URL :

- аналіз професійних потреб (через опитування, звітування, рефлексію, оцінювання, бесіди тощо);
- визначення цілей професійного характеру, навчання за визначеними цілями (семінарські заняття, серії семінарських занять за темою, курси підвищення кваліфікації, тренінги, самоосвіта тощо);
- визначення плану дій професійного характеру;
- науково-педагогічна діяльність (здійснення викладачем наукової та навчально-методичної роботи (проведення занять: відкритих, що включають перевірку сформованості загальнофахових та спеціальнофахових компетентностей; мікро занять, де звертається увага на типи завдань, прийоми викладання, типи взаємодії між викладачем та студентом; звичайних занять), наукова діяльність займає важливе місце у професійному розвитку науково-педагогічного працівника і є його невід'ємною складовою;
- зворотній зв'язок – завершальний елемент циклічної моделі (реалізується шляхом звітування різних типів, оцінювання як рівня навченості студентів, так і рівня досягнень науково-педагогічних працівників за звітний період. Це є базою для здійснення рефлексії, за результатами якої визначаються (уточнюються) й аналізуються професійні потреби науково-педагогічного працівника).

На нашу думку, найбільш повно складові моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників виділені Т. Боровою. При розробці власної моделі ми будемо брати за основу виділені нею складові.

Оцінювання моделей

У результаті дослідження моделі досягається поставлена мета. У цьому разі має бути здійснена верифікація – перевірка істинності, встановлена всіма можливими способами (шляхом порівняння з практикою, порівняння з іншими підходами) її адекватність (відповідність об'єкта сформульованим припущенням) та достовірність ^{165; 166}.

Перевірка достовірності моделювання – процес аналізу моделі на точну відповідність детальному концептуальному опису, прийнятому розробником. Ще один аспект перевірки – встановлення ступеня вірогідності та спроможності вирішення за допомогою даної моделі проблеми ¹⁶⁷.

Перевірка правильності – «визначення ступеня точності, з яким модель або імітація відображає реальний чи створений світ» ¹⁶⁸.

Учені вважають, що якість процесу моделювання визначається через таку її властивість як ефективність моделювання. Ефективність моделювання характеризує пристосованість процесу моделювання для досягнення визначеної мети. Ефективність складається із сукупності властивостей, до яких відносяться результативність (одержання нової об'ємної і якісної інформації про оригінал), ресурсоемність (об'єм витрачених матеріальних, енергетичних, інформаційних, трудових, фінансових ресурсів), оперативність (час, за який проведено моделювання) ¹⁶⁹.

Оцінюючи модель слід звертати увагу на ¹⁷⁰:

- інформативність побудованої моделі;
- зручність користування нею;
- несуперечність її іншим педагогічним об'єктам системи;
- валідність моделі (властивість, що означає обґрунтованість моделі, її адекватність, формальну та логічну правильність побудови) ¹⁷¹;
- спроможність реагувати на сучасні виклики суспільства й освіти;

http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2/Модель_професійного_розвитку_науково-педагогічних_працівників_вищого_навчального_закладу.pdf.

¹⁶⁵ Осадчий І.Г. Що важливо знати педагогу? // Народна освіта. – 2016. – Вип. 1 (28). – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3794.

¹⁶⁶ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь, 2009. – 1736 с. – С. 122.

¹⁶⁷ Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. – URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf.

¹⁶⁸ Наукове моделювання. – URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Наукове_моделювання.

¹⁶⁹ Половінкін І.М., Лаптев О.А., Турейчук А.М. Оцінювання якості моделей, що використовуються для моделювання процесів управління людськими ресурсами // Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. – 2014. – № 2 (51). – С. 46–50. – С. 48–49. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpcvsd_2014_2_9.

¹⁷⁰ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

¹⁷¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь, 2009. – 1736 с. – С. 109.

- забезпечення всім категоріям науково-педагогічних працівників рівного доступу до якісної освіти¹⁷².

Оцінювання моделей зводиться до можливості вибору з декількох несуперечливих моделей одного й того ж об'єкта (процесу чи явища) кращої, яка б максимально адекватно (правдоподібно) відображала властивості об'єкта моделювання, що цікавлять дослідника. Проте, на сьогодні ще не існує загальноприйнятних формально визначених процедур встановлення адекватності або валідності моделі. Тому це питання вирішується шляхом аналізу даних статистичних спостережень, накопичених у педагогічних процесах циклічного характеру. При аналізі результатів дослідження, зазвичай застосовують кількісні методи оцінювання із використанням засобів статистичного аналізу. В окремих випадках можуть застосовуватися кваліметричні методи. Однак, це суттєво ускладнює як підсумкову обробку результатів, так і виявлення причинно-наслідкових залежностей¹⁷³.

Модель обов'язково має містити критерії і засоби визначення рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників для якісної оцінки їх особистісних здобутків. Запропонована Т. Боровою модель оцінювання ступеня професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти складається із декількох фаз¹⁷⁴:

- зміни у практичному веденні занять (рівень викладання предмету за фахом, що відповідає Державному стандарту якості освіти або (та) результат оцінювання кафедрою щорічно звіту конкретної особи про підсумки виконання умов контракту (а не інтервал між черговим підвищенням кваліфікації 5 років)¹⁷⁵);

- зміни у науковій роботі;

- зміни у результатах рівня досягнень педагогів та студентів;

- зміни у поглядах та відношеннях викладачів до роботи.

Оцінювання рівня розвитку науково-педагогічного працівника проводиться самими науково-педагогічними працівниками, їх колегами, керівниками або студентами¹⁷⁶.

Оцінювання рівня розвитку науково-педагогічного працівника здійснюється за визначеними у моделі критеріями. Наприклад, Г. Макарова акцентує увагу на загальних вимогах до виділення і обґрунтування критеріїв¹⁷⁷:

- поєднання якісних та кількісних показників;

- критерії повинні:

відображати основні закономірності становлення особистості;

встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу;

розкриватися через ряд показників, у міру прояву яких можна судити про більшу чи меншу міру вираженості даного критерію;

відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі.

У своєму дослідженні вона виділила такі критерії професійного розвитку та їх показники¹⁷⁸:

- професійна спрямованість (показники: мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації; потреба саморозвитку; самооцінка досягнень; задоволеність досягненнями);

- професійні знання (показники: повнота засвоєння змісту та обсягу поняття; повнота засвоєння практичних дій поняття; міцність засвоєння поняття);

- професійні вміння (показники: повнота оволодіння вміннями; міцність оволодіння вміннями);

- професійні якості (показники: усвідомленість, самостійність, товариськість, емоційна стійкість,

¹⁷² Чернишов О., Соф'янц Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. – 2011. – № 4–5. – С. 14–18. – С. 15. – URL : file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/rsh_2011_4-5_4.pdf.

¹⁷³ Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 1. – URL : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

¹⁷⁴ Борова Т.А. Модель діяльності та взаємодії керівника і науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 10. – С. 9–12. – С. 12. – URL : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-10/10btahst.pdf>.

¹⁷⁵ Мороз В. Механізм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як об'єкт державного управління якістю освіти // Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. – 2014. – № 3. – С. 107–113. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru_2014_3_22.

¹⁷⁶ Борова Т.А. Модель діяльності та взаємодії керівника і науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 10. – С. 9–12. – С. 12. – URL : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-10/10btahst.pdf>.

¹⁷⁷ Макарова Г.Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2013. – № 113. – С. 178–183. – URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1259.

¹⁷⁸ Там само.

чутливість, домінантність, самоконтроль тощо).

Г. Макарова вважає, що розробка і діагностика критеріїв і показників професійного розвитку пов'язана із рівнем розвитку об'єкта дослідження. Рівнів розвитку може бути декілька. Виділяти рівні розвитку слід з урахуванням того, що: «рівні мають виступати як чітко помітні індикатори розвитку об'єкта; перехід від одного рівня до іншого має відображати ступінь розвитку об'єкта, при цьому кожен рівень взаємопов'язаний як з попереднім, так і з наступним (виступаючи або умовою, або результатом розвитку об'єкта)»¹⁷⁹. На основі цього Г. Макарова виділяє три рівні професійного розвитку¹⁸⁰:

- низький рівень (його критерій – копіювально-відтворювальна діяльність);
- середній рівень (критерій – продуктивно-інтерпретуюча діяльність);
- високий рівень (критерій – конструктивно-творча діяльність).

Однією із основних категорій освітньо-виховного процесу є якість. На думку Г. Нечаєвої, сукупність показників якості повинна бути: «адекватною трактуванням якості освіти; репрезентативною (достатньо повною); формалізованою на кількісному або якісному рівнях виміру; визнаною користувачами й корисною на різних рівнях управління; придатною для збору інформації про освітню діяльність; націленою на інформацію, що має прогностичні можливості та є значущою протягом декількох років; надійною, простою, економічно доцільною»¹⁸¹.

Суб'єктом освітньо-виховного процесу закладу вищої освіти є викладач, який не тільки «передає знання, але й формує особистість студента, його світогляд і духовність, займається координацією навчального процесу, консультує, керує навчальними проектами, удосконалює навчальний курс, підвищує свою кваліфікацію». Тому якість викладача – поняття комплексне, що включає в себе¹⁸²:

- рівень компетентності – (знання й досвід у певній галузі науки й практики; визначається базовою освітою, наступною самоосвітою, наявністю наукового ступеня й вченого звання; стажем науково-педагогічної роботи тощо);
- потребу й здатність займатися викладацькою діяльністю;
- спостережливість – спроможність відмічати істотні, характерні риси студентів;
- спроможність вільно встановлювати контакти як із зовнішнім, так і внутрішнім середовищем;
- популярність;
- науково-дослідну активність;
- наявність наукової школи.

Кожна зі «складових поняття «якість викладача» може бути деталізована і, як правило, не піддається кількісному оцінюванню. Для зниження суб'єктивізму при оцінюванні якості освіти важливо використовувати лише ті показники, що допускають трансформацію в кількісні критерії та норми. Однак, необережне введення кількісних критеріїв та надмірне захоплення ними можуть привести до неправильних подань про наявність або відсутність якості й до помилкових управлінських рішень»¹⁸³.

Т. Боровою результати професійного розвитку визначаються за «критеріями готовності педагога: до роботи не тільки в інноваційних процесах, але й творчих процесах в широкому сенсі; до проведення наукових досліджень; до професійного розвитку та самоактуалізації». При «виборі показників моделі професійного розвитку науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти враховувалась особистість кожного науково-педагогічного працівника, його право самостійно визначати цілі, планувати свою діяльність, обирати свій стиль професійного удосконалення, кінцевий результат навчальної роботи, адже знання намірів педагога, його мотиваційної сфери, індивідуальних особливостей, специфіки діяльності уможливають правильний вибір засобів впливу, стимулів та управління для ефективного та якісного професійного зростання»¹⁸⁴.

¹⁷⁹ Макарова Г.Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2013. – № 113. – С. 178–183. – URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1259.

¹⁸⁰ Там само.

¹⁸¹ Нечаєва І.А., Нечаєва Г.Д. Формування системи показників якості вищої освіти // Економіка і регіон. – 2012. – № 2 (33). – С. 79–83. – С. 81. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/econrig_2012_2_17.

¹⁸² Там само. – С. 82.

¹⁸³ Там само. – С. 82.

¹⁸⁴ Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 170–176. – С. 172. – URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27_2/Модель_професійного_розвитку_науково-педагогічних_працівників_вищого_навчального_закладу.pdf.

Підтримуємо думку¹⁸⁵, що ключові компетентності можуть бути використані в якості напрямів та критеріїв професійного розвитку, а основними критеріями ефективності професійного розвитку на основі компетентнісного підходу є реалізація у практичній діяльності науково-педагогічним працівником одержаних або удосконалених умінь і навичок, творчий характер та конкретні результати науково-педагогічної роботи.

Використання моніторингу, як такого елемента моделі як «зворотний зв'язок», досліджували І. Анненкова (моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників)¹⁸⁶ та Т. Борова (моніторинг професійного розвитку науково-педагогічних працівників)¹⁸⁷. Т. Борова пропонує здійснювати такий моніторинг через факторно-критеріальні моделі, що використовуються на практиці в багатьох освітніх закладах, а для наочності «використовувати таблицю кваліметричної моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ»¹⁸⁸.

Важливими є також критерії оцінки ефективності навчально-методичних заходів. Таке оцінювання можуть проводити як організатори, так і їх учасники. «Критерії оцінювання (з позиції організаторів): а) відповідність цілей та завдань обраним навчальним формам; б) ефективність реалізації обраної навчальної форми; в) адекватність виконавця (організатор, фасилітатор, медіатор); г) створення ефективної атмосфери; д) досягнення навчальних результатів»¹⁸⁹.

Критеріями оцінювання ефективності навчально-методичних заходів з боку учасників є: а) якість організації; б) актуальність питань, що розглядалися; в) ступінь корисності; г) ступінь новизни інформації; д) якість методичних матеріалів; е) рівень професійної майстерності ведучого (ведучих)¹⁹⁰.

Висновки

Аналіз нормативно-правової бази України свідчить про відсутність визначення сутності та характеристики поняття «система професійного розвитку науково-педагогічних працівників».

В Україні не сформована на державному рівні система підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників, а й відповідно відсутні стандарти, якими б можна було визначити підвищення рівня професійної компетентності науково-педагогічних працівників. За їх відсутності кожен університет в Україні формує власну модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Хоча, на нашу думку, необхідним є створення загальної нормативної структурно-функціональної «базової» моделі системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників, що містила б всі елементи системи освіти, прийнятні для всіх індикатори професійного розвитку та критерії їх оцінювання.

При моделюванні професійного розвитку слід враховувати освітню парадигму. Основною освітньою парадигмою, визначеною у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» є компетентнісна парадигма. Науковці ж пропонують парадигму рівного доступу до якісної освіти для всіх впродовж життя.

Моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників дозволяють: проаналізувати зміст і характер їх професійної діяльності і необхідні їм для цього знання, уміння, навички й особистісні якості; сформулювати орієнтири, яких повинні досягти науково-педагогічні працівники; конкретизувати вимоги до рівня їх професійної компетентності; здійснювати контроль за процесом професійного розвитку.

Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників слід будувати на основі таких підходів: андрагогічного; акмеологічного; людиноцентрованого; системного; діяльнісного; синергетичного; компетентнісного.

Аналіз нормативних документів та наукових праць вітчизняних учених дозволив зробити висновок, що створення моделі професійного розвитку науково-педагогічного працівника базується на принципах: автономії закладів вищої освіти; неперервності; систематичності й послідовності; усвідомленої перспективи; урахування професійних інтересів та потреб суб'єктів освітнього процесу (задоволення професійних потреб та інтересів науково-педагогічних працівників університету з метою досягнення загальних цілей закладу

¹⁸⁵ Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК. – К., 2013. – С. 90. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/106603/1/Інноваційні_моделі_підвищення.pdf.

¹⁸⁶ Анненкова І.П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. – К., 2016. – 517 с.

¹⁸⁷ Борова Т.А. Використання моніторингу в процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80). – С. 502–511.

¹⁸⁸ Там само. – С. 505.

¹⁸⁹ Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК. – К., 2013. – С. 89. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/106603/1/Інноваційні_моделі_підвищення.pdf.

¹⁹⁰ Там само.

освіти); науковості; системності; множинності моделей; самореалізації особистості; доступності; безперервності професійного розвитку; вільного вибору форм, методів, темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти; академічної доброчесності; гуманізму; інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір.

Складовими моделі професійного розвитку науково-педагогічного працівника мають стати визначені у Законі «Про освіту» складові системи освіти: сукупність рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними, постійний внутрішній моніторинг результатів науково-педагогічної діяльності, незалежна оцінка результатів науково-педагогічної діяльності; мотивація і стимулювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників має враховувати: особливості професійної діяльності на викладацьких посадах університетів; діапазон профілю діяльності науково-педагогічного працівника (встановлення кола посад, які він може обіймати завдяки цілеспрямованому професійному розвитку); потреби університету у науково-педагогічних кадрах; вимоги університету до рівня професійної компетентності науково-педагогічного працівника, рівня його творчості, інноваційності мислення і спрямованості на постійне самовдосконалення; засоби стимулювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників; потреби науково-педагогічних працівників в професійному розвитку.

Побудована модель має пройти перевірку на: інформативність; істинність (через порівняння з практикою, порівняння з іншими підходами); адекватність (відповідність об'єкта сформульованим припущенням); достовірність (модель точно представляє детальний концептуальний опис); правильність (визначення ступеня точності, з яким модель або імітація відображає реальний чи створюваний світ); зручність користування; валідність (обґрунтованість моделі, її адекватність, формальну та логічну правильність побудови); спроможність реагування на сучасні виклики суспільства й освіти; забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій науково-педагогічних працівників; наявність індикаторів, критеріїв та показників професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Відповідно до нормативних актів індикатори професійного розвитку науково-педагогічних працівників можна поділити на основні та додаткові. Основними індикаторами можна вважати дипломи доктора філософії (кандидата наук) та доктора наук (наукові ступені), атестати доцента, професора, старшого дослідника (старшого наукового співробітника) (вчені звання). Ці документи є свідченням відповідності науково-педагогічного працівника встановленим законодавством критеріям та дають право їх власникам претендувати на зайняття посад науково-педагогічних працівників. Додатковими індикаторами професійного розвитку є документи (дипломи, сертифікати, свідоцтва), що видані по завершенні курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, семінарів, стажування тощо.

На даний час ще не визначеним є індикатор, яким можна виміряти професійний розвиток, здобутий у результаті самоосвіти (саморозвитку). Визначити його має створене у майбутньому Національне агентство кваліфікацій.

1.3. Кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників у контексті інтеграції викладацької і дослідницької діяльності (Г.П. Черноиван)

Аналіз нормативних документів з проблеми дослідження

Реформування системи освіти України здійснюється із застосуванням системного підходу до всіх її складових, а також у взаємозв'язку з інтеграцією до Європейського освітнього дослідницького простору, орієнтацією на підвищення якості вищої освіти, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, й потребує створення ефективної системи управління кар'єрою науково-педагогічних працівників та підвищення їх професійної кваліфікації. Кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників, насамперед, залежить від освітньої та наукової діяльності викладача, від цілеспрямованого неперервного удосконалення професійної й дослідницької компетентності й педагогічної майстерності.

Основними нормативними документами, що регулюють форми неперервної освіти фахівців (освіта впродовж життя, освіта дорослих, післядипломна педагогічна освіта), підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є Закони України «Про вищу освіту»¹, «Про наукову і науково-технічну діяльність»², Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів³.

У Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність»⁴ зазначено, що науково-педагогічний працівник – це вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті; професійно провадить педагогічну, наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством.

На рівні закладів вищої освіти професійний розвиток науково-педагогічних працівників є визначальним, оскільки від фаховості викладача залежить якість підготовки випускника, а від фахової підготовки випускника залежить успішність його подальшої кар'єри і затребуваність ринком праці. Тому варто акцентувати увагу на професіоналізмі й компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, які розвиваються відповідно до мінливості життя в епоху інформаційно-технологічних змін, продовжують навчання в закладах післядипломної освіти та підвищують рівень кваліфікації різноманітними видами.

Ст. 60 Закону України «Про вищу освіту»⁵ присвячена, підвищенню кваліфікації та стажуванню педагогічних і науково-педагогічних працівників. У прикінцевих та перехідних положеннях Закону більш ширше розписано поняття та структуру у такій редакції: «післядипломна освіта» – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду. Післядипломна освіта включає наступні компоненти: спеціалізацію (профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності); перепідготовку (професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку); підвищення кваліфікації (підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань) та стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань).

Зазначений перелік компонентів післядипломної освіти має достатньо широкий спектр практичної реалізації й відкриває для науково-педагогічних працівників можливості щодо подальшого професійного розвитку та кар'єрного зростання.

¹ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

² Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII (із змінами; у редакції від 01.01.2017, підстава № 1774-19, № 1801-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

³ Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, затверджено наказом МОНмолодьспорту України від 24.01.2013 № 48 (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 26.03.2013 за № 488/23020). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.

⁴ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

⁵ Про вищу освіту : Закон України. – URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

У Положенні⁶ визначено, що науково-педагогічний працівник має пройти навчання не рідше ніж один раз на п'ять років зі збереженням середньої заробітної плати. Навчання фахівців відбувається за рахунок довгострокового або ж короткострокового підвищення кваліфікації (семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, семінари-тренінги, тренінги, вебінари, «круглі столи» тощо) за денною, вечірньою, заочною та дистанційною формами навчання. Термін довгострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин (два національних кредити або три кредити ECTS): 72 години аудиторних і 36 годин самостійної навчальної роботи або в іншому співвідношенні в межах від однієї третини до двох третин загального обсягу академічних годин. Короткострокове підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить менше 108 академічних годин (один національний кредит або два кредити ECTS) з розподілом загального обсягу годин на аудиторні і самостійну навчальну роботу у співвідношеннях, зазначених вище. Працівникам, що пройшли підвищення кваліфікації, видається відповідний документ про післядипломну освіту. Фахівцям, які пройшли довгострокове підвищення кваліфікації (стажування), протягом двох тижнів потрібно скласти та представити звіт про підвищення кваліфікації (стажування).

Зазначені вище документи описують вимоги до однієї з складових кар'єрного зростання, а саме неперервної освіти (представлені різні її форми). Однак системний підхід до кар'єри дослідника або кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (у своєму прямому визначенні) не регламентується жодним вітчизняним нормативно-правовим документом. В той же час, в країнах Європейського Союзу цей напрям є пріоритетним. Європейською комісією створено ряд документів для надання матеріальної й наставницької підтримки у розвитку кар'єри дослідників, окреслені їх права й обов'язки, а також містяться інструкції для подальшого сприяння в працевлаштуванні молодих дослідників у провідних університетах й наукових установах Європейського Союзу.

Research Councils UK здійснила дослідження та підготувала ґрунтовний звіт, щодо моніторингу динаміки розвитку кар'єри дослідника в середньотерміновій перспективі. До проведення дослідження долучилися дослідники з досвідом роботи 7–9 років після отримання ступеню PhD. Результати дослідження представлено у звіті окремим розділом «Кар'єрна подорож випускників докторантури»⁷. Докторантів було розділено за трьома основними типами: ранньою, середньою і пізньою кар'єрою. Понад 90 % респондентів зазначили, що впродовж півроку (в деяких випадках – року) після закінчення навчання в докторантурі, вони працювали у сфері вищої освіти. Однак, із-за недостатньої затребуваності науково-дослідницьких робіт в галузі вищої освіти, дослідники шукали можливості у інших секторах. Проведене дослідження підтверджує факти про те, що рух між секторами є достатньо динамічний. Сектор вищої освіти не є пріоритетним і тому з нього простежується відтік працівників в більш привабливі і перспективні інші секторах, такі як мистецтво, суспільні науки, біологічні науки, біомедичні науки, фізичні науки та інженерія. Варто зазначити, що ці сектори містять потужні лабораторії, мають значний прикладний характер досіл день та розробок, підтримуються різноманітними проектами та грантами тощо.

Слід зауважити, що не тільки молоді дослідники змінюють кар'єрний шлях. Тенденція щодо зміни основного місця роботи і діяльності із сфери вищої освіти в інші сектори прослідковується й у пост-докторів та наукових співробітників закладів вищої освіти. Здійснюючи ефективний пошук нової сфери діяльності респонденти відзначили наявність у майбутній діяльності можливостей для самозайнятості, самовдосконалення й кар'єрного портфолію (в сукупності ці складові завжди дають можливість пошуку і позитивного вибору, забезпечення свободи, гнучкості для застосування своїх навичок). Серед респондентів (27 %) були й такі особи, які деякий період після закінчення навчання в докторантурі й отримання ступеня доктора філософії не змогли працевлаштуватися. Значна частина осіб, які працюють дослідниками у вищій освіті, більше потерпають від безробіття, порівняно з іншими секторами, які мають в більшій мірі прикладне або суто практичне значення⁸.

Для допомоги українським дослідникам в інтеграції до Європейського дослідницького простору, було створено довідник Європейські дослідницькі мережі⁹, що містить відомості про основні дослідницькі мережі, включаючи опис їх функцій та контактну інформацію. В ньому міститься інформація про діючі мережі

⁶ Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 26.03.2013 за № 488/23020). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.

⁷ Research Outcomes Overview. – URL : <http://www.rcuk.ac.uk/research/researchoutcomes/>

⁸ Там само.

⁹ Регечі Д., Фьодінгер М. Європейські дослідницькі мережі. – URL : <http://www.fp7-ncp.kiev.ua/assets/ISO/ERN.pdf>.

й ті, що плануються створити. Крім того, довідник також містить інформацію про науково-дослідне обладнання та інші матеріально-технічні ресурси, якими зможуть користуватися українські дослідники. Це принесе подвійний зиск: по-перше, уможливить доступ до першокласного обладнання, а по-друге, допоможе створити власну мережу контактів з іншими науковцями, які користуються тією самою дослідницькою інфраструктурою.

Крім документів Європейської комісії щодо стимулювання і підтримки кар'єрного зростання дослідників, провідні університети Великої Британії, зокрема University of Exeter ¹⁰, визначають як пріоритет необхідність підтримки та професійного розвитку науково-педагогічних працівників, зокрема молоді, яка навчається та працює у закладі вищої освіти. Для забезпечення ефективності цього процесу розроблено ряд програм. Однією з таких програм є Learning and Teaching in Higher Education (LTHE) ¹¹, що вводить основні принципи та практичні методи ефективного навчання, викладання та оцінки у вищій освіті у Великобританії.

Програма включає в себе чотири заняття (тригодинні) на тиждень за наступними темами ¹²:

1. Планування, викладання, проектування, ресурси та засоби для інтерактивного навчання.

Після програми фахівець здатний:

- впевнено обирати інтерактивне навчання та методи навчання;
- оцінювати навчальні ресурси;
- здійснювати вибір та розроблення необхідних для своєї діяльності ресурсів;
- планувати та оцінювати результати сесій;
- визначати методи диференціації навчання, що підтримують індивідуальні потреби та здібності здобувачів вищої освіти.

2. Оцінювання та надання зворотного зв'язку.

Після програми фахівець здатний:

- визначити та використовувати термінологію, оцінювати та застосовувати зворотній зв'язок;
- використовувати для оцінювання та зворотного зв'язку різні методики та визначити принципи їх застосування;
- проаналізувати дескриптор модуля та розробити відповідну стратегію оцінювання для його реалізації;
- запропонувати критерії оцінювання результатів навчання.

3. Практичні заняття (мікротеатри).

Після програми фахівець здатний:

- планувати та проводити заняття-мікротеатр;
- використовувати методи викладання та оцінювання відповідно до принципів «конструктивного узгодження», що відповідає змісту предмету, типу сеансу, рівню підготовки та різноманітності студентів;
- здійснювати викладацьку діяльність відповідно набутим практичним навичкам;
- оцінювати ефективність при проведенні занять-мікротеатрів.

4. Оцінювання практичної діяльності.

Після програми ¹³ фахівець здатний виокремити професійні цінності та визначити вплив, який вони справляють на практичну діяльність та викладання, а також співставити свої практичні вміння у відповідності до UK Professional Standards Framework (UKPSF).

У проміжках між курсами для слухачів програми пропонуються сучасні теми, такі як освіта для сталого розвитку, культурна інтеграція, технологічне навчання, можливості працевлаштування та навчання за науковими дослідженнями.

Враховуючи те, що University of Exeter акредитований на отримання стипендій HEA (Академія вищої освіти, яка є професійним органом у Великій Британії у підтримці співробітників, які працюють у закладах вищої освіти, сприяє науковому підходу до вищої освіти та академічної практики), співробітники університету (включаючи аспірантів, які працюють асистентами викладачів) мають змогу отримати один з рівнів стипендії HEA (у відповідності до посади та досвіду фахівця). Рівні стипендій, що надаються через ASPIRE Framework ¹⁴,

¹⁰ University of Exeter : офіційний сайт. – URL : <https://www.exeter.ac.uk/ourstrategy/>

¹¹ Learning and Teaching in Higher Education (LTHE) Programme. – URL : <https://as.exeter.ac.uk/lthe/>

¹² LTHE Programme Handbook & Assessment Guidance: 2017-18. – URL : https://as.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/academicsservices/educationenhancement/lthe/LTHE_Handbook_&_A_Guide_2017-18_v1.0.pdf. – P. 7

¹³ Там само.

¹⁴ ASPIRE: a framework for developing and accrediting staff who teach and support learning in our research-led environmen. – URL : <http://as.exeter.ac.uk/aspire/>

є такі: асистент (Associate Fellow; LTNE & Professional Recognition Pathway), співробітник (Fellow; PCAP & Professional Recognition Pathway), старший науковий співробітник (Senior Fellow; Professional Recognition Pathway) та провідний науковий співробітник (Principal Fellow; Professional Recognition Pathway).

Ще одна програма спрямована на формування у науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти лідерських якостей на початку їх професійної кар'єри. Програма, що здійснюється університетом Умео (Umeå Universitet, Швеція)¹⁵, присвячена майбутнім дослідникам-лідерам, що очікують отримання спеціальних грантів для кар'єрного зростання. Програма розвитку лідерських якостей впродовж дослідницької кар'єри здійснюється поступово відповідно до трьох її стадій та спрямовані на подальший розвиток компетентності в області досліджень лідерства.

Програма¹⁶ ранньої стадії дослідницької кар'єри в першу чергу орієнтована на тих дослідників, які перебувають ще на початковому етапі кар'єри в області наукових досліджень та прагнуть стати досвідченими дослідниками. Зміст запропонованої програми базується на компетентностях, загальна мета якої полягає в:

- 1) розвитку лідерської компетентності дослідника;
- 2) здатності забезпечити зовнішнє фінансування (пошук донорів, отримання грантів тощо);
- 3) розвитку комунікативних навичок (налагодження співпраці та розширення зв'язків);
- 4) залученні свідомих і мотивованих осіб;
- 5) проектуванні індивідуального плану кар'єри, а також сприяти якості й ефективній реалізації відповідного дослідницького проекту;
- 6) посиленні знань про організацію та підтримку ресурсів, що наявні в університеті;
- 7) розвитку міждисциплінарних контактів на національному і міжнародному рівні у рамках співробітництва між стейкхолдерами тощо.

Розрізняють дві складові програми. Перша, яка заснована на дослідницькому лідерстві, орієнтована на осіб, які є керівниками малих і середніх груп в дослідницькій мережі і прагнуть розвиватися як лідери в наукових дослідженнях. Учасники цієї програми отримують досвід роботи в комітетах, дослідницьких фондах, атестаційних комісіях та інші адміністративні завдання. Друга програма, для сформованого дослідника-лідера, спрямована на осіб, які перебувають у процесі становлення як керівники науково-дослідницьких установ. За результатами цієї програми дослідник отримує навички управління зовнішнім фінансуванням, керування дослідницьким центром або науково-дослідницькою установою, налагоджувати і підтримувати дослідницьку мережу та міжнародні контакти.

У посібнику «Дослідницьке лідерство в сучасному університеті»¹⁷ здійснено аналіз програм для формування і розвитку лідерських якостей дослідника, що безумовно позитивно впливають на кар'єрний розвиток фахівця:

- «програма «Leadership Programme for Early Career Researchers»¹⁸ (спільна ініціатива університетів Nottingham і Birmingham) призначена для дослідників на ранніх етапах їх наукової кар'єри. Фахівці, які навчаються за цією програмою, прагнуть поглибити знання в досліджуваній області і оволодіти навичками ефективного лідерства в команді. Спільна ініціатива університетів Ноттінгема і Бірмінгема забезпечує можливість реалізувати замовлення для розвитку лідерських якостей у 50 дослідників на ранньому етапі кар'єри. Програма включає наступні дисципліни: основи розвитку дослідника, сутність й характеристики лідерства, розуміння команд і розвиток дослідницької групи, продуктивність індивідуального та командного дослідницького лідерства, управління саморозвитком, професійний розвиток, коучинг;

- програма «Leadership Training for Early Career Researchers»¹⁹ (формальна програма в рамках наукового співтовариства забезпечує підготовку молодих учених у просуванні по службових сходах в Duke University). Провідні заклади вищої освіти майже по всій території Сполучених Штатів і Європейського Союзу нині вкладають кошти для надання допомоги молодим дослідникам у отриманні навичок, які сприяють успішному кар'єрному зростанню фахівців. Перевагу надають саме лідерським навичкам, розвиток яких сприятиме діяльності дослідника, зокрема компетентно вирішувати фінансові, дослідницькі та особистісні

¹⁵ Real. Research Leadership 2015–2016. – URL : <https://www.aurora.umu.se/globalassets/dokument/universitetsforvaltningen/personalenheten/real/career-levels-step-1-to-step-3.pdf>.

¹⁶ Там само.

¹⁷ Драч І., Муромець В., Чорнойван Г. Дослідницьке лідерство в сучасному університеті : навчальний посібник. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. – С. 33-34.

¹⁸ Leadership Programme for Early Career Researchers. – URL : <https://www.nottingham.ac.uk/researchstaff/leadershipprogrammeecr/index.aspx>.

¹⁹ Leadership Training for Early Career Researchers. – URL : <http://www.sciencemag.org/careers/features/2015/02/leadership-training-early-career-researchers>.

питання. Програма здійснюється впродовж трьох днів у формі семінарів, дискусійних груп і рольових вправ (використання рольових ігор дозволяє викладачам практикувати свої навички коучингу). Заняття спрямовані на розуміння різних типів особистості, створення стратегій для вирішення складних ситуацій, таких як конфлікт, формування дослідницької мережі тощо. Duke University є одним з багатьох установ в Сполучених Штатах та інших країнах, які вкладають кошти в навчання лідерству на ранніх етапах кар'єри дослідників, зокрема на стадії постдокторів або й ще раніше. Мета програми полягає у мінімізації часу і енергії, витрачених на подолання труднощів управління командою і максимально збільшити продуктивність та успішність кар'єри».

Перелік програм можна продовжувати. Провідні університети використовують свої ресурси для розвитку потенціалу викладачів різноманітними програмами та грантами. Також на рівні країни ініціативи кар'єрного зростання працівників університетів підтримуються нормативно-законодавчими документами або ж рамковими документами Європейської комісії. Щодо України, то на рівні університетів є програми по кар'єрному зростанню випускників за рахунок «ярмарок вакансій», стажування викладачів за кордоном, тощо.

У попередніх наших працях досліджено діяльність провідних вітчизняних університетів щодо розвитку кар'єри науково-педагогічних працівників. Зокрема, в статті «Управління кар'єрою дослідника в умовах автономії університету»²⁰ проаналізований сьомий розділ «Програми розвитку Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна на 2010–2020 рр.», який присвячений посиленню кадрового потенціалу університету. В ньому передбачаються такі кроки:

- «удосконалення механізмів підвищення мотивації діяльності та безперервного професійного зростання науково-педагогічних працівників і науковців та додержання оптимальних вікових пропорцій;
- забезпечення спадкоємності кадрового потенціалу науково-педагогічних працівників університету та притоку талановитої молоді.

Для реалізації цих кроків призначено такі заходи:

- введено посади асистентів-стажистів для підготовки науково-педагогічних працівників та аспірантів;
- стажування осіб на відповідних посадах,
- залучення до вступу в аспірантуру та докторантуру обдарованих студентів і молодих науковців;
- моральне і матеріальне стимулювання за результатами роботи відповідно до індивідуальних рейтингів;
- розвиток систем підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників шляхом стажування, тренінгів, шкіл майстерності, майстер-класів та відкритих лекцій».

Виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що на законодавчому рівні кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти потребує системності і в цьому аспекті, пропонуємо звернути увагу на європейський досвід, зокрема щодо підтримки дослідників у виконанні ними поставлених обов'язків для проведення досліджень, управлінні дослідницькою кар'єрою, що прописано у статутних документах та виконується європейськими університетами.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної теми

Термін «кар'єра» (від французького *carriere* й італійського *carera* – біг) у самому загальному розумінні означає успішне просування в області суспільної, службової, наукової й іншої діяльності; досягнення популярності, слави, вигоди; позначення роду занять, професії. В енциклопедії освіти є визначення «професійної кар'єри»²¹, що розглядається як процес просування працівників ланками службової ієрархії чи послідовна зміна занять, як у рамках окремої організації, так і впродовж усього життя, а також сприйняття людиною цих етапів.

