

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра інформаційної та соціокультурної діяльності

СКОРИК Христина Богданівна

**Професійно-педагогічний профіль педагога закладів вищої освіти/
Professional pedagogical profile of the teacher of higher education institutions**

спеціальність: 015 05 - Професійна освіта

освітньо-професійна програма - Інформаційне забезпечення управління та
електронне урядування

Кваліфікаційна робота

Виконала: студентка групи
ПОІЗм-21 Х.Б. Скорик

Науковий керівник:
д.пол.н., професор
М.В. Лазарович

Кваліфікаційну роботу допущено до захисту:

«__» _____ 20__р.

Завідувач кафедри

_____ Л. І. Біловус

ТЕРНОПІЛЬ – 2020

АНОТАЦІЯ

У ході дослідження виявлено сутнісні характеристики поняття «професійно-педагогічний профіль». Проведено оцінку професійно-педагогічних компетентностей та їх компонентів. Розроблено методику оцінки професійно-педагогічних профілів педагогів. Виявлено і описано основні професійно-педагогічні профілі педагогів. Розроблено модель управління професійною діяльністю педагогічного колективу школи на основі оцінки професійно-педагогічного профілю педагога. Визначено рекомендації для керівників освітніх установ щодо застосування моделі професійно-педагогічних профілів в рамках відбору і розвитку кадрового потенціалу організації.

Ключові слова: професійно-педагогічний профіль педагога, заклад вищої освіти, педагогічні компетентності.

ANNOTATION

The study revealed the essential characteristics of the concept of "professional and pedagogical profile". An assessment of professional and pedagogical competencies and their components. A method for assessing the professional and pedagogical profiles of teachers has been developed. The main professional and pedagogical profiles of teachers are identified and described. The model of management of professional activity of pedagogical collective of school on the basis of an estimation of a professional and pedagogical profile of the teacher is developed. Recommendations for heads of educational institutions on the application of the model of professional and pedagogical profiles in the selection and development of human resources of the organization are identified.

Key words: professional and pedagogical profile of a teacher, institution of higher education, pedagogical competencies.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ: КОНЦЕПЦІЇ ТА ПІДХОДИ	7
1.1. Загальна характеристика нормативно-правових документів, що регламентують різні аспекти діяльності викладача закладу освіти	7
1.2 Складові якості освіти	10
1.3 Фінансування освіти як складова успіху професійної діяльності	26
1.4. Професійно-педагогічні компетентності та їх компоненти	32
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1	39
РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-РОЛЬОВИХ ПІДХОДІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	41
2.1 Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах пандемічної кризи	41
2.2. Методи і процедура дослідження	50
2.3. Аналіз результатів анкетування педагогів з точки зору компетентісно-рольових підходів і опис професійно-педагогічних профілів	51
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2	59
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	61
3. 1. Модель управління професійною діяльністю викладачів коледжів з урахуванням їх професійно-педагогічних профілів	61
3.2. Рекомендації для керівників освітніх установ щодо застосування моделі професійно-педагогічних профілів	65
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 3	67
ВИСНОВКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
Додаток 1	81

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики не потребує доведення той факт, що особистість викладача, індивідуальний стиль його роботи є основною рушійною силою впровадження змін, що відбуваються у вітчизняній освіті.

Діяльність викладача закладу вищої освіти набуває якісно нового змісту, що повинно забезпечити включення в педагогічний процес соціального, життєво значущого контексту. Нормативно-правові документи зобов'язують викладача працювати зі студентами, що мають особливі потреби, вести проектну діяльність з урахуванням інтересів самих студентів. Також педагог повинен бути готовий до вирішення конфліктної ситуації, до ведення роботи по формуванню та розвитку особистісних характеристик студента, системи його світоглядних поглядів, патріотичності, соціальної гнучкості і мобільності.