Українські вчені, зокрема, М. Горенко²² чітко розмежовують поняття «професійна кар'єра» з поняттями «професійне самовизначення» та «професійне становлення». Розвиток кар'єри трактують як «процес професійного самовизначення «Я-концепція» особистості – відносно цілісне особистісне утворення, яке поступово змінюється в міру соціального, психологічного та професійного дозрівання особистості».

²⁰ Чорнойван Г. Управління кар'єрою дослідника в умовах автономії університету // Молодий вчений. – 2016. – № 10 (37). – С. 303–307.

²¹ Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук.України; гол.ред. В.Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 722.

²² Горенко М.В. Теоретичний аналіз сутності професійної кар'єри: психологічний аспект. – URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/6769/1/TEORETICHNIJ_ANALIZ_SUTNOSTI_PROFESIINOI_KARIERI_PSIHOLOGICHNIJ_A_SPEKT.pdf.

Термін «професійне самовизначення» має багато трактувань та визначень. Професійне самовизначення розглядається не тільки як конкретний вибір професії, але і як безперервний процес пошуку сенсу у вибраній, освоєній виконуючій професійній діяльності. При такому розумінні «професійне самовизначення – це процес виборів, що передують наступним крокам, і кожен з яких розглядається як важлива життєва подія, яка визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості. Тобто професійне самовизначення розглядається як складова частина кар'єри».

У монографії В. Лозовецька²³ здійснила детальний аналіз понять «кар'єра» та «професійна кар'єра». Поняття «кар'єра» – це «результат усвідомленої позиції і поведінки людини у певній галузі діяльності, пов'язаної з посадовим або професійним зростанням». Дослідниця зазначає, що дослідники «професійну кар'єру розглядають як рух на шляху оволодіння певними цінностями, благами, визнання в суспільстві чи організації (посадові щаблі, рівні ієрархії, ранги, рівні матеріальної винагороди, доходу тощо)». Водночас, автор зазначає, що «перераховані блага можуть бути розглянуті як через призму суб'єктивності людини, так і з точки зору її середовища (організації, професійної сфери, суспільства). Ці блага можуть бути оцінені як у формі відчуттів, самооцінки досягнень, так і підкріплені визнанням їх в середовищі у вигляді підвищення по посаді, рівня оплати тощо».

С. Алексеева²⁴ розмежовує поняття «кар'єра», «професія» та «робота». Дослідниця зазначає, що «поняття «кар'єра» визнається як цінність, що займає важливе місце в житті людини; поняття «професія» – як можливість самореалізації і самоствердження для людини; поняття «робота» розуміється як прикра необхідність заробляти, що не пов'язується з реалізацією професійної кар'єри». За результатами аналізу досліджень автор робить висновок, що «молодь визначає кар'єру, в першу чергу, як засіб поліпшення матеріального становища та можливість для самореалізації. Разом із цим, у судженнях майбутніх фахівців визначення цінності та значення кар'єри особисто для себе є не досить конкретизованим і викликає проблематичність у плануванні кар'єри за своєю професією. Але відзначається досить високий рівень розуміння щодо засобів реалізації професійної кар'єри. Зокрема, головним чинником реалізації кар'єри молодь визначає особистісні якості фахівця, творчу активність і відповідальність за свої дії»²⁵.

Проблемі формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки присвятила дисертаційне дослідження Ю. Котенева²⁶. Дослідниця пропонує розглядати «кар'єру» як «цілеспрямований процес і результат формування професійної траєкторії людини, що охоплює близьку й далеку життєву перспективу, з урахуванням цінностей і цілей суспільства та особистості, що дозволяє здійснювати рефлексивне бачення себе й свого місця в системі суспільних і виробничих відносин» та робить висновок, що «дослідники визначають кар'єру через характеристики, вагомі для педагогічного процесу, що становлять його сутність; розглянуті підходи (до визначення поняття «кар'єра») доповнюють, збагачують один одного, що дозволяє розглядати кар'єру як міждисциплінарний феномен; кар'єра як зовнішній процес пов'язана із просуванням посадовими сходами або із професійним розвитком, неможлива без внутрішнього процесу саморозвитку, самоконтролю, самоактуалізації, реалізації особистісного потенціалу, рефлексії, прагнення особистості до успіху, що дозволяє розглядати кар'єру як явище, що має педагогічний аспект; для етапу отримання вищої професійної освіти характерне надбання уявлень, пов'язаних із професійним майбутнім, з вимогами, пропонованими обраною професією».

Серед визначень поняття «професійна кар'єра», на нашу думку, більш точно його окреслила Ю. Котенева, зазначивши що «професійна кар'єра – це траєкторія професійного просування, що відбиває взаємозв'язок процесів внутрішнього розвитку особистості, який включає її професійне зростання як накопичення досвіду, знань, умінь і навичок та її зовнішній рух в освоєнні соціального простору, що здійснюється як поліваріативний кар'єрний розвиток»²⁷.

Проаналізувавши зазначені вище визначення розглядатимемо кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників як розвиток потенціалу особистості в системі неперервної освіти, підвищення кваліфікації, досягнення поставлених цілей та завдань, зростання в науково-дослідницькій, професійній та підприємницькій діяльності, забезпечення потреб держави у конкурентних та висококваліфікованих кадрах,

²³ Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. – Київ, 2015. – С. 9–22.

²⁴ Алексеева С.В. Формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри. – URL : http://lib.iitta.gov.ua/5565/1/НАДРУКОВАНО_БАК_Інс._виховання_Microsoft_Word.pdf.

²⁵ Там само.

²⁶ Котенева Ю.М. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки : дис....наук. ступ. к.пед.н. – Старобільськ, 2016. – С. 15–39. – URL : http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/dis_koteneva.pdf.

²⁷ Там само. – С. 27.

які здатні впроваджувати у виробництво нові технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства, формуванню високого рівня наукових досліджень, інновацій та розробок.

Аналіз змісту професійної кар'єри розглядається як сукупність професійних та особистісних якостей, які в наукових дослідженнях представлені різними варіантами складу особистісних якостей, що детермінують успішність професійної кар'єри науково-педагогічних працівників. За результатами наукового аналізу виокремлено якості, що становлять особистісний вимір уявлень про професійну кар'єру: адаптивність, кар'єрне цілепокладання, особистісне зростання, кар'єрна самоефективність, «кар'єрна стійкість» (career resilience), кар'єрна компетентність, кар'єрна мобільність, «кар'єрна причетність», «кар'єрна інтуїція», кар'єрний тайм-менеджмент, кар'єрна рефлексія, готовність до ризику, готовність до саморозвитку, висока мотивація до реалізації кар'єрних цілей, упевненість в успіху, позитивне ставлення до професії та зміни професійної діяльності, навички самопрезентації²⁸.

Розвиток професійної кар'єри складається з декількох етапів. У сучасних концепціях професійної педагогіки виокремлюють первинний та вторинний етапи. На первинному етапі відбувається формування фахівця, отримання ним необхідних професійних знань, умінь, навичок. Кінцевим результатом цього етапу є формування готовності до реалізації професійної кар'єри. На другому етапі відбувається – перетворення фахівця на професіонала, накопичення і реалізація професійного досвіду, розгортання професійної активності. Це період характеризується постійною ідентифікацією з професією, систематичним набуття професійно важливих якостей, гнучким стилем професійної діяльності, що забезпечує професійну мобільність, здатність та уміннями проектувати власну професійну кар'єру²⁹.

У дослідженнях Н. Мукан, І. Грогодзової виокремлено такі основні етапи розвитку кар'єри викладача: етап адаптації, який характеризується недостатніми знаннями із методики викладання предмета та бажанням відповідати уявному образу викладача; етап пристосування: дослідження та зв'язок теоретичних знань із щоденною професійною практикою; етап накопичення досвіду: акумуляція знань з методики викладання, знань академічної програми, компетентностей і вироблення власного стилю викладання; етап зрілості, який характеризується усвідомленням приналежності до педагогічної професії, спрямуванням своєї діяльності на всебічний розвиток студентів, виявленням професійного ентузіазму; етап професійного вигорання; етап виходу на пенсію³⁰.

Зупинимось детальніше на становленні професійної кар'єри науково-педагогічних працівників, що на нашу думку дозволить вирішити основні завдання як в інтересах закладу вищої освіти, так і в інтересах самого фахівця. Професійне самовизначення і професійна самоактуалізація науково-педагогічних працівників є тривалий процес розвитку їх ставлення до своєї професії та до самого себе як професіонала. Успіх тут визначається активністю, професійною діяльністю та особистісним розвитком.

В Australian Institute for Teaching and School Leadership³¹ представлено ступені кар'єри майбутніх науково-педагогічних працівників та відповідно до кожного з них розроблені стандарти, що включають професійні знання, практику та зв'язки. Відповідно до Australian Professional Standards for Teachers (the Standards)³² фахівець має пройти чотири ступені кар'єрного зростання як: випускник³³, досвідчений³⁴, високо професійний³⁵ та провідний³⁶.

Випускник. «Після закінчення закладу вищої освіти фахівець отримує кваліфікацію, яка відповідає

²⁸ Котенева Ю. Формування уявлень про професійну кар'єру у студентів педагогічного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф....канд.н.(13.00.04). – Старобільськ, 2016. – С. 11.

²⁹ Морозова М.Е. Організаційні засади управління становлення професійною кар'єрою як процес розвитку. – URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/7/10.pdf>.

³⁰ Мукан Н.В., Грогодза І.Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2013_5_5.pdf.

³¹ Australian Institute for Teaching and School Leadership : офіційний сайт. – URL : <https://www.aitsl.edu.au/>

³² Learn about the career stages. – URL : <https://www.aitsl.edu.au/teach/understand-the-teacher-standards/career-stages>.

³³ Australian professional standards for teachers. Standards at the graduate teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-graduate-level-descriptorsa45e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=d0b6eb3c_0.

³⁴ Australian professional standards for teachers. Standards at the proficient teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-proficient-level-descriptors785e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=3cb6eb3c_0.

³⁵ Australian professional standards for teachers. Standards at the highly accomplished teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-highly-accomplished-level-descriptors8e5e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=c6b6eb3c_0.

³⁶ Australian professional standards for teachers. Standards at the lead teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-lead-level-descriptors.pdf?sfvrsn=13b6eb3c_0.

вимогам національно акредитованої програми для початку викладання в університеті. Надання цієї кваліфікації означає, що вони відповідають стандартам вищої кваліфікації. Викладачі демонструють знання та розуміння фізичних, культурних, соціальних, мовних та інтелектуальних характеристик студентів; розуміють принципи стратегії диференціювання навчального матеріалу для задоволення специфічних навчальних потреб студентів та спектру здібностей; розуміють предмет, зміст навчального плану та стратегії викладання; вміють розробляти заняття, які відповідають вимогам навчального плану, оцінці та звітності; демонструють здатність залучати студентів, щоб оцінити навчання студентів та змінювати педагогічну практику. Викладачі-початківці підбирають та застосовують своєчасні та відповідні види зворотного зв'язку для покращення навчання студентів; демонструють знання практичних стратегій для створення взаємозв'язку зі студентами та управління поведінкою студентів. Вони знають, як підтримувати благополуччя та безпеку студентів, працювати за навчальними програмами. Вони розуміють важливість етично працювати, співпрацюючи з колегами, представниками зовнішніх професійних та громадських організацій та сприяючи життю закладу»³⁷.

Досвідчений. «Як досвідчений викладач, фахівець відповідає вимогам для повної реалізації освітньої діяльності, демонструючи відповідність стандартам на цьому рівні. Досвідчені викладачі знають унікальний досвід студентів і здійснюють викладання у відповідності індивідуальним потребам та різноманітним культурним, соціальним та мовним характеристикам тих, хто навчається; розробляють безпечні, позитивні та продуктивні навчальні середовища, де всі студенти заохочуються до участі; розробляють та впроваджують навчальні програми, які відповідають вимогам, оцінюванню та звітності; використовують відгуки та оцінку, щоб аналізувати та підтримувати знання та розуміння ваших студентів; здійснюють зворотній зв'язок, для покращення викладання у відповідності до потреб студентів. Фахівці цього типу поважають поради досвідчених колег, визначають, планують та оцінюють свої професійні потреби у поглибленні знань і підвищенні кваліфікації; поводять себе професійно і етично на всіх форумах»³⁸.

Високопрофесійні фахівці. До зазначеного типу відносяться високопрофесійні викладачі, ефективні і кваліфіковані практики, які здатні працювати самостійно або в командах для покращення особистої діяльності та практичних навичок колег; сприяють навчанню своїх колег, а також можуть взяти на себе функції, помічника, радника або провідника для інших людей; максимізувати можливості навчання для своїх студентів, розуміючи їхні передумови та різноманітні індивідуальні характеристики та вплив цих факторів на їхнє навчання; володіють глибокими знаннями з предмету викладання та змісту навчального плану; співпрацюють з колегами та обмінюються набутим досвідом. Фахівці мають розвинені навички міжособистісного та презентаційного розвитку, ефективно та шанобливо спілкуються зі студентами, колегами та членами спільноти»³⁹.

Провідний фахівець. «Провідні викладачі визнаються та викликають повагу у колег, демонструють постійну та інноваційну педагогічну діяльність. Всередині та за межами закладу вищої освіти ініціюють та ведуть діяльність, спрямовану на вдосконалення освітніх можливостей для всіх студентів. Створюють інклюзивні навчальні середовища, задовольняючи потреби студентів з різними мовними, культурними, релігійними та соціально-економічними потребами; продовжують шукати шляхи вдосконалення практичних навичок та обмінюються досвідом з колегами; застосовують навички і поглиблюють знання для проведення ефективних занять, а також надають доступ до цієї інформації колегам; описують взаємозв'язок між високою ефективністю викладання та навчання таким чином, для надихання колег вдосконалювати особисту професійну практику; здійснюють постійний зворотній зв'язок зі студентами для ефективності освітнього процесу.

Кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти базується на всебічному розвитку особистості, що відповідає потребам як суспільства, ринку праці щодо кадрового забезпечення вищої освіти і науки, до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, економічної, правової, організаторської, мотиваційної підготовки фахівців тощо»⁴⁰.

³⁷ Australian professional standards for teachers. Standards at the graduate teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-graduate-level-descriptorsa45e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=d0b6eb3c_0.

³⁸ Australian professional standards for teachers. Standards at the proficient teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-proficient-level-descriptors785e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=3cb6eb3c_0.

³⁹ Australian professional standards for teachers. Standards at the highly accomplished teacher level. – URL : https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/download-highly-accomplished-level-descriptors8e5e8f91b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=c6b6eb3c_0.

⁴⁰ Успішна кар'єра в сучасному світі: передумови, складові, етапи реалізації. – URL : <http://referat-ok.com.ua/ekonomika-praci/uspishna-karjera-v-suchasnomu-sviti-peredumovi-skladovi-etapi-realizaciji>.

Визначення кар'єрних цінностей та готовність майбутніх науково-педагогічних працівників до кар'єрного зростання

Необхідність супроводу кар'єрного вибору і визначення кар'єрних орієнтацій студентів, очевидна ще під час навчання у закладі вищої освіти. Кар'єрна орієнтація є спрямованістю на певне кар'єрне рішення або вибір в області кар'єри. Система кар'єрних орієнтацій, визначає шляхи для саморозвитку й особистісного росту, включаючи в себе одночасно їх напрямки і способи їх здійснення ⁴¹.

Зазначимо, що важливого значення при цьому набувають позитивні кар'єрні орієнтації, що виникають у процесі соціалізації фахівця на початку розвитку кар'єри. Кар'єрні орієнтації – це вимоги, які дослідник висуває не лише до себе як до професіонала, а також до обраної ним професійної діяльності. Вони достатньо стійкі і можуть залишатися стабільними протягом тривалого часу; визначаються талантами, схильністю до дії, мотивацією і цінностями. Щодо критеріїв кар'єрних орієнтацій, то вони характеризуються інтересами і схильністю дослідника до того чи іншого типу дослідницької діяльності. Акцентуючи увагу на цих факторах, дослідник планує такий шлях кар'єри, який принесе йому моральне задоволення й надасть змогу розкрити та реалізувати науковий потенціал ⁴².

Американський дослідник Е. Шейна класифікує кар'єрні орієнтації і виокремлює вісім їх видів ⁴³:

1. «Професійна компетенція. Ця установка пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі. Особистості з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи, для них особливо важливий успіх у професійній сфері, але швидко втрачають зацікавленість до роботи, яка не дає можливості розвивати свої професійні здібності. Одночасно вони шукають визнання своїх талантів, яке має виражатися в статусі, що відповідає їх майстерності. Вони готові керувати іншими в межах своєї компетенції, але управління не становить для них особливого інтересу. Більшість розглядає управління лише як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері.

2. Менеджмент. Особливість орієнтована на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат і поєднання різних функцій організації. Особистість із цією кар'єрною орієнтацією буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не отримає посаду, на якій стане управляти різними сферами діяльності організації: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажем.

3. Автономія (незалежність). Особистість прагне звільнення організаційних правил, вимог та обмежень. Яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд, самому вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така особистість не хоче підкорятися правилам організації, готова відмовитися від просування по службі й інших можливостей заради збереження своєї незалежності. Вона готова працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, не буде відчувати відданості організації та відхилитиме всі обмеження її автономії.

4. Стабільність. Ця кар'єрна орієнтація обумовлена потребою в безпеці й стабільності для того, щоб майбутні життєві події можна було передбачити. Існує два типи стабільності:

- стабільність місця роботи передбачає пошук роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про своїх працівників-пенсіонерів, виплачує великі пенсії, є надійною у своїй галузі. Особистість із такою орієнтацією – її часто називають «людиною організації» – відповідальність за керування кар'єрою повністю покладає на наймача. Вона буде здійснювати будь-які «географічні пересування», якщо того буде потребувати компанія;

- стабільність місця проживання складається в тому, що особистість пов'язує себе з географічним регіоном, вкладає збереження у свій будинок, змінює роботу тільки тоді, коли це не супроводжується її «зривами з місця».

Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і займати високі посади в організації, але, як такі, що надають перевагу стабільній роботі й життю, вони відмовляться від підвищення, якщо воно загрожує ризиком і тимчасовими незручностями навіть у випадку широких можливостей, що відкриваються.

5. Служіння. Головні цінності такої людини – це люди та робота на їх благо. Особистість такої орієнтації не буде працювати в організації, яка має цілі й цінності, що суперечать її власним. Вона

⁴¹ Беляєва Л.В., Тесленко В.К. Зміст кар'єрної орієнтації студентів на етапі освіти. – URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2012/S20/ЗМІСТ_КАР'ЄРНОЇ_ОРІЄНТАЦІЇ_СТУДЕНТІВ_НА_ЕТАПІ_ОСВІТИ.pdf.

⁴² Чорнойван Г. Формирование и развитие карьерных ориентаций преподавателей высших учебных заведений // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 450–454.

⁴³ Шейн Э. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере / перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова. – URL : <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html>.

відмовиться від роботи й просування по службі, якщо зможе реалізувати головні цінності життя.

6. Виклик. Основне для такої людини – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення складних завдань. Особистість немов би «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв-виграв». Процес боротьби й перемоги є для неї важливішим, ніж конкретна діяльність чи професія. Новизна, різноманітність і виклик – це основні цінності, якщо ж усе дуже просто, вона нудиться.

7. Інтеграція стилів життя. Особистість орієнтована на інтеграцію різних сторін життя. Вона не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, тому намагається все це збалансувати. Така особистість більше цінує своє життя в цілому – де живе, як удосконалюється, – ніж конкретну роботу, кар'єру або організацію.

8. Підприємництво. Особистість прагне створити щось нове, хоче долати перешкоди, готова до ризику. Не бажає працювати на інших, хоче мати власну «марку», власну справу, фінансове багатство. Це не завжди творча людина, для неї головне – створити справу, концепцію чи організацію, збудувати її так, щоб це стало продовженням її самої, вкласти туди душу. Вона буде продовжувати справу, навіть тоді, коли її спочатку будуть переслідувати невдачі й вона буде змушена ризикувати».

Відповідно до вище зазначено наголосимо, що при плануванні кар'єри особливу увагу слід приділити тій сфері діяльності, яка б збігалася з кар'єрними орієнтаціями фахівця, не суперечила його внутрішнім потребам. Такий підхід до розвитку кар'єри буде сприяти викладачам чітко слідувати плану, адекватно оцінювати свій рівень, аналізувати досягнення і успіхи, при необхідності вносити в план зміни.

Засобом реалізації плану кар'єри є успішна робота на займаній посаді; професійний та індивідуальний розвиток, підвищення кваліфікації й професійних навичок. Таким чином кар'єра має бути керованим процесом, а значить, плановим. Реалізація плану розвитку кар'єри передбачає, з одного боку, професійний розвиток співробітника, тобто придбання необхідної для заняття бажаної посади кваліфікації, а з іншого – реалізація його потенціалу.

Відзначимо, що для досягнення успіху у зазначених сферах діяльності потрібна стратегія планування. Т. Kennie у своїй праці «Strategic planning for professional practices: the future is in your head»⁴⁴ описує етапи створення стратегії, її сильні та слабкі сторони, наводить декілька прикладів про успішні стратегії та ті, що зазнали невдач. Варто зрозуміти, що стратегічне планування це не просто бізнес-план, який в більшості випадків зосереджений на відносно короткий термін (6–12 місяців). Стратегія зосереджується на довгострокову діяльність, базується на аналізі більш фундаментальних виборів розвитку кар'єри, вимагає уяви і зусиль, створення умов для творчої і наукової думки, для розвитку співробітництва з іншими дослідниками, сприяє академічній мобільності тощо.

У загальному сенсі планування й управління розвитком кар'єри вимагає від структурних розділів і співробітників взаємних зусиль, що надає їм ряд переваг. Для співробітників це означає отримати більш високу міру задоволення від своєї діяльності в організації, можливість професійного росту, підвищення рівня життя; більш чітке бачення особистих професійних перспектив і можливість планувати інші аспекти власного життя. Співробітник повинен знати не тільки свою перспективу в установі, але й те, яких показників він повинен досягнути, щоб розраховувати на просування по службі; можливість цілеспрямованої підготовки до майбутньої наукової та науково-дослідницької діяльності; підвищення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Організація ж отримує: мотивованих і лояльних співробітників, які пов'язують свою діяльність з організацією, і це забезпечує зниження плинності співробітників і зростання продуктивності праці; можливість планувати професійний розвиток співробітників і всієї організації з врахуванням їх особистих інтересів; плани розвитку кар'єри окремих співробітників дозволяють визначити потребу в професійному розвитку; групу зацікавлених у професійному рості, підготовлених, мотивованих та ініціативних співробітників для просування на важливі посади⁴⁵.

Як і будь-який організаційний процес управління, планування кар'єри потребує постійного моніторингу і визначення ефективності застосування. Оскільки цей процес спрямований на покращення діяльності організації, її результати вже свідчать про ефективність. Науковці у сфері управління персоналом до основних показників, які характеризують успішність планування кар'єри відносять: плинність персоналу (порівняння показників для співробітників, які беруть участь у плануванні та розвитку кар'єри, та аналогічних показників для співробітників, які не беруть участь у таких заходах); професійно-кваліфікаційне просування

⁴⁴ Kennie T. Strategic planning for professional practices: the future is in your head (PDF file). – URL : <http://leadership.ranmore.co.uk/downloads/>

⁴⁵ Крушельницька О.В., Мельничук Д.П. Управління персоналом : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. – 2-е вид., переробл. й допов. – К. : Кондор, 2005. – 308 с.

співробітників (частка співробітників, які отримали підвищення відповідно до загальної чисельності співробітників; кількість співробітників, які проходять професійну підготовку тощо); співвідношення частки вакансій, що заміщені працівниками організації (наприклад дослідників, які завершили підготовку в аспірантурі (докторантурі) відповідних ВНЗ, наукових установ й успішно захистили свої дисертаційні дослідження) та посад, заміщених прийнятими зі сторони працівниками ⁴⁶.

Професор А. Johnson, який є автором путівника для ранньої кар'єри дослідників «Charting a course for a successful research career» ⁴⁷, вважає, що планування кар'єри є передумовою досягнення успіху. Путівник розрахований на дослідників, які наполегливо працюють протягом кількох років над дослідженням, володіють навичками, мають вже певний досвід і, найголовніше, міжнародне визнання, щоб розпочати дослідницьку кар'єру.

Розробці особисто визначеної стратегії та плану управління кар'єрою присвячена праця, яку створила команда Smeal MBA Career Services Team (SMCS). Автори пропонують модель процесу кар'єрного розвитку, описано кожний з його чотирьох етапів та запропоновано відповідний шаблон, для розроблення особистої кар'єрної стратегії ⁴⁸.

Короткий опис моделі дає корисний контекст для розуміння окремих її етапів. Кар'єрні рішення базуються на детальній інформації про співробітників та містить опис професійних варіантів. Таким чином, необхідний внутрішній аналіз та зовнішній аналіз ринку. Це основа і процес для етапу кар'єрної розвідки або першого етапу процесу кар'єрного розвитку. На другому етапі або етапі аналізу та прийняття рішень дослідник починає виявляти потенційно відповідний вибір, вивчаючи інформацію про свої особистісні та професійні характеристики. Таким чином, можна зробити рішення про те, як унікальні особистісні характеристики «підходять» до певних функціональних ролей (навчання, викладання, управління тощо), в галузі освіти і науки. Це базується на унікальних інтересах, цінностях, сильних сторонах, характеристиках, потребах, бажаннях та потенціалі. Третій етап включає основні функціональні, галузеві та організаційні рішення другого етапу в довгострокову кар'єрну стратегію та план впровадження. На підставі розробленої кар'єрної стратегії та плану реалізації, четвертий етап повністю зосереджений на перетворенні плану в дію.

Системним процесом, який важливий для прийняття рішень у сфері кар'єри та для постійного професійного розвитку, є самооцінка. Кожен експерт з управління підкреслює життєву важливість самосвідомості. У різні моменти часу, проведення рефлексії необхідне для виявлення прогалин у роботі та навичках, які потенційно можуть підірвати професійний розвиток. Рефлексія повинна також включати виявлення знань, талантів, сильних і навичок, які можуть бути використані для досягнення цілей. Із цих причин кожна програма управління та розвитку лідерства починається з того, що фахівець повинен провести ретельний самоаналіз. Лише з гарною самосвідомістю майбутній викладач може визначити хід дій для розкриття потенціалу та продуктивності. У процесі стратегічного планування особливого значення відіграє самооцінка, розвиток дослідження та кар'єра, що об'єднуються у складанні стратегічного плану, що приведе до кар'єрного розвитку. Складаючи план варто оцінити внутрішні та зовнішні сильні сторони, слабкі сторони, можливості та загрози. Письмовий варіант плану включає в себе наступне ⁴⁹:

- бачення – довготермінове свідчення того, ким нині є фахівець і що він досягне в майбутньому;
- цілі та завдання – визначення коротко-, середньо-та довгострокових цілей та пов'язані цілі, успішне досягнення якого призводить до досягнення довгострокового кар'єрного бачення;
- SWOT аналіз – аналіз сильних, слабких, можливостей та загрози, які можуть існувати з фахівцем (внутрішніми) та/або на ринку праці (зовнішній). Чесний SWOT-аналіз дозволяє аналізувати реалістичність бачення дослідника та цілі, і відповідно ж до цього планувати. Крім того, цей аналіз дозволяє вказати додаткові цілі і цілі, які можуть пом'якшити слабкість та загрози (GAPS – це прогалини між поточним рівнем і тим, до якого дослідник прагне в майбутньому).

Звісно, що не можна точно знати, що буде через 3–5 років, але потрібно проаналізувати інформацію, якою володіє нині дослідник, і створити образ того, що він хотів би мати у майбутньому. Лише з баченням бажаного майбутнього можна створити цілі та плани, які дозволять ефективно і ефективно розподіляти час та

⁴⁶ Бризгіна Я.О. Планування кар'єри як фактор мотивації підготовки та підвищення кваліфікації персоналу банку. – URL : <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3854/1/37.pdf>.

⁴⁷ Charting a course for a successful research career. A Guide for Early Career Researchers 2 nd Edition / Professor Alan Johnson, 2011. – 120 P. – URL : https://www.elsevier.com/_data/assets/pdf_file/0013/90040/charting-a-course-for-a-successful-research-career.pdf.

⁴⁸ Developing a personal career strategy (PCS) / Smeal MBA Career Services Team (SMCS). – URL : https://mbastudents.smeal.psu.edu/career-services/documents/personal_career_strategy.

⁴⁹ Там само. – P. 10–11.

енергію. Як зазначено вище, будь-який стратегічний план є живим документом, який визнає, що обставини з часом змінюються, і тому варто періодично переглядати план, для внесення необхідних коректив.

Розглянемо два основні види планування: коротко- та довготривалий. Короткотривалий план кар'єри зосереджується на термін від шести місяців до 5 років. Ключовою характеристикою короткотривалого планування кар'єри є розробка реалістичних цілей і завдань, які можна досягнути в найближчому майбутньому. Розпочинаючи планування кар'єри варто звільнити себе від усіх кар'єрних бар'єрів (наприклад, відсутність мотивації, апатія, лень, зволікання). Доктор Randall S. Hansen⁵⁰, який є засновником одного з найстаріших і найбільш повних сайтів для розвитку кар'єри в мережі Інтернеті (Quintessential Careers), радить в цьому аспекті дотримуватися наступних кроків:

1) здійснити аналіз способу життя (наприклад, відповісти на запитання: чи задоволені ви умовами свого теперішнього життя? Чи хочете ви його зберегти або ж змінити?). При цьому важливо вже мати змодельовані попередньо основні характеристики, за якими дослідник обрав для себе ідеальний стиль життя. Наступний крок дослідника полягає у співставленні його поточного шляху кар'єри змодельованому;

2) виявити позитиви й негативи у професійній (дослідницькій) діяльності та повсякденному житті. Варто скласти список обох видів діяльності й подивитися, що подобається, а що не подобається, й визначитися, в якій діяльності більше позитивів і негативів. Цей аналіз допоможе уникати небажаної діяльності та заходів, що її спричиняють;

3) проаналізувати справи і ситуації, в яких дослідник відчуває себе найбільш задоволеним й енергійним та розробити їх загальний профіль (список). Окремо варто зазначити, яка кількість таких ситуацій відбувається під час професійної або дослідницької діяльності;

4) продемонструвати сильні і слабкі сторони. Варто здійснювати об'єктивну оцінку сильних сторін і недоліків з точки зору роботодавця відповідно до досвіду роботи, освіти, професійної підготовки, розвитку навичок, талантів і здібностей, спеціальних компетентностей і особистісних характеристик (екстраверт чи інтроверт тощо);

5) проаналізувати визначення успіху і мрії. Слід приділити деякий час на роздуми про те, як ви визначаєте успіх. Що розуміється під успіхом? Про що мріяли у дитинстві? Необхідно здійснити мозковий штурм щодо дитячої і теперішньої мрії; при цьому варто не допустити будь-яких негативних думок мислення.

Отже, процес планування власного кар'єрного шляху є досить важливою навичкою. Він потребує від викладача врахування потреб, знання й досвід, та бути націленим на самореалізацію. Забезпечення відкритості процесу управління кар'єрою в закладі вищої освіти сприятиме можливостям для розвитку та самовдосконалення співробітників, підвищення якості процесу планування кар'єри.

Етапи та типи кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти

Етапам розвитку кар'єри викладачів та їх професійному розвитку присвячена монографія «Stages of Teachers' Careers: Implications for Professional Development»⁵¹. Автори виокремлюють ранню, середню та пізню кар'єру фахівця, а також пропонують програми професійного розвитку відповідно до кожного етапу.

На етапі ранньої кар'єри, перед молодими фахівцями постає виклик перед майбутньою професією. Головне завдання полягає в набутті впевненості у своїй діяльності, вмінні планувати, організувати свій час, вибирати сучасні методи викладання. Усвідомлення своєї діяльності та адаптація настає в період від двох до чотирьох років після закінчення закладу вищої освіти.

На етапі середньої кар'єри, що охоплює період від чотирьох до двадцяти років досвіду, відбувається посилення впевненості у власній майстерності, відкритість до нових методів та ідей. Фахівці випробовують свої уявлення про освіту і є досить самокритичними, вони активно популяризують навчальні дисципліни, займаються підготовкою молоді до кар'єри, особливо для професії.

Пізня кар'єра охоплює досвід від двадцяти до тридцяти років. Описуючи цей життєвий період вчені розділилися в думках щодо основних характеристик цього етапу. Перша категорія висловила про незадоволеність професійною діяльністю і бажанням її залишити. Незважаючи на самоусвідомлену гнучкість своїх учнів, ці вчителі скаржилися на втому, занепокоєння та професійну нудьгу. З іншого боку, вчителів відзначили вік найкращої продуктивності (від 40 до 55 років), що характеризується ефективною діяльністю в класі, закладі та особистісному розвитку для реалізації свого потенціалу як професіонала.

⁵⁰ Randall S. Hansen. Developing a Strategic Vision for Your Career Plan. – URL : <https://www.livecareer.com/quintessential/career-plan>.

⁵¹ Christensen J., Burke P., Fessler R., Hagstrom D. Stages of Teachers' Careers: Implications for Professional Development. – URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227054.pdf>.

На підставах екстернальності та інтернальності В. Лозовецька⁵² виділяє шість типів кар'єри, які дуже важливі для вивчення індивідуальної кар'єри. Автор описуючи кожен тип надала характеристику зазначену нижче:

1. «Альпініст». Людина з високою самооцінкою і рівнем домагань, інтернал. Робить кар'єру свідомо, з повною внутрішньою самовіддачею. Вона проходить всі щаблі кар'єри, до наступного кроку приступає, закріпившись і підстрахувавшись, це хороший професіонал, йому не треба допомагати – достатньо не заважати, він не схильний до різких необдуманих вчинків, прагне добиватися своєї мети.

2. «Ілюзіоніст». Висока самооцінка і рівень домагань, екстернал. Прагне до висот, схильний користуватися сприятливими обставинами, воліє здаватися, ніж бути. Легко засвоює зовнішні ознаки успіху, вміє їх експлуатувати, вміє маніпулювати оточуючими, не бере на себе великої відповідальності. Орієнтований на імідж компанії, тому можливий відхід до конкурентів. Він може виконувати представницькі функції, якщо вони не вимагають відповідальних рішень.

3. «Майстер». Висока самооцінка, низький рівень домагань, інтернал. Йому цікаво освоювати нові області, професії, отримувати нову інформацію, але, отримавши інформацію, може втратити до неї інтерес. Просування по соціальній драбині його мало цікавить. Головне для нього внутрішнє життя, рух вперед; може раптово міняти діяльність. Йому потрібно дати можливість розвиватися, освоювати новий напрямок.

4. «Мураха». Низька самооцінка і рівень домагань, екстернал. Гарний професіонал у своїй справі, працює відповідно до визначених завдань, має мотивацію на уникнення невдач, успішний як виконавець, його не можна навантажувати повноваженнями.

5. «Колекціонер». Для нього характерна низька самооцінка, але високий рівень домагань, екстернальність. Ця людина хоче досягти вершин, але довго готується розпочати професійну діяльність. У неї кілька дипломів про освіту, закінчено багато курсів, але немає реального досвіду роботи, вона туманно уявляє собі свою кар'єру, хоче відразу стати начальником, має високі грошові домагання, але, якщо втихомирить свої амбіції, може стати гарним працівником.

6. «Узурпатор». Цьому типу кар'єри притаманні низька самооцінка, високий рівень домагань, інтернальність. Ця людина завжди сподівається на себе, піднімається по службових сходах, рухома самолюбством, виявляє почуття недовіри до оточуючих, тому контролює не тільки себе, але й інших. Успішно працює в стабільній ситуації, в нестабільній ситуації хаотична. Орієнтована на вертикальну кар'єру і авторитарний стиль, їй важливо бачити перспективу. Вона вміє приймати відповідальні рішення, але результатів домагаються підлеглі».

Основну увагу звертаємо до того, що кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти це процес, що містить різноманітні складові. Вище детально описано понятійний апарат проблеми, проаналізовані кар'єрні орієнтації, етап планування, а також коротко наведено декілька прикладів поділу кар'єри на типи та етапи.

Принципи кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників у контексті інтеграції викладацької і дослідницької діяльності

Професійний розвиток науково-педагогічного працівника є одним із рушіїв кар'єрного зростання. Взаємозалежність цих двох процесів відбувається по всій кар'єрній траєкторії життя фахівця що зумовлюється сформованістю активної професійної позиції, мотивації, реалізації особистісного, професійного та творчого потенціалу, потребою в саморозвитку та підвищенні кваліфікації, визначенні кар'єрних орієнтацій.

На основі здійсненого аналізу вітчизняних наукових джерел обґрунтовано основні принципи кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах інтеграції вищої освіти і науки.

Виявлено, що принцип безперервності в кар'єрній траєкторії науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах інтеграції вищої освіти і науки сприяє формуванню готовності фахівця до змін, професійній мобільності, самоорганізації щодо здійснення викладацької і дослідницької діяльності, гнучкості, інтеграції до Європейського простору вищої освіти, обміну досвідом через стажування, участі в міжнародних проєктах і програмах, проходженню курсів підвищення кваліфікації тощо.

Сучасний етап розвитку освітніх структур характеризується широким спектром різних форм включення населення в процес професійної підготовки, який визначає необхідність забезпечення наступності

⁵² Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. – К., 2015. – 279 с. – URL : <http://lib.iitta.gov.ua/106915/1/монографія.pdf>.

освітніх програм і взаємодії освітніх установ, орієнтованих на принцип безперервності. Згідно з визначенням Р. Даве «безперервна освіта – це процес особистого, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою вдосконалення якості життя. Це всеосяжна і об'єднуюча ідея, що включає формальне, неформальне і інформальне навчання». Безперервна освіта в його розумінні як Life-Long Learning (LLL – освіта протягом усього життя) припускає будь-яке цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі, з метою вдосконалення компетентностей в умовах інформатизації суспільства, глобалізації світових процесів і стрімкого науково-технічного прогресу. У безперервній освіті робиться наголос на особистісну орієнтацію. При зосередженості на особистість акцентується його безперервність у світі особистості щось, що дозволяє здійснювати засобами освіти власні прагнення особистості, допомагає її самореалізації. Головним завданням у реалізації концепції «безперервної освіти» є створення чіткої мережі взаємопов'язаних форм навчання, здатної обслуговувати різні групи населення. Фундаментальними положеннями організаційних і змістовних основ концепції «безперервної освіти» є⁵³:

- основна ідея – освіта здійснюється протягом усього життя людини у відповідності з інтересами суспільства і потребами особистості незалежно від віку, освітнього цензу, інших зовнішніх і внутрішніх обмежень;

- безперервна освіта – система – реалізація організації послідовного освіти від дошкільної шаблі до перманентного освіти дорослих в різних формах додаткової освіти, перепідготовки та підвищення кваліфікації, включаючи, сучасні форми заочного навчання та процесу самоосвіти;

- принципи – демократизм, соціальна відкритість, цілісність, безперервність, гнучкість і варіативність системи освіти, завершеність;

- реалізація концепції – умова – реорганізація мережі освітніх установ на принципах багатофункціональності, багатопрофільності та багатоступінчастості⁵⁴.

Програма неперервної освіти повинна осмислюватися як форма управління процесами розвитку. Це вимагає відмови від багатьох уявлень, що склалися, та визначення нового підходу і нової ідеології в царині освіти. Ідея неперервної освіти – це програма розвитку мислення та діяльності, в рамках якої розвиток людини і виробничих систем можуть виступати тільки як приватні, фрагментарні задачі. Це особлива політика не тільки в царині навчання, але і в сфері організації вільного часу людей, суспільних відношень та соціокультурних систем. З точки зору індивіда та професійної організації мислення та діяльності, безперервність межує з підготовкою, що координується, та замкненістю її на формування цілісного типу мислення та діяльності. З точки зору особистості, безперервна освіта виступає як відкрита (віртуальна) та варіативна освіта, що забезпечує максимальну свободу вхідного вибору і наступну мобільність особистості. На кожному кроці особистісного розвитку така освіта повинна надавати кожному можливість вибору своєї траєкторії руху, як сфери ініціативи та відповідальності. З точки зору суб'єкту свідомості, безперервна освіта виступає як постійна проблематизація, що зв'язує окрему людину з культурою, що робить її не тільки носієм мислення та діяльності, але й джерелом творчої еволюції⁵⁵.

Подовжена освіта в Європі включає дистанційну, заочну і традиційну університетську освіту, яка може бути у вигляді: – підвищення кваліфікації співробітників університету; – університетська освіта з метою перекваліфікації (передбачається вища університетська освіта в будь-якій іншій галузі); – додаткова університетська освіта з метою розширення знань, одержаних в університеті; – освіта, що зберігає «форму» колишніх випускників, тобто дає їм можливість вдосконалення. Найчастіше заняття проводять за вечірньою та заочною формою, фінансування відбувається через гранти, подекуди місцевою владою або компанією⁵⁶.

Мотиваційна спрямованість науково-педагогічних працівників до професійного розвитку полягає насамперед у творчій ініціативі, активності, цілепокладанні, інноваційності у вирішенні практичних завдань (основні мотиви: самоствердження, престиж, кар'єрне зростання, досягнення якості освітнього процесу).

Мотиваційна готовність викладача до викладацької діяльності відбувається через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного і особистісного розвитку. Вона містить:

- інформаційно-змістовну підготовку викладача до інноваційної діяльності, що заснована на реалізації професійної культури в умовах проектування і планування викладацького досвіду;

- практичну підготовку, що будується на вивченні інноваційних технологій, освоєння нетрадиційних

⁵³ Принципи безперервної освіти. – URL : <http://ukrbukva.net/page,2,91356-Principy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html>.

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ Козловська Г.В. Безперервна освіта в Європі та Україні: соціологічний аналіз. – С. 17. – URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3960/1/Kozlovska.pdf>.

⁵⁶ Там само. – С. 18.

прийомів і методів педагогічної діяльності;

- розвиток спеціальних методів і прийомів розвитку професійної успішності викладача вищої школи ⁵⁷.

Принцип професійної мобільності сприяє успішному оволодінню інноваційними технологіями викладання, адаптації до зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності. Цей принцип виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших внутрішніх або зовнішніх переміщеннях фахівців.

Хоча мобільність викладацького складу досліджена не так добре, як мобільність студентів, її можна вважати другою за важливістю формою глобалізації вищої освіти. Традиційно міжнародна мобільність професорсько-викладацького складу обумовлена дослідженнями і науковою роботою, але в деяких регіонах і певних напрямках освіти, наприклад, менеджмент і ділове адміністрування, існують спеціальні схеми регіонального і міжнародного тренінгу для молодих дослідників і викладачів. На мобільність професорсько-викладацького складу сильно впливають географічні відмінності. На одному полюсі розташовані країни з високим рівнем наукової еміграції внаслідок цілеспрямованого залучення наукового персоналу для розширення системи вищої освіти (наприклад, Гонконг), а на іншому – країни з низьким рівнем інтернаціоналізації професорсько-викладацького складу (це країни з високим рівнем національної однорідності, що використовують лише одну мову у навчанні, тому важко знайти спеціалістів, які володіють іноземними мовами). США і Великобританія є найбільшими експортерами наукових трудових ресурсів, але водночас кафедри їх університетів дуже привабливі для зарубіжних спеціалістів. У цьому можна переконатися, якщо звернути увагу на склад висококваліфікованих працівників наукових кафедр, серед яких немало представників зарубіжних країн ⁵⁸.

Успішність кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти потребує стратегічної узгодженості індивідуальних особливостей та професійного саморозвитку фахівців (індивідуальні характеристики: спадковість, особливості організму, стан здоров'я, фізіологічний і психічний стан; особистісні характеристики: мотиви, орієнтації, цінності, емоції, відносини; професійні характеристики: компетентність, навички, знання, досягнення, розвиток, автономність і відповідальність).

Основні принципи функціонування і розвитку системи післядипломної освіти, до якої належить підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Н.Протасовою ⁵⁹: «загальнометодологічні (принципи загальноекономічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності) та андрагогічні (принципи індивідуального розвитку та розвитку індивідуальних освітніх потреб, рівневі – кваліфікаційний, життєво і перспективно-посадовий, вікового підходу, створення умов та свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійного навчання, спільної діяльності в навчальному процесі, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості, актуалізації результатів навчання)». Загальнометодологічні принципи відповідають за стабільне функціонування системи післядипломної освіти, андрагогічні – за її розвиток. До загальнометодологічних принципів віднесена методологія синергетичного світогляду, яка відкриває можливість підійти до вирішення тих суперечностей сучасної освіти, які існують між авторитарним і вільним типами педагогічної діяльності; сприяє подоланню суперечностей між теоріями спадковості і виховання, формування людини та іншими, що стали аксіомами людського буття. Загальнометодологічні принципи відповідають за стабільне функціонування системи післядипломної освіти, андрагогічні – за її розвиток».

Принципами, що забезпечують впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є: прогностична спрямованість, науковість, неперервність, цілісність, наступність, інтегративний характеру інформації, моніторинг фахових знань, корекція, індивідуалізація, диференціація професійного навчання, а також андрагогічні та акмеологічні принципи ⁶⁰.

Для досягнення професійного зростання Т.Перепелюк ⁶¹ пропонує використовувати систему

⁵⁷ Московский В.В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы : дис.... канд.психол. наук [19.00.13]. – М., 2007. – URL : <http://www.disscat.com/content/formirovanie-professionalnoi-uspeshnosti-prepodavatela-vysshei-shkoly>.

⁵⁸ Гурч Л. Мобільність студентів та професорсько- викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі. – URL : <http://personal.in.ua/article.php?ida=53>.

⁵⁹ Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 281–282.

⁶⁰ Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів : навч.-метод. матеріали / Н.Б. Ларіна ; уклад. Г.І. Бондаренко. – К. : НАДУ, 2013. – С. 21.

⁶¹ Перепелюк Т.Д.. Підвищення професійної майстерності педагогічних працівників навчальних закладів. – URL : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4877/1/Підвищення_професійної_майстерності.pdf.

принципів педагогічного стимулювання. Автор наголошує, що «принцип стимулювання творчого зростання педагогів на основі розробленої системи моральних і матеріальних стимулів вимагає створення умов для формування мотивації професійного самовдосконалення. Серед мотивів можна виділити наступні: мотиви успіху, подолання професійних труднощів, спрямовані на поліпшення матеріального благополуччя, професійного визнання, кар'єрні мотиви та ін. Реалізація даного принципу передбачає: систематичне відстеження результатів діяльності, об'єктивну оцінку професійного зростання педагогів та педагогічних колективів; надання допомоги педагогу, педагогічному колективу у визначенні тих сфер діяльності, де можна досягти успіху, проявити свої сильні сторони, показати зразок вирішення проблеми для інших своїх колег; визначення системи засобів, що спонукають кожного до пошуку і творчості, з урахуванням особливостей педагогів, їх можливостей; розробку положень про колективних та індивідуальних конкурсах, оглядах за результатами інноваційної, творчої діяльності педагогів; підтримку, заохочення ініціативи педагогів у постановці і вирішенні професійних проблем, цілеспрямовано займаються самоосвітою»⁶².

Окремо розглянемо управлінські якості викладача, адже не може бути професійного успіху без високої комунікабельності і вміння працювати з людьми. Вчитися цій складній справі бажано вже на ранніх етапах кар'єри. Студентам з високим потенціалом необхідно цілеспрямовано пропонувати важкі, але посильні завдання, які вимагають колективних зусиль. Надавати їм таку можливість варто ще в процесі навчання, адже це є одним із найважливіших завдань системи підвищення кваліфікації вищого навчального закладу. Університетам також бажано мати спеціальні посади для молодих викладачів, на яких вони б виконували науково-викладацьку роботу, несли повну відповідальність за своє професійне зростання та результати успішності студентів.

Недоцільно затримувати досить довго на одній і тій же посаді перспективних викладачів. У кожному закладі вищої освіти повинен бути свій план підвищення кваліфікації (тижневі курси, вечірні заняття, самопідготовка, стажування тощо) та умови кар'єрного зростання працівників.

Університети мають діяти у відповідності реалізації стратегії кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників у контексті конкурентоспроможності та професійного вдосконалення відповідно кращих світових практик. Правильне визначення факторів кар'єрного зростання сприяє досягненню закладом конкурентної переваги, а використання одного чи декількох факторів як основи при розробці стратегії – лідируючої позиції в рейтингах найкращих освітніх закладів.

Нижче подано, як приклад, основні фактори кар'єрного зростання⁶³:

- якісне здійснення освітнього процесу в контексті інтеграції викладацької і дослідницької діяльності;
- розвинені лідерські якості;
- можливість розробки і реалізації освітніх послуг;
- ступінь оволодіння інноваційними технологіями;
- сприятливий імідж, особливий талант, великий досвід управлінської діяльності, комунікабельність та доброзичливість;
- рівень оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- здатність швидко реагувати на ринкову ситуацію, що змінюється тощо.

Висновки

Кар'єрне зростання науково-педагогічних працівників потребує системного підходу як на рівні закладів вищої освіти, так і на рівні держави щодо приведення у відповідність нормативно-правових документів вимогам сьогодення, створення передумов реформування освітньо-наукової інфраструктури національної освіти.

У Європейському дослідницькому просторі розвиток кар'єри викладачів є пріоритетним. Зокрема, Європейською комісією створено ряд документів для надання матеріальної й наставницької підтримки в діяльності дослідників. Особлива увага приділена працевлаштуванню молодих дослідників в сектори вищої освіти завдяки проектному і грантовому заохоченню.

Процес кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників розглядається як розвиток потенціалу особистості в системі неперервної освіти, що сприяє досягненню поставлених цілей та завдань, зростанню в науково-дослідницькій, професійній та підприємницькій діяльності, забезпеченню потреб держави у

⁶² Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості // Науковий вісник ІПТО НАПН України. – 2011. – № 1. – С. 33–39.

⁶³ Щокін Г.В. Організація і психологія управління персоналом : навч.-метод. посібник. – К. : МАУП, 2002. – 832 с.

конкурентних та висококваліфікованих кадрах.

Зазначено, що до внутрішніх механізмів розвитку кар'єри дослідника належить мотивація, прагнення досягнути поставленої цілі, ефективність, гнучкість. У той же час зовнішніми механізмами є підготовка в аспірантурі, докторантурі, система неперервної освіти (яка розглядається як система підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, як форма освіти дорослих та професійного зростання), стажування й мобільність.

Наголошено, що в розвитку кар'єри особливу увагу слід приділяти плануванню. Складати план кар'єрного зростання варто розпочинати на початку діяльності. Він має базуватися на кар'єрних орієнтаціях фахівця, не суперечити внутрішнім потребам дослідника, містити етапи і стадії. Такий підхід сприятиме адекватному оцінюванню рівня професійного розвитку, досягнень і успіхів (при необхідності передбачає внесення коректив в план).

Виявлено основні принципи кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, які характеризуються безперервністю професійного і особистісного розвитку, узгодженістю професійного розвитку і кар'єрного зростання, мобільністю, взаємодією індивідуального, особистісного і професійного саморозвитку (індивідуальні характеристики: спадковість, особливості організму, стан здоров'я, фізіологічний і психічний стан; особистісні характеристики: мотиви, орієнтації, цінності, емоції, відносини; професійні характеристики: компетентності, навички, знання, досягнення, розвиток, відповідальність і автономність).

Зазначено, що принцип безперервності в кар'єрній траєкторії науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах інтеграції вищої освіти і науки сприяє формуванню готовності фахівця до змін, професійній мобільності, самоорганізації щодо здійснення викладацької і дослідницької діяльності, гнучкості, інтеграції до Європейського простору вищої освіти, обміну досвідом через стажування, участі в міжнародних проектах і програмах, проходженню курсів підвищення кваліфікації тощо.

Наголошено, що мотиваційна спрямованість науково-педагогічних працівників до професійного розвитку полягає насамперед у творчій ініціативі, активності, цілепокладанні, інноваційності у вирішенні практичних завдань (основні мотиви: самоствердження, престиж, кар'єрне зростання, досягнення якості освітнього процесу).

Виокремлено принцип професійної мобільності, який сприяє успішному оволодінню інноваційними технологіями викладання, адаптації до зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності. Цей принцип виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших внутрішніх або зовнішніх переміщеннях фахівців.

Таким чином, можна зробити висновок, що за процес кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є багатограним, охоплює весь життєвий цикл людини й базується на безперервному професійному розвитку, охоплює можливості кар'єрного розвитку для свідомих і активних фахівців, які передусім зорієнтовані на реалізацію особистісного потенціалу. Важливим аспектом кар'єрного розвитку є стратегічне планування, враховуючи етапи і типи кар'єри, формування і розвиток кар'єрних орієнтацій.

Розділ 2

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників на основі компетентнісного підходу

2.1. Розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.Г. Ярошенко)

Нормативно-правові основи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки

У сучасних умовах наукова діяльність науково-педагогічних працівників, розвиток їхньої дослідницької компетентності регулюються такими законами України: «Про освіту»¹, «Про вищу освіту»², «Про наукову і науково-технічну діяльність»³.

Законом України «Про вищу освіту» окремим завданням університетів, академій, інститутів визначено «провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі»⁴. Не менш важливим завданням виступає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності». Статтею 53 цього Закону наукову діяльність науково-педагогічного працівника визнано його прямим професійним обов'язком⁵.

У визначених Законом України «Про вищу освіту» обов'язках науково-педагогічного працівника «викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю рівноцінно позиціонується з обов'язком провадити наукову діяльність. Законом передбачено можливість виконання ними цих обов'язків спільно з науковими співробітниками наукових установ Національної академії наук України, національних галузевих академій, тобто, на засадах інтеграції вищої освіти і науки. Мета такої інтеграції – «розроблення та виконання пріоритетних наукових програм, проведення наукових досліджень, експериментальних розробок тощо на засадах поєднання кадрових, фінансових, технічних та організаційних ресурсів відповідно до законодавства»⁶. Організація та організаційні форми провадження наукової діяльності також передбачені Законом.

Добре продумане й технічно та методично забезпечене освітнє середовище закладу вищої освіти, високий професіоналізм і науковий рівень науково-педагогічних працівників дають закладу вищої освіти змогу здобути статус дослідницького університету. «Національному вищому навчальному закладу, що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій, сприяє її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір, має визнані наукові здобутки, може надаватися статус дослідницького університету».

Законом України «Про освіту» визначено, що «Наукова діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності Увага акцентована на тому що «Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень»⁷.

У новому Законі України «Про освіту» наголошено на професійному розвитку та підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників як обов'язковій процедурі, що має пряме відношення до діяльності закладу вищої освіти й окремих науково-педагогічних працівників. Це прописано у статті 59. Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: «1. Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади

¹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

² Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

³ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII (із змінами; у редакції від 01.01.2017, підстава № 1774-19, № 1801-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

⁴ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁵ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

⁶ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁷ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації»⁸.

2. Підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо)⁹.

У 2009 році зборами НАН України було прийнято Етичний кодекс ученого України. Він окреслює моральні виміри науки. Метою створення кодексу є «утвердження в науковому співтоваристві етичних принципів та свідоме їх дотримання науковцями та викладачами у своїй роботі. Він регулює відносини науковців між собою та із суспільством, встановлює основні засади для оцінки вченими власної роботи та діяльності колег з моральної точки зору»¹⁰.

В Етичному кодексі ученого України зазначено, що «вчені повинні бути впевнені в надійності результатів роботи своїх колег. У свою чергу, суспільство має бути впевненим у чесності науковців та достовірності результатів їх досліджень»¹¹.

Принципи, закладені в Етичному кодексі ученого України здобули законодавче підкріплення у Законі України «Про освіту». Відтепер, згідно статті 42 цього Закону, науково-педагогічні працівники зобов'язані дотримуватись академічної доброчесності, а в разі її порушення нести покарання у тій чи іншій формі. Роль координаційного центру з формування стратегічного бачення розвитку науки в Україні буде виконувати Національна рада з питань розвитку науки і технологій, що була створена у 2007 році¹². Очолює її Прем'єр-міністр України.

Такі функції Національної ради як:

«1) підготовка та подання Кабінетові Міністрів України пропозицій щодо формування засад державної політики у сфері наукової та науково-технічної діяльності;

2) підготовка пропозицій щодо визначення пріоритетів розвитку науки і техніки та заходів з їх реалізації;

3) підготовка пропозицій щодо інтеграції вітчизняної науки у світовий науковий простір та Європейський дослідницький простір з урахуванням національних інтересів;

4) підготовка пропозицій щодо засад функціонування в Україні системи незалежної експертизи державних цільових наукових та науково-технічних програм, наукових проектів, державної атестації наукових установ, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань;

...12) подання пропозицій щодо принципів наукової етики та механізмів контролю за їх дотриманням;

...15) подання пропозицій щодо розвитку наукової та науково-технічної сфери в Україні;

16) розроблення пропозицій щодо стратегії розвитку системи залучення та підготовки учнівської молоді до наукової і науково-технічної діяльності»¹³, мають безпосереднє відношення до наукової діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, розвитку їх дослідницької компетентності.

На часі – створення Національного фонду досліджень, статус та завдання якого визначено у статті 49 Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність». Його створюють із метою: «стимулювання фундаментальних та прикладних наукових досліджень, реалізації єдиної державної політики у сфері наукової та науково-технічної діяльності в межах його повноважень, розвитку національного дослідницького простору та його інтеграції до світового дослідницького простору, розбудови дослідницької інфраструктури в Україні та її інтеграції до світової дослідницької інфраструктури, сприяння налагодженню науково-технічного співробітництва між науковими установами, вищими навчальними закладами та представниками реального сектора економіки і сфери послуг, сприяння міжнародному обміну інформацією та вченими, сприяння діяльності, спрямованій на залучення учнівської та студентської молоді до наукової та науково-технічної діяльності»¹⁴.

⁸ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁹ Там само.

¹⁰ Етичний кодекс ученого України, затверджено постановою Загальних зборів НАН України від 15.04.2009 № 2. – URL : <http://www.nas.gov.ua/legaltexts/DocPublic/P-090415-2-0.pdf>.

¹¹ Там само.

¹² Положення про Національну раду України з питань розвитку науки і технологій, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 05.04.2017 № 226. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/226-2017-p>.

¹³ Там само.

¹⁴ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

У 2018 р. має бути оприлюднена Дорожня карта інтеграції України до Європейського дослідницького простору (ERA-UA). У цьому документі «будуть прописані поточна ситуація в сфері української науки, стратегічні пріоритети, цілі, що необхідно зробити для їх досягнення, індикатори змін тощо»¹⁵.

Можна з впевненістю констатувати, що сучасна університетська наука виходить на рубежі, передбачені Проектом Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. Підставою для такого висновку служать конкретні факти, передбачені Стратегією: збільшення присутності результатів досліджень українських викладачів у міжнародному науковому товаристві; розвиток дослідницької діяльності закладів вищої освіти; реалізація навчання/викладання на основі результатів досліджень; розвиток докторських програм; включення дослідницької компетентності в освітні стандарти, що нині активно розробляються на всіх рівнях вищої освіти. Відтак, актуалізується потреба «підвищення кваліфікації викладачів щодо методики, технологій розвитку дослідницької компетентності»¹⁶

Тезаурус термінів, що стосуються дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників та її розвитку

Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень¹⁷

Розвиток – процес, внаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, більш високого¹⁸.

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 діяльність¹⁹.

Досліджувати – піддавати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, пояснення чогось²⁰.

Дослідження – дія за значенням досліджувати²¹.

Європейський дослідницький простір – система програм та політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень і розробок держав-учасниць Європейського Союзу та асоційованих членів з метою розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва, вільного трансферу знань, мобільності дослідників²².

Наукова (науково-технічна) робота – наукові дослідження та науково-технічні (експериментальні) розробки, проведені з метою одержання наукового, науково-технічного (прикладного) результату²³.

Наукова діяльність – інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження²⁴.

Науково-педагогічна діяльність – педагогічна діяльність в університетах, академіях, інститутах та закладах післядипломної освіти, що пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю²⁵.

Науково-педагогічний працівник – вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від

¹⁵ Українська наука 2018: атестація за новими правилами, перше засідання нацради науки і технологій та інтеграція до європейського дослідницького простору. – URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/ukrayinska-nauka-2018-atestaciya-za-novimi-pravilami-pershe-asidannya-nacradi-nauki-i-tehnologij-ta-integraciya-do-yevropejskogo-doslidnickogo-prostoru>.

¹⁶ Проект стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>

¹⁷ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁸ Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – С. 1235.

¹⁹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

²⁰ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь, 2005. – С. 321.

²¹ Там само. – С. 321.

²² Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

²³ Там само.

²⁴ Там само.

²⁵ Там само.

наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством ²⁶.

Науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність ²⁷.

Наукова (науково-технічна) робота – наукові дослідження та науково-технічні (експериментальні) розробки, проведені з метою одержання наукового, науково-технічного (прикладного) результату. Основними видами наукової (науково-технічної) роботи є науково-дослідні, дослідно-конструкторські, проектно-конструкторські, дослідно-технологічні, технологічні, пошукові та проектно-пошукові роботи, виготовлення дослідних зразків або партій науково-технічної продукції, а також інші роботи, пов'язані з доведенням нових наукових і науково-технічних знань до стадії практичного використання ²⁸.

Науковий результат – нове наукове знання, одержане в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень та зафіксоване на носіях інформації. Науковий результат може бути у формі звіту, опублікованої наукової статті, наукової доповіді, наукового повідомлення про науково-дослідну роботу, монографічного дослідження, наукового відкриття, проекту нормативно-правового акта, нормативного документа або науково-методичних документів, підготовка яких потребує проведення відповідних наукових досліджень або містить наукову складову, тощо ²⁹.

Прикладні наукові дослідження – теоретичні та експериментальні наукові дослідження, спрямовані на одержання і використання нових знань для практичних цілей ³⁰.

Професіоналізм – це оволодіння основами і глибинами якої-небудь професії ³¹.

Фундаментальні наукові дослідження – теоретичні та експериментальні наукові дослідження, спрямовані на одержання нових знань про закономірності організації та розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язків. Результатом фундаментальних наукових досліджень є гіпотези, теорії, нові методи пізнання, відкриття законів природи, невідомих раніше явищ і властивостей матерії, виявлення закономірностей розвитку суспільства тощо, які не орієнтовані на безпосереднє практичне використання у сфері економіки ³².

Аналіз наукових джерел із досліджуваної теми

Як було розкрито у розділі 1, на законодавчому рівні визнано, що до основних видів діяльності науково-педагогічного працівника разом із навчальною, методичною й організаційною відноситься наукова діяльність. Від їх результативності залежить рівень професіоналізму науково-педагогічного працівника. Відтак, викладач-професіонал повинен бути компетентним у цих видах діяльності. Звідси, логічно вивчати й аналізувати дослідницьку компетентність науково-педагогічного працівника не ізольовано від його професійної діяльності, а беручи до уваги інші її види, а також дослідницьку компетентність студентів, яка в особистому становленні викладача була генетично першою, а в його професійній діяльності є предметом постійного формування і розвитку у здобувачів вищої освіти. А оскільки дослідницький метод набуває поширення у середній освіті, то початком цілеспрямованого формування дослідницької компетентності дорослої особистості правомірно вважати вивчення навчальних предметів у закладах середньої освіти.

Професійна діяльність і професійна компетентність науково-педагогічного працівника

Наукове обґрунтування сутності професійної компетентності загалом, викладача й науково-педагогічного працівника зокрема, знаходимо у багатьох літературних джерелах різних форм оприлюднення наукових результатів (статті, посібники, монографії тощо). Це послужило підставою і матеріалами для аналізу понятійно-термінологічного трактування дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника в таких аспектах: 1) професійна компетентність як результат й індикатор професіоналізму науково-педагогічного працівника; 2) дослідницька компетентність здобувачів вищої освіти; 3) дослідницька компетентність і готовність до дослідницької діяльності.

²⁶ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

²⁷ Там само.

²⁸ Там само.

²⁹ Там само.

³⁰ Там само.

³¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь, 2005. – С. 1177.

³² Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

Для будь-якої діяльності важливо, щоб її суб'єкт був компетентний у тому, що він робить. У перекладі з англійської *competence* (компетентність) означає коло питань, в яких людина добре обізнаний, має знання і досвід. Зараз існує безліч визначень компетентний як такої і численних її видів окремо. Аналіз сутності поняття «професійна компетентність» за результатами вивчення енциклопедичних, педагогічних та інших джерел свідчить про те, що науково-педагогічний працівник зобов'язаний на належному рівні володіти нею. В іншому випадку він не зможе результативно виконувати свої професійні обов'язки.

Серед сучасних наукових праць монографічних досліджень взаємозалежності навчальної й наукової діяльності науково-педагогічних працівників нами не було виявлено. Щодо статей, то їх доволі багато, і вони присвячені окремим аспектам професійної та дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників.

Так, І. Клещева висловлює узагальнену думку стосовно того, що нині дослідницька діяльність перестає сприйматись як посадова функція наукового співробітника. Вона «розглядається не тільки як специфічна професійна діяльність наукових співробітників, а й як невід'ємна частина будь-якої діяльності, як стиль життя сучасної людини»³³. Тож цілком закономірно, що сучасні дослідження у царині дослідницької компетентності стосуються багатьох суб'єктів, котрі відрізняються як досвідом діяльності, так і характером самої діяльності.

Є. Гуцу і В. Тараканова наголошують на загальному характері й об'єктивній необхідності дослідницької діяльності у структурі професійної діяльності науково-педагогічного працівника. «Високий рівень дослідницької культури забезпечує успішність вирішення професійних педагогічних завдань усіх рівнів. Дослідницька культура забезпечує і адекватне цілепокладання, і розробку нових технологій і методик навчання, і підходів до оцінки результативності навчання. Крім того, без високого рівня дослідницьких навичок неможлива й організація спільної діяльності викладача зі студентами. Отже, установка на дослідження, наявність методології і розвинених навичок дослідницької діяльності в сучасних умовах, як ніколи, забезпечує продуктивність цілісної діяльності викладача вищої школи»³⁴.

Як зазначає В. Серіков, у «зв'язку з переходом на компетентнісну модель навчання діяльність викладача вузу стає не просто педагогічною, а науково-педагогічною. Сучасна вища професійна освіта стає наукомістким процесом. Дослідницька діяльність сьогодні розглядається не просто як право педагога, але і як його професійний обов'язок»³⁵.

Аналіз результатів дослідження «Розвиток наукового потенціалу вищої школи», привернув нашу увагу до закономірностей формування науково-дослідницької компетентності викладача вищої школи та висновків із цього дослідження. Одна із закономірностей стосується кумулятивного характеру розвитку дослідницької компетентності: «Розвиток НДК має кумулятивний характер, який проявляється в тому, що компетенції спочатку формуються досить відособлено, в подальшому інтегруються в систему з великою кількістю зв'язків»³⁶; друга – її гетерохронного характеру: «Розвиток НДК гетерохронний, має внутрішньосистемний характер і проявляється в неодноточасному започаткуванні і неспівпаданні в часі фаз розвитку окремих функціональних блоків науково-дослідницьких компетенцій. На кожному етапі професіоналізації в науково-дослідній діяльності різні блоки компетенцій мають переважаючий розвиток»³⁷. Усе це доводить, що розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників тривалий у часі і носить різноплановий характер.

Актуальними для обґрунтування теоретичних основ розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників вважаємо цитовані нижче висновки з цього дослідження. «Підвищення науково-дослідницької компетентності викладача більшою мірою визначається системою його професійної освіти та самоосвіти, і лише незначною мірою цей розвиток визначається соціально-демографічними характеристиками суб'єкта»³⁸. «Найбільш істотними об'єктивними характеристиками, що відображають

³³ Клещева И.В. Направления формирования исследовательской компетентности педагога // Персональный сайт. – URL : <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-54>.

³⁴ Гуцу Е.Г., Тараканова В.С. Отношение к исследовательской деятельности как компонент профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24989>.

³⁵ Серіков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29–37.

³⁶ Ракитина О.В. Закономерности формирования научно-исследовательской компетентности преподавателей высшей школы. – URL : yspu.org/images/6/69/Доклад_Ракитиной.doc.

³⁷ Там само.

³⁸ Там само.

компетентність викладачів в області НДР, є загальна кількість публікацій, кількість наукових статей, монографій, а також наявність власних наукових проектів (виграних грантів, конкурсів тощо)³⁹.

Дискусійним у цьому дослідженні видається мотиваційний компонент дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника, про що буде детальніше сказано у наступному підрозділі.

У багатьох статтях автори вдаються до формулювання чи уточнення поняття компетентності. Зокрема, В. Медведєв, Ю. Татур, не розмежовуючи понять компетенція й компетентність наводять таке авторське визначення: «Компетенція/компетентність – це узагальнена характеристика особистості (спеціаліста), яка визначає виявлену ним готовність використовувати свій потенціал (знання, вміння, досвід й особистісні якості для успішної діяльності в певній соціальній або професійній області)⁴⁰. Автори статті також знайомлять з розробленою ними освітньою програмою підготовки викладача вищої школи на базі компетентнісного підходу. У цьому дослідженні привертає увагу той факт, що суб'єктами підготовки обрані викладачі, які цю кваліфікацію отримали додатково до своєї основної кваліфікації інженера. Принагідно зазначити, що в практиці освітньої діяльності університетів доволі часто викладачами працюють науковці, котрі не мають вищої педагогічної освіти. Отже, означена у статті проблема варта уваги.

Як засвідчив аналіз наукових джерел, увага дослідників спрямована переважним чином на формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей. Так формуванню професійної компетентності майбутніх лікарів присвячені дослідження Я. Кульбашної⁴¹, М. Мруги⁴².

Монографічне дослідження формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей провів В. Петрук⁴³.

Поширення набувають наукові дослідження з формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення конкретних навчальних дисциплін чи з використанням конкретної форми навчальних занять чи практичної підготовки здобувачів вищої освіти. Наводимо інформацію, що підтверджує це.

С. Белкіна розглядає дослідницьку складову підготовки майбутніх суднових механіків в контексті їхньої професійної підготовки, роблячи наголос на міжпредметній інтеграції у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін⁴⁴.

Зміст та структуру професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин розкриває у своїй публікації В. Вишпольська⁴⁵.

Щодо дисертаційних досліджень, то в кількісному відношенні лідирують дослідження професійної компетентності майбутніх учителів. Так, Л. Суцєнко у своїй монографії цілісно розкриває теоретичні основи, концепцію, модель науково-дослідної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, характеризує науково-методичне забезпечення цього процесу⁴⁶. Схвальною є позиція автора щодо ролі науково-педагогічних працівників у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Автор зазначає, що «Проведений аналіз готовності професорсько-викладацького складу до цілеспрямованої організації професійно-орієнтованої науково-дослідної роботи студентів свідчить: більшість викладачів (62,4 %) зауважує на посиленні системи поетапного розвитку та реалізації наукового потенціалу не тільки майбутніх педагогів, а й адресної допомоги самим викладачам»⁴⁷. Послугуючись даними, отриманими у

³⁹ Ракитина О.В. Закономерности формирования научно-исследовательской компетентности преподавателей высшей школы. – URL : yspu.org/images/6/69/Доклад_Ракитиной.doc.

⁴⁰ Медведєв В.П., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46–56.

⁴¹ Кульбашна Я.А. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 2 (6).

⁴² Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей. – URL : <http://libs.com.ua/a-pedagogika/36215-1-strukturno-funkcionalna-model-profesiynoi-kompetentnosti-maybutnogo-likarya-osnova-diagnostuvannya-yogo-fahovih-yakostey.php>.

⁴³ Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. – Вінниця : УНІВЕРСАМ, 2006. – 291 с.

⁴⁴ Белкіна С.Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – Серія: «Педагогіка». – Вип. 3. – С. 19–25.

⁴⁵ Вишпольська В.Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. – URL : http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/vyshpolska.pdf.

⁴⁶ Суцєнко Л.О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 360 с.

⁴⁷ Там само. – С. 201.

процесі констатувального етапу педагогічного експерименту, дослідниця на формувальному етапі організувала науково-методичну роботу, формами проведення якої стали «Школа педагогічної майстерності» для викладачів та творча група з проблеми «Оптимальна наукова діяльність – надійний шлях до професіоналізму».

Р. Вернидуб піддає аналізу низку праць для з'ясування сутності дослідницьких умінь, їх сукупності, встановлення складових елементів наукового дослідження і робить висновок, що «науково-дослідна робота є одним із провідних видів діяльності в педагогічному університетському комплексі»⁴⁸.