Адміністрація закладів вищої освіти потребує практичних інструментів управління, які одночасно, по-перше, сприяли б підготовці до впровадження і адаптації державних ініціатив, спрямованих на адресний професійний розвиток педагога, по-друге, скорочували б управлінські витрати по досягненню належної якості освіти за рахунок адресного підвищення кваліфікації кадрового складу.

Актуальність дослідження полягає у розв'язанні суперечності між необхідністю виконання педагогом численних професійних функцій і відсутністю управлінського інструменту для забезпечення функціонального балансу всередині педагогічного колективу. Наявність такого інструменту дозволить адміністрації закладу вищої освіти персоналізувати процес професійного розвитку педагогів і оптимізувати витрати на підвищення кваліфікації.

Мета роботи полягає в створенні моделі управління професійною діяльністю педагогічного колективу закладу освіти на основі оцінки професійно-педагогічного профілю педагога.

Об'єкт: професійно-педагогічний профіль педагога.

Предмет: Управління професійною діяльністю викладацького колективу на основі оцінки професійно-педагогічного профілю педагога.

Завдання:

1. Виявити сутнісні характеристики поняття «професійно-педагогічний профіль».
2. Розробити методику оцінки професійно-педагогічних профілів педагогів.
3. Виявити і описати основні професійно-педагогічні профілі педагогів.
4. Розробити модель управління професійною діяльністю педагогічного колективу школи на основі оцінки професійно-педагогічного профілю педагога.
5. Апробувати модель управління професійною діяльністю педагогічного колективу школи з урахуванням оцінки професійно-педагогічного профілю педагога.
6. Розробити рекомендації для керівників освітніх установ щодо застосування моделі професійно-педагогічних профілів в рамках відбору і розвитку кадрового потенціалу організації.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, даних Інтернет-джерел і нормативно-правової бази щодо заявленої теми; проектування (розробка діагностичного інструментарію для оцінки професійно-педагогічних профілів педагогів (створення анкети для педагогів); анкетування, якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, проведення.

Практична значимість. Матеріали дослідження – це основа для розробки навчально-методичних матеріалів в рамках супроводу формування оптимальної стратегії управління розвитком освітньої установи, а також один із способів отримання адміністрацією зворотного зв'язку про можливості педагогічного колективу та конкретизації вимог до компетенцій педагогічного колективу. Отримані результати можуть допомогти у відборі і розвитку персоналу з урахуванням наявних дефіцитів і точок зростання освітньої організації; оптимізувати шляхи підвищення професійної майстерності

педагогів з урахуванням фінансових можливостей роботодавця та професійних потреб працівника; сформувати функціонально-збалансований і мобільний педагогічний колектив.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків. Списку використаних джерел, додатків. З метою систематизації матеріали розділу поділені на підрозділи, які пронумеровані за десятковою системою. Список використаних джерел налічує 82 джерела.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ: КОНЦЕПЦІЇ ТА ПІДХОДИ

1.1. Загальна характеристика нормативно-правових документів, що регламентують різні аспекти діяльності викладача закладу освіти

Одним з пріоритетних завдань діяльності закладів вищої освіти є формування та вдосконалення нормативно-правового регулювання сфери вищої освіти. Нормативно-правові документи – це сукупність правових засобів, які здійснюють правове регулювання суспільних відносин у сфері вищої освіти.

Аналізуючи нормативно-правове регулювання вищої освіти, необхідно зазначити, що існують нормативно-правові документи, які мають безпосередній та опосередкований вплив на забезпечення якості вищої освіти, але в тій чи іншій мірі визначають процедури і процеси. Існують документи зовнішнього та внутрішнього походження для вищих навчальних закладів.

Серед найважливіших регуляторних документів у сфері вищої освіти можемо виокремити Закон України «Про освіту», прийнятий 05 вересня 2017 року та Закон України «Про вищу освіту».

Відповідно до статті 2 Закону України «Про освіту» законодавство України про освіту ґрунтується на Конституції України та складається із цього Закону, спеціальних законів, інших актів законодавства у сфері освіти і науки та міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку [2].