У статті Т. Ваколі дослідницька компетентність вчителя початкових класів розглядається як іманентна складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Як і багато інших дослідників, автор наголошує, що дослідницька компетентність майбутнього педагога є складним багатоаспектним утворенням, що у своїй структурі передбачає мотиваційно-ціннісний, змістово-практичний, психолого-професійний і функціонально-рефлексивний компоненти. У мотиваційно-ціннісний дослідниця включає духовні, морально-етичні, матеріальні, пізнавальні потреби, а також інтерес, волюві якості і спрямованість на творчість й самовдосконалення. Змістовно-практичний утворений системою дослідницьких знань і вмінь, а також уміння ефективно використовувати інформаційні джерела. Щодо останнього уміння, то воно присутнє далеко не у всіх авторських тлумаченнях дослідницької компетентності. Цю позицію автора розцінюємо як внесок у розвиток теоретичних основ формування дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. До психолого-професійного компонента віднесені ініціативність, організованість, самодисципліна, самоконтроль, самостійність, активність, продуктивність тощо. Функціонально-рефлексивному компоненту властиві здатність до самоаналізу, самоспостереження, самооцінювання і самоконтролю своєї діяльності⁴⁹.

Ю. Шапран наводить у своїй статті результати формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у практичній діяльності студентів під час польової практики⁵⁰.

У статті Н. Лукашової розглянуто підготовку студентів закладів вищої освіти до здійснення проблемного підходу в навчанні хімії як важливої умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії⁵¹.

М. Князян висвітлює проблему підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. При цьому він робить наголос на функціональній ролі самостійної дослідницької роботи студентів. Автор вдається до спроби окреслити такі стратегії самостійно-дослідницької роботи, як стратегія творчих прецедентів, стратегія перспективного пошуку, стратегія евристичного дослідження, зазначаючи, що вони сприяють розв'язанню проблем професійного характеру⁵².

Л. Суценко у своїй статті розкриває методику формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів. У ній окреслено шляхи ефективного перебігу навчально-виховного процесу за умови цілеспрямованої науково-дослідної роботи. У цій публікації привертає увагу різноплановість включення навчально-дослідної роботи у підготовку здобувачів вищої освіти: навчально-дослідна робота в структурі освітньо-виховного процесу, в позааудиторній діяльності, науково-дослідній роботі, яка відбувається паралельно до навчального процесу. Як зазначає автор, «в останні роки активізувалися й успішно застосовуються форми та методи залучення студентів до наукової діяльності, які сприяють посиленню творчого характеру навчального процесу. Це різні науково-творчі об'єднання студентів, проблемні, дослідницькі, конструкторські групи тощо»⁵³.

⁴⁸ Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя. // Вища освіта України, – 2012. – № 1. – С. 55.

⁴⁹ Ваколя Т.І. Сутність і структура дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя початкових класів // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2011. – № 7 (Педагогіка). – С. 14–17.

⁵⁰ Шапран Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі проведення польової практики // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 359–363.

⁵¹ Лукашова Н.І. Формування готовності майбутнього вчителя хімії до реалізації науково-дослідного компонента професійної діяльності // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (6). – С. 27–35. – URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22\(6\)_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_22(6)_6.pdf).

⁵² Князян М.О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 31. – С. 97–107. – URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ttmniv_2012_31_12.pdf.

⁵³ Суценко Л.О. Методика формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: результати дослідження // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 301–309. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_39.

Вище було зазначено, що формування дослідницької компетентності правомірно розглядати, починаючи із здобуття особистістю середньої освіти. Підтвердження цього знаходимо в дисертаційних дослідженнях Г. Ягенської⁵⁴ та П. Нечипуренка⁵⁵.

С. Сейтенова, Ш. Мухангалієва пов'язують професійний розвиток з конкурентноздатністю працівників. «Сучасний фахівець в області освіти повинен володіти різними знаннями, вміннями, особистісними якостями, серед яких важливе місце займають дослідницькі вміння і навички»⁵⁶.

Аналіз дослідницької діяльності, способи її діагностики наводять у своїй статті Т. Зайдінова й А. Кузнецова. Навчальна діяльність викладача закладу вищої освіти в ній піддана аналізу у взаємозв'язку з його дослідницькою діяльністю. «Як вчений він проявляє достатню інформованість про свій навчальний предмет, організовує сам дослідницьку діяльність студентів. Він же є експериментатором і новатором, коли удосконалює методику навчання у ВНЗ, освоює нові дидактичні технології. Таким чином, професійна компетентність викладача вузу реалізує всі його якості як людини, майстра своєї справи, вченого-мислителя, новатора»⁵⁷ Своїм дослідженням вони підтверджують, що викладацька діяльність тісно пов'язана з процесом досягнення результатів дослідницької діяльності. «По відношенню до навчального процесу вона служить оновленню змісту освіти та його вдосконаленню за рахунок нових наукових ідей і концепцій. При цьому збагачується професійна компетентність викладачів, яка, в свою чергу, впливає на навчальну діяльність студентів»⁵⁸.

О. Семакова, О. Сіліщенко наголошують на активізації і ролі науково-дослідницької роботи викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у процесі формування власної професійної компетентності: «в нових соціально-економічних умовах спостерігається стрімкий розвиток інтересу керівників та педагогічних працівників ВНЗ I–II рівнів акредитації до проведення наукових досліджень та експериментальної роботи в своїх навчальних закладах»⁵⁹. Окрім дисертаційних досліджень, автори розглядають можливість і вказують на необхідність використання таких колективних форм дослідницької діяльності, як «педагогічні семінари; «круглий стіл»; конференція; майстерня або майстер-клас; малі педагогічні ради; психолого-педагогічні консиліуми; педагогічний клуб, який є однією з відкритих форм науково-методичної роботи, і передбачає добровільні збори учасників на основі інтересу до проблем освіти; творчі групи — мобільні об'єднання педагогів навчального закладу, які створюються на обмежений часовий період для вирішення конкретної педагогічної проблеми, наприклад, на час підготовки педагогічної ради, науково-практичної конференції та ін.; творчі лабораторії — добровільні об'єднання педагогів, створені для вирішення однієї або декількох найбільш актуальних проблем життєдіяльності установи»⁶⁰.

Спираючись на підходи дослідників до професійної діяльності науково-педагогічного працівника, О. Волобуєва акцентує увагу на психологічних аспектах професійної діяльності викладача вищої школи, його іміджі, науково-теоретичній і практичній підготовці як основі професіоналізму. Слушною в сучасних умовах інтеграції вищої освіти і науки є думка автора про те, що «сучасний викладач повинен належним чином орієнтуватися в різноманітних галузях науки, основи якої він викладає, знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих і культурних завдань, ... бути обізнаним про результати нових досліджень, відкриттів і гіпотез. Надзвичайно важливо бачити близькі та дальні перспективи науки, яку він викладає, володіти культурою науково-педагогічного мислення»⁶¹.

⁵⁴ Ягенська Г.В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (біологія) ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 285 с.

⁵⁵ Нечипуренко П.П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Старобільськ, 2017. – 20 с.

⁵⁶ Сейтенова С.С., Мухангалієва Ш.А. Развитие исследовательской компетентности как критерий успешности будущего педагога // Міжнародний журнал експериментального освіти. – 2013. – № 8. – С. 56–59. – С. 57.

⁵⁷ Зайдінова А.Т., Кузнецова А.Я. Диагностика и анализ следовательской деятельности преподавателя // Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные проблемы теории и практики образования». – URL : <http://econf.rae.ru/article/7217>.

⁵⁸ Там само.

⁵⁹ Семакова Т.О., Сіліщенко О.П. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – Вип. 1 (1) «Нові інформаційні технології в освіті та природничо-математичних науках». – С. 124–127.

⁶⁰ Там само. – С. 126.

⁶¹ Волобуєва О.Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети // Збірник наукових праць НАДПСУ. – 2014. – № 4(73). – С. 392–404. – С. 400. – Серія: «Педагогічні та психологічні науки».

Розглядаючи погляди вчених на сутність науково-педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника, Т. Федірчик піддала структурно-компонентному аналізу його професійну діяльність та окреслила основні напрями науково-педагогічної діяльності викладача. Один із напрямів – це «постійне дослідження педагогічного процесу, його елементів та компонентів, що є основою науково-методичної роботи»⁶².

У статті М. Супрун піднімається питання про перебіг науково-дослідницького процесу під впливом інформаційно-комунікаційних технологій⁶³. І дійсно, нині дослідницька діяльність перебуває під впливом потужного інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, тому розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників пов'язуємо з вільним володінням ІКТ, їх використанням у науковій і навчальній роботі.

Під час аналітичної діяльності нами було виявлено нетипову для предметного поля наукових досліджень дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників складову – володіння академічним письмом. Зокрема, В. Шестак, Н. Шестак вважають що «однією з функцій педагога і вченого є організація спілкування, умовою якого є презентація результатів своєї наукової або науково-педагогічної діяльності шляхом написання лекцій, навчальних посібників, статей, доповідей, ділових листів колегам і ін.»⁶⁴.

У цій же статті автори пропонують у структурі науково-дослідницької діяльності виділити дві групи компетенцій – загальні й дослідницькі. До дослідницьких компетенцій вони відносять «вміння працювати з науковою літературою, шукати, оцінювати і зберігати наукові дані, критично оцінювати отриману інформацію; здатність формулювати проблеми і наукові гіпотези, аргументувати свою позицію, брати участь в науковій дискусії; вміння створювати наукові тексти (складати плани, писати анотації, реферати, тези, змісту, конспекти, доповіді, статті та звіти); навички організації та проведення наукового експерименту»⁶⁵.

С. Сисоєва, Л. Козак у 2016 р. створили навчальний посібник для освітньої програми підвищення кваліфікації викладачів вищого навчального закладу, в якому у загальних рисах розглянуто розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, наведено зміст лекційних і семінарських занять з реалізації дослідницької діяльності. Посібник привертає увагу тим, що в ньому у цікавій презентаційній формі здійснено подачу навчальної інформації. Автори цього посібника дотримуються наведеного нижче визначення компетентності. «Компетентність – інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань»⁶⁶. У дослідницькій компетентності викладача автори виокремлюють сім компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-комунікаційний, комунікативний, особистісно-творчий, професійно-рефлексивний. Аналізуючи суть кожного компонента, ми звернули увагу на такі дискусійні моменти. По-перше, мотивація – це складова готовності до діяльності, а не компетентності в ній. По-друге, когнітивний – слово іншомовного походження, що стосується того, що пізнається, вивчається. Пізнавальні уміння під це визначення не підпадають. По-третє, тлумачення комунікативного компонента доцільно віднести до складників професійної компетентності. По-четверте, рівень розвитку творчих якостей викладача вірогідніше розглядати як умову формування дослідницької компетентності – одну із загальних умов, що забезпечує розвиток всіх без винятку компетентностей науково-педагогічного працівника.

Л. Хоружа, на основі положень Етичного кодексу вченого України аналізує нормативні основи наукової етики викладача вищої школи, визначає етичні принципи його наукової діяльності⁶⁷.

О. Власенко піддає теоретичному аналізу сутність педагогічної діяльності викладача і робить висновок, що «професія науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу – одна з найбільш

⁶² Федірчик Т.Д. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: структурно - компонентний аналіз // Освіта регіону. – 2010 – № 2. – С. 194–198. – С. 198.

⁶³ Супрун М.В. Закономірності професійного становлення викладача вищої школи в умовах інформаційного суспільства // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № – С. 100–102.

⁶⁴ Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119. – С. 115.

⁶⁵ Там само.

⁶⁶ Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посібник. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016.

⁶⁷ Хоружа Л.Л. Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача вищої школи // Вища школа. – 2015. – № 6. – С. 9–19.

творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво»⁶⁸. У структурі педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника дослідницький компонент автор не без підстав вважає «стрижнем усіх інших компонентів, оскільки впливає на рівень творчості при здійсненні викладачем педагогічної діяльності»⁶⁹. У статті також здійснений теоретичний аналіз поняття педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти, розглянуто функції, структуру та компоненти діяльності викладача, визначена специфіка викладацької діяльності як професійної, схарактеризовані визначальні завдання науково-педагогічного працівника.

Майже 20 років в Україні на магістерському рівні здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». За цей час було створено різноманітне навчально-методичне забезпечення. У плані нашого дослідження інтерес становлять зміст укладених навчальних програм та навчальних посібників з дисципліни «Методологія наукових досліджень» (назва самої дисципліни у навчальних планах різних закладів вищої освіти може дещо відрізнятись, проте мета і завдання, як показало ознайомлення з ними, є спільними). Ця дисципліна спрямована на формування дослідницької компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника. Відтепер здобувачі магістерського ступеня вищої освіти з усіх спеціальностей вивчають основи наукових досліджень, їх методологію. До викладання залучають науково-педагогічних працівників з розвинутою дослідницькою компетентністю.

У 2017 р. був опублікований посібник, присвячений безпосередньо професійно-педагогічній компетентності науково-педагогічного працівника⁷⁰. У структурі професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти автори посібника виокремлюють та розкривають інформаційну, дослідницьку, комунікативну, іншомовну, психолого-педагогічну, конфліктологічну, фасилітаційну, соціальну й рефлексивну компетентності.

Провівши порівняльний аналіз визначень різними авторами професійної компетентності фахівців, ми звернули увагу на те, що багато дослідників у її визначенні професійні якості поєднують з інтелектуальними та психологічними. Наскільки це правильно? Якщо дотримуватись словникових тлумачень, то компетентний – це «обізнаний у чому-небудь». Оскільки науково-педагогічний працівник зобов'язаний здійснювати навчальну, наукову, методичну й організаційну діяльність, то він має бути компетентним саме в цих видах діяльності. Ніскільки не заперечуючи, що інтелектуальні якості і мотиви діяльності надто важливі для розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника, все ж таки вважаємо за доцільне віднести їх до впливових чинників формування і функціонування дослідницької компетентності викладача.

Прогностичною щодо підготовки науково-педагогічних працівника нового покоління є думка В. Олійника, яка полягає в тому, що професійний розвиток має здійснюватись у випереджувальному векторі. «Для забезпечення сучасного рівня підготовки майбутнього спеціаліста підготовка викладача вищої школи має носити випереджувальний характер. Головною умовою здійснення такої підготовки є потреба викладача в підвищенні рівня власної професійної компетентності та її реалізація в різноманітних варіантах»⁷¹. Тобто, не лише соціум, а й науково-педагогічний працівник з його особистим прагненням до підвищення кваліфікації, розвитку дослідницької компетентності формують викладача, професійні якості якого відповідають соціальному запиту. Автор зазначає, що науково-педагогічні працівники не повною мірою виявляють стійкий інтерес до наукових досліджень. «У той же час, спостерігається відсутність у науково-педагогічних працівників прагнення до самовдосконалення, самозміни, адекватної вимогам часу»⁷².

С. Шара виокремлює основні принципи Болонського процесу, які стосуються вимог до професорсько-викладацького складу університетів; розглядає складові адаптації молодих викладачів до викладання та дослідницької роботи в університеті; презентує технологію адаптації молодих викладачів до імплементації основних принципів Болонського процесу у вітчизняний простір вищої освіти. Схвальним є те, що поставлені автором завдання, проведені констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту

⁶⁸ Власенко О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3 (47). – С. 73–78. – С. 74.

⁶⁹ Там само. – С. 76.

⁷⁰ Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навч. посібник / за ред. І.Л. Холковської. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 144 с.

⁷¹ Олійник В.В. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. В трьох частинах. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2010. – Вип. 27 (31). – Ч. 1. – С. 88–97. – С. 90.

⁷² Там само.

стосувалися молодих викладачів непедагогічних університетів⁷³. Ми дотримуємося думки, що для цієї категорії науково-педагогічних працівників особливо актуально розвивати у дослідницькій компетентності педагогічну складову.

С. Сисоєва наголошує на актуальності розширення меж досліджень у галузі педагогіки, мотивуючи це тим, що сучасний розвиток педагогічної науки, детермінантами якого стали суспільні зміни, входження України у Європейський освітній простір, не може досліджуватись на засадах методології однієї науки. «Все більше при дослідженні функціонування сфери освіти, освітніх явищ і процесів відчувається необхідність залучення методів і когнітивного поля інших галузей науки»⁷⁴ Висвітлюючи освітологічний контекст цієї проблеми, дослідниця виокремлює такі види міждисциплінарності: «між науковими галузями, між окремими спеціальностями однієї і тієї самої галузі, між окремими спеціальностями різних галузей науки»⁷⁵. Звідси робимо висновок, що наукова співпраця представників різних галузей наукового знання буде сприяти розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. Освітнє середовище має достатньо можливостей, щоб педагогічним дослідженням професійної компетентності науково-педагогічних працівників вийти на міждисциплінарний рівень.

У статті⁷⁶, ми зазначили позитивні й негативні зміни, що відбулися у XXI столітті в освітньому середовищі вітчизняних університетів та їх вплив на розвиток дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників, окреслили реальні перспективи удосконалення науково-дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників.

Погляди на роль інтеграції університетської освіти і наукових досліджень розкриває П. Саух, наголошуючи, що вона є «одним із найважливіших чинників підвищення ефективності та якості вищої освіти, а відтак — її конкурентоспроможності на міжнародному ринку освітніх послуг. Поза межами науки університетська освіта може розвиватися лише віртуально. Вона без науки не має майбутнього, а наука без неї не має фундаменту.. Конкурентоздатним фахівець може бути лише за умови, якщо його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднуюватиметься з практичною участю в системі сучасного виробництва»⁷⁷.

На підтвердження міждисциплінарного характеру розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, автор наводить думку вчених Оксфордського університету, щодо успішних досліджень, які «не є результатом окремо взятої організаційної моделі, а залежать від сукупності цілої низки взаємодій між індивідами і групами, від середовища, в якому вони здійснюються»⁷⁸.

У статті, присвяченій аналізу ролі, ресурсу і різноманітності розвитку глобального й національного освітньо-наукових просторів авторами запропоновано «системне розв'язання проблеми розвитку гармонізованого освітньо-наукового простору в Україні»⁷⁹. Зроблено висновок, за яким вища освіта – сфера, в якій освітня діяльність невіддільна від наукової, тобто між ними існує причинно-наслідкова залежність: «Становлення глобального, національних освітньо-наукових просторів, їх взаємодію з іншими сферами суспільного життя детерміновано сучасними цивілізаційними трансформаціями дослідницько-інноваційного типу. Системна організація цих просторів передбачає взаємопов'язані освітню (освіту), наукову (науку) та інтегровану освітньо-наукову (вищу освіту) сфери»⁸⁰.

⁷³ Шара С.О. Проблема адаптації викладачів-початківців непедагогічних університетів до викладацької та дослідницької діяльності // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – 2010. – Вип. 32. – С. 158–167. – URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znphnpu_zntndr_2010_32_25.pdf.

⁷⁴ Сисоєва С.О. Міждисциплінарні дослідження в галузі педагогіки: освітологічний контекст // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с. – С. 26.

⁷⁵ Там само. – С. 25.

⁷⁶ Ярошенко О.Г. Сучасний стан і перспективи науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчального процесу університетів // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : ДП «НВЦ» Пріоритети, 2015, – № 2. – Дод.1. Наука і вища освіта. – С. 92–95.

⁷⁷ Саух П.Ю. Вища освіта в очікуванні майбутнього ренесансу: проблеми й перспективи. український контекст // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. — К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 328–344. – С. 330.

⁷⁸ Там само. – С. 332.

⁷⁹ Луговий В.І., Оржель О.Ю., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Глобальний і національний освітньо-наукові простори: роль, ресурс і різноманітність розвитку // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України) : зб. наук. пр. — К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 344–372. – С. 344.

⁸⁰ Там само. – С. 353.

Проектом Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. чітко окреслені сутність, конкретні дії та ризики на цьому шляху. В плані нашого дослідження важливими є прогнозовані проектом практичні наслідки інтеграції вищої освіти і науки на період до 2020. про що йшлося вище. Важливо, що для практичного втілення Стратегії визнано за необхідне «підвищення кваліфікації викладачів щодо методики, технологій розвитку дослідницької компетентності»⁸¹.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки теж орієнтує заклади вищої освіти на «розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті»⁸² – розширення взаємодії закладів вищої освіти з установами НАН та НАПН щодо розвитку наукових досліджень у галузі вищої освіти⁸³.

Серед механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти у Проекті зазначені й такі, що полягають в «осучасненні тематики пріоритетних напрямів наукових досліджень у вищих навчальних закладах та наукових установах освітньої галузі, у системі післядипломної педагогічної освіти, виконанні та відборі на конкурсних засадах проектів комплексних наукових досліджень і розробок, які здійснюються за кошти державного бюджету та залучених інвестицій; здійсненні практико орієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти, зокрема: з'ясування нових концептуально-методологічних підходів до створення державних стандартів освіти нового покоління; розроблення інваріантної складової навчання з кожного предмета на основі компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку дитини і, особливо, педагогічних технологій, пов'язаних з діалогізацією навчання, гармонізуючим, здоров'язбережним навчанням»⁸⁴.

Одним із основних завдань освіти Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначено «удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти; підвищення їх управлінської культури»⁸⁵.

Інтерпретуючи результати аналізу нормативно-правових основ і зіставляючи думки вчених висловлені на сторінках їхніх наукових праць, що стосуються університетської науки, професійної діяльності науково-педагогічних працівників та її дослідницької складової, робимо висновок про актуальність і необхідність розвитку дослідницької компетентності викладачів.

Дослідницька компетентність як особистісна якість науково педагогічного працівника

Проведений аналіз наукових праць підтвердив, що поняття компетентності відноситься до суб'єкта діяльності і є його особистісною якістю. Тобто це не вроджена, а набута у процесі навчання та професійної діяльності якість. Її розвиток носить не поступальний, а дискретний характер, йому притаманні ініціативність, інтегративність, причиново-наслідкова залежність.

Наскільки сформованою є дослідницька компетентність, роблять висновок на основі результатів діяльності. Відтак мірилом дослідницької компетентності є ефективність застосування в реальній практиці знань, умінь, цінностей, що сукупно характеризують дослідницьку компетентність науково-педагогічного працівника⁸⁶.

У поглядах вчених на дослідницьку компетентність простежується кілька підходів. Більшість учених дотримуються поглядів на дослідницьку компетентність як складову професійної компетентності. Так Дж. Равен розглядає компетентність, як специфічну здатність ефективного виконання певних дій в конкретній професійній області, куди входять вузько предметні знання, особливого роду предметні навички, розуміння відповідальності за свої дії, способи мислення, продуктивної діяльності⁸⁷.

Під професійною компетентністю Є. Касаркіна розуміє здатність людини продуктивно вирішувати різноманітні професійні завдання в умовах, що змінюються⁸⁸. На нашу думку, у цьому тлумаченні важливим є акцент на умовах, що змінюються. Адже сучасні умови, як ніколи до цього, характеризуються стрімкими змінами щодо освітнього середовища здійснення дослідницької діяльності, її цілеспрямованістю в

⁸¹ Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/0/p/>

⁸² Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – С. 3. – URL : www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

⁸³ Там само. – С. 15.

⁸⁴ Там само. – С. 28.

⁸⁵ Там само. – С. 11.

⁸⁶ Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

⁸⁷ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М., Когито-Центр, 2002. – С. 214–215.

⁸⁸ Касаркина Е.Н., Ветчинникова Е.В., Еремина Ю.С. Показатели профессиональной компетентности личности и деятельности социальных работников // Теория и практика образования в современном мире : материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 228–231.

університеті до колективного наукового пошуку (дослідницькі університети, технопарки, міжнародне співробітництво в науковій діяльності тощо).

На університетському рівні дослідницька компетентність науково-педагогічного працівника в умовах інтеграції вищої освіти і науки важлива тим, що: розвиваючи наукову думку, науково-педагогічний працівник підтримує науковий статус закладу вищої освіти і його популярність у регіоні та за його межами, підвищує престижність науки й освіти, розвиває інтерес здобувачів вищої освіти до наукових досліджень, забезпечує підготовку докторів філософії і докторів наук, сприяє виявленню серед студентів перспективних майбутніх молодих науковців, впливає на внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, збагачуючи освітній процес новими науковими досягненнями у конкретній науковій галузі та результатами власних досліджень, удосконалюючи освітній процес організацією навчання, заснованого на дослідженнях.

На особистісному рівні дослідницька компетентність науково-педагогічного працівника в умовах інтеграції вищої освіти і науки позиціонується через інтелектуальний розвиток і методологічну культуру, здобуття наукового ступеня і вченого звання, визнання в колективі і світове визнання наукових здобутків науково-педагогічного працівника, зростання якості власних наукових досліджень, створення наукової школи.

Результати аналізу літературних джерел, вказують на те, що професійна компетентність – це рівень розвитку основних складових професійної компетентності – знань й умінь, цінностей і ставлень, завдяки яким досягається високий рівень професіоналізму науково-педагогічного працівника. Серед них чільне місце посідає дослідницька компетентність.

Формулюючи робоче визначення дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника, ми дотримувалися визначення, наведеного в Законі України «Про вищу освіту». «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність людини успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність»⁸⁹, а також визначення, сформульованого Рашкевичем: «компетентність – як ми використовуємо цей термін – це якість, здатність, потенціал або навички, розвинуті студентом, та які належать студентів»⁹⁰.

Виходячи з вище зазначеного, під дослідницькою компетентністю науково-педагогічного працівника розуміємо особистісну якість, яка характеризує його обізнаність у дослідницькій діяльності, завдяки наявності знань, умінь, практичних навичок, цінностей, опануванню інформаційно-комунікаційними технологіями, академічним письмом, що в сукупності дозволяють успішно здійснювати наукові дослідження, оприлюднювати й використовувати одержані результати в освітній діяльності.

Здатність до застосування результатів наукових досліджень вважаємо важливим складником дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника, завдяки якому істотно підвищується якість вищої освіти, удосконалюється навчання здобувачів вищої освіти на основі досліджень і через дослідження, а також діагностується серед них майбутня наукова еліта – випускники, котрі зможуть після закінчення університету продовжити наукову роботу.

Виходячи з наведених визначень, враховуючи результати аналізу, у структурі дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника можна виділити когнітивний, діяльнісний і ціннісний компоненти.

Когнітивний компонент представляють знання методології наукових досліджень і структури, методів та засобів дослідницької діяльності, знання з наукової галузі, в межах якої здійснюється дослідницький пошук.

Діяльнісний компонент складається з умінь аналізувати і оцінювати наукові матеріали; використовувати знання, що сукупно становлять когнітивний компонент; виконувати певного типу дослідження (фундаментальні, прикладні дослідження, практичні розробки), що мають моно-, міждисциплінарний або комплексний характер; умінь спостерігати, збирати та обробляти дані; систематизувати і класифікувати факти і явища; інтерпретувати інформацію, планувати науково-дослідницьку роботу, здійснювати кількісну і якісну обробку результатів дослідження.

⁸⁹ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁹⁰ Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. – К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. – 80 с. – С. 12.

Ціннісний компонент дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника включає усвідомлення особистої значущості наукової діяльності для себе і для результатів професійної діяльності; сукупність цінностей і відносин, що проявляються в дослідницькій діяльності.

Аналіз думок учених, співставлення результатів спостережень за професійною діяльністю науково-педагогічних працівників підвели до думки, що формування дослідницької компетентності тільки в тому випадку має значення для професійної діяльності викладача, якщо він переслідує не особистісні меркантильні цілі, а прагне забезпечити якість вищої освіти шляхом використання на заняттях досягнень науки, проектує освітній процес, виходячи з оптимального поєднання дослідницьких методів з іншими методами навчання.

Розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників сприяє розширення міжнародних зв'язків установ вищої освіти, участь викладачів в міжнародних дослідженнях, отримання Україною статусу асоційованого учасника програми ЄС «Горизонт–2020».

Наукові публікації, дисертаційні дослідження, що були піддані аналізу, засвідчили: базисною основою дослідницької компетентності виступають предметом багатьох досліджень, які можна класифікувати на чотири групи:

- дослідницька діяльність учнів;
- дослідницька діяльність студентів;
- дослідницька діяльність вчителів;
- організація дослідницької діяльності в університеті.

Що ж до формування та розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, то цілеспрямовані дослідження у цьому напрямі не виконувались. Між тим, компетентнісний підхід, що набув поширення і став визначальним у середній і вищій освіті, його результативність вказують на об'єктивну потребу у з'ясуванні викликів компетентнісного підходу до професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

У двохсуб'єктному освітньому процесі відповідно до Закону України «Про вищу освіту» на науково-педагогічних працівників покладаються обов'язки «забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадити наукову діяльність»⁹¹

Професія науково-педагогічного працівника належить до одного з п'яти типів професій, що дістав назву «людина – людина». Особливість цього типу професій полягає в тому, що, крім суто предметних і професійних знань та вмінь, людина повинна володіти знаннями й уміннями працювати з іншими людьми. Успішне виконання нею професійних обов'язків неможливе без розуміння іншої людини, врахування її інтересів. Відтак, для науково-педагогічних працівників обов'язковим є безпосереднє та опосередковане спілкування зі здобувачами вищої освіти, колегами по кафедрі тощо. Відповідно до цього, існує потреба у комунікативних уміннях, вагомий вплив має опанування академічним письмом.

Для вирішення професійних завдань науково-педагогічному працівнику недостатньо мати лише глибоку ерудицію в конкретній науці. Йому потрібно бути дослідником – досліджувати самому та керувати науково-дослідницькою діяльністю студентів. Звідси очевидним є факт: для тих, хто обирає професію науково-педагогічного працівника, важливо мати схильність до викладання та науково-дослідницької діяльності.

Предметом нашого дослідження є дослідницька компетентність науково-педагогічних працівників, що виступає одночасно і умовою, і результатом наукової діяльності викладачів університету. Значення наукової діяльності у вищих навчальних закладах чітко визначені Законом України «Про вищу освіту»: «наукова діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти»⁹² На законодавчому рівні визначено, що основною метою наукової діяльності у вищих навчальних закладах є «здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок ... для забезпечення підготовки фахівців інноваційного типу»⁹³.

Зважаючи на двохсуб'єктність освітнього процесу, наукові і науково-прикладні результати діяльності науково-педагогічного працівника знаходять застосування під час підготовки фахівців із вищою освітою. Цей

⁹¹ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁹² Там само.

⁹³ Там само.

тандем переконує у необхідності розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника впродовж усього терміну його професійної діяльності, не нехтуючи можливістю залучати до дослідницької діяльності студентів.

Науково-дослідницька діяльність проходить стадії цілепокладання, проектування, експериментального випробування, узагальнення результатів, їх впровадження. Особливістю професійної діяльності наукового педагогічного працівника є наявність кількох можливих альтернативних варіантів рішень однієї й тієї самої педагогічної ситуації. Незважаючи на це, науково-дослідна діяльність як важливий компонент професійної діяльності науково-педагогічного працівника підпорядкована загальній структурі діяльності людини. Тобто, їй властиві об'єкт, суб'єкт, засоби, активність суб'єкта, результат.

Практика доводить, що об'єкти наукових досліджень викладачів доволі різноманітні і стосуються процесів чи явищ, що відбуваються в природі, суспільному житті, освітньому процесі.

Предметами досліджень науково-педагогічних працівників є конкретні грані обраного об'єкта. Стосовно освітнього процесу це можуть бути способи здійснення освітньої діяльності, методики і технології навчання конкретних дисциплін, різні аспекти професійної освіти, тенденції розвитку вищої освіти, готовність випускників університету до роботи за обраною спеціальністю та інші. Доволі часто науково-педагогічні працівники, маючи науковий ступінь в тій чи іншій науковій галузі, продовжують проводити дослідження з педагогічних наук.

Таким чином, дослідницька компонента професійної діяльності науково-педагогічних працівників різнопланова і стосується розв'язання проблем різних наукових галузей, а також теорії та методики професійної освіти; виховання студентів.

Засобами наукової діяльності в галузі педагогічних наук є: наукові (теоретичні й емпіричні) знання, джерелами яких виступають тексти монографій, підручників, книг, наукових статей, комп'ютерні засоби, тобто різнобічна інформація значних обсягів; розроблені попередниками системи, методики, технології викладання і навчання тощо.

Активність науково-педагогічних працівників як суб'єктів дослідницької діяльності проявляється у їх намірах і діях стосовно наукового пошуку. Річ в тім, що палітра наукової роботи викладача доволі різноманітна – від керівництва курсовими роботами студентів до участі у міжнародних наукових проектах. А між ними знаходиться пласт інших видів наукової роботи, форм представлення та використання одержаних результатів, які тією чи іншою мірою стосуються отримання наукового знання та доведення його до стадії практичного використання.

Активність перебуває в прямій залежності від мотивації науково-педагогічного працівника до науково-дослідної роботи. У професійній діяльності науково-педагогічних працівників університетів присутні кілька груп мотивів – зовнішні, пізнавальні, кар'єрного зростання. Так, виконання науково-дослідної роботи для одних науково-педагогічних співробітників продиктоване кваліфікаційними вимогами, обов'язковістю виконання індивідуального плану роботи, до якого заноситься і наукова робота викладача упродовж року. Другими рухає пізнавальний інтерес, прагнення дослідити процес чи явище, що його викликали. Це можуть бути як викладачі без наукового ступеня, так і ті, котрі захистили дисертаційні дослідження, але зі сформованою внутрішньою мотивацією.

Продукти науково-дослідної діяльності науково-педагогічних працівників доволі різноманітні. Це відкриття, раніше не відомих в науці істин; розробки технологій, нових методик, систем, в тому числі й таких, що стосуються підготовки фахівців різних спеціальностей. А також – продукти науково-дослідної роботи студентів. Вони, як відомо, можуть бути наслідками нормативної навчально-наукової та ініціативної дослідницької роботи здобувачів вищої освіти. Досвід провідних університетів України доводить, що з роками у цьому переліку зростає частка наукових результатів, одержаних у процесі виконання наукових тем за міжнародними грантами.

З'ясування значення, мети та основних завдань наукової діяльності науково-педагогічних працівників університетів та вивчення практичного стану реалізації науково-дослідницької діяльності в університеті дозволили встановити низку суперечностей між:

- соціальним замовленням на підготовку в університетах конкурентоспроможних на вітчизняному й світовому ринках праці фахівців із вищою освітою і невідповідністю дослідницької компоненти професійної діяльності науково-педагогічних працівників цій потребі

- зростанням ролі науки у суспільному житті країни та її інертністю науково-педагогічних працівників у плані здійснення наукових досліджень.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує якісних змін у розвитку професійної компетентності

науково-педагогічних працівників, урахування новітніх досягнень науки і техніки, використання результатів власних наукових досліджень в освітньому процесі університету, залучення студентів до ініціативної науково-дослідницької роботи, формування і функціонування наукових шкіл тощо. Усе це доводить актуальність формування і розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників.

Чинники, або під впливом чого розвивається дослідницька компетентність

Наукова робота науково-педагогічних працівників перебуває під впливом глобальних змін у середній та вищій освіті, тому періодичне підвищення кваліфікації не в змозі розв'язати проблему розвитку їхньої дослідницької компетентності. Відтак, слушно наголосити, що з появою нового у професійній діяльності перед людиною постає необхідність удосконалювати свою компетентність. У XXI столітті набула актуальності концепція освіти протягом усього життя. Значущість реалізації цієї концепції вбачається у можливості забезпечити кожному представнику соціуму умов для вдосконалення і розвитку упродовж життя. Нині ця концепція є основним підґрунтям більшості освітніх реформ у всьому світі. Тому, на нашу думку, на часі – вивчення доцільного застосування основних її положень до процесу формування дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників.

Поки-що, за відсутності стратегічного документа, який би окреслював мету, завдання, способи цілеспрямованого професійного розвитку науково-педагогічних працівників, закладена у концепції ідея розвитку особистості, її професійних якостей, варта уваги в плані сприяння професійному розвитку науково-педагогічних працівників загалом та її дослідницької складової зокрема.

Успіх викладачів у науково-дослідницькій діяльності досягається спільно із здобувачами вищої освіти. Яким чином? По-перше, це можуть бути наукові школи, до яких разом із іншими вченими, майбутніми докторами філософії, докторантами входять студенти, котрі плідно займаються науковою роботою. По-друге, на часі – урізноманітнення форм організації дослідницької діяльності колективними формами – створенням міжуніверситетських науково-дослідницьких об'єднань, асоціацій, цільових наукових груп із представників кількох факультетів одного чи кількох університетів, діяльність яких була б спрямована на виконання спільних дослідницьких проектів. По-третє, відчувається потреба у розробці банку дослідницьких методик, доступних широкому колу користувачів. По-четверте, нагальним видається створення єдиного інформаційного простору дослідницької діяльності студентів споріднених спеціальностей. По-п'яте, вже зараз науково-педагогічним працівникам є сенс значно розширити і доповнити перелік навчальних дисциплін варіативної частини навчальних планів дисциплінами за вибором студентів, спрямованими на формування в них дослідницької компетентності⁹⁴.