Закон України «Про освіту» регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [2].

Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої

освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1].

Законом України «Про вищу освіту» визначено систему стандартів вищої освіти. Стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики вищої освіти та нормативний термін навчання [1].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року на основі аналізу сучасного стану розвитку освіти визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти. Метою Національної стратегії є:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [3].

Система державних стандартів вищої освіти є нормативною базою функціонування системи вищої освіти в цілому [30; 103].

Стандарти вищої освіти, як стверджує ряд вчених: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Г. Кремень, В. І. Луговий та ін., є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів [24; 80].

Державний стандарт вищої освіти містить такі складові [15]:

- перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах вищої освіти за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- вимоги до освітніх рівнів вищої освіти;

- вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Стандарти вищої освіти розробляють для кожного освітнього рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовують для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми [32]:

1. обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
2. перелік компетентностей випускника;
3. нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
4. форми атестації здобувачів вищої освіти;
5. вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
6. вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Професійні стандарти в системі вищої освіти – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентностей, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної і галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками [27]. Професійний стандарт виступає в якості кваліфікаційного орієнтира.

Державними законодавчими документами України визначено характеристики, якими повинен володіти сучасний викладач. Так у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» зазначено трудові функції викладача вищого навчального закладу, вміщено основні вимоги щодо його професійних знань, а також щодо знання законодавчих й інших нормативних правових актів, положень, інструкцій та інших документів, методів і засобів, які працівник повинен застосовувати при виконанні посадових обов'язків, а також визначено

необхідний для виконання посадових обов'язків рівень його професійної підготовки [22].

Єдиною методологічною основою проектування освітнього процесу, професійного розвитку та підготовки майбутніх педагогів є компетентнісний підхід, який дозволяє змістити акцент з конкретизації змісту освіти на конкретизацію і опис різних видів діяльності педагога, інтегруючи його знання, вміння і навички на рішення педагогічних завдань. Кваліфікаційна характеристика викладача має відображати його компетентності.

Створені нормативно-правові документи свідчать про розвиток системи освіти. Вагомий вплив на освітній процес в закладах вищої освіти має дотримання основних положень Закону України «Про вищу освіту». Завдяки існуючим нормативно-правовим документам, ми можемо застосовувати інновації в освітньому середовищі, підвищувати якість навчання, створювати умови для конкурентоспроможності майбутніх фахівців та реалізовувати потенціал закладів вищої освіти.

1.2 Складові якості освіти

У сучасних умовах модернізації освіти принципового значення набувають шляхи пошуку нових підходів підвищення ефективності системи освіти. Важливим показником стабільного розвитку цієї системи є її якість.

Якість – категорія складна для формулювання однозначної дефініції. Аналізуючи енциклопедичну літературу з філософії виявлено еволюцію категорії якості протягом усієї історії філософської думки [30, 97]. Античні філософи (Арістотель, Платон, Цицерон) по-різному трактували поняття якості. Вперше визначення якості як філософської категорії зробив Арістотель. Згідно з поданим визначенням, якість – це категорія, яка відповідає на питання «яке», що виявляє себе в чотирьох можливих контекстах: 1) наявність чи відсутність вроджених висхідних здібностей чи характеристик; 2) наявність як дієвих, так і стабільних властивостей; 3) властивості і стани, притаманні речі в її існуванні; 4) зовнішній вигляд речі чи явища.

Платон стверджував, що світ сам по собі є недосконалим відображенням реально наявних досконалих ідей, звідси – якість визначається як ступінь ідеальності речі у світі.