Слід також враховувати дві обставини: суб'єктивні детермінанти розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників і вплив університетської спільноти.

До суб'єктивних детермінант розвитку дослідницької компетентності відносяться:

- стійкий інтерес викладачів до дослідницької діяльності;
- умотивованість до опанування ІКТ-технологіями та іноземними мовами;
- вболівання за якість організації та результати студентської науково-дослідницької діяльності;
- входження за власним бажанням до науково-дослідницького простору інших закладів вищої освіти;
- осучаснення тематики та методів навчально-наукових досліджень студентів;
- використання у викладацькій практиці наукових досягнень (в тому числі особистих) з метою формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

Зважаючи на те, що розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника відбувається у процесі професійної діяльності, що є багатосуб'єктною, університетська спільнота впливає на розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника, реалізацію не лише індивідуальних наукових інтересів, а й колективних. Тобто науково-дослідницька діяльність науково-педагогічних працівників задовольняє потреби і плани закладів вищої освіти, тому перспективи – за створенням творчих науково-дослідницьких груп, співпрацею у процесі наукового пошуку.

Принципи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників

Виходячи з результатів аналізу літературних джерел і не претендуючи на вичерпність розробленого

⁹⁴ Ярошенко О.Г. Умови реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів університету в орієнтованому на дослідження освітньому середовищі // Вища освіта України : теоретич. та науково-методич. часопис. – К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – № 3. – Дод. 1. «Інтеграція вищої освіти і науки». – С. 286–291.

нами, до принципів розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, як керівних ідей, нормативних вимог, відносимо принципи: функціональної єдності, наступності, неперервності, варіативності, добровільності, відкритості, транснаціональності⁹⁵.

Принцип функціональної єдності передбачає взаємозв'язок науково-дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, доповнюваність викладачем змісту навчальних дисциплін результатами науково-дослідницької діяльності, в тому числі й досліджень, проведених особисто.

Принцип наступності орієнтує на продовження досліджень за раніше обраною темою, проте на якісно новому рівні.

Принцип неперервності полягає в тому, що науково-педагогічний працівник постійно нарощує свій науковий потенціал, удаючись до різних видів науково-дослідницької діяльності.

Принцип гнучкості передбачає забезпечення можливостей та умов для зміни предмета наукового дослідження, змісту і форм організації науково-дослідницької діяльності студентів.

Варіативність як принцип розвитку дослідницької компетентності – це свобода вибору науково-педагогічним працівником форми, тривалості і масштабності дослідницької діяльності, місця її проведення та способів представлення одержаних результатів, можливість зміни тематики досліджень.

Принцип добровільності – здійснення наукових досліджень, виходячи з особистісних потреб, інтересів і намірів науково-педагогічного працівника.

Принцип відкритості – це забезпечення науково-педагогічному працівнику можливості обмінюватись результатами наукової роботи, забезпечення гласності досягнутих наукових результатів.

Принцип транснаціональності передбачає участь науково-педагогічних працівників у наукових дослідженнях за міжнародними програмами та спільно з ученими інших держав.

Позитивну роль у розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників можуть відіграти особистісні конструкти як орієнтири неформальної освіти.

Необхідність неперервного професійного зростання науково-педагогічних працівників спонукає акцентувати увагу саме на такому виді неформальної освіти як неперервна освіта (lifelong learning).

Етапи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника

Теоретико-емпіричним шляхом у поетапному процесі розвитку дослідницької компетентності на основі проведеного аналізу наукових праць і результатів спостережень за викладацькою і науковою діяльністю науково-педагогічних працівників виокремлюємо чотири відносно самостійні етапи розвитку дослідницької компетентності, що корелюються з особистісним науковим ресурсом науково-педагогічного працівника:

- 1-й етап – початковий;
- 2-й етап – становлення;
- 3-й етап – продуктивної реалізації;
- 4-й етап – створення наукової школи.

Не виключаємо можливість існування етапу мінімізації і зниження активності (етап стагнації, який може наставати після 2–4 етапів).

У сукупності ці етапи дозволяють науково-педагогічному працівникові розвивати дослідницьку компетентність неперервно.

У 60–70 роки ХХ стрімкий науково-технічний прогрес продукував потребу у підвищенні рівня інтелектуального розвитку, а відтак освіти загалом кожної людини. Для задоволення цієї глобальної потреби людства першочергового значення набула неперервна освіта (lifelong learning), і цьому сприяла діяльність ЮНЕСКО. Створення сприятливих умов для розвитку здібностей індивіда продовж усього життя – основне завдання неперервної освіти.

Спершу акцентувалась увага на наданні людям можливості освоювати нові професії, забезпечувати кар'єрне зростання в обраній професії і в такий спосіб розвивати справедливе й демократичне суспільство.

Нині можливості неперервної освіти трактуються значно ширше, і вони пов'язані з «набуттям знань, умінь, навичок, якостей у міру виникнення потреби в них протягом всього життя людини»⁹⁶. Це утверджує

⁹⁵ Ярошенко О.Г. Дослідницька компонента у структурі професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету // Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика : зб. наук. пр. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – Вип. 3. – С. 99–103.

⁹⁶ Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 13–15.

нас у думці, що неперервна освіта актуальна для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, а отже і їхньої дослідницької компетентності. Досвід шкіл (університетів) без стін, шкіл гнучкого навчання, професійних товариств і асоціацій, проблемних цільових груп, сформований десятиріччями у неперервній освіті, заслуговує на вивчення і використання у неперервній освіті науково-педагогічних працівників. Настав також час розробки цільових міжнародних проектів і програм безперервної освіти науково-педагогічних працівників.

Розглянемо в розрізі неперервної освіти етапи формування дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника.

На кожному з етапів настають якісні зміни, перебудовується мотивація.

Право особи на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, визнання державою цих видів освіти створюють для науково-педагогічних працівників сприятливі умови для розвитку дослідницької компетентності.

«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»⁹⁷.

Діяльнісний компетент середньої освіти і, зокрема, виконання навчальних проектів потребують від учнів певних дослідницьких умінь, що продовжують розвиватись у процесі навчання. Зокрема, цілеспрямоване їх формування дослідила і впровадила в освітню практику Г. Ягенська. У своєму дисертаційному дослідженні розкрила теоретичні засади формування дослідницьких умінь школярів, розробила методичну систему їх формування в учнів основної школи у навчанні біології й експериментально довела її спроможність в умовах реального освітнього процесу⁹⁸. Тому цілком логічно початки формування дослідницької компетентності розглядати, починаючи з середньої освіти і вважати це першим етапом.

Другий етап пов'язаний із навчанням в університеті. У вищій освіті на бакалаврському та магістерському рівні продовжується розвиток дослідницької компетентності здобувачів під час обов'язкової навчально-наукової діяльності (підготовка рефератів, доповідей, виконання курсових і дипломних робіт тощо) та ініціативного долучення до інших видів наукової роботи (проблемні групи, наукові гуртки тощо) у закладі вищої освіти.

Цей етап має вирішальне значення у набутті професійної кваліфікації науково-педагогічного працівника. Під професійною кваліфікацією розуміють кваліфікацію, «яка присуджується на підставі виконання вимог професійних стандартів, що діють у сфері праці, і відображають здатність особи виконувати завдання і обов'язки певного виду професійної діяльності»⁹⁹.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти, що відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій, передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення¹⁰⁰. Відповідно до цього здобувачам створюються сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності. Про результати її формування свідчить виконана й захищена кандидатська дисертація, присудження наукового ступеня доктора філософії.

В описі 9 кваліфікаційного рівня НРК, що відповідає четвертому науковому рівню вищої освіти, зазначено, що: знання набуваються «на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень»¹⁰¹; уміння, що забезпечують «вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних

⁹⁷ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁹⁸ Ягенська Г.В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (біологія) ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 285 с.

⁹⁹ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1341. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

¹⁰⁰ Там само.

¹⁰¹ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1341. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

соціально значущих проблем із використанням дослідницько-інноваційних методів»¹⁰², є результатом здобуття вищої освіти на четвертому рівні.

Із тридцяти однієї загальних компетентностей, включених до переліку проекту Тьюнінг, чотирнадцять є визначальними для процесу формування дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника. Серед них такі, як: здатність бути критичним та самокритичним; здатність до планування та розподілу часу; здатність діяти на підставі етичних суджень; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми¹⁰³.

Таким чином середня та вища освіта протягом усього терміну функціонування передбачають формування і розвиток дослідницької компетентності тих, хто навчається.

Усе розглянуте відноситься до формальної освіти. Але формальною освітою не обмежуються можливості розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. Продовження відбувається у межах неформальної освіти. «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»¹⁰⁴. До неформальної освіти відноситься підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Одне із усталених її джерел – це стажування. Наукові (науково-педагогічні) працівники, аспіранти та докторанти можуть направлятися науковими установами (вищими навчальними закладами) на наукове стажування, у тому числі довгострокове, до інших наукових установ та вищих навчальних закладів, у тому числі за кордон. «Метою наукового стажування є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, проведення авторських досліджень із використанням сучасного обладнання і технологій, опанування новітніх унікальних методів, набуття досвіду провадження науково-дослідної діяльності, забезпечення інформаційного обміну та розширення наукових контактів»¹⁰⁵. У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» вказані й інші види і форми підвищення кваліфікації, про що зазначалось вище під час розгляду статті 59 цього Закону.

«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.

5. Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством»¹⁰⁶.

Самоосвіта (інформальна освіта) значною мірою залежить від сформованості мотивації до дослідницької діяльності. Наразі зовнішня мотивація не є головною, тоді як внутрішня мотивація формує і підтримує прагнення науково-педагогічного працівника до розвитку дослідницької компетентності. Незаперечною перевагою інформальної освіти є вільний вибір науково-педагогічним працівником місця і часу діяльності, в межах якої відбуватиметься розвиток його дослідницької компетентності. Недоліки вбачаємо в тому, що оприлюднення, обговорення й оцінювання результатів наукового пошуку здебільшого не настільки широке й відкрите, як у формальній освіті чи під час навчання в аспірантурі і докторантурі.

Отже, у науково-педагогічного працівника є реальні можливості розвивати дослідницьку компетентність у різних видах освіти.

Усі вони добре відомі науково-педагогічним працівникам, більшість із них мали місце в їх особистому досвіді.

Інноваційні можливості для розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників надає їм зарубіжний досвід, входження України у Європейський освітній і науковий простір. Це можуть бути:

- спільні наукові дослідження з іншими вітчизняними закладами вищої освіти чи зарубіжними;

¹⁰² Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1341. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

¹⁰³ Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання. – К., 2016. – 80 с.

¹⁰⁴ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

¹⁰⁵ Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

¹⁰⁶ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

- запровадження інноваційних форм професійного розвитку науково-педагогічних працівників;
- оприлюднення результатів наукових досліджень в індексованих наукових виданнях;
- виконання індивідуальних і командних проектів в Україні і за її межами.

В угоді між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу «Горизонт 2020» – Рамкової програми з досліджень та інновацій (2014–2020) серед основних завдань вказані: надання Європі статусу привабливого місця для першокласних науковців, вирішення за допомогою науки найбільш гострі питань сучасного європейського суспільства¹⁰⁷. Ця Програма робить європейську науку відкритою і для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти – вони можуть скористатись її можливостями і взяти участь у виконанні індивідуальних і командних проектів. І щоб інформувати науково-педагогічних працівників – потенційних учасників – про можливості програми «Горизонт 2020», допомагати їм у пошуку партнерів, Міністерство освіти і науки України створило мережу національних контактних центрів, що діють переважно на базі університетів та наукових установ¹⁰⁸.

Щодо трактування входження України у Європейський освітній і науковий простір як розширення можливостей для розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, то крім участі у дослідженнях за міжнародними програмами, неабияке значення має оприлюднення результатів досліджень в індексованих зарубіжних журналах, у зарубіжних журналах, внесених до міжнародних баз цитування, а також, що вкрай важливо, індексувати у таких базах журнали, що видають українські університети.

Неодноразово і на різних рівнях відзначається, що вік науковців загалом доволі зрілий. Відсоток молодих людей, котрі обрали науку своєю основною діяльністю, невеликий. Тому заслуговує схвалення політика МОН України щодо підтримки молодих учених – чи то у формі присудження стипендій, чи участі у спеціально організованих конкурсах. Так, у 2016 році було започатковано проведення Конкурсу наукових проектів молодих учених «Наука в університетах»¹⁰⁹. Другий рік поспіль МОН проводить конкурсний відбір проектів наукових робіт та науково-технічних (експериментальних) розробок молодих учених у межах цього конкурсу. Результати конкурсного відбору у 2017 році свідчать про перспективність цієї форми стимулювання розвитку дослідницької компетентності молодих науково-педагогічних працівників. Доказом цього є те, що на конкурс було подано 362 проекти з понад 100 закладів вищої освіти й наукових установ, із них 123 проекти визнано переможцями і їх виконання буде профінансовано державним коштом¹¹⁰.

Отже, тривалий, нелінійний і дискретний процес розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників перебуває під впливом особистісних прагнень й інтересів науково-педагогічних працівників до дослідницької діяльності, законодавчо встановлених норм і вимог до професії викладача, долучення вітчизняної науки до Європейського наукового простору.

Висновки

Наукова діяльність науково-педагогічного працівника окреслена на законодавчому рівні, тобто, має чітко визначене нормативно-правове поле у структурі університетської науки та послуговується конкретним тезаурусом термінів і понять.

Вагомість наукової діяльності у закладах вищої освіти свідчить про зростання вимог до розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників й до їх академічної доброчесності.

Логічний підсумок, зроблений на основі розгляду нормативних документів, наукових праць, присвячених певних професійній діяльності і професійна компетентність науково-педагогічного працівника, дослідницька діяльність і дослідницька компетентність майбутніх фахівців, дослідницька діяльність і дослідницька компетентність науково-педагогічного працівника полягає в тому, що дослідницька діяльність стає невід'ємною частиною освітнього процесу, набула статусу чинника підвищення якості підготовки майбутніх фахівців під час їх навчання в університеті.

¹⁰⁷ Угода між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу Горизонт 2020 – Рамкова програма з досліджень та інновацій (2014–2020) : ратифіковано Законом України від 15.07.2015. № 604–VIII. – URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_018.

¹⁰⁸ Деякі питання функціонування мережі національних та регіональних контактних пунктів рамкової програми ЄС з досліджень та інновацій «Горизонт 2020» : наказ МОН України від 13.03.2015 № 285. – URL : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-04-17/3813/nmo-285-1.pdf>.

¹⁰⁹ Наука в університетах. – URL : <https://mon.rit.org.ua/taxonomy/term/3836>.

¹¹⁰ 123 проекти молодих вчених отримують 13,4 млн грн держфінансування. – URL : <https://life.pravda.com.ua/society/2017/09/20/226532/>

Загалом проблеми професійної і дослідницької компетентності суб'єктів діяльності широко представлені у науковій літературі з педагогіки і конкретних методик. Проте вони мають фрагментарний характер. Відтак потребують об'єднання результатів цих досліджень із метою розроблення нового підходу до розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників.

Обґрунтування теоретичних основ формування і розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників є актуальним у науковому і практичному сенсі, оскільки від сформованості дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників залежать: розвиток науки загалом й наукової роботи в університеті зокрема, формування культури наукового дослідження науково-педагогічного працівника і викладачів кафедри, котрі колективно здійснюють дослідження за спільно визначеною актуальною темою дослідження й інтересу студентів до дослідницької діяльності. У практичному сенсі модернізується зміст вищої освіти, удосконалюються технології навчання завдяки використанню наукових ідей і відкриттів, посилюється взаємозв'язок між навчальною, науковою і методичною роботою науково-педагогічних працівників.

Задля цього наукова діяльність суб'єктів освітнього процесу університетів має трансформуватись із додаткового виду діяльності у професійно значущий вид діяльності науково-педагогічних працівників і ефективний спосіб підготовки майбутніх фахівців до практичної та наукової діяльності після завершення навчання у закладі вищої освіти.

Результативність розвитку дослідницької компетентності похідна від об'єктивних і суб'єктивних чинників. На цей процес позитивно впливає вихід досліджень за межі університету у європейський і світовий простір.

Роль дослідницької складової у професійній діяльності науково-педагогічних працівників настільки вагома, що на зміну особистісно-ініціативному формуванню дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників має прийти цілеспрямована, добре спланована і методично продумана технологія цього процесу. В методологічному плані для цього мають бути обґрунтовані прийнятні принципи, напрями, методи і форми роботи.

2.2. Розвиток викладацької компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (І.О. Линьова)

Актуальність проблеми розвитку викладацької компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Процес реформування освіти України, зокрема вищої, останнє десятиліття набув нового поштовху і, на нашу думку, при наявності політичної волі в управлінських освітянських колах, розуміння необхідності реформ українським суспільством, не готовими до змін виявилися саме викладачі. За висновками члена національної команди експертів з реформування вищої освіти А. Ставицького: «Важливою частиною таких змін мають стати викладачі, які повинні пристосуватися до нових викликів. З одного боку, вони мають трансформувати процес навчання, розвивати співпрацю між викладачами і студентами, а також між самими студентами при розробленні проектів, спрямованих на створення нових знань. З іншого боку, має відбуватися співпраця між викладачами, студентами та експертами поза межами аудиторій завдяки освітнім спільнотам. Провідну роль при цьому мають відігравати засоби комунікації. Нарешті, важливою частиною розвитку має стати наявність горизонтальних зв'язків у комунікації між самими викладачами для підвищення їх конкурентоспроможності. Водночас слід констатувати, що більшість викладачів, студентів і керівників університетів України не готові до відповідних змін, що гальмує загальне реформування освітньої галузі»¹. Тому актуально і необхідно визначити вимоги до викладацької компетентності сучасного викладача закладів вищої освіти (далі – ЗВО) та напрями розвитку викладацької компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – майбутніх викладачів ЗВО.

Як підкреслено у Національній доповіді про стан і перспективу розвитку освіти в Україні «розвиток технологій, виробничих сил та суспільства створюють нові виклики для громадян та корпорацій, міст та країн. Однією з небагатьох можливих відповідей на них є різнобічна підготовка людей до ефективної діяльності в нових умовах, яку спроможна забезпечити якісна освіта. Небачений раніше обсяг знань та інформації, швидкі темпи їх зростання та ускладнення знецінюють просте засвоєння фактів, опанування застиглих алгоритмів та вивчення усталених теорій. Внаслідок цього стає неможливим спиратись на традиційний спосіб навчання, що передбачає передачу знань від викладача до студента у процесі навчання. Він повинен бути доповненим, а згодом заміненим самостійним навчанням студента під керівництвом викладача. Тільки таким чином можна забезпечити реальний студентоцентризм та індивідуальні траєкторії навчання»².

Так, за даними загальнонаціонального опитування студентів, проведеного 5–12 березня 2015 року Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніансоціолоджі сервіс» (для порівняння наводяться результати загальнонаціонального опитування студентів, проведеного у березні 2011 року, та загальнонаціональне опитування населення України, проведеного у грудні 2014 року) «абсолютна більшість студентів – 87 % – вважає важливою проблему вдосконалення вищої освіти, із них 36 % відносять це соціальне завдання до першочергових»³.

У Національній доповіді про стан і перспективу розвитку освіти в Україні зазначено, що «суттєвої модернізації вимагає процес навчання на всіх рівнях освіти в контексті ідеї залучення до самоосвіти всіх суб'єктів: тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. Традиційна проблема – навчитися вчитися, за необхідності навчатися впродовж життя – набуває інноваційного змісту. Здатність учитися як ключова компетентність, що визначена Радою Європи й ЄС, є обов'язковою умовою сучасного навчання, самонавчання й адаптації людини до життя. Компетентнісна модель освіти на перше місце висуває не процес, а результат навчання, виражений у термінах компетентностей людини, і такий, що піддається оцінюванню за концепцією вимірюваної якості»⁴.

Окрім цього, значущість розвитку викладацької компетентності «зростає у зв'язку з необхідністю

¹ Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навчальний посібник. – С. 26. – URL : http://www.ihed.org.ua/images/biblioteka/Liderstvo/Rol_vikladacha-ledera_v_Univ_A.Stavitskiy_2016-40p.pdf.

² Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Лугувий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: – с. 21. – (До 25-річчя незалежності України). – URL : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzLVE0czBVRIZXR2NsTkk0blc4bGNnTjNzbGNF/view>.

³ Жилаєв І.Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми. – К. : Науково-дослідний інститут інформатики і права НАПрН України, Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 96 с. – С. 14. – URL : http://ihed.org.ua/images/biblioteka/HigEducationUA_Zilyaev-Kovtunec-Syomkin_2015_96p.pdf.

⁴ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. – К., 2016. – 448 с. – С. 31–32. – URL : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzLVE0czBVRIZXR2NsTkk0blc4bGNnTjNzbGNF/view>.

суттєвого підвищення педагогічної і психологічної культури в українському суспільстві, його своєрідної педагогізації та психологізації. Зумовлено це як недостатньою увагою до зазначеної проблеми в минулому, так і зростаючою комунікативною активністю сучасного суспільства, набуття ним глобального і мультикультурного характеру, що вимагає суттєвого підвищення культури міжлюдського спілкування, а значить – педагогічних і психологічних знань і культури людини»⁵.

В аналітичних матеріалах за 2015 р. «Вища освіта України: стан та проблеми» дослідники Науково-дослідного інституту інформатики і права Національної академії правових наук України, Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України зробили висновок, що для забезпечення можливості студентам реалізувати гнучкі освітні траєкторії, «педагогічні навчальні заклади прагнуть забезпечити спадкоємність освітніх програм, компетентнісний підхід до навчання», а «система педагогічної освіти в європейському регіоні розвивається у руслі загальних тенденцій:

- орієнтація на вищу освіту як умова одержання педагогічної професії;
- добір кандидатів на основі тестування та співбесіди;
- акцент на практичну підготовку (практико-орієнтовані форми навчання, безперервна педагогічна практика);
- використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні;
- психолого-педагогічна спрямованість педагогічної освіти;
- підвищення питомої ваги самостійної роботи тощо»⁶.

У сучасному світі, Україна не є виключенням, реформи освіти стали перманентним процесом, а незадоволення їх результатами – стимулює пошук стратегій реформування та інструментів проведення реформ. «В 2010 р. еволюція Болонського процесу була продовжена ініціативою «Європейській простір вищої освіти», що реалізується в сучасних умовах в рамках ініціатив ЄС «Європа 2020» (A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth Europe 2020)». Основними напрямками стратегії було обрано знання й інновації, сталу економіку, підвищення соціальної зайнятості. Відповідно до поставлених завдань було розроблено освітню стратегію Співтовариства, що отримала назву «Освіта і навчання 2020» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training» (Educational Training, ET 2020). У цих документах «основними цілями визначено: якість, диверсифікація і мобільність вищої освіти. Для вирішення тріади базових цілей «якість – диверсифікація – мобільність» виділено чотири групи напрямів діяльності:

- 1) реалізація концепцій безперервної освіти і мобільності;
- 2) підвищення ефективності і якості освіти і навчання;
- 3) просування зусиль в напрямку соціальної єдності і справедливості;
- 4) посилення творчої, інноваційної складової освітнього процесу»⁷.

Аналіз вітчизняної нормативно-правової бази за темою дослідження

У розділі I (Загальні положення у Статті 1. Основні терміни та їх визначення 1.13) Закону України «Про вищу освіту» **компетентність** визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти»⁸.

У наказі МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів (від 01.06.2013 № 665)⁹ **професійна компетентність** (науково-педагогічного працівника) визначена як «якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей, моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого

⁵ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. – К., 2016. – 448 с. – С. 31–32. – URL : <https://drive.google.com/file/d/0B6UkMWiy4uKzLVE0czBVRIZXR2NsTkk0blc4bGNnTjNzbGNF/view>.

⁶ Жилієв І.Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми. – К., 2015. – 96 с. – С. 16–19. – URL : http://ihed.org.ua/images/biblioteka/HigEducationUA_Zilyaev-Kovtunec-Syomkin_2015_96p.pdf.

⁷ Там само.

⁸ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁹ Про затвердження кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 665. – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/1672>.

досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії».

Для розуміння складових викладацької компетентності спробуємо до викладача у закладах вищої освіти зазначені у вище згаданому наказі МОН України № 665 наступним чином¹⁰:

Вимоги до знань (знати):

- законодавство та інші нормативно-правові акти України з питань вищої освіти;
- галузеві освітні стандарти за відповідними програмами вищої освіти;
- стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням сучасних новітніх досягнень в освітній сфері Європейських країн;
- теорію і методи управління освітніми системами;
- порядок підготовки навчальних планів;
- основи педагогіки, фізіології, психології;
- методика професійного навчання;
- технологію організації методичної, науково-методичної, науково-дослідної роботи;
- сучасні форми і методи навчання і виховання;
- методи і способи використання освітніх технологій, зокрема дистанційних;
- теоретичні матеріали у відповідній освітній галузі;
- правила застосування й експлуатації комп'ютерної техніки та периферійного оснащення;
- основи екології, права, соціології;
- оформлення прав інтелектуальної власності;
- основні методи пошуку, збору, зберігання, обробки, надання, розповсюдження інформації, необхідної для здійснення науково-дослідної діяльності;
- державну мову;
- правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Вимоги до вмінь (вміти):

Із навчальної роботи:

- проводити лекції, лабораторні, практичні, семінарські;
- контролювати навчальну і самостійну роботу студентів;
- контролювати якість проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять;
- володіти педагогічною майстерністю;

Із науково-дослідницької роботи:

- керувати курсовими роботами, дипломними проектами;
- проводити конференції, симпозіуми, кругли столи, форуми;
- керувати підготовкою науково-педагогічних кадрів;
- підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію.

Із методичної роботи:

- володіти методикою професійного навчання
- розробляти: навчальні плани, навчальні програми, робочі програми, методичні рекомендації;
- здійснювати написання: підручників, навчальних посібників;
- володіти нормами педагогічної етики, моралі.

Із виховної роботи:

- організовувати заходи;
- здійснювати профорієнтаційну роботу;
- інструктувати студентів з дотримання правил з охорони праці і пожежної безпеки.

Але в цьому наказі не визначено вимоги до рівня комунікативних компетентностей і автономії та відповідальності, проте є чітке визначення як головних складових компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників інформаційної, комунікативної та правової компетентностей:

«Інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану

¹⁰ Про затвердження кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 665. – С. 90–91. – URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/1672>.

роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях¹¹.

Комунікативна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

Правова компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань»¹².

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) вимоги до сучасного викладача подано менш деталізовано, проте більш ёмно, так у статті 54 п. 2. визначено: «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані:

- постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність;
- виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання;
- сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я;
- дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності;
- дотримуватися педагогічної етики;
- поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;
- формувати у здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України;
- виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища;
- формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, запобігати вживанню ними та іншими особами на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, іншим шкідливим звичкам;
- додержуватися установчих документів та правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, виконувати свої посадові обов'язки¹³.

Отже, результатом аналізу є висновок, що від компетентного викладача вимагається (він/вона зобов'язаний/а) бути високо освіченим фахівцем (зі своєї сфери викладання), наполегливим дослідником; мати розвинуті: правову, інформаційну, та комунікативну компетентності; бути всебічно розвинутою, морально-етичною, висококультурною, з усіма найкращими (яскраво вираженими) особистими якостями людиною, володіти психолого-педагогічними знаннями і вміннями, і постійно підвищувати свою кваліфікацію (саморозвиток протягом життя) та мати сформовану культуру доброчесності.

¹¹ Про затвердження кваліфікаційні характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 665. – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/1672>.

¹² Там само. – С. 4–5.

¹³ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Аналіз вітчизняних наукових джерел. Визначення і структура викладацької компетентності (складові та їх характеристики)

Визначення викладацької компетентності та процес її формування і розвитку у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у вітчизняній науці ще активно не дискутується. Ця компетентність розчиняється у складі професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, яку досліджують: І. Бех, І. Драч, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Лугогвій, О. Паламарчук, Ю. Скиба, А. Ставицький, В. Стрельников, Ж. Таланова, О. Ярошенко та інші науковці. Велика увага вітчизняних дослідників приділяється сучасним технологіям, формам і методам викладання у вищій освіті. Тому цей напрям дослідження, на нашу думку, цікавий і актуальний.

Ю. Скиба, здійснивши аналіз сучасних вимог до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, визначені в наказі МОН України від 01.06.2013 № 665, зробив висновок, що «невідповідності у вимогах до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти ускладнюють процес ідентифікації їх знань, умінь, компетентностей відповідно до займаної посади та перешкоджають розробленню індивідуальної траєкторії професійного розвитку»¹⁴.

Здійснивши аналіз російських видань, В. Стрельников наводить приклади найбільш вдалих визначень: «Професійна компетентність викладача вищої школи – інтегральна характеристика особистості, заснована на єдності:

- мотиваційно-ціннісних,
- когнітивних (знання),
- афективних (здатність до емоційно-вольової регуляції та ін.),
- конативних (уміння, навички, поведінка)»¹⁵.

На основі наведеного визначення у структурі професійної компетентності викладача закладів вищої освіти виокремлюються такі основні компоненти: «мотиваційно-ціннісний; система професійно важливих якостей; система здібностей викладача (насамперед, педагогічних і здібностей ученого, які зумовлюють наукову обдарованість); когнітивний (знання); афективний (позитивне емоційно-оцінне ставлення до предмета і його важливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність до емоційно-вольової регуляції поведінки); конативний (уміння, навички, педагогічна техніка, поведінка) компонентів, а також професійно важливих якостей та здібностей, яка проявляється в рівнях засвоєння викладачем відповідних універсальних та професійних компетенцій. Серед професійних умінь викладача вищої школи виділяють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні»¹⁶.

Щодо когнітивного компонента, то виділяють такі групи професійних знань, які найбільш адекватно відображають потребу формування основ викладацької культури¹⁷:

- методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді;
- психолого-педагогічні знання – знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання;
- спеціальні знання – знання предмета, що викладається;
- методичні знання – знання особливостей методики організації навчального процесу з дисциплін;
- знання у сфері інформаційних технологій.

В. Стрельников подає професійно важливі якості викладача вищої школи (узагальнення результатів сучасних дослідників) у такій класифікації:

«- Морально-етичні: гуманність, інтелігентність, чесність, порядність, обов'язковість, свідомість, скромність, сумлінність, надійність, доброта, принциповість, готовність відстоювати свої переконання, уміння тримати слово.

- Комунікативні: авторитетність, особиста чарівність, ввічливість, повага до оточення, готовність допомогти, тактовність, толерантність, увага і довіра до колег, уміння бути хорошим співрозмовником, товариськість, доступність для контактів.

¹⁴ Скиба Ю. Сучасні вимоги до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : ІВО НАПН України, 2017. – № 2 (дод. 1 «Університет і лідерство»). – С. 38–43.

¹⁵ Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. – URL : file:///D:/Users/adm/Downloads/gvrdpu_2013_28_1_55%20(1).pdf.

¹⁶ Там само.

¹⁷ Там само.

- Вольові: упевненість у собі, самовладання, підприємливість, витримка, завзятість, схильність до ризику, наполегливість, ініціативність, уміння ставити досяжні цілі, незалежність, цілеспрямованість, урівноваженість, рішучість, самостійність.

- Організаційно-адміністративні: вимогливість до себе та інших, вміння правильно оцінити себе і студентів, уміння позитивно мотивувати студентів, схильність брати на себе відповідальність, уміння приймати рішення, уміння координувати роботу аудиторії, уміння контролювати навчальний процес»¹⁸.

Спроба визначити «фактори ефективності викладача» на основі ґрунтовного аналізу світового досвіду належить А. Ставицькому у навчальному посібнику «Роль викладача-лідера у сучасному університеті»¹⁹. Елементи оцінювання «ефективності викладача» дослідник визначив через наступні чинники (параметри) ефективності викладача з коротким описом:

«- Персональність (параметр визначає основні особисті характеристики викладача: доброту, дбайливість, активність, передбачуваність, мудрість, стабільність, раціональність, ентузіазм, творчість, харизматичність, почуття гумору, турботу про успіхи учнів тощо).

- Фаховість у предметній області (фактор включає, наскільки викладач добре розбирається у своїй дисципліні, наскільки гарно підготовлює заняття, має можливість викладати кілька дисциплін).

- Відносини зі студентами (визначає, наскільки гармонійні у викладача відносини зі студентами, як викладач розвиває потенціал студентів).

- Професійна компетентність (визначає, наскільки викладач відданий праці, дотримується етичних стандартів, чесний і справедливий).

- Викладацький стиль (визначає, наскільки викладач здатний добре та просто пояснювати складний матеріал, змінювати стиль викладання за потреби, використовувати різні стратегії навчання, ефективно використовувати навчальне обладнання, заохочувати задавати питання, дискусії, розвивати почуття відповідальності серед студентів тощо).

- Стиль управління аудиторією (акцентує увагу на підтримці студентів на виконанні завдань, моделюванні позитивної поведінки, дотриманні дисципліни, створенні безпечного освітнього середовища тощо)»²⁰.

Проаналізуємо «Вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова» викладені на сайті цього провідного педагогічного університету України²¹:

«- Усвідомлення свого громадянського обов'язку – виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів для народного господарства.

- Досконале володіння своїм предметом. Як свідчить досвід, успішно навчає і виховує той викладач, який знає свій предмет... Однак знання викладача можуть стати могутнім засобом навчання й виховання лише за умови, що він не просто викладає їх, а використовує матеріал науки для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Крім того, викладач повинен добре орієнтуватися в суміжних дисциплінах, що сприятиме ... формуванню всебічно розвинутого спеціаліста.

- Майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання подати доступно, врахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, викликати захоплення нею і бажання поповнювати свої знання.

- Педагогічна вираженість. Це своєрідна установка на педагогічну діяльність і психологічна готовність до неї. Вона виявляється у спрямованості думок і прагнень щодо навчання й виховання студентів, у манері розмовляти, в поведінці тощо.

- Розумна любов до студентів. Проте, як зауважив А. Макаренко ... вимогливість не суперечить любові і повазі до людини: саме у вимогливості до людини і полягає повага до неї.

- Ерудованість. Окрім глибоких знань свого предмета, викладач повинен володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, політики, мистецтва, сучасних досягнень науки і техніки...

¹⁸ Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. – URL : file:///D:/Users/adm/Downloads/gvpru_2013_28_1_55%20(1).pdf.

¹⁹ Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навчальний посібник. – С. 40. – URL : http://www.ihed.org.ua/images/biblioteka/Liderstvo/Rol_vikladacha-ledera_v_Univ_A.Stavitskiy_2016-40p.pdf.

²⁰ Там само. – С. 27.

²¹ Вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – URL : http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/420.html.

- Творчий підхід до справи. Викладач, який є творчою особистістю, перевіряє та аналізує власний досвід, вивчає і використовує все краще з чужого, шукає і знаходить нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології»²².

Психологічними передумовами педагогічної творчості визначаються науковцями університету *професійно-специфічні здібності*, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності:

- «організаторсько-педагогічні здібності (організація навчально-пізнавальної діяльності студентів і власної діяльності, загальне та професійне самовдосконалення);

- дидактичні здібності (підготовка навчальних матеріалів, доступність, виразність, переконливість при поясненні навчального матеріалу; здійснення мотивації діяльності);

- перцептивні (лат. perception – сприймання) здібності (об'єктивне оцінювання емоційного стану студентів і його врахування у навчальній діяльності);

- комунікативні здібності (налагодження педагогічно-доцільних стосунків зі студентами та колегами з навчально-виховної діяльності);

- сугестивні (лат. suggestion – навіювання) здібності (здібності емоційно-вольового впливу на людину;

- гносеологічно-дослідницькі здібності (виявляються в умінні пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні явища та процеси; їх рівень залежить від рівня дослідницької культури викладача, його методологічних знань і дослідницьких умінь);

- науково-пізнавальні здібності (володіння науковими знаннями, розуміння взаємозв'язків між науками)»²³.

Творчий викладач виступає і як дослідник, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї вимагає від викладача постійної роботи над собою:

- «Високі моральні якості. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, якими прагне зробити вихованців, тобто живим взірцем чеснот.

- Уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою. Педагогу необхідно виявляти емоції і волю у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу, що потребує розвинутого педагогічного самовладання, витримки, вміння швидко вибирати шляхи адекватного реагування на ситуацію, правильно її розв'язувати. Для успішної роботи зі студентами викладач має бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Особливо важливі для нього витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями.

- Педагогічна спостережливість і уважність.

- Натхнення та інтуїція.

- Досконале володіння мовою і мисленням. Мова і мислення викладача повинні бути педагогічними.

Володіння ним державною українською мовою. Педагогічне мислення викладача полягає у здатності застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи.

- Оптимізм... Його наявність впливає на ефективність навчання і виховання студентів, викликає у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість у своїх силах.

- Педагогічний такт. Педагогічний такт передбачає відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки...

- Здоров'я і зовнішній вигляд. Професія викладача вимагає значного нервового і фізичного напруження, тому він має турбуватися про своє здоров'я та зовнішній вигляд.

Сукупність особистих якостей викладача формує його авторитет, тобто загально визнану студентами значущість його достоїнств і оснований на цьому силу його виховного впливу»²⁴.

Отже, можемо зробити узагальнюючий висновок: **викладацька компетентність** – це складна інтегральна дефініція, що складається з фахової, дослідницької, комунікативної, інформаційної (цифрової), правової, світоглядної, підприємницької, соціально-громадянської компетентностей та особистих якостей і здібностей викладача, що забезпечує спроможність відповідати сучасним вимогам/викликам в освіті.

²² Вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова URL:http://npu.edu.ua/le-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/420.html.

²³ Там само.

²⁴ Там само.

Розвиток викладацької компетентності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в Україні триває другий рік: перший набір в аспірантури відбувся у вересні 2016 р. Отже, це справа нова і ще недостатньо науково-практично вивчена й обґрунтована, зокрема розвиток викладацької компетентності у майбутніх докторів філософії.

Доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи «в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді»²⁵.

Кваліфікації докторського рівня (доктор філософії) мають бути повністю узгоджені із загальною рамкою кваліфікації ЕНЕА на основі результатно-орієнтованого підходу²⁶, а також визначені дескриптори (вимоги, характеристики, ознаки) результатів кожного з трьох циклів вищої освіти на національному та інституціональному рівнях, які отримали назву «Дублінські дескриптори». Для докторського циклу освіти Дублінські дескриптори визначені таким чином:

- майбутній докторант має демонструвати системне розуміння галузі знання та предмета дослідження;
- демонструвати здатність замислити проект, реалізувати його, адаптувати процес дослідження до академічних вимог;
- внести шляхом оригінального дослідження значний вклад у розвиток галузі знань, оприлюднити отримані результати в національних і міжнародних наукових виданнях;
- бути здатним до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових і складних ідей;
- уміти спілкуватися з колегами та професійною спільнотою в галузі знань;
- повинен бути перспективним із дослідницького та професійного погляду для технологічного, соціального і культурного розвитку знань суспільства.

Це фактично є визначенням основних компетентностей майбутнього доктора філософії європейського зразка²⁷.

Компетентнісний підхід у формуванні результатів навчання є системно-цілісним та охоплює всі рівні, починаючи з рамок кваліфікацій і закінчуючи навчальною дисципліною. У Законі «Про вищу освіту» (Розділ II Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти. Стаття 5.1.) визначено, що «третій (освітньо-науковий) рівень відповідає восьмому (дев'ятому – за змінами по Закону України «Про освіту») кваліфікаційному рівню національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення».

Протягом навчання в аспірантурі здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії зобов'язаний виконати всі вимоги освітньо-наукової програми, зокрема здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової і педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення, та захистити дисертацію²⁸.

²⁵ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁶ Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – С. 11.

²⁷ Линьова І.О. Теоретико-методологічні основи забезпечення якості докторської підготовки: аналіз європейського досвіду // Автономія та врядування у вищій освіті : зб. наук. пр. / авт.: О.П. Воробйова, К.О. Жданова, І.Б. Зарубінська, С.А. Калашнікова, О.І. Козієвська, І.О. Линьова, В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова / За ред. С.А. Калашнікової, В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. – К., 2014. – С. 144. – URL : hed.org.ua/images/biblioteka/zbirnik_Avtonomiya-ta-vraduv-Vish-osv_IVO-NAPN-2014-236s.pdf.

²⁸ Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-p>.

**Порівняння дескрипторів третього циклу навчання у
Рамках кваліфікації ЄПВО та України²⁹**

Дескриптори третього циклу (Doktorate) РК-ЄПВО	Опис кваліфікаційних рівнів НРК України
Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	
<i>Знання і розуміння</i>	<i>Знання</i>
Системне розуміння галузі навчання та досконале володіння дослідницькими вміннями та методами, пов'язаними з цією галуззю.	Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей.
<i>Застосування знань і формування суджень</i>	<i>Уміння</i>
Здатність до критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових і складних ідей; Здатність замислити, розробити, здійснити і застосувати суттєвий процес досліджень із науковою достовірністю; зробити через оригінальне дослідження внесок, який розширює межі знань шляхом розроблення предмета дослідження та заслуговує певної національної або міжнародної реферованої публікації	Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей; Розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних наукових, культурних, етичних та інших проблем.
<i>Комунікація</i>	<i>Комунікація</i>
Спілкуватися з колегами, широким академічним співтовариством і суспільством у цілому в сфері свого експертного досвіду	Спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності.
<i>Навчальні навички (здатності)</i>	<i>Автономність і відповідальність</i>
Здатність сприяти в академічному і професійному контекстах технічному, спеціальному та культурному прогресу.	Ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; Соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень; Здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших.

Відповідно до вимог, визначених у Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23.03.2016 № 261, освітньо-наукова програма аспірантури закладу вищої освіти (наукової установи) має включати не менше чотирьох складових, що передбачають набуття аспірантом таких компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій:

- здобуття **глибинних знань зі спеціальності** (групи спеціальностей), за якою (якими) аспірант проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку;

- оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового **світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору**;

- набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, **застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проектами** та / або складання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

- здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності³⁰.

На нашу думку, задля розвитку вищезазначених компетентностей, зокрема викладацької, здобувачів ступеня доктора філософії необхідно створити якісні умови підготовки. Для організації та забезпечення

²⁹ Правові засади реалізації болонського процесу в Україні : монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Линьова І. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – С. 28–29. – С. 60–61.

³⁰ Линьова І. Про освітньо-наукову програму «Політика і лідерство у вищій освіті». – URL : <http://elite-journal.org/zmist-4/rozdil-5-3/>

якісної підготовки та розвитку викладацької компетентності здобувачів вищої освіти третього рівня ступеня доктора філософії, на нашу думку, освітньо-наукова програма повинна відповідати вимогам:

- кореляція з місією й стратегією інституції та потребами ринку праці;
- узгодженість змісту освітньої програми зі стандартами, форм і методів з цілями і завданнями освітньої програми;
- отримання конкретних навчальних результатів здобувачами;
- високий рівень підготовки викладацького складу інституції, спрямований на забезпечення якості освітніх програм, особливо задля постійного розвитку і освітніх програм, і персоналу;
- до аспірантів: окрім високого рівня підготовки абітурієнтів, велика увага приділяється їхній активності (зворотний зв'язок, мобільність, прийняття рішень, лідерська позиція);
- потужної матеріальної бази та достатнього фінансового забезпечення;
- успішності, стабільності та перспективності проведених наукових досліджень ³¹.

³¹ Линьова І. Про освітньо-наукову програму «Політика і лідерство у вищій освіті». – URL : <http://elite-journal.org/zmist-4/rozdil-5-3/>

2.3. Розвиток комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (О.І. Бульвінська)

Аналіз вітчизняних і закордонних нормативних джерел

Кінець ХХ – початок ХХІ ст., постіндустріальний етап розвитку людського суспільства, характеризується комунікативним вибухом: збільшується інтенсивність соціальної комунікації, підвищується роль організаційно-комунікативних та інформаційних технологій, які стають соціальними технологіями, що безпосередньо впливають на державно-політичну сферу організації та управління, сфери праці, культури, процеси соціалізації. Комунікативні технології створюють для кожної людини можливість безпосереднього членства в суспільстві без посередництва будь-яких груп, ідеологій чи символічних культурних систем, а отже, надзвичайно підвищують роль і соціальну значущість окремої людини. Проблеми комунікації стають одними з головних у філософії, психології, соціології. Особливого значення вони набувають в освітніх науках.

Комунікація є визначальною умовою, змістом, формою, наслідком освіти. Діяльність університетів має комунікативну підставу: транслуються усталені знання, виявляються і аналізуються актуальні наукові проблеми, визначаються шляхи, методи, способи їх розв'язання, висуваються нові гіпотези, уточнюються формулювання понять, інтерпретуються результати світових наукових досліджень тощо. Ефективність освітнього процесу залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності у викладачів і студентів. Отже, комунікативна компетентність є однією з найважливіших складових як професійних компетентностей науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, так і результатів навчання випускників будь-якого рівня освіти.

Комунікація посідає чільне місце в документах, які регулюють розвиток вищої освіти в Європі і в Україні. Так, у 2005 році була прийнята «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти», де загальний опис типових очікуваних досягнень та здатностей випускника для кожного циклу (рівня) вищої освіти сформульовані в термінах п'яти видів компетентностей: знання і розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікація; здатність до подальшого навчання, розвитку¹.

У затвердженій Кабінетом Міністрів України Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) набір базових (основних) компетентностей для опису кваліфікаційних рівнів НРК сформульований так: знання; уміння; комунікація; автономність і відповідальність; інтегральна компетентність².

У доповіді Європейської асоціації університетів (EUA) «Тенденції 2015: навчання і викладання в європейських університетах» (Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities) підкреслюється, що сучасна європейська вища освіта орієнтується на студентів, зосереджуючись на їхній автономії як учнів, заохочуючи їх до активного, самостійного навчання, відкриття та рефлексії. Цей підхід передбачає зміну комунікативної ролі науково-педагогічних працівників: не тільки передачу знань від викладача до студента, а й формування в студентів глибшого розуміння і критичного мислення, тобто роль викладачів трансформується у фасилітаторів, які поділяють відповідальність за навчання з їхніми учнями³.

У проєкті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року окремий розділ присвячений досягненню якісно нового стану рівня академічного персоналу української вищої школи, що є одним з напрямів реформування вищої освіти в Україні. У стратегічному документі наголошується, що однією з характеристик науково-педагогічних працівників університетів має бути здатність до співпраці із здобувачами вищої освіти в побудові їх освітньої траєкторії в рамках моделі студентоцентрованого навчання⁴. Відмітимо, що таке завдання не узгоджується з традиційною роллю викладача як наставника і транслятора знань, а отже вимагає трансформації комунікативної ролі викладача у фасилітатора, модератора, тьютора, коуча.

Комунікативна компетентність є однією з базових складових компетентності як кваліфікаційної характеристики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, що затверджені Міністерством освіти і науки України, і визначається як «якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно

¹ The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. – URL : http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.

² Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 – URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

³ Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. – Brussels, Belgium : EUA publication, 2015. – С. 70.

⁴ Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проєкт). – Київ, 2014. – С. 24.

значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації»⁵.

Таким чином, комунікативна компетентність науково-педагогічних працівників займає чільне місце в документах, що регулюють розвиток вищої освіти в Європі і Україні, як одна з основних складових компетентності викладачів, що забезпечує якість освітнього процесу і якість вищої освіти в цілому.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної теми

Компетентнісний підхід до навчання був введений в освітню теорію і практику в США, починаючи з 1970-х рр. Цьому передували наукові розвідки, які включали введення в науковий апарат категорії «компетентність», розмежування понять компетенція/компетентність, визначення ключових компетентностей тощо. У рамках наукової дискусії відбувалось становлення і категорії «комунікативна компетентність викладача».

Термін «комунікативна компетентність» був запропонований у 1966 р. американським лінгвістом D. Hymes. Він трактував цей термін в основному в мовознавчому сенсі, тобто як такий, що стосується граматичних правил; але науковець включав у розуміння комунікативної компетентності і соціальні знання про те, як і коли правильно використовувати висловлювання⁶.

Зусиллями вчених з різних галузей науки (філософів, психологів, педагогів тощо), починаючи з 80-х рр. ХХ ст., комунікативна компетентність стала трактуватись більш широко, ніж суто лінгвістичний термін. Але незважаючи на тривале обговорення цього питання, як наполягають Ph.M. Backlund, Sh.P. Morreale, наразі не існує загальноприйнятого визначення комунікативної компетентності чи її структури⁷. Розкриваючи зміст комунікативної компетентності, більшість дослідників вдаються до списку її складових.

Слід відзначити, що наукова дискусія щодо дефініції комунікативної компетентності викладача і її структури йшла в руслі обговорення загальної комунікативної компетентності. Тому висновки щодо останньої можна застосувати і до розуміння викладацької комунікативної компетентності, в той же час зазначаючи, що існують спеціальні комунікативні вміння і навички педагога, які не є необхідними для інших професій.

Структура комунікативної компетентності вперше була розроблена у дослідженнях американського вченого B. Spitzberg у 1983 р.⁸, а паралельно в статті R. Rubin & J. Feezel «Elements of teacher communication competence»⁹ була представлена структура комунікативної компетентності викладача. Незалежно один від одного ці вчені визначили структуру комунікативної компетентності як поєднання чотирьох ключових елементів: мотивації, знань, навичок, контексту: для сприйняття особи як компетентного комунікатора вона повинна мати мотивацію, знання та вміння спілкуватися, а також бути чутливою до контексту спілкування.

Інші вчені продовжували доповнювати структуру комунікативної компетентності, висвітлюючи та уточнюючи її основні частини. M. Parks вказував на велику роль знань у структурі комунікативної компетентності, відкидаючи так звану «ненавмисну компетентність»: людина демонструє ефективну комунікативну поведінку, але не може її пояснити¹⁰. Цей висновок науковця має велике значення для розуміння структури комунікативної компетентності саме викладача. По-перше, «ненавмисна компетентність» рідко буває повторюваною. По-друге, для викладача дуже важливо проаналізувати ситуацію, вибрати найбільш відповідну та ефективну поведінку спілкування, вміло реалізовувати таку поведінку, а також знати, як розвинути компетентні комунікаційні стратегії в різних ситуаціях, тобто постійно підвищувати свій професійний рівень.

B. Spitzberg у наступних публікаціях наполягав на тому, що комунікативна компетентність оцінюється в сприйнятті, а не в поведінці. Компетентність не може бути вимірною, якщо не брати до уваги всіх осіб, які беруть участь у акті комунікації; структура комунікативної компетентності включає суб'єктивні оцінки ефективності комунікатора. Наявність у людини високого рівня мотивації, обізнаності чи умінь не гарантує

⁵ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН від 01.06.2013 № 665. – URL : <https://ru.osvita.ua/legislation/other/37302/>

⁶ Hymes D. Two types of linguistic relativity // W. Bright. Sociolinguistics. – The Hague : Mouton, 1966. – P. 114–158.

⁷ Backlund P., Morreale Sh. Communication Competence: Historical Synopsis, Definitions, Applications and Looking to the Future // Communication Competence : Edited by A. Hannawa, B. Spitzberg. – Berlin : De Gruyter, 2015. – P. 35.

⁸ Spitzberg B. Communication competence as knowledge, skill, and impression // Communication Education. – 1983. – Vol. 32. – P. 323–329.

⁹ Rubin R., Feezel J. Elements of teacher communication competence // Communication Education. – 1986. – Vol. 35, Issue 3. – P. 254–268.

¹⁰ Parks M. Communication competence and interpersonal control // The Handbook of Interpersonal Communication / Knapp M., Miller G. (eds.): Beverly Hills, 1994. – P. 594.

компетентності, якщо людина не може продемонструвати поведінку, на яку очікують партнери по спілкуванню і яка задовольняє їх ¹¹.

Цінним є підхід К. White, який у монографії «Teacher Communication: A Guide to Relational, Organizational and Classroom Communication» описує структуру комунікативної компетентності викладача як комбінацію чотирьох основних компонентів ¹²:

- знання і набуття на їх основі комунікативних умінь;
- осмислення ситуації і вибір відповідних комунікативних умінь;
- практика – набуття нових умінь спілкування;
- оцінка – рефлексія та оцінка задоволеності уміннями спілкування.

Виходячи з припущення, що наведені компоненти вимагають динамічного досвіду навчання та індивідуального відображення, К. White описує комунікативну компетенцію викладача чотирма важливими характеристиками: вона є ситуативною, продуманою, функціональною та цілеспрямованою ¹³.

У пострадянських, зокрема в українських науках про освіту термін «комунікативна компетентність викладача» відносно новий, тому в наукових колах не існує однозначного розуміння його сутності і структури. Це пов'язано перш за все з тим, що в українській (і російській) мовах існують два схожих терміни: комунікація і спілкування. Традиційно в науковій літературі спілкування трактується як більш широкий феномен, а комунікація розглядається як його складова (поряд з перцепцією та інтеракцією) ¹⁴.

Існує і протилежний науковий погляд на комунікацію як більш широке поняття: інформаційний зв'язок суб'єкта з тим або іншим об'єктом – людиною, твариною, машиною; спілкування ж – це одна з форм комунікативної діяльності, що являє собою тільки суб'єкт-суб'єктну взаємодію ¹⁵.

Підхід видатних учених Л. Виготського ¹⁶, О. Леонтьєва ¹⁷ полягає в ототоженні комунікації і спілкування.

Національний освітній глосарій представляє сучасне розуміння комунікації як взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності, зокрема для здійснення освіти, навчання ¹⁸.

Відповідно до традиційного розуміння спілкування як більш широкого поняття професійна комунікація викладача традиційно розумілась в освітніх науках як педагогічне спілкування, яке визначалось як «система прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, надання виховних впливів, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. Педагог виступає активатором цього процесу, організовує його і керує ним» ¹⁹.

Основною метою педагогічного спілкування визначався виховний вплив на студента, взаємодія педагога з учнями, які є об'єктом освітнього процесу: «педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями, а також з їх батьками, що має певні педагогічні, в тому числі і виховні, цілі. За допомогою педагогічного спілкування не тільки передаються знання і вміння, а й змінюються властивості особистості учнів, встановлюється взаєморозуміння, змінюються думки і установки» ²⁰.

Однак сучасна освітня парадигма спирається на студентоцентроване навчання, мета якого – забезпечення розвитку і саморозвитку особистості молодшої людини на основі його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання. Викладач створює умови для освоєння знань, придбання їх на кожному занятті, у діалозі, у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу; сьогодні стають затребуваними такі характеристики професійної діяльності викладача, як уміння працювати в команді, бути консультантом, експертом, організатором, уміння налагоджувати міжнародні зв'язки, готовність до спільних дій з колегами, батьками, громадськими організаціями, володіння діалогічними технологіями і методами навчання.

¹¹ Spitzberg B. What is good communication? // Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – № 29. – P. 103–119.

¹² White K. Teacher Communication: A Guide to Relational, Organizational and Classroom Communication. – Lanham : Rowman & Littlefield, 2016. – P. 43.

¹³ Там само.

¹⁴ Андреева Г.М. Социальная психология. – М. : Изд-во Московського ун-та, 1980. – 416 с.

¹⁵ Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.

¹⁶ Виготский Л.С. Психология развития человека. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

¹⁷ Леонтьев А.А. Психология общения. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

¹⁸ Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя.– К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – С. 29.

¹⁹ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – С. 12.

²⁰ Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб. : Питер, 2009. – С. 313.

Таким чином, ролі і функції сучасного науково-педагогічного працівника університету змінюються, що спричинило розвиток наукових досліджень професійних компетентностей викладача, зокрема комунікативної компетентності.

Другою причиною наукової неусталеності розуміння сутності і структури комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів на пострадянському просторі є відносно недавнє утвердження компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій (так, Кабінет Міністрів України закріпив його в Національній рамці кваліфікацій у 2011 р.²¹).

Одним з перших наукових досліджень на пострадянському просторі, що стосувались комунікативної компетентності, була дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук Ю. Ємельянова. Науковець досить широко трактував поняття комунікативної компетентності, розуміючи її як категорію, яка регулює всю систему відносин людини до природного і соціального світу, а також до самої себе, і включаючи до неї «особливості особистості індивіда в цілому, в триєдності його почуттів, думок і дій, що розгортаються в конкретному соціальному контексті»²².

Таке широке трактування комунікативної компетентності викликає заперечення, оскільки не всі відносини людини з навколишнім світом пов'язані зі спілкуванням. Але безумовно цінним в підході Ю. Ємельянова в контексті нашого дослідження є розуміння комунікативної компетентності як успішне виконання різних соціальних ролей.

У дослідженні І. Зімньої вперше було запропонована структура, яка могла бути використана для характеристики будь-якої ключової компетентності²³:

- а) мотиваційний аспект компетентності (готовність до прояву компетентності);
- б) когнітивний аспект компетентності (володіння знанням змісту компетентності);
- в) поведінковий аспект компетентності (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях);
- г) ціннісно-смысловий аспект компетентності (ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування);
- д) емоційно-вольовий аспект компетентності (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності).

О. Філатова, спроектувавши загальну структуру компетентності, запропоновану І. Зімньою, на комунікативну, створила власну модель комунікативної компетентності педагога і включила до неї такі компоненти²⁴:

- мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі готовність педагога до професійного вдосконалення, відображає стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потреби в професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації;

- когнітивний компонент містить знання змісту комунікативної компетентності, відображає знання сутності та ролі комунікативної компетентності, пов'язані з пізнанням іншої людини, включає здатність ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають у спілкуванні;

- операційно-діяльнісний компонент містить досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, здатність педагога до особисто-орієнтованої взаємодії під час освітнього процесу, уміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати і розв'язувати конфлікти конструктивним способом; володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усної і письмової мови, публічним представленням результатів своєї роботи, відбором оптимальних форм і методів самопрезентації; уміння виробити стратегію, тактику і техніку активної взаємодії з людиною, організувати спільну діяльність для досягнення визначених соціально значимих цілей, уміння об'єктивно оцінити ситуацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу, уміння прогнозувати і обґрунтувати результат ефективної взаємодії.

В. Третьякова та А. Ігнатенко запропонували більш широку структуру комунікативної компетентності педагога²⁵:

²¹ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 – URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

²² Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – Л., 1991. – С. 8.

²³ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. спец., 2004. – 40 с.

²⁴ Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. – URL : http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya2_filatova.pdf.

- сукупність знань, умінь і навичок, які визначають здатність особистості і які проявляються в швидкості і міцності оволодіння способами продуктивної мовної (поведінкової) діяльності;
- досвід як структурна цілісність, яка являє собою сукупність накопичених людиною знань, уявлень, умінь і навичок, набутих ним в процесі життя і які зберігаються в його пам'яті;
- особистісні якості (характеристики), які регулюють ціннісно-смысловий ставлення до продуктивної мовної (поведінкової) діяльності і проявляються в цій діяльності;
- здатність як можливості людини, її відповідність до продуктивної мовної (поведінкової) діяльності в певній галузі;
- готовність як стартова мобілізація людини своїх особистісних властивостей і психічних можливостей для успішного виконання продуктивної мовної (поведінкової) діяльності в певній галузі.

Важливим для нашого дослідження є спостереження Р. Немова, який відзначив, що комунікативну компетентність педагога не слід ототожнювати із загальною комунікативною компетентністю, яка необхідна представникам будь-якої професії. Існують спеціальні комунікативні вміння і навички педагога, які не є необхідними для інших професій, зокрема пізнання себе та інших людей, правильна оцінка ситуації спілкування і психологічної реакції всіх суб'єктів спілкування тощо²⁵. Доповнимо, що необхідними для педагога (і тільки бажаними для представників інших професій) є також готовність до постійного професійного вдосконалення, прагнення до саморозвитку та самореалізації; вміння логічно, науково, цікаво передавати предметну інформацію; ефективно педагогічне спілкування включає також потребу в спілкуванні зі студентами і задоволення від нього, взаємну особистісну атракцію педагога і студентів. Усі ці якості вимагають від викладача фундаментальних психолого-педагогічних знань, відкритості до нових знань, нового спілкування, досвіду тактовного, рівноправного діалогу зі студентами.

Підводячи підсумки огляду наукових публікацій щодо визначення комунікативної компетентності викладача університету, представимо найважливіші результати у вигляді табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Визначення комунікативної компетентності викладача університету

<i>Дослідник</i>	<i>Визначення або компоненти комунікативної компетентності</i>
D. Hymes (1966)	Знання про використання мови залежно від контексту спілкування
B. Spitzberg (1983)	Мотивація, знання, навички, контекст
R. Rubin & J. Feezel (1986)	Мотивація, знання, навички, контекст
M. Parks (1994)	Визначальна роль знань у структурі комунікативної компетентності
B. Spitzberg (2000)	Комунікативна компетентність оцінюється в сприйнятті, а не в поведінці
K. White (2016)	Знання; осмислення; практика; оцінка
Ю. Ємельянов (1991)	Триєдність почуттів, думок і дій людини, що розгортаються в конкретному соціальному контексті
I. Зімня (2004)	Мотиваційний аспект компетентності; когнітивний аспект компетентності; поведінковий аспект компетентності; ціннісно-смысловий аспект компетентності; емоційно-вольовий аспект компетентності
О. Філатова (2013)	Мотиваційно-ціннісний компонент; когнітивний компонент; операційно-діяльнісний компонент
В. Третьякова і А. Ігнатенко (2012)	Сукупність знань, умінь і навичок; досвід; особистісні якості (характеристики); здатність; готовність
Р. Немов (2007)	Наголос на спеціальних комунікативних вміннях і навичках педагога, які не є необхідними для інших професій

Таким чином, незважаючи на неусталеність поняття «комунікативна компетентність науково-педагогічних працівників університетів», існує загальна наукова тенденція розглядати її як поєднання компонентів, серед яких найбільш цінними визнаються мотиваційний (готовність до прояву компетентності); когнітивний (володіння знанням змісту компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, а також сукупність комунікативних умінь і навичок).

²⁵ Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 223–224.

²⁶ Немов Р.С. Психология : В 3 книгах. Книга 2. Психология образования. – М. : Владос, 2007. – С. 461.

Сутність і структура комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки

В умовах інтеграції вищої освіти і науки, організації освітнього процесу в університеті на основі наукових досліджень, «органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності», «сприяння провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу»²⁷ науково-педагогічні працівники створюють умови для формування в студентів культури критичного мислення та рефлексивного аналізу, активної творчої діяльності всіх учасників освітнього процесу. Такі умови вимагають гнучкого використання різноманітних педагогічних методів, які спрямовані не на енциклопедичне засвоєння і накопичення знань застиглою, готового характеру, а на їх освоєння, придбання знань на кожному занятті, у діалозі, у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Тобто комунікативна роль викладача трансформується від транслятора готових знань до фасилітатора, модератора, тьютора, коуча.

Слід відзначити, що ці терміни ввійшли в українську педагогічну науку в останнє десятиліття і ще не мають усталених визначень. Аналіз наукових джерел засвідчив недостатню розробленість цієї проблеми у вітчизняній літературі; у наукових працях зустрічаються різні дефініції цих понять; різниця між ними досить розмита; зарубіжний досвід не завжди корелюється з українськими освітніми реаліями.

Додають невизначеності й різні наукові підходи до розуміння наведених термінів. Нами виокремлені два найбільш поширених підходи до розуміння комунікативних ролей викладача університету в умовах інтеграції вищої освіти і науки.

Перший з них розглядає фасилітатора, модератора, тьютора, коуча як різні комунікативні рольові позиції педагога, як стратегії його взаємодії зі студентами, спрямовані на мотивацію, стимулювання, організацію діяльності студентів, їх підтримку і супровід в освітньому процесі на різних етапах освітнього процесу. Наприклад, на етапі введення нової інформації або інструктування студентів перед початком практичного відпрацювання професійних умінь викладач виконує традиційну роль: організовує, викладає нову інформацію, демонструє, керує діяльністю студентів.

Під час самостійної роботи студентів викладач виконує роль фасилітатора: він консультує, адаптує завдання до особистісних якостей кожного студента, створює комфортну атмосферу на занятті, яка підбадьорює студентів брати участь у дослідницьких завданнях, активізує і стимулює пізнавальні мотиви, допитливість кожного студента, допомагає організувати процес вільної комунікації та обміну думками, судженнями²⁸. А в процесі групової роботи викладач активізує аналітичну і рефлексивну діяльність студентів, розвиток їх комунікативних здібностей і навичок роботи в команді, спонукає до діяльності та активізації всіх учасників, організовує наукову дискусію, створює атмосферу партнерського співробітництва, щоб забезпечити засвоєння студентами нового матеріалу під час практичної діяльності, тобто виконує роль модератора²⁹.

Тьютор супроводжує та підтримує процес самоосвіти або індивідуальний освітній пошук, здійснює підтримку розробки і реалізації індивідуальних освітніх проектів і програм, організовує індивідуальну і групову самопідготовку студентів, проводить індивідуальні консультації для аналізу освітніх успіхів і труднощів супроводжуючи процес індивідуального просування в школі, вузі, системах додаткової і безперервної освіти³⁰. Тьюторський супровід найчастіше прописується в індивідуальній навчальній програмі людини з обмеженими можливостями в інклюзивній освіті або при дистанційному навчанні.

Слід відзначити, що в умовах залучення студентів до дослідницької діяльності роль тьютора як педагога, що супроводжує і підтримує індивідуальний науковий пошук студента, допомагає розробляти і реалізовувати індивідуальні наукові програми, дуже затребувана. Адже ні керівник навчально-наукових робіт студентів, ні керівник студентського наукового гуртка колом своїх обов'язків не співпадають з діяльністю тьютора.

Коуч розкриває потенціал студента, допомагає йому досягти значущих для нього цілей шляхом мобілізації внутрішньої потенціалу, розвитку необхідних можливостей та формування нових навичок. Фокусується на досягненні чітко визначених цілей замість загального розвитку. Мета коучинга в навчанні –

²⁷ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁸ Becoming a Confident Trainer – URL : <https://www.open2study.com/courses/becoming-a-confident-trainer>.

²⁹ Becoming a Confident Trainer – URL : <https://www.open2study.com/courses/becoming-a-confident-trainer>.

³⁰ Ковалева Т.М. Профессия «тьютор». – М.-Тверь : СФК-офис, 2012. – С. 38–39.

допомогти студентам навчатися активно та усвідомлено, підтримувати їх намір самостійно придбати знання, сприяти тому, щоб вони могли максимально використовувати свій потенціал, розвивати навички, краще виконувати свої навчальні обов'язки і в результаті – досягти бажаних результатів³¹.

Інший підхід розглядає фасилітацію, модерацію, коучинг, менторінг як специфічний вид педагогічної діяльності викладача, окрему педагогічну професію, яка відрізняється від традиційної викладацької. Як правило, такий підхід існує в неформальній освіті: у сфері проведення тренінгів, семінарів, андрагогіці, соціально-психологічній роботі, бізнесі.

Але незалежно від підходу, аналіз термінологічного ряду комунікативних ролей науково-педагогічного працівника засвідчує, що в сучасній вищій освіті авторитарна роль викладача змінюється на більш м'який супровід, де наставник-професіонал поділяє зі студентом відповідальність не тільки за академічну успішність, а й за особистісний і професійний розвиток; адаптує навчальну мету до особистісних якостей кожного студента, активізує і стимулює процес його індивідуального просування в системі освіти.

Базуючись на необхідності трансформації традиційної комунікативної ролі викладача в умовах інтеграції вищої освіти та науки та враховуючи досвід трактування комунікативної компетентності в попередніх дослідників, пропонуємо власне визначення комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: це складне особистісне утворення, що забезпечує професійно-особистісний розвиток і саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, формування ціннісно-смыслової орієнтації викладача, в основі якого лежать фундаментальні психолого-педагогічні знання, цінності професійного спілкування, мотивація, досвід партнерського діалогу, вміння і техніка освітньої комунікації.

Структуру комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти пропонуємо розглядати як поєднання таких компонентів:

- мотиваційно-ціннісний компонент, який включає потребу в спілкуванні зі студентами та задоволення від нього; готовність педагога до професійного вдосконалення, потреба в професійному рості, стійкий інтерес до інноваційної діяльності; збагачення власного професійного досвіду; відкритість до нових наукових та педагогічних знань, нового спілкування;

- емоційно-вольовий: самоконтроль, уміння управляти собою, власними емоціями; уміння створювати комфортну комунікативну атмосферу взаєморозуміння, яка мотивує студентів брати участь у дослідницьких завданнях; створювати сприятливі умови для самостійного та осмисленого навчання студентів; активізувати і стимулювати пізнавальні мотиви, цікавість, сприяти розвитку активної особистісної позиції та самореалізації студентів; емпатія; уміння оцінити емоційний стан студентів та відповідно до цього побудувати свою власну поведінку;

- інтерактивний: досвід виявлення компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях у навчальному середовищі; здатність педагога до особисто-орієнтованої, партнерської взаємодії під час освітнього процесу; уміння організувати спільну навчальну та дослідницьку діяльність; уміння ефективно запобігати конфліктам та долати їх у педагогічному спілкуванні; допомагати студентам долати труднощі, що виникають в міжсуб'єктній взаємодії; враховувати взаємини, особисті симпатії та антипатії студентів при їх групуванні для виконання дослідницьких завдань; ввічливість, тактовність, визнання права студента на незгоду, на власну думку, на помилку; уміння мотивувати учасників взаємодії з рівноправним і тактичним спілкуванням; уміння активізувати аналітичну та рефлексивну діяльність студентів, розвиток їх дослідницьких і проектних умінь, комунікативних здібностей та навичок роботи в команді; гнучкість, толерантність, почуття гумору, легкість, справедливість;

- вербально-логічний: уміння аналізувати, узагальнювати і виділяти головне для ефективного обміну науковою та навчальною інформацією, встановлювати істинність або помилковість висловлювань та висновків співрозмовників; уважно слухати, задавати питання і відповідати на них; організовувати та підтримувати навчальний та науковий діалог, дискусію; мовленнєві вміння (правильне звукове мовлення, знання та уміння правопису та грамотної побудови пропозицій і текстів, наукова переписка; володіння ораторським мистецтвом, іноземне спілкування), володіння засобами невербального спілкування, вміння відбору оптимальних форм і методів самопрезентації тощо.

³¹ Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 47.

Критерії, показники та рівні комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів

Комунікативна компетентність науково-педагогічних працівників університетів забезпечується сформованістю її компонентів. Щоб оцінити рівень сформованості компетентності, необхідно застосувати адекватні, об'єктивні критерії, які виражають найзагальніші сутнісні ознаки компетентності.

Відповідно до компонентів комунікативної компетентності викладачів університетів ми виділяємо такі критерії для оцінки її сформованості: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, інтерактивний і вербально-логічний. Кожний критерій виражає найвищий рівень розвитку явища. За його допомогою можна встановити ступінь відповідності наявного рівня сформованості компетентності.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє оцінити готовність викладача до виявлення комунікативної компетентності, до професійного саморозвитку та самореалізації; відкритість до нових наукових та педагогічних знань, нового спілкування; потребу в спілкуванні зі студентами та ступінь задоволення від нього.

Емоційно-вольовий критерій дає можливість визначити рівень фундаментальних психолого-педагогічних знань, необхідних для створення комфортної атмосфери взаєморозуміння і співробітництва зі студентами; уміння управляти собою, власними емоціями, а також оцінити емоційний стан студентів та відповідно до цього побудувати свою власну поведінку.

Інтерактивний критерій призначений для визначення здатності викладача до особисто-орієнтованої, партнерської взаємодії під час освітнього процесу.

Вербально-логічний критерій дозволяє оцінити здатність науково-педагогічного працівника сприймати, усвідомлювати, опрацьовувати навчальну та наукову інформацію для ефективного обміну нею, а також рівень володіння засобами вербального і невербального спілкування для здійснення ефективної комунікації в освітній діяльності.

Для оцінки кожного з критеріїв комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів необхідно застосувати показники, що характеризують його сформованість – кількісні або якісні характеристики комунікативної компетентності, ступінь розвитку того чи іншого її критерію.

Ми пропонуємо дві групи показників для характеристики кожного з критеріїв комунікативної компетентності: когнітивні, тобто сформованість системи психолого-педагогічних знань, необхідних для прояву певного критерію, їхня міцність і усвідомленість, і діяльнісні, тобто уміння і навички розв'язувати комунікативні завдання в освітній діяльності і досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Відповідно до визначених критеріїв і показників комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів, спираючись на дослідження О.Абдуліної³², пропонуємо чотири рівні її сформованості: репродуктивний (низький), репродуктивно-творчий (середній), творчо-репродуктивний (достатній), творчий (високий).