Для філософії Нового часу розуміння якості полягало в ототожненні його з властивістю. Так, Дж. Локк вказував на властивість якості викликати в свідомості людини певні асоціації (наприклад, снігова куля викликає асоціацію чогось холодного, білого, круглого). Дж. Локк розподілив якість на первинну, тобто ту, яка властива всім предметам (щільність, протяжність, форма, рух, спокій, кількість) і вторинну, тобто таку, яка не властива усім предметам і є тільки відчуттям предмета (колір, звук, смак) [30].

У своїй філософській системі І. Кант встановив взаємозв'язок між категорією якості та категорією кількості [77].

Для інтерпретації категорії якості потрібно враховувати два аспекти: гносеологічний та онтологічний. З точки зору гносеології якість – це початкова ступінь пізнання речей, в онтології вона тотожна з буттям як безпосередня визначеність: дещо існує лише завдяки своїй якості, а втративши її – перестає існувати. Якість – це ступінь трансформації буття через наявність буття.

У філософії Г. Гегеля з категорією якості іманентно пов'язані поняття «визначеності» як емпіричної презентації якості, «властивості» як вияву якості в конкретній системі взаємодії і відношення та «межі» як феномену диференціації якості від інших якостей [30]. Синтез категорії якості з категорією кількості надає вимірюваності предметові. Ф. Енгельс розвинув і систематизував висунуте Г. Гегелем положення про якість і кількість, сформулював закон переходу кількості в якість і навпаки [30].

Значна кількість сучасної довідкової літератури інтерпретує поняття якість, спираючись на погляди Арістотеля [30]. При цьому Словник польської мови та Економічна енциклопедія більше схиляються до поглядів Цицерона, який вважав, що кожен предмет має свої визначені особливості, котрі впливають на його якість. Лише Енциклопедія Вебстера в одній з декількох дефініцій позначає «якість» так само, як і Платон [56].

У сучасній філософії сутність категорії якості розкривається за допомогою поняття властивість. Властивість – це будь-яка ознака, стосовно якої предмети можуть бути подібними між собою чи відмінними одне від одного, як, наприклад, величина, колір, об'єм. Розрізняють істотні і не істотні властивості. Так, істотними є ті властивості, втрата яких призводить до втрати самого предмета – він перестає існувати. Неістотні властивості, відповідно, не впливають на сутність предмета. Сукупність істотних властивостей предмета становлять поняття якості. Якість детермінує сутність предмета, що реалізується у співвідношенні з іншими предметами. Таким чином, якість як філософська категорія, виражає сутність певного предмета, завдяки якій він існує як такий, а не як інший предмет [77].

Соціологічна інтерпретація поняття «якість» ототожнюється з філософською інтерпретацією: як сукупність властивостей притаманних даному об'єкту, які утворюють його визначеність, через що цей об'єкт визначається як даний, а не якийсь інший [12, с. 103 – 104].

Якість освіти, у розумінні соціологів, – нормативна вимога суспільства до однієї із своїх підсистем (освіти), що полягає в її необхідності відповідати критеріям ефективної діяльності, тобто оптимальному виконанню своїх соціальних функцій. Якість освіти має складну внутрішню структуру, основу якої становлять нормативні, ціннісні, мотиваційні, системні та організаційні компоненти. Визначення еталону якості освіти є досить проблематичним, оскільки є результатом конвенціональної угоди різних соціальних суб'єктів [67].

З психологічної точки зору, в якості виділяють два аспекти. По-перше, якість – це основна властивість відчуття, аспект предмета, який дає можливість відрізнити його від інших предметів; стосовно відчуттів якість являє собою різноманітні види відчуттів. По-друге, якість – це більш-менш кількісна оцінка знань чи цінності предметів [18, с. 459].

З точки зору економіки, якість визначають як сукупність об'єктивно суттєвих властивостей і характеристик, рівень яких обумовлений показниками, що визначають споживчу цінність продукції.

Якість – це конкретно історична категорія: система її показників варіює з плином часу. Виокремлюють таку групу показників якості: 1) призначення; 2) надійність; 3) економічність; 4) естетичність; 5) технологічність; 6) транспортабельність; 7) уніфікація; 8) патентність; 9) екологічність [14].

Багатоаспектний аналіз якості як економічної категорії здійснив А. Глічев [36].

З соціально-економічної позиції, якість освіти трактують у своїх працях російські науковці. С. Шишов і В. Кальней розглядають два семантичних відтінки значення якості: абсолютний і відносний. У своєму абсолютному значенні якість – це відповідність найбільш високому стандарту. Саме у такому значенні вживається слово «якість» у розмовному стилі. У межах відносного значення якість формулюється як відповідність, з одного боку, стандартам і специфіці, а з іншого – запитам споживачів [48, с. 172].

Російський науковець І. Трубина якість освіти характеризує за допомогою внутрішніх і зовнішніх компонентів [37, с. 41]. До внутрішніх компонентів належать іманентні характеристики освіти: якість результатів, якість процесів і умов їх формування, а до зовнішніх – відповідність внутрішніх компонентів стосовно потреб держави, суспільства в цілому, соціальних груп, і самих суб'єктів освітнього процесу.

В інших сучасних дослідженнях проблему якості розуміють як якість функціонування системи освіти, саме через це деякі спеціалісти трактують її як досягнення учнів чи студентів нормативного рівня підготовки [91].

А. Субетто визначає якість освіти як результат і як процес: якість «освіти-результату» – це сукупність якостей особистості, що визначаються через критерії «культури особистості», соціально-громадянської свідомості, рівня знань, вмінь і навичок, творчих здібностей і мотивації; якість «освіти-процесу» – сукупність властивостей освітнього процесу, що організований в тій чи іншій освітній системі і обумовлено пристосований до реалізації соціальної мети у формуванні особистості [34, с. 39 – 42].

Цю думку підтверджує наше уявлення про якість освіти, оскільки ми будемо вважати освіту якісною лише тоді, коли всі її компоненти будуть максимально дотримуватися всіх елементів змісту освіти.

З нашої точки зору, всю цю кількість визначень поняття «якість освіти» можна об'єднати в дві групи, які базуються на різних уявленнях цього явища. Перша група, ґрунтується на класичному уявленні про якість, що вказує на ступінь відповідності попередньо встановленим стандартам. Друга група пояснює якість освіти як ступінь, в якому певний предмет чи явище відповідає потребам і нормам і придатний для використання.

У педагогічній літературі маємо різні підходи до визначення поняття «якість освіти». Ряд українських науковців у своїх працях досліджують поняття якість освіти, вказуючи на його багатоаспектність, багатовимірність, багатомодельність та відносність. Так, наприклад, Дослідник Г. Степенко також приходить до висновку, що цьому поняттю неможливо дати єдине визначення, хоча такі характеристики, як довершеність та результативність, чітко окреслюють у своєму дослідженні. Вчені пропонують вирізнити «якість задуму» та «якість відповідності», а щодо якості освіти розрізняють: 1) якість з дидактичної та/або педагогічної точки зору: такі проблеми, як ефективність навчання та викладання, гнучкість у навчанні, компенсаційні програми. Якість освіти розглядається як оптимізація процесів навчання та викладання; 2) якість з (макро-) економічної точки зору: питання повернення інвестицій у навчання та підготовку, ефект та ціна розміру класу. Якість освіти розглядається як оптимізація вартості навчання та підготовки; 3) якість з соціальної або соціологічної точки зору: забезпечення однакових можливостей для різних груп населення. Якість освіти розглядається, як оптимізація відповідності освіти до соціальних вимог; 4) якість з точки зору клієнта: здатність шкіл та організаторів навчання відповідати конкретним вимогам клієнтів (студентів, учнів, батьків, роботодавців) і надавати необхідні знання. Якість освіти розглядається як оптимізація вимог; 5) якість з точки зору менеджменту: ефективні школи та методи Менеджменту Загальної Якості в

навчальних закладах. Якість розглядається як оптимізація організації та процесу навчання [33].