Низький рівень сформованості комунікативної компетентності має викладач, який:

- не виявляє потреби до ефективної комунікації зі всіма суб'єктами освітнього процесу та не усвідомлює її значущості;

- не виявляє прагнення до саморозвитку; інтерес до нового спілкування формальний;

- володіє поверхневими, нестійкими і неусвідомленими психолого-педагогічними знаннями і має недостатньо досвіду для створення комфортної емоційної атмосфери взаєморозуміння і співробітництва зі студентами;

- не володіє знаннями для організації ефективної взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу на основі особисто-орієнтованого і студентоцентрованого підходів; комунікативна діяльність недостатньо усвідомлена і виконується за алгоритмом;

- слабо володіє методами опрацювання навчальної та наукової інформації для ефективного обміну нею; має елементарні мовленнєві та риторичні уміння.

Середній рівень сформованості комунікативної компетентності має викладач, який:

- має ситуативну потребу до ефективної комунікації зі всіма суб'єктами освітнього процесу і не повною мірою усвідомлює її значущість;

³² Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

- виявляє недостатнє прагнення до саморозвитку та нового спілкування зі всіма суб'єктами освітнього процесу;

- володіє недостатньо систематизованими психолого-педагогічними знаннями і частковим умінням створювати комфортну емоційну атмосферу взаєморозуміння і співробітництва зі студентами;

- частково володіє знаннями та вміннями організувати ефективну взаємодію зі всіма суб'єктами освітнього процесу на основі особисто-орієнтованого і студентоцентрованого підходів або користується стандартними формами і методами;

- недостатньо володіє методами опрацювання навчальної та наукової інформації для ефективного обміну нею; має обмежені мовленнєві та риторичні уміння.

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності має викладач, який:

- має потребу в ефективній комунікації зі всіма суб'єктами освітнього процесу і усвідомлює її значущість;

- виявляє прагнення до саморозвитку; активно встановлює нові контакти зі всіма суб'єктами освітнього процесу;

- володіє систематизованими психолого-педагогічними знаннями і уміннями створювати комфортну емоційну атмосферу взаєморозуміння і співробітництва зі студентами; використання творчих комунікативних методів пов'язано з деякими зусиллями;

- володіє достатнім рівнем усвідомлених знань та вміннями організувати ефективну взаємодію зі всіма суб'єктами освітнього процесу на основі особисто-орієнтованого і студентоцентрованого підходів; деякі помилки комунікативного характеру пов'язані з недостатнім досвідом;

- володіє методами опрацювання навчальної та наукової інформації для ефективного обміну нею; має розвинені мовленнєві та риторичні уміння.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності має викладач, який:

- виявляє стійке прагнення до ефективної комунікації зі всіма суб'єктами освітнього процесу і чітко усвідомлює її значущість;

- зацікавлений в саморозвитку та новому спілкуванні зі всіма суб'єктами освітнього процесу; ініціює та підтримує процес спілкування; цілеспрямовано здійснює самоосвітню діяльність;

- виявляє високий рівень усвідомлених, систематизованих психолого-педагогічних знань і творчих умінь створювати комфортну емоційну атмосферу взаєморозуміння і співробітництва зі студентами;

- творчо використовує знання, вміння та власні підходи до організації ефективної взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу на основі особисто-орієнтованого і студентоцентрованого підходів;

- у повному обсязі володіє методами опрацювання навчальної та наукової інформації для ефективного обміну нею; вільно володіє мовленнєвими та риторичними уміннями.

Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів подані в табл. 2.3.

Критерії, показники та рівні комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів

Критерій		Мотиваційно-ціннісний	Емоційно-вольовий	Інтерактивний	Вербально-логічний
Показники		Когнітивні і діяльнісні			
Р і в е н ь с ф о р м о в а н о с т і	репродуктивний	відсутність потреби до ефективної комунікації; неусвідомленість її значущості; відсутність прагнення до саморозвитку	нестійкі, поверхневі, неусвідомлені психолого-педагогічні знання; недостатньо досвіду для створення комфортної емоційної атмосфери	недостатні знання для організації ефективної взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу на основі особисто-орієнтованого і студентоцентрованого підходів;	слабке володіння методами опрацювання навчальної та наукової інформації; елементарні мовленнєві та риторичні уміння
	репродуктивно-творчий	ситуативна потреба до ефективної комунікації; не повною мірою усвідомлення її значущості; недостатнє прагнення до саморозвитку	недостатньо систематизовані психолого-педагогічні знання і часткові уміння створювати комфортну емоційну атмосферу	частково володіння знаннями та вміннями організувати ефективну взаємодію зі всіма суб'єктами освітнього процесу або стандартні форми і методи	недостатнє володіння методами опрацювання навчальної та наукової інформації; обмежені мовленнєві та риторичні уміння
	творчо-репродуктивний	потреба до ефективної комунікації, усвідомлення її значущості; прагнення до саморозвитку; активні нові контакти зі всіма суб'єктами освітнього процесу;	систематизовані психолого-педагогічні знання і уміння створювати комфортну емоційну атмосферу; використання творчих комунікативних методів пов'язано з деякими зусиллями	достатній рівень усвідомлених знань та вміння організувати ефективну взаємодію зі всіма суб'єктами освітнього процесу; деякі помилки комунікативного характеру пов'язані з недостатнім досвідом	володіння методами опрацювання навчальної та наукової інформації; розвинені мовленнєві та риторичні уміння
	творчий	стійке прагнення до ефективної комунікації; чітке усвідомлення її значущості; зацікавленість в саморозвитку та новому спілкуванні; цілеспрямоване здійснення самоосвітньої діяльності	високий рівень усвідомлених, систематизованих психолого-педагогічних знань і творчих умінь створювати комфортну емоційну атмосферу	творче використання знань, умінь та власних підходів до організації ефективної взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу	володіння у повному обсязі методами опрацювання навчальної та наукової інформації; вільне володіння мовленнєвими та риторичними уміннями

Визначені критерії, показники та рівні забезпечують можливість оцінити сформованість комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів, що є основою для подальшого наукового розроблення програми їх професійного розвитку.

Висновки

Таким чином, до теоретичних основ комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів відносимо її сутність, структуру, критерії, показники і рівні.

Комунікативну компетентність як особистісну якість науково-педагогічного працівника визначаємо як здатність до виконання комунікативних завдань у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, засновану на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях, цінностях професійного спілкування, досвіді партнерського діалогу, уміннях і техніці комунікації.

Структурно комунікативна компетентність науково-педагогічного працівника складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісного; емоційно-вольового; інтерактивного; вербально-логічного.

Для оцінки сформованості кожного з критеріїв комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів виокремлюємо дві групи показників: когнітивні, тобто сформованість системи психолого-педагогічних знань, необхідних для прояву певного критерію, їхня міцність і усвідомленість, і діяльнісні, тобто уміння розв'язувати комунікативні завдання в освітній діяльності і досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях.

Відповідно до визначених показників комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників університетів у своєму розвитку вона досягає чотирьох рівнів сформованості: репродуктивного (низького), репродуктивно-творчого (середнього), творчо-репродуктивного (достатнього), творчого (високого).

2.4. Розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Н.О. Дівінська)

Професійна комунікація науково-педагогічних працівників у контексті міжкультурної взаємодії

Професійна діяльність педагога неможлива сьогодні без комунікації та спілкування. Ще К. Черрі у 1952 році зауважив, що в основі спілкування лежить «комунікація» як «соціальне поєднання індивідів за допомогою мови та знаків, вироблення загальнозначущих правил для різної цілеспрямованої діяльності»¹.

Проблемі професійної комунікації як науковому явищу присвячена значна кількість наукових досліджень. У процесі аналізу та опису сутності поняття «комунікація» К. Дмитренко вказує на те, що «комунікація» є «процесом передачі інформації між суб'єктами соціальної сфери суспільства»², а «професійну комунікацію» вчена розуміє як «професійно обумовлений процес обміну інформацією між представниками однієї професії в пізнавальній і творчій діяльності, спрямований на фаховий розвиток, під час якого формуються професійні спільноти, що характеризуються певними нормами мислення, поведінки і взаємодії між її членами»³ та виокремлює в її структурі такі компоненти як діяльнісний, мотиваційний, перцептивний і когнітивний.

Діяльнісний компонент передбачає володіння певними видами умінь: пошуково-орієнтованими, конструктивними (уміння обирати вид і засоби комунікації, уміння вербальної й невербальної комунікації), організаторськими (уміння організовувати комунікацію, у тому числі й засобами нових комунікативних технологій, уміння варіювати комунікативні засоби), гностичними (уміння аналізувати та синтезувати, регулювати мовленнєву поведінку адекватно ситуації).

Мотиваційний компонент виражається у прагненні до професійної комунікації: наявності комунікативних потреб. Мотивація до активної професійної комунікації з колегами та участі в професійних співтовариствах охоплює зовнішні (вимоги сучасного суспільства до професійної діяльності педагога) і внутрішні мотиви (потреба в саморозвитку й особистісній самореалізації).

Перцептивний компонент полягає в емоційному ставленні до конкретних соціальних ролей учасників у професійній комунікації; виробленні емоційного ставлення до соціальних ролей у професійній комунікації, що виконуються особисто; емоційне оцінювання власної професійно-комунікативної поведінки. Даний компонент є основою розвитку професійних рефлексивних якостей, таких, як самооцінка, самопізнання, самоконтроль.

Когнітивний компонент характеризує знання форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі у педагогічній діяльності; знання комунікативних кодів, стратегій, тактик, уміння правильно інтерпретувати інформацію для успішного вирішення професійних завдань⁴.

Ми ж, у нашому дослідженні, розглядаємо професійну комунікацію науково-педагогічних працівників у контексті міжкультурної взаємодії. Розглядаючи міжкультурну взаємодію як комунікацію між представниками різних мов і культур, нам необхідно дослідити поняття «міжкультурна комунікація» і як його розуміють учені.

Так, «міжкультурна комунікація», за визначенням В. Манакіна, це наука, яка «вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот. Об'єктом міжкультурної комунікації є спілкування представників різних національних і лінгвокультурних спільнот, а предметом – прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні «культурні сценарії» різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо»⁵.

Як «взаємодію індивідів, які є носіями різних культур кожен з яких має свою мову, типи поведінки, ціннісні установки, звичаї та традиції», визначає міжкультурну комунікацію О. Данищенко⁶.

Міжкультурна комунікація, на думку М. Гузикової, «це обмін інформацією, який здійснюється носіями

¹ Cherry E.C. The Communication of Information (an Historical Review) // Am.Scientist. – 1952. – Vol. 40. – № 4 (oktober 1952). – P. 640–664.

² Дмитренко К.А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації у процесі педагогічних практик : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. – Харків, 2016. – 275 с. – С. 23.

³ Там само. – С. 33.

⁴ Там само. – С. 34–35.

⁵ Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. — К. : ВЦ «Академія», 2012. – 288 с. – Серія «Альма матер». – С. 9.

⁶ Данищенко О.С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності // Економіка та держава. – 2012. – № 12. – URL : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=939>.

різних культур, причому те, що комуніканти є носіями різних культур, значним чином впливає на їх комунікацію і в деякій мірі визначає її хід»⁷.

Необхідною умовою ефективної міжкультурної комунікації є достатній рівень культурної грамотності. Проблемі формування культурної грамотності присвячена теорія американського культуролога Е. Хірша. Головною метою цієї теорії є формування необхідних навичок і знань носіїв англійської мови для адекватної комунікації з носіями інших мов і культур. На думку вченого, для успішного володіння мовою людині необхідні глибокі знання різних культурних символів відповідної національної культури. Такого роду знання детермінують мовні значення, особливості спілкування, зміст текстів і специфіку дискурсу певної лінгвокультурної спільноти. Для успішної комунікації з представниками інших культур кожна людина повинна володіти необхідним культурним мінімумом знань своїх партнерів по комунікації. Хірш розглядає культурну грамотність як явище, яке дозволяє людині-носію культури читати оригінальні тексти з адекватним рівнем розуміння як експліцитної, так і імпліцитної інформації, співвідносячи прочитане з контекстом і змістом. Культурна грамотність, з точки зору Хірша, дозволяє передавати і отримувати складну інформацію усно та письмово⁸.

Погоджуючись із теорією Хірша, О. Садохін вказує на те, що культурна грамотність це не тільки культурно-специфічна інформація, але й інформація про світ в цілому. Культурна грамотність, за визначенням вченого, «найбільш динамічний компонент міжкультурної компетенції, що вимагає постійного поповнення поточної культурної інформації»⁹.

Вчені доходять до висновку, що для адекватного розуміння та ефективної взаємодії необхідна пропорційна залежність між рівнями мовної, комунікативної і культурної компетенціями¹⁰.

Як зазначалося вище, в центрі уваги міжкультурної комунікації лежить мова, а для успішної участі в ній необхідно формувати міжкультурну компетентність, тобто необхідні знання про різні народи і культури, для того, щоб уникати конфліктів, встановлювати комфортні умови спілкування в різних сферах і життєвих ситуаціях.

Слід зазначити, що у вітчизняній науковій теорії немає однозначного визначення щодо міжкультурних компетентностей та компетенцій, які необхідні науково-педагогічним працівникам. Однак, погляди деяких науковців, які стосуються ідей щодо культури та міжкультурної комунікації, нам, в контексті нашого дослідження, дуже імпонують.

Так, міжкультурна комунікативна компетентність, що реалізується в чужій лінгвокультурній спільноті, розглядається науковцями як «психологічне новоутворення вищого ступеня, функціонування якого робить можливим міжкультурне спілкування професійного, соціокультурного та приватного характеру. Така компетентність визначається як особлива здатність людини здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування, сприймати мовне та культурне розмаїття, досягати взаєморозуміння між представниками різних культур навіть за умови посереднього володіння іноземними мовами на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки, які створюють міжнародний етикет спілкування»¹¹.

Методисти визначають міжкультурну компетентність як «здатність членів певної культурної спільноти добиватися розуміння у процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктам та створювати в ході взаємодії нову міжкультурну комунікативну спільність»¹².

Погоджуючись з даним розумінням міжкультурної компетентності і розглядаючи сутність самого поняття «компетентність» і його відмінність від поняття «компетенція» О. Садохін вносить певні корективи щодо цього визначення. «Міжкультурна компетентність», на думку вченого, «пов'язана з об'ємом і якістю інформації про явища і цінності іншої культури, які в сукупності із засобами та прийомами, що дозволяють комунікантам досягати поставлених цілей, створюють її основу»¹³, а її головними ознаками дослідник

⁷ Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб.пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2015. – 124 с. – С. 8.

⁸ Hirsch E.D., Jr. Cultural literacy. What every American needs know. – N. Y. : Random House, 1988. – P. 2–3.

⁹ Садохин А.П. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с. – С. 98–99.

¹⁰ Там само. – С. 99.

¹¹ Дружченко Т.П. Особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності в навчальному процесі. – URL : http://www.confcontact.com/2012_06_14/pe2_druzhenko.htm.

¹² Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур. – 2000. – Вып. 8. – Т. 1. – 289 с.

¹³ Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. – URL : <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>. – С. 133.

визначає:

- відкритість до пізнання іншої культури та сприйняття психічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- психологічний настрій на кооперацію з представниками іншої культури;
- уміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур;
- здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи;
- володіння набором комунікативних засобів і правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування;
- дотримання етикетних норм у процесі комунікації¹⁴; і розділяє зміст міжкультурної компетентності на три групи елементів: *афективні, когнітивні і процесуальні*.

До афективних елементів відносяться емпатія і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури. Вони створюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До когнітивних елементів відносяться культурно-специфічні знання, які слугують основою для адекватної інтерпретації комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для попередження нерозуміння і як підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі.

Процесуальні елементи міжкультурної компетентності представляють собою стратегії, які використовуються конкретно в ситуаціях міжкультурних контактів. Це можуть бути стратегії, спрямовані на успішну взаємодію, пробудження до мовленнєвої дії, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння і виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду попередніх контактів та ін.¹⁵

Таким чином, у науково-педагогічних працівників слід формувати, насамперед, ціннісні орієнтації і такі якості, як толерантність, практичність, комунікабельність, здатність до абстрактного і логічного мислення, здатність до міжособистісної взаємодії, здатність до рефлексії, самоаналізу, внутрішню позитивну установку, уміння швидко вирішувати проблеми, які можуть виникати в результаті міжкультурної взаємодії.

Аналіз наукових джерел показує, що факторами впливу на процес міжкультурної комунікації виступають природа комунікативної взаємодії та її класифікація. Погоджуємось з поглядами Н. Захарчук і Л. Конопляник про те, що у вербальній комунікації інформація передається саме завдяки мові, в процесі чого учасники мають можливість впливати один на одного. Проте, не дивлячись на те, що мова є основним каналом міжкультурної комунікації, вона не завжди може бути успішно використана, наприклад, якщо учасники не володіють іноземною мовою, чи культурні розбіжності комунікантів настільки значні, що можуть слугувати перешкодою для її використання. У такому випадку доцільним є звернення до невербальної комунікації. Вчені доводять, що у процесі підготовки до міжкультурної взаємодії особливого значення набуває правильне використання міміки (вирази обличчя, швидкість, виразність їх змін), пантоміміки (постава, хода, жестикуляція), кінетики (комунікативно значущі рухи, зображення жестами образів), інформативного контакту очей (частота, тривалість), текесики (дотики, потискання руки), авербальними діями (тілесні рухи, потирання рук), володіння), паралінгвістичною (система вокалізації, тобто тембр голосу, діапазон, тональність і т.д.) та екстралінгвістичною (покашлювання, плач, сміх і т.д.) системою знаків¹⁶ тощо.

Б. Ерасов виділяє два підходи у міжкультурній комунікативній підготовці: інструментальний і розуміючий. Перший означає досягнення практичного результату – адаптацію індивідів до іншомовного середовища або навчання ефективному міжкультурному спілкуванню в певному контексті. Другий дає можливість розглядати зміни в культурі особистості, які відбуваються в результаті зустрічі з іншою культурою, перспективи розвитку людини до міжкультурної комунікації, формування особистості як посередника між різними культурами¹⁷.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що міжкультурна комунікація можлива за умови володіння іноземною мовою, а рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності співрозмовників.

¹⁴ Там само.

¹⁵ Там само. – С. 134.

¹⁶ Захарчук Н., Конопляник Л. Особливості міжкультурної комунікації у світлі сучасних лінгвістичних досліджень // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. – 2013. – № 27. – С. 371. – URL : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/download/7951/9198>.

¹⁷ Ерасов Б.С. Социальная культурология / [3-е изд., допол. и перераб.]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с.

Суть поняття «іншомовна компетентність наково-педагогічних працівників»

Іншомовну компетентність дослідники розглядають, як правило, у контексті формування професійної компетентності, або компетенції.

«Комунікативна іншомовна компетенція» розглядається як «здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування»¹⁸.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, «комунікативні мовні компетенції» є такими, що «забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція, медіація)»¹⁹.

Із позиції різних наукових підходів іншомовну комунікативну компетентність особистості розглядає Н. Копилова. Вчена виокремлює особистісний, системно-структурний та акмеологічний підходи. Згідно особистісного підходу іншомовна комунікативна компетентність передбачає готовність до прояву компетенцій, володіння знанням змісту компетенції, досвід демонстрації компетенції у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, відношення до змісту компетенції та об'єкту її застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенції. Системно-структурний підхід вказує на те, що іншомовна комунікативна компетентність є системою, до якої належать такі складові, як комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовного спілкування. В контексті акмеологічного підходу, іншомовна комунікативна компетентність розглядається як багаторівнева інтегральна особистісна якість, яка дозволяє людині ефективно вирішувати завдання і проблеми різного рівня складності у сфері іншомовної взаємодії²⁰.

У табл. 2.4 наведено розуміння поняття «іншомовна компетентність» у наукових працях інших дослідників.

Таблиця 2.4

Дефініція поняття «іншомовна компетентність» у наукових працях

№ п/п	Автор	Іншомовна компетентність	Джерело
1.	І. Кухта	Інтегроване утворення особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію	Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – 153 с. – С. 31.
2.	І. Секрет	Інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури, яке забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем	Секрет І.В. Формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : монографія. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2011. – 386 с. – С. 172.
3.	Н. Мельник	Інтегративне явище, що охоплює цілу низку	Матеріали Міжнародної науково-

¹⁸ Гешко Н.Я. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-медиків. – URL : http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2014/Philologia/1_162679.doc.htm.

¹⁹ Николаева С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. – С. 9.

²⁰ Взято у: Миколюк О.П. Іншомовна професійна компетентність майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю. – URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Sitimn_2013_36_74.pdf.

		спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування	практичної конференції]. – URL : http://elibrary.kubg.edu.ua/10960/1/N_Melnik_05_11_2015_konf_PI.pdf .
4.	Т. Аврамко	Комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості	Аврамко Т.О. Міжкультурна комунікативна компетенція. – URL : http://lingvj.oa.edu.ua/articles/2012/n23/3.pdf .
5.	Т. Власюк	Особливість особистості, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується у процесі моделювання іншомовної професійної діяльності	Власюк Т.С. Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як теоретична проблема. – URL : http://www.psyh.kiev.ua .
6.	С. Баришнікова	Інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру й виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію	Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. – Саратов, 2005. – 24 с. – С. 3.
7.	Костенко Н.І.	Здатність установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища	Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 88. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_21 .
8.	Нечипорук О. В.	Комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й розвитку особистості педагога	Нечипорук О.В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога // Педагогічний пошук. – 2014. – № 2. – С. 16–18. – URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2014_2_6 .
9.	Ізорія Н.М.	Інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної й ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем	Изория Н.М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 2008. – 24 с. [Взято у: Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. – URL : http://vuzlib.com/content/view/322/]

Узагальнюючи вищезазначене, можемо розглядати іншомовну компетентність науково-педагогічних працівників як важливу складову професійної підготовки та інтегровану якість, яка має складну структуру і передбачає взаємодію лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє науково-педагогічному працівнику ефективно використовувати іноземну мову у власній професійній діяльності, саморозвитку і самоосвіті, здійснювати міжкультурну і міжособистісну комунікації з представниками інших країн.

Структура іншомовної компетентності

Існує декілька підходів щодо структури іншомовної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність, на думку І. Кухти, розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти.

«Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершувати. Комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто умінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією спілкування.

Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання.

Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмету спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний кругозір тощо»²¹.

Н. Завіниченко досліджуючи проблему розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти виділяє компоненти комунікативної компетентності, які можна розглядати і як компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

«Гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, особистісним; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає як різновид соціальної творчості).

Конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми).

Емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани)»²².

Американські мовознавці М. Кенел і М. Свейн у структурі комунікативної компетентності в теорії міжкультурної комунікації визначають такі її основні складові:

- 1) граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- 2) соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);
- 3) дискурсивну компетенцію, або компетенція висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;
- 4) стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрози зриву комунікації у випадку недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів²³.

²¹ Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – 153 с. – С. 31. – URL : <http://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/613/612>.

²² Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис...канд.психол.наук : 19.00.07; Ін-т психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 229 с. – URL : <http://referatu.net.ua/referats/7569/152880>.

²³ Взято у: Гулович М.М. Формування іншомовної компетентності студентів як необхідного фактору академічної мобільності // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л.Л.Товажнянський,

Структуру іншомовної компетентності, як відношення компетенцій лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного рівнів розглядає Н. Ізорія (див. рис. 2.1) ²⁴.

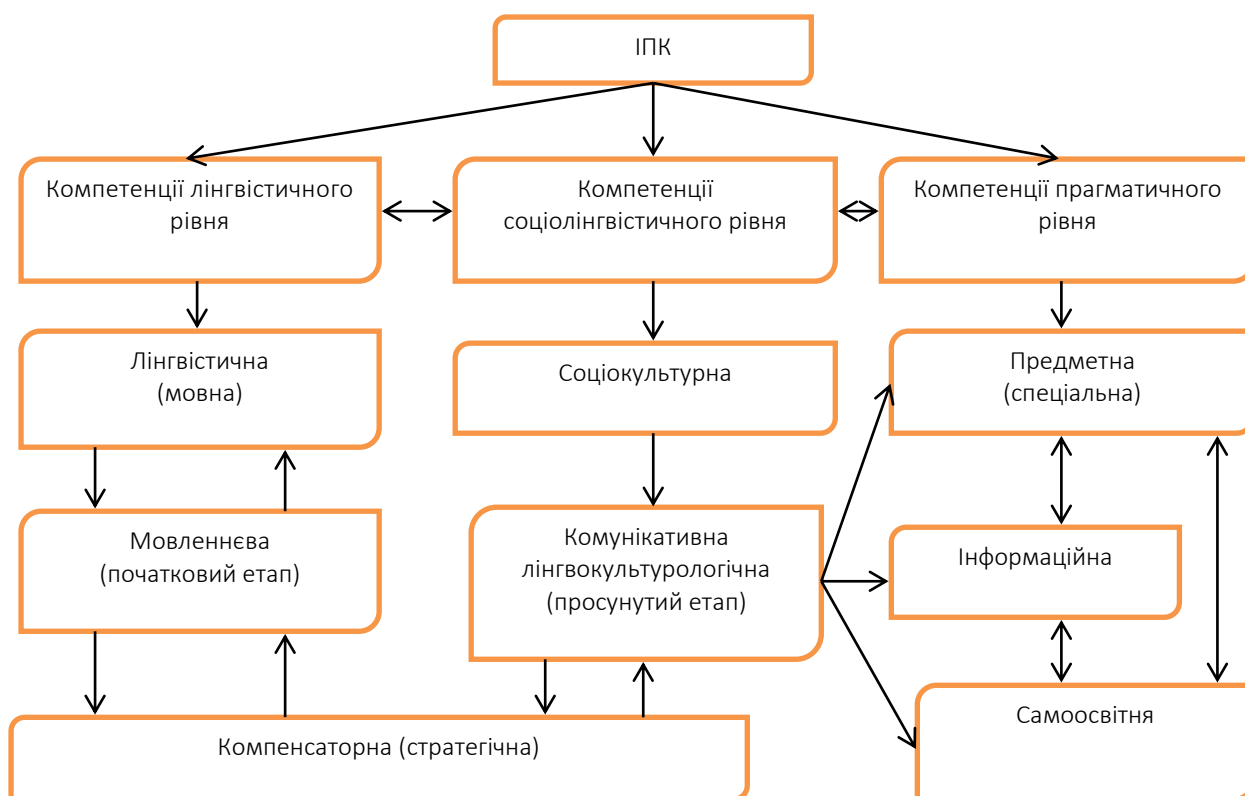


Рис. 2.1. Структура іншомовної професійної компетентності (ІПК)
(за Н. Ізорія)

Отже, буручи до уваги суть та структуру іншомовної компетентності, можна зробити висновок про те, що для її розвитку у науково-педагогічного працівника необхідно враховувати сформованість та розвиток і інших професійних компетенцій.

Принципи розвитку іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників

Для того, щоб процес розвитку іншомовної компетентності у науково-педагогічних працівників відбувався більш ефективно, необхідно дотримуватися принципів комунікативної іншомовної освіти.

Методисти Е. Пассов, Л. Кибирева, Е. Колларова вказують на сім основних принципів комунікативності, важливих для розвитку особистості у діалозі культур.

1. Принцип оволодіння іншомовною культурою через спілкування. На думку вчених, спілкування є джерелом пізнання, інструментом розвитку, способом виховання, середою навчання, тому для оволодіти іншомовною культурою, яка має чотири аспекти – пізнавальний, розвивальний, виховний і навчальний, можливо лише через спілкування як основу і механізм освітнього процесу.

2. Принцип комплексності. Принцип комплексності має три аспекти: перший полягає у тісному взаємозв'язку і залежності один від одного аспектів іншомовної культури. Теоретичною основою даного аспекту є формула «культура через мову, мова через культуру»; другий полягає у взаємопов'язаному оволодінні всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо); третій аспект – комплексність як нерозривність всіх сторін кожного з видів мовленнєвої діяльності.

3. Принцип мовленнєво-мисленнєвої активності і самостійності. Суть принципу полягає у тому, що шлях до оволодіння мовою пролягає виключно через самостійну мовленнєво-мисленнєву діяльність.

4. Принцип індивідуалізації процесу освіти. Принцип визначається тим, що особистість є

О.Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХПІ», 2012. – Вип. 32–33 (36–37). – С. 76. – URL : <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/13401>.

²⁴ Взято у: Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. – URL : <http://vuzlib.com/content/view/322/>

індивідуальністю і може виступати в процесі здобуття освіти як:

- індивід, який володіє певними якостями (природними здібностями: пам'ять, уявлення, здатність до імітації, фонематичний слух та ін.);
- суб'єкт освітньої діяльності, який здатний чи не здатний виконувати різноманітні завдання;
- особистість з усіма властивими їй якостями (наявність досвіду, світосприйняття, почуття, емоції, бажання, статус у колективі).

Таким чином, індивідуалізація процесу освіти включає три види: індивідну, суб'єктну та особистісну, які взаємопов'язані і взаємозалежні.

5. Принцип функціональності. Даний принцип визначає, насамперед, адекватний процесу комунікації відбір матеріалу, а саме: відбір з тих сфер комунікації, до участі в яких ми готуємо тих хто навчається; відбір лексики не на основі глобальної частотності, а частотності для даної мовленнєвої задачі в конкретній ситуації; відбір лексичного матеріалу для обговорення проблем, що виникають під час міжкультурного спілкування та ін.

6. Принцип ситуативності. Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Ситуативність здатна створювати комунікативну реальність, чим викликати інтерес до повсякденного іншомовного мовлення, і відповідно підвищувати мотивацію до вивчення самої мови.

7. Принцип новизни. Новизна забезпечує необхідний розвиток мовленнєвого уміння, в тому числі, його динамічності (методично непідготовленого мовлення), здатності перефразувати (якість продуктивності), механізму комбінування, ініціативності висловлювання, темпу мовлення, стратегії і тактики мовця. Продуктом принципу новизни є інтерес до навчання і з нею пов'язана продуктивність діяльності. Дослідники зазначають, що принцип новизни передбачає і нешаблонну організацію освітнього процесу, і різноманітність прийомів роботи ²⁵.

Оскільки змінилася мета мовної освіти, відбуваються і зміни у підході до вивчення та викладання іноземних мов. На сучасному етапі прийнятим підходом є діяльнісно-орієнтований. У Рекомендаціях Ради Європи діяльнісно-орієнтований підхід описують як: «Використання мови, в тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності» ²⁶.

Для досягнення головної мети європейської мовної освіти методистами визначаються три основні аспекти викладання сучасних мов: прагматичний, когнітивний та педагогічний.

«Прагматичний аспект пов'язаний з формуванням у тих хто навчається навичок та вмінь, володіння якими дає змогу пізнати етнолінгвокультурні цінності країни для досягнення міжнародного взаєморозуміння. Сукупність таких знань, навичок та вмінь є комунікативна компетенція, яка складається зі знань про систему мови, що вивчається, вміння розуміти та продукувати іншомовні висловлювання, володіння соціокультурною специфікою. Ступінь розвитку комунікативної здатності студентів, з точки зору міжкультурної взаємодії, характеризується як рівень володіння мовою. Загальноєвропейська система пропонує шість взаємообумовлених рівнів: елементарний користувач (A1, A2), незалежний користувач (B1, B2), досвідчений користувач (C1, C2). Така система дає можливість викладачам та тим, хто вивчає мову, мати чітке уявлення про досягнуті результати.

Когнітивний аспект викладання іноземної мови пов'язаний з процесом мислення та розуміння, що є необхідними для залучення студентів не лише до мови, але й до культури даної країни. Когнітивний аспект передбачає важливу роль пізнавальних здібностей, пов'язаних з досвідом пізнання іншої культури.

Педагогічний аспект визначає позалінгвістичні якості особистості, які допомагають користуватися іноземною мовою як засобом міжкультурної взаємодії» ²⁷.

Одним із шляхів удосконалення процесу розвитку іншомовної комунікативної компетентності науково-педагогічних працівників є розвиток мислення іноземною мовою. Іншомовне мислення повинно здійснюватися у процесі виконання усних завдань, роботи над спеціальними текстами, використання аудіо та відео матеріалів, читання газетних та журнальних статей, прослуховування новин та інформаційних програм,

²⁵ Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). – СПб : «Златоуст», 2007. – 200 с. – С. 32–37.

²⁶ Николаева С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. – С. 9.

²⁷ Піскурська Г.В., Сініцина В.В. Основні принципи мовної освіти в Україні. – С. 3–4. – URL : <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/bitstream/123456789/22094/1/12ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МОВНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ.pdf>.

спілкування з носіями мови. Цікавим методом, у даному контексті, може бути один з методів інтерактивного навчання – неформальна співбесіда з носієм мови. Суть методу полягає у тому, що викладачі розділяють учасників на групи і просять записати неформальну співбесіду з носієм мови, якого вони знають. Учасники повинні вибрати культурні теми та підготувати деякі питання. В аудиторії інтерв'ю відтворюється і учасники порівнюють виражену в інтерв'ю думку з обраною теми зі своєю власною. Ці, спонтанно записані бесіди надають дві переваги. По-перше, вони дають можливість прослухати природну розмовну мову і відповіді носіїв, яких немає у написаних сценаріях. По-друге, під час прослуховування, ставлячи питання, учасники усвідомлюють власні помилки у вимові, інтонації, словниковому запасі та граматиці. Викладач може також використовувати записані матеріали, такі як жарти, анекдоти або пісні з фільмів іншої країни, щоб допомогти здобувачам почувати себе ближче до культури країни, мова якої вивчається та надавати приклади того, як спілкуватися більше природно²⁸.

Діяльність, яка особливо підходить для розвитку іншомовної та міжкультурної комунікативної компетентностей науково-педагогічних працівників є тандемне навчання «обличчям до обличчя» (face-to-face tandem learning), або спільне навчання між представниками різних культур. Яскравий приклад такого навчання є план Програми ЄС Erasmus+, який передбачає обмін досвідом між країнами Європейського Союзу, під час якого науково-педагогічні працівники однієї країни можуть навчатися та співпрацювати з науково-педагогічними працівниками, з іншої. В рамках даного проекту застосовуються різноманітні навчальні методи, які дозволяють тим хто проходить стажування, практикувати свої навички мовлення та покращувати власну іншомовну компетентність²⁹.

Отже, для ефективної участі у міжкультурній взаємодії науково-педагогічному працівнику необхідно формувати такі якості, як толерантність, практичність, комунікабельність, здатність до абстрактного і логічного мислення, здатність до міжособистісної взаємодії, здатність до рефлексії, самоаналізу, внутрішню позитивну установку, вміння швидко вирішувати проблеми, які можуть виникати в результаті міжкультурної взаємодії, а також міжкультурну компетентність, яку цілком можна розглядати як структурний компонент іншомовної компетентності науково-педагогічного працівника.

Висновки

Інтеграція освіти і науки, інтернаціоналізація освіти є домінуючими феноменами міжнародної мобільності, які потребують від науково-педагогічних працівників співпраці з представниками інших культур. Тому, для успішного здійснення міжкультурного спілкування науково-педагогічному працівнику необхідно розвивати іншомовну компетентність.

Іншомовну компетентність науково-педагогічних працівників розглядаємо як важливу складову професійної підготовки та інтегровану якість, яка має складну структуру і передбачає взаємодію лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє науково-педагогічному працівнику ефективно використовувати іноземну мову у власній професійній діяльності, саморозвитку і самоосвіті, здійснювати міжкультурну і міжособистісну комунікації з представниками інших країн.

Розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників відбуватиметься за умов: успішної соціалізації в університетському середовищі; особистісного розвитку на основі засвоєння іноземних мов; використання оригінальної іноземної літератури; активної взаємодії з носіями інформації шляхом застосування інформаційних технологій; участі у міжнародних проектах; закордонного наукового стажування. Відтак, предметна сторона навчання іноземної мови для науково-педагогічних працівників має включати: ситуації професійного міжкультурного спілкування (виступи у вищих освітніх закладах за кордоном, участь у навчальному процесі країни, де відбувається стажування та ін.), тематику репродуктивного спілкування (міжнародна соціально-культурна діяльність), аутентичні джерела за спеціальністю, практичні матеріали, які відповідають сфері і ситуаціям міжнародного спілкування.