Як вважають науковці К. Корсак і Г. Козлакова, якість освіти залежить від вимог споживача – сьогодні, на першому місці, це правильний вибір професії, що відповідає потребам суспільства, дає можливість особистісної реалізації студента і яка чітко орієнтована «на інноваційну економіку суспільства знань, яка в усіх своїх секторах спирається на нано- і фемтотехнології, а не на технології індустріальної епохи» [66, с. 30].

Якість освіти, як відповідність навчально-дисциплінарної динаміки до форм інституційної практики окреслюють у своїх дослідженнях науковці Н. Коваленко і А. Онюшкина [64, с. 45].

Характеризуючи якість системи освіти як чинника високого рівня професійних компетенцій, українські вчені-практики М. Вачевський та В. Мадзігон зазначають, що «якість знань, які надає в процесі навчання система безперервної освіти, формує, відповідно, високий рівень професійних фахових вмінь, навичок, здатності та здібності до виконання професійної трудової діяльності або компетентності, які формують у випускника навчального закладу уміння високо-кваліфіковано здійснювати покладені на нього виробничі функції» [8, с. 69 – 70].

У цьому плані новизною і аргументованими висновками позначенні дослідження Л. Панченко і В. Гальперіна, які вважають, що якість освіти – поняття, яке охоплює три важливі складові: якість навчально-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта навчання (рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності) [15, с. 201 – 202].

У творчих доробках науковців Є. Владимирської та М. Кісіль спільним є висновок про якість освіти як надзвичайно ємне поняття і яке має відношення не лише до освіти, а й до різних соціокультурних чинників та факторів, без впливу яких освіта не може існувати та розвиватися [53].

Російські науковці у своїх дослідженнях також по-різному роз'яснюють поняття якість освіти. Так, А. Купріна трактує якість освіти, як систему

соціально зумовлених показників рівня знань, вмінь, цілісного ставлення до світу, якими повинен володіти учень [74]. Таке визначення характеризує якість освіти як систему показників, тобто систему, що вимірює, і, систему соціально-зумовлених показників, які автор визначає як еталон, до якого повинен прагнути кожен учень: рівень знань, вмінь та навичок, а також ціннісне ставлення до світу.

В. Бухвалов і Я. Плінер пояснюють якість освіти як ступінь сформованості в учня цілісного світобачення й абстрактного мислення, які забезпечують розкриття творчих здібностей і прогностичних функцій індивіда, і полегшують його адаптацію до реальності [17, с. 9].

М. Лукьянова трактує якість освіти (навчання і виховання) школярів як систему показників (чи нормативів) знань, вмінь і навичок, норм ціннісно-емоціонального ставлення до світу і одне до одного. Якість – це той нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти. І як кінцевий результат діяльності навчального закладу автор виділяє: рівень знань школярів; готовність до продовження навчання; рівень вихованості тих, хто навчається; стан здоров'я дітей; рівень соціальної адаптації школярів і випускників до життя в суспільстві; рівень виконання стандартів освіти [35, с. 35].

В. Лазарєв пояснює якість освіти з позиції діяльності і визначає якість як міру відповідності результатів розвитку особистості в кінці будь-якого вікового періоду до можливостей для розвитку, що є в культурі [21].

В. Симонов, визначаючи «якість освіти» виділяє три аспекти: якість змісту освіти; якість результатів освіти (якість освіченості особистості); якість технології навчання (якість методів навчання та виховання) [28].

Згадані визначення поняття якості освіти дозволяють говорити про його аспекти, що належать до особистості школяра. Проте ряд авторів поняттям «якість освіти» характеризують систему освіти.

М. Поташник, розглядаючи поняття «якість освіти», визначає його як співвідношення мети та результатів, як спосіб досягнення мети, при тому, що

мета (результати) сформульовані з прогностичними цілями у сфері розвитку школяра [14].