²⁸ Developing Communicative Competence In Foreign Language Students English Language Essay Published: 23rd March, 2015 Last Edited: 23rd March, 2015. – URL : <https://www.ukessays.com/essays/english-language/developing-communicative-competence-in-foreign-language-students-english-language-essay.php>.

²⁹ What is Tandem language learning? – URL : http://www.unibe.ch/studies/degree_programs/language_courses/aes/tandem/index_eng.html.

2.5. Професійний розвиток молодих викладачів в умовах інтеграції вищої освіти і науки (Н.О. Дяченко)

Проведений аналіз вітчизняних наукових джерел показав, що проблема професійного розвитку не нова й здебільшого розглядається у працях, що стосуються вчителів закладів загальної середньої освіти. На сьогодні дослідники сучасної вищої освіти все частіше починають звертати увагу на проблему професійного розвитку викладачів ЗВО, тому кількість таких досліджень збільшується. У полі досліджень, що виконуються з проблем професійного розвитку науково-педагогічних працівників, виокремлюється проблема професійного розвитку молодих викладачів, що недостатньо висвітлена у науковій літературі та потребує більш глибокого розгляду.

Здебільшого досліджуються різні аспекти професійного розвитку науково-педагогічних працівників: розвиток педагогічної компетентності викладачів аграрних вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації¹; досвід Великої Британії та США в організації професійного розвитку викладачів вищої школи²; педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах³; професійна адаптація молодих викладачів англійської мови⁴; управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу⁵; педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі⁶.

Досить мала кількість вітчизняних дисертаційних досліджень, предметом яких виступає проблема професійного розвитку молодих викладачів. У проаналізованих дослідженнях розкрито: проблему професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі⁷; теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності⁸; професійно-педагогічну адаптацію молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю⁹; професійний успіх молодих фахівців у сучасному українському суспільстві¹⁰.

У наукових публікаціях вітчизняних вчених також висвітлені дотичні до професійного розвитку молодих викладачів питання, зокрема розглянуто: специфіку професійної діяльності молодого викладача у вищому військовому навчальному закладі¹¹; професійну самореалізацію викладача вищого навчального закладу¹²; особливості професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України¹³; проблему визнання статусу молодого вчителя¹⁴; психолого-педагогічні особливості адаптації

¹ Жуковська С. Теоретичні засади розвитку педагогічної компетентності викладачів аграрних вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2016. – 296 с.

² Бельмаз Я. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США : дис. ... д. пед. наук : 13.00.01. – К., 2010. – 430 с.

³ Ільчук В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2016. – 254 с. – URL : <http://93.183.203.244:8080/xmlui/handle/123456789/299>.

⁴ Абсаямова Я. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2005. – 207 с.

⁵ Борова Т. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія – Харків, 2011. – 384 с.

⁶ Хатунцева С. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Харків, 2004. – 204 с.

⁷ Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі // Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. праць. – 2014. – С. 22–23.

⁸ Федірчик Т. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Чернівці, 2016. – 452 с.

⁹ Шара С. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. - Переяслав-Хмельницький, 2013. – 198 с.

¹⁰ Чучиліна К. Чинники професійного успіху молодих фахівців у сучасному українському суспільстві : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2016. – 204 с.

¹¹ Суслов Т. Специфіка професійної діяльності молодого викладача у вищому військовому навчальному закладі. – URL : file:///C:/Users/User/Downloads/znpnadpcrn_2016_2_16.pdf.

¹² Абсаямова Я. Основні етапи професійної самореалізації викладача вищого навчального закладу. – URL : <http://ecobio.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/10178/13381>.

¹³ Жабенко О. Особливості професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України. – URL : http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7_47_2017.pdf.

¹⁴ Тринус О. Проблема визнання статусу молодого вчителя в Україні // Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – 2017. – № 1 (9). – С. 15–19.

викладача-початківця до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі¹⁵; сучасні підходи до професійного розвитку педагога¹⁶.

У працях зарубіжних дослідників до проблеми професійного розвитку звертаються частіше та обговорюються різні аспекти цього процесу, наприклад питання стосуються визначенню поняття «професійний розвиток»; розробки та реалізації відповідних моделей та програм як для окремих категорій науково-педагогічних працівників, так і для всього академічного складу закладів вищої освіти. Також проводяться дослідження щодо кар'єрного зростання викладачів університетів, з розвитку їх професійних та особистісних умінь.

У рамках проведеного дослідження проаналізовано праці зарубіжних вчених, які вивчають теоретичні основи професійного розвитку академічного складу університетів й такі, що звертають увагу на організацію процесу професійного розвитку викладачів на початку їх кар'єрного зростання. Серед авторів, публікації яких важливі для визначення теоретичних основ дослідження, необхідно відзначити L. Beaty¹⁷ (структура та методи професійного розвитку), P. Blackmore та A. Castley¹⁸, D. Boud¹⁹ (академічний розвиток в професійній діяльності, розробка програм розвитку академічного складу університетів), A. Gupta²⁰ й A. Glatthorn²¹ (професійний розвиток викладачів університетів), J. Murphy²² (управління професійним розвитком для підвищення ефективності університету), M. O'Sullivan й D. Deglau²³ (принципи професійного розвитку викладачів), K. Broad, M. Evans (професійний розвиток досвідчених викладачів).

Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних праць дозволив розглянути проблему професійного розвитку молодих викладачів та розв'язати першочергові завдання дослідження, зокрема обґрунтувати сутність поняття «молодий викладач» як окремої категорії науково-педагогічних працівників та їх функціональні обов'язки, окреслити особливості процесу професійного розвитку молодих викладачів й виділити його принципи. Розв'язання поставлених завдань дозволило з'ясувати теоретичні основи професійного розвитку молодих викладачів.

Першим завданням дослідження було визначити сутність поняття «молодий викладач» та проаналізувати обов'язки, що на нього покладаються. Наразі залишається актуальною тенденція, коли заклади вищої освіти намагаються забезпечити освітній процес не тільки кваліфікованими, але, й найчастіше, досвідченими науково-педагогічними кадрами. Це призводить до того, що знижується увага до категорії молодих викладачів та їх професійного розвитку, які у свою чергу мають у майбутньому провадити освітню діяльність на найвищому рівні. Саме тому, категорія «молодий викладач» потребує особливої уваги з боку дослідників і практиків. Дослідниця К. Чучиліна наголошує, що перевагою молодих викладачів можна визначити перспективи розвитку конкретної освітньої установи, оскільки в майбутньому вони складуть основну частину їхніх трудових ресурсів²⁴.

Слід зазначити, що у вітчизняних дисертаційних дослідженнях акцентується увага на понятті «молодий вчитель». Можна погодитись, що є певні спільні моменти, проте специфіка діяльності викладача університету має відмінності.

У вітчизняних публікаціях зустрічаються різні назви такої категорії науково-педагогічних працівників як «молодий викладач» – це молодий фахівець, викладач-початківець, молодий спеціаліст; в зарубіжних працях – early-career teacher, early-career academic, early-career faculty, novice, tyro (новачок). Проте зміст,

¹⁵ Шулдик Г. Психолого-педагогічні особливості адаптації викладача-початківця до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. – URL : <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/5872/1/ShuldykGO.pdf>.

¹⁶ Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. – 2016. – URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133.

¹⁷ Beaty L. The professional development of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. – In: Innovations in Education and training. – 1998. – 35 (2). – P. 99–107.

¹⁸ Blackmore P., Castley A. Capability development in universities. – London: Leadership Foundation for Higher Education, 2006. – 59 p

¹⁹ Boud D. Situating academic development in professional work: using peer learning. International journal for academic development. – Sydney, 1999. – Vol. 4 (1). – P. 3–10. – URL : <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>.

²⁰ Gupta A. Professional Development of Teachers in Higher Education // Journal of Education and Practice. – 2013. – Vol. 4. – № 19. – P. 122–126.

²¹ Glatthorn A. Teacher development // International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.

²² Murphy J. Managing Professional Development of Academic Staff to Enhance University Performance (A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration (Higher Education Management). – University of Bath, School of Management, 2014. – 154 p.

²³ O'Sullivan M., Deglau D. Principles of Professional Development // Journal of Teaching in Physical Education. – 2006. – URL : <http://fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/6135.pdf>.

²⁴ Чучиліна К.С. Чинники професійного успіху молодих фахівців у сучасному українському суспільстві : дис. ... канд. соц. Наук : 22.00.04; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2016. – 204 с.

вкладений в ці поняття, залишається однаковим. Доцільно було б зазначити, що невизначеність у назвах ускладнює пошук інформації для проведення комплексного дослідження. Тому вважаємо за необхідне визнання статусу молодого викладача університетів як на законодавчому рівні, так і серед науковців, які досліджують цю проблему.

Обґрунтовуючи дефініцію «молодий викладач», учені розглядають її з позиції вікових меж, набутого досвіду або особливостей професійної діяльності. Наприклад, Б. Дьяченко констатує, що термін «молодий вчитель» вживається у двох головних значеннях: «молодий вчитель» – це визначення хронологічного віку в онтогенезі; «молодий вчитель» – це категорія молодих спеціалістів, які закінчили вищий навчальний заклад і починають самостійну професійну діяльність²⁵.

Дослідниця А. Чернышова визначає молодого фахівця як «випускника будь-якого професійного навчального закладу, який пропрацював за обраною спеціальністю не більше трьох років або не має такого досвіду»²⁶.

О. Бавикіна, розглядаючи кар'єрні стратегії молодих спеціалістів, зазначає, що «молодий фахівець – це працевлаштований за фахом протягом 1 року після закінчення навчального закладу індивід у віці від 18 до 30 років з середньою спеціальною або вищою професійною освітою (у тому числі незакінченою) і трудовим стажем за фахом не більше 3-х років»²⁷.

У законодавчій базі України поняття «молодий викладач не визначено, проте, слід зауважити, що у Законі України «Про вищу освіту»²⁸ подано трактування поняття «молодий вчений».

Закон України «Про зайнятість населення» у розділі I (стаття 1) надає наступне визначення: молодий працівник – громадянин України віком до 35 років, випускник професійно-технічного або вищого навчального закладу, який у шестимісячний строк після закінчення навчання працевлаштувався самостійно або за направленням навчального закладу чи територіального органу центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері зайнятості населення та трудової міграції, та продовжує працювати протягом трьох років за кваліфікацією, яку він набув під час навчання, в тому числі незалежно від місця першого працевлаштування²⁹.

Дослідниця Я. Абсаямова розглядає молодого викладача, як педагогічного та науково-педагогічного працівника – випускника педагогічного вищого навчального закладу, який розпочинає професійну діяльність з викладання предмета (іноземної мови) студентам вищих технічних навчальних закладів³⁰.

У дисертаційному дослідженні С. Хатунцевої, зазначено, що молоді викладачі – це викладачі-початківці, які у процесі професійної діяльності засвоюють цінності, норми, традиції, вимоги того освітнього середовища, де вони почали працювати³¹.

На думку Т. Федірчик, «молодий викладач вищої школи» – це педагог, який працює на посаді науково-педагогічного працівника чотири-п'ять років, незалежно від віку, та проходить процес професійного й особистісного розвитку в процесі науково-педагогічної діяльності в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу³².

У процесі дослідження з'ясовано, що в іноземних джерелах також немає чіткого визначення поняття «молодий викладач», тому відповідно до змісту, вкладеному у нього, доцільно використовувати термін «early-career teacher» або «early-career academic». Останнє визначення застосовується у випадках, коли людина, в першу чергу, буде наукову кар'єру.

Команда австралійських авторів, на чолі з Р. Bazeley наголошують на необхідності відрізнити «ранніх кар'єрних дослідників» від «початківців», які не мають досвіду та впевненості у проведенні дослідження та,

²⁵ Дьяченко Б.А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2000. – 200 с.

²⁶ Чернышова А. Высокий старт или как начать работу молодому специалисту // Работа & зарплата. – 2007. – № 2. – С. 9–14.

²⁷ Бавыкина Е.Н. Карьерные стратегии молодых специалистов, оказывающие влияние на качество трудовых ресурсов, как одного из факторов экономического роста России // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – Вып. 6. – С. 117–119.

²⁸ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами; у редакції від 16.04.2017, підстава № 1958-19). – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

²⁹ Про зайнятість населення : Закон України від 05.07.2012. № 5067-VI (із змінами; у редакції від 03.10.2017; підстава № 2148-VIII). – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>.

³⁰ Абсаямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2005. – 207 с.

³¹ Хатунцева С.М. Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : моногр. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 175 с.

³² Федірчик Т.Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Чернівці, 2016. – 452 с.

які тільки починають працювати як науковці. На їх думку «ранній кар'єрний дослідник» – це той, хто в даний час працює над дослідженням після завершення навчання в аспірантурі, включаючи перші п'ять років своєї академічної роботи³³.

Терміном «early-career teacher» виокремлюють таку категорію науково-педагогічних працівників, що працюють в закладах вищої освіти, займають посаду асистента та мають досвід у викладанні не більше 3–4 років.

Порівнюючи вітчизняний та іноземний підходи до визначення сутності поняття «молодий викладач» можна сказати, що в Україні цей статус ототожнюється з особою, на ранній стадії кар'єрного зростання в закордонних закладах вищої освіти.

Відповідно до вищезазначеного констатуємо, що «молодий викладач» – це працівник університету зі ступенем магістра або науковим ступенем та має досвід викладацької діяльності не більше трьох років.

Функціональні обов'язки молодих викладачів

Досить часто молодий викладач вимушений здійснювати науково-педагогічну діяльність на рівні досвідчених викладачів. Це в результаті призводить до зниження мотивації у роботі, задоволеності від неї, а найголовніше – до погіршення якості викладання та результатів навчання у студентів. Саме тому необхідно чітко визначити ті вимоги та обов'язки, що має виконувати молодий викладач на робочому місці.

У Законі України «Про вищу освіту»³⁴ зазначаються ті види діяльності, що науково-педагогічні працівники провадять на робочому місці, а саме: навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність.

У цьому контексті доцільно розрізняти, яку саме діяльність має виконувати молодий викладач у порівнянні з досвідченим. Аналіз посадових обов'язків асистента та викладача дозволив виокремити ті види діяльності, що має виконувати молодий викладач на початку своєї професійної діяльності. Оскільки є певна типова форма складання посадових інструкцій, то під час аналізу було звернено увагу на наступні моменти: чи потрібен науково-педагогічний стаж, кваліфікаційні вимоги, завдання та обов'язки працівника й вимоги до професійних знань.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 № 665³⁵ визначено обов'язки, що має виконувати асистент. Зокрема, «здійснює навчально-виховну роботу, проводить практичні та лабораторні заняття з відповідної навчальної дисципліни. Впроваджує в навчальний процес сучасні інноваційні методи, формує у студентів навички творчого, самостійного підходу до освоєння теоретичного матеріалу, застосовує сучасні новітні знання з педагогіки, психології, забезпечує поглиблене вивчення теоретичного матеріалу шляхом практичних і лабораторних занять. Організовує та забезпечує контроль самостійної роботи студентів, аналізує їх успішність. Бере участь у науково-методичній роботі кафедри вищого навчального закладу. Контролює виконання студентами вимог охорони праці та техніки безпеки життєдіяльності. Постійно підвищує професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію».³⁶ Проте, зазначені вимоги розроблені на досить загальному рівні й не відображають конкретні види діяльності молодого викладача. З цього можна зробити висновок, що є необхідність удосконалити систему вимог та обов'язків до науково-педагогічних працівників вітчизняних закладів вищої освіти для підвищення якості викладання та для створення умов професійного розвитку саме молодих викладачів. Важливим висновком проведеного дослідження стало визначення головних функцій професійної діяльності науково-педагогічних працівників зарубіжних закладів вищої освіти, а саме: навчання (teaching role), дослідження (research role) та служіння (service role). Ці функції можуть стати основою для розробки та конкретизації вимог та обов'язків молодих викладачів, що займають посаду асистента.

Одним із обов'язків молодих викладачів є постійне підвищення власного професійного рівня, проте на сьогодні відсутня комплексна система їхнього професійного розвитку. В цьому контексті доцільно обґрунтувати сутність професійного розвитку молодих викладачів.

³³ Bazeley Pat Waiting in the Wings: A Study of Early Career Academic Researchers in Australia. – University of Western Sydney Macarthur. – Canberra, July. – 1996. – P. 10.

³⁴ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

³⁵ Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України від 01.06.2013 № 655. – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672>.

³⁶ Там само.

У Стандартах і рекомендаціях³⁷, щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, корисним і актуальним є рекомендації, зазначені у пункті 1.5, щодо викладацького персоналу (teaching staff). У документі зазначено, що «роль викладача є вирішальною у створенні високоякісного досвіду студентів та уможливленні набуття знань, компетентностей і навичок. Контингент студентів, який стає все різноманітнішим і зорієнтованим на результатах навчання вимагає студентоцентрованого навчання і викладання, а отже, роль викладача також змінюється. Заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість свого персоналу та забезпечення його сприятливим середовищем, що дозволяє ефективно виконувати власну роботу. Таке середовище пропонує та сприяє можливостям для професійного розвитку викладачів та заохочує інновації у методах викладання та використання нових технологій»³⁸.

У дисертаційному дослідженні Є. Павлюк виділив дві ідеї, що ввійшли в концепції професійного розвитку: «перша концепція ґрунтується на розумінні професійного розвитку як процесу проходження людиною в одній професії певних етапів, на кожному з яких відбувається формування різних психічних новоутворень, що готують суб'єкта для переходу на більш високий ступінь розвитку. Основою другої концепції є ідея вивчення змін, що відбуваються в психологічній структурі суб'єкта праці в процесі професіоналізації»³⁹. У своєму дослідженні він розглядав професійний розвиток майбутніх тренерів-викладачів із позиції діяльнісного підходу і дійшов висновку, що професійний розвиток відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, значущою для особистості.

На думку Е. Симанюк, професійний розвиток – це особистісні зміни, що відбуваються в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності. Професійний розвиток людини відбувається при її взаємодії зі світом професій⁴⁰.

У дисертаційному дослідженні С. Жуковської зазначено, що професійний розвиток – це цілеспрямований, багатофакторний процес, що призводить до стійких та якісних змін особистості⁴¹.

Цікавим є дослідження О. Рубанової, в якому з позиції психологічного підходу зазначено, що професійний розвиток не завжди призводить до позитивних змін. Професійний розвиток – це не завжди шлях вдосконалення і низка позитивних змін особистості. Його траєкторія може бути спрямована у бік розвитку негативних тенденцій, які можуть сприяти появі професійнонебажаних новоутворень⁴².

Поділяємо думку Т. Федірчик, що професійний розвиток викладача в умовах вітчизняної вищої школи потребує вивчення та врахування зарубіжного досвіду вищих навчальних закладів для розробки власної науково-методичної системи професійно-особистісного зростання різних категорій науково-педагогічних кадрів⁴³.

У зарубіжних дослідженнях, в яких порушуються питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників, також спостерігається неоднозначність поглядів щодо сутності цього процесу. Дослідники по-різному інтерпретують це визначення.

Дослідниця з Індії Anurama Gupta, зазначає, що «професійний розвиток – це розвиток людини в її професійній ролі. Він включає в себе забезпечення постійного навчання та розвиток здатності для розширення сфери професійних здібностей працівників стосовно їхньої ролі та обов'язків. Здібності вона визначає, як поєднання характерних рис, якостей, навичок, знань та розуміння етичних принципів, що ґрунтуються на професійній практиці працівників, які дозволяють особі відповідати високим стандартам в певному контексті та ролі»⁴⁴.

Вчений з Великої Британії А. Glatthorn подає наступне визначення: «професійний розвиток викладачів – це неперервний процес, що починається з початкової підготовки, яку викладач отримує в університеті, та

³⁷ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – С. 4.

³⁸ Там само.

³⁹ Павлюк Є.О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : дис. докт. пед. наук : 13.00.04. – Хмельницький, 2017. – 629 с.

⁴⁰ Симанюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : монография / под ред. Э.Ф. Зеера. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.

⁴¹ Жуковська С.А. Развитие педагогической компетентности преподавателей аграрных ВНЗ I–II уровней аккредитации в условиях научно-методического центра : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – теория и методика профессиональной освіти; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2016. – 296 с.

⁴² Рубанова О.Ю. Некоторые закономерности профессионального развития личности . – URL : http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2016/TGU_7_211.pdf.

⁴³ Федірчик Т.Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Чернівці, 2016. – 452 с.

⁴⁴ Gupta A. Professional Development of Teachers in Higher Education // Journal of Education and Practice. – 2013. – Vol. 4. – № 19. – P. 122–126.

продовжується до виходу на пенсію»⁴⁵. Автор також наголошує, що набутий досвід викладання сприяє професійному розвитку, за умови, якщо викладач систематично аналізує власну викладацьку діяльність.

Дослідники М. Cochran-Smith та S. Lytle професійний розвиток розглядають як довготривалий процес, що включає в себе систематичне надання можливостей та досвіду для зростання та розвитку в професії⁴⁶.

S. Day визначив, що професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на підвищенні якості освіти. Професійний розвиток обґрунтовує як процес, у ході якого викладач самостійно або разом із колегами переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, професійне мислення на кожному етапі свого професійного життя⁴⁷.

Аналізуючи у своєму дослідженні погляди різних вчених J. Murphy зазначила, що основною метою професійного розвитку є вдосконалення практики та організаційної діяльності⁴⁸. Проте вона зазначає, що не всі викладачі беруть участь у заходах присвячених професійному розвитку. Дослідниця вважає, що принципи академічної свободи та автономії значно впливають на рішення науково-педагогічних працівників щодо участі у програмах професійного розвитку. В цьому контексті зазначимо, що молодим викладачам бажано брати участь у таких заходах і тому, наставник або інша відповідальна особа в конкретних випадках має їх вмотивувати до цієї діяльності.

Термін «професійний розвиток» означає комплексний, стабільний та інтенсивний підхід до підвищення ефективності викладачів у підвищенні успішності студентів. Професійний розвиток сприяє виникненню колективної відповідальності за успішність студентської молоді та складається з професійного навчання, що узгоджується зі стандартами академічних досягнень студентів, а також пов'язаний з місцевими освітніми установами та цілями вдосконалення закладів освіти⁴⁹.

У публікації, що розміщена на освітньо-тренінговому порталі Trainingzone, неперервний професійний розвиток визначається «як процес, за допомогою якого професіонал підтримує якість та актуальність професійних послуг впродовж всієї трудової діяльності»⁵⁰.

John Wilcox наголошує, що професійний розвиток це не лише проходження короткотривалих курсів або підвищення кваліфікації через навчання в аспірантурі, а й коли навчання відбувається на робочому місці. Також він говорить, що «професійний розвиток не є продуктом, що вироблений навчальними закладами та академічними інститутами, а це – менталітет, звичка здобувати більшого»⁵¹.

Отже, можна зробити висновок, що вітчизняні вчені розглядають це поняття з позиції дій, що спричиняють зміни в особистості у процесі професійної діяльності. Зарубіжні вчені, у свою чергу, наголошують на професійному розвитку як процесі, результатом якого є підвищення якості викладання з метою підвищення рівня інституції або досягнень студентів.

Проведений аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно сутності процесу професійного розвитку дозволив сформулювати наступне визначення: професійний розвиток молодих викладачів – це процес, результатом якого є інтеграція розвинутих особистісних та професійних якостей, із метою підвищення якості професійної діяльності та її результатів.

Вищезазначене дозволило виокремити основні ознаки, притаманні процесу професійного розвитку молодих викладачів, а саме: цілеспрямованість, стійкість, неперервність, інтегрованість, орієнтація на спільну роботу та викладання через дослідження.

Сьогодні університети, формуючи власний академічний склад, потребують кваліфікованих кадрів нового покоління. Вважаємо, що оновити й удосконалити кадровий потенціал закладів вищої освіти, можливо за умови активного залучення молодих викладачів, врахувуючи при цьому принципи їх

⁴⁵ Glatthorn A. Teacher development International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.

⁴⁶ Cochran-Smith M., & Lytle S. Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. Teachers caught in the action: Professional development that matters. – New York : Teachers College Press, 2001. – P. 45–58.

⁴⁷ Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.

⁴⁸ Murphy J. Managing Professional Development of Academic Staff to Enhance University Performance (A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration (Higher Education Management). – University of Bath, School of Management, 2014. – 154 p.

⁴⁹ Definition of Professional Development. National Staff Development Council. 2009. – URL : <http://www.aypf.org/documents/62609NSDCDefinitionofProfessionalDevelopment908.pdf>.

⁵⁰ The Growing Importance of Continuing Professional Development. – URL : <https://www.trainingzone.co.uk/the-growing-importance-of-continuing-professional-development>.

⁵¹ Wilcox J. Developing Professional Skills. – URL : <http://www.materials.ac.uk/guides/developing.asp>.

професійного розвитку. Отже, розглянемо більш детально принципи професійного розвитку науково-педагогічних працівників, що висвітлені у наукових дослідженнях.

Дослідниця О. Мельохіна у контексті системно-діяльнісного та акмеологічного підходів описує такі принципи професійного розвитку викладача університету, як детермінізму (необхідність врахування різних факторів, що впливають на даний розвиток, наприкладі мотивації), активної діяльності особистості (викладач університету розвивається саме в активній діяльності), суб'єктності (визначає перетворювальний характер діяльності особистості, спрямований на розвиток її здібностей), рефлексивності (зміни в професійній діяльності супроводжуються зрушенням в особистості педагога через критичне осмислення і рефлексивне переосмислення набутого досвіду), взаємозумовленості педагогічної та науково-дослідницької діяльності (реалізується в досягненні високого рівня професіоналізму викладача університетів), особистісно-розвиваючого професійного середовища (акцентує на необхідності створення спеціально організованого університетського середовища на всіх рівнях взаємодії її суб'єктів, що сприяє ефективній самореалізації та розвитку викладачів), зворотнього зв'язку (отримана інформація, де фіксуються результати діяльності педагога, дозволяє йому визначити правильність або помилковість дій)⁵².

Дослідниця М. Ларіонова фундаментом вивчення професійного розвитку особистості викладача визначає через ряд принципів: системності, рівневої організації і самоорганізації, багатоваріативності, цілісності, співвіднесення загального і особистого (індивідуального) в розвитку та суб'єктності. Розкриття даних принципів розглядає через задачно-особистісний підхід у вивченні професіоналізму⁵³.

Обґрунтовуючи систему професійного розвитку науково-педагогічних працівників на засадах адаптивного управління, Т. Борова виокремила основні принципи їх професійного розвитку, а саме: принцип пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення, принцип сталого розвитку, принцип управління через самоуправління, принцип резонансу, принцип мотивації, принцип постійного розвитку професіоналізму, принцип спрямованої самоорганізації, принцип діалогічної взаємодії, принцип коучингу, принцип зворотного зв'язку, принцип моніторингу, принцип кваліметрії в адаптивному управлінні⁵⁴.

Проведений аналіз результатів досліджень з даної проблеми, дозволив визначити, що основними дослідники вважають принципи системності, зворотнього зв'язку, суб'єктності та неперервності або сталого розвитку.

У дослідженні визначені та обґрунтовані основні та специфічні принципи професійного розвитку молодих викладачів закладів вищої освіти. У процесі їх визначення спиралися на три головні аспекти професійної діяльності молодого викладача на початкових етапах його кар'єрного зростання, як викладацька діяльність, дослідницька діяльність та служіння університету.

Принцип **системності** передбачає використання системного та комплексного підходів в організації процесу професійного розвитку молодих викладачів. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти наголошують, що «заклади повинні переконатись у компетентності своїх викладачів. Вони повинні застосовувати чесні і прозорі процеси щодо прийняття на роботу та розвитку персоналу»⁵⁵.

Про те, що в університетах відсутній системний погляд на процес професійного розвитку науково-педагогічних працівників, говорив професор David Boud⁵⁶. Він наголошував, що професійний розвиток викладачів має стати пріоритетним у стратегічних планах закладів вищої освіти. Аналіз вітчизняних праць показав, що найбільша увага в системі професійного розвитку фокусується на викладацькій ролі, проте інші складові цієї системи розглядаються фрагментарно. Реалізація даного принципу забезпечується через активну діяльність управлінського складу університету у напрямку стратегічного планування та координації у системі професійного розвитку молодих викладачів.

⁵² Мелёхина Е.А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза. Современные проблемы науки и образования. – Новосибирск, 2014. – URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12602>.

⁵³ Ларионова М.А. Стратегии профессионального развития преподавателя // Омский научный вестник. – 2009. – Вып. 1 (75). – С. 129–133.

⁵⁴ Борова Т.А. Створення системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу на засадах адаптивного управління // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – Вип. 3. – С. 16–20.

⁵⁵ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К., 2015. – С. 13.

⁵⁶ Boud D. Situating academic development in professional work: using peer learning. International journal for academic development. – Sydney. – 1999. – Vol. 4 (1). – P. 3–10. – URL : <https://doi.org/10.1080/1360144990040102>.

Принцип **неперервності** продовжує принцип системності, оскільки успішне функціонування будь-якої системи засноване на неперервному розвитку всіх її компонентів. Тому для підвищення якості вищої освіти, необхідно, щоб процес професійного розвитку молодих викладачів відбувався неперервно, як один із компонентів цієї системи. У процесі реалізації цього принципу молоді викладачі мають використовувати освітні можливості не тільки формальної освіти, а й неформальної. Це сприятиме систематичному, поетапному оновленню набутих професійних компетентностей, оволодінню сучасними освітніми технологіями та забезпечить розвиток професійно-особистісної якостей молодих викладачів.

Принцип **інтеграції** забезпечується шляхом розуміння молодим викладачем процесів і явищ через призму різних наукових теорій і течій. Відповідно до принципу інтеграції професійний розвиток молодого викладача має здійснюватися з урахуванням основних положень філософії освіти, освітніх інновацій, загальної психології, педагогічного менеджменту, що стосуються процесів, освоєння та впровадження нового в педагогічну науку і практику⁵⁷. Реалізація даного принципу передбачає пошук, використання та впровадження молодими викладачами сучасних теоретичних та практичних розробок, що виконують наукові установи відповідно до їхнього профілю.

Принцип **науковості** передбачає використання молодими викладачами у професійній діяльності сучасних напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників та практиків у галузі педагогіки, психології та управління з метою визначення цілей, завдань, змісту, методики й організації взаємодії в процесі їхнього професійного розвитку.

Урахування принципу **конкурентності** у процесі професійного розвитку молодих викладачів забезпечить чітке розуміння цілей та мети професійної діяльності, спрямує їхню увагу на саморозвиток не тільки професійних якостей, але й особистісних, що дозволить ефективно виконувати професійні обов'язки.

Реалізацією даного принципу буде: створення здорового конкурентного середовища з чіткими вимогами до посад асистента та викладача й певної системи заохочень (зменшення навчального навантаження, призначення премій); впровадження технологій щодо самоосвіти, самовдосконалення молодих фахівців; участь у регіональних або міжнародних заходах для молодих викладачів.

Принцип **автономності (незалежності)** дає можливість молодим викладачам самостійно обирати та випробовувати різні методики у викладанні, проявляти творчість та креативність у викладацькій та дослідницькій діяльності. Шляхами реалізації даного принципу є побудова довіри до професійної діяльності молодого викладача та його підтримки, з урахуванням вимог, встановлених законом.

Принцип **планування** передбачає розробку індивідуального плану професійного розвитку молодих викладачів. Головним розробником плану має бути та особа, що буде його виконувати. Тому для побудови ефективного плану власного професійного розвитку молодий викладач має чітко знати свої цілі, можливості та мету, яку потрібно досягти. Чим більший ступінь включення викладача в конструювання особистісного професійного розвитку, тим більш якісною буде його індивідуальна творча самореалізація.

Принципи **залучення та продуктивності** (involvement/performance) молодих викладачів в управлінсько-організаційні процеси освітньої установи сприятимуть швидшому розумінню та усвідомленню цілей професійної діяльності, що з точки зору психології призведе до її продуктивності та ефективності. У свою чергу освітні установи матимуть мотивованих викладачів, які на загальному рівні підвищать не тільки якість викладання, але й успішність університету в цілому. В основі концепції загального управління на основі якості лежить принцип залучення персоналу і розвитку у співробітників почуття причетності до діяльності підприємства⁵⁸.

Принцип **професійної відповідальності** є не менш важливим для професійного розвитку молодих викладачів. Із точки зору філософії, професійна відповідальність виникає за умови позитивної свободи, що базується на неповторності й індивідуальності кожної людини, що прагне до саморозвитку та реалізації свого власного потенціалу й спонукає особистість до усвідомленого вибору власних дій, аналізу отриманих результатів та відповідальності за прийняті рішення⁵⁹. Реалізація цього принципу у професійному розвитку молодих викладачів дасть можливість для цієї категорії усвідомити ступінь професійної відповідальності,

⁵⁷ Козак Л.В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи // Педагогіка. – 2011. – URL : http://elibrary.kubg.edu.ua/529/1/Kozak_L_PIPD.pdf.

⁵⁸ Звягинцева Д.В. К вопросу о роли принципа «вовлечение персонала» в системе менеджмента качества вуза. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-rol-i-printsipa-vo-vlechenie-personala-v-sisteme-menedzhmenta-kachestva-vuza>.

⁵⁹ Евко Ю.А. К вопросу о теоретических основах формирования профессиональной ответственности // Вестник ТГПУ. – Томск, 2016. – Вып. 9. – С. 103–107.

знаходити особистісний смисл професійної діяльності та керуватися ним, беручи на себе відповідальність за її результати.

Принцип **балансування професійної діяльності із життям**⁶⁰. Важливість цього принципу полягає в тому, що починаючи професійну діяльність молоді викладачі стикаються з емоційним перенавантаженням, що викликає зменшення мотивації до виконання професійних обов'язків. Зарубіжний досвід показує, що для вирішення цієї проблеми, молоді викладачі мають балансувати професійну діяльність із життям. Тобто, інституції мають провадити можливості для реалізації відповідного балансу, що будуть сприяти професійному розвитку молодих викладачів. Прикладом реалізації цього принципу можуть бути: надання можливостей гнучкого графіку роботи, дистанційного виконання професійних обов'язків, можливостей для відпочинку на робочому місці та культурних заходів для молодих викладачів, їх родин за рахунок інституції. Поєднання двох вищезазначених принципів уможливило гармонізацію професійної діяльності та особистого життя, що сприятиме підвищенню мотивації та ефективності виконання професійних обов'язків.

Принцип **стимулювання (заохочення) до співпраці**. Співпраця молодих викладачів між собою та з досвідченими викладачами має вирішальне значення для професійного розвитку. В професійних колах вони розглядають спільні питання, які їх цікавлять, діляться своїми практичними досягненнями та аналізують свою практичну діяльність. Це дозволяє молодим викладачам відчувати себе в безпеці, щодо проведення експериментальної професійної діяльності, а потім, у дослідженні впливу проведених експериментів.

Принцип **підтримки** молодих викладачів передбачає використання системи наставництва та її впровадження для надання можливості молодим викладачам узгодити професійні очікування та представлені цілі у межах їх кар'єрного шляху й прискорити процес адаптації до нової діяльності. Також, наставництво допоможе молодим викладачам скерувати їх професійну діяльність та визначити можливості професійного розвитку на робочому місці шляхом надання порад та виконання спільних дій. Реалізацією даного принципу має стати розроблення механізму закріплення наставника за кожним молодим фахівцем та схеми їх спільної діяльності, обов'язково враховуючи складність взаємовідносин між наставником та молодим викладачем. Водночас, наставники також мають пройти певне навчання (тренінги, семінари та ін.), фокусуючись на ключових моментах для розвитку ефективної наставницької взаємодії.

Висновки

Отже, можна стверджувати, що зазначені принципи являють собою систему, кожний компонент якої взаємопов'язаний один з одним. Тому, вважаємо, що визначена система принципів є теоретичною основою професійного розвитку молодих викладачів. Проте, слід зауважити, що визначені принципи мають свою специфіку відповідно до мети їх застосування, не є остаточними й можуть бути доповнені іншими для підвищення результативності процесу професійного розвитку молодих викладачів. Також, у дослідженні з'ясовано, що основним показником «молодого викладача» має бути досвід роботи за отриманою кваліфікацією.

⁶⁰ Heathfield S. Employers Assist Employee to Achieve Work-Life Balance with Flexible Policies. – 2017. – URL : <https://www.thebalance.com/work-life-balance-1918292>.