В. Панасюк якість шкільної освіти визначає як сукупність її властивостей, які зумовлюють її здатність задовольняти соціальні потреби у формуванні та розвитку особистості в аспектах навчання, виховання, у вираженні соціальних та психофізіологічних властивостей. Якість освіти, що визначається в конкретній школі, автор інтерпретує поняття «якість освітнього процесу» в якість освіти, під яким розуміє «сукупність основних властивостей в цілому, властивостей окремих сторін процесу, ланок та елементів у їхньому оптимальному співвідношенні, які забезпечують ефективне виконання триєдиного завдання: навчання, виховання та розвиток особистості. Якість освітнього процесу можна поділити на два важливих компоненти: процесуальний та результативний». Важливим, в цьому випадку, є трактування якості освіти як процес і результат навчання особистості [13].

С. Воровщиков і Д. Татьянченко характеризують якість освіти у світлі внутрішніх і зовнішніх компонентів [35].

Внутрішні компоненти якості освіти – це якість результатів, а також якість процесу та умов їх формування.

До внутрішніх компонентів якості освіти належить:

- 1) якість основних умов освітнього процесу;
- 2) якість реалізації освітнього процесу;
- 3) якість результатів освітнього процесу.

Зовнішні компоненти якості освіти – це відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів і студентів, їхніх батьків, певних соціальних груп. Це, в свою чергу, залежить від того, хто замовляє освітні послуги і як здобуті знання будуть використовуватися [35].

Неодноразово в польській педагогіці робилася спроба визначення дефініції якості освіти, яка має міждисциплінарний характер, а її риси детермінують з суб'єктивного та вартісного боку бажань клієнтів освіти.

Польський науковець К. Лісецька зауважує, що складнощі, які виникають при формулюванні визначення, залежать від нечіткості окреслення явища «якість» і запізненого зацікавлення теорією проблематики якості категорією «якість» [15].

Якість не є однозначною, тому дати єдине визначення неможливо. Вона по-різному інтерпретується. В дослідженнях Й. Юрана виріб чи послуга має за мету виконувати певні цілі. А. Феїгенбаум стверджує, що якість – це взаємодія певних процесів, пов'язаних з продуктом і сервісом, з метою досягнення сатисфакції клієнта. Натомість Е. Демінг якість вбачає у безперечності та відповідності та одночасній приналежності до оточення (вимога ринку). Ф. Кросбі інтерпретує якість в найпростіший спосіб: «відповідність вимогам», а Д. Гарвін і В. Месінг доповнюють відповідні вимоги [16, с. 6].

Сучасні польські теоретики і практики розглядаючи поняття «якість» у своїх дослідженнях часто звертаються до його інтерпретації класиками.

Можна виокремити такі відомі трактування дефініції якості:

– виражає описовий зміст об'єкту (Е. Кіндларський, Й. Багінський, А. Хамроль, В. Мантура, Й. Ланьцуцький) [57, с. 43];

– виражає зміст оцінки предмету (Е. Скрипок, Т. Вавак, Р. Колман, Й. Банк, Р. Карашевський, М. Харрі, Р. Схроудер, Д. Ноє, Ф. Котлер) [56, с. 35].

Аналізуючи наукову літературу, можна зробити висновок, що польські дослідники пропонують дотримуватися таких засад, які визначають дефінітивні рамки якості освіти:

– оцінювання якості освіти завдає клієнтові менше труднощів, ніж оцінювання продукту матеріальних цінностей;

– перцепція якості освіти виникає внаслідок порівняння очікуваної якості з дійсною;

– оцінювання якості походить від процесу оцінювання надання освітніх послуг і тісно з ним пов'язана [52, с. 40 – 44].

К. Лісецька інтерпретує якість освітніх послуг як сукупність релевантних особливостей та ознак об'єкта, що є вирішальними у здатності до задоволення

дійсних і очікуваних запитів, а також потреб учасників освітнього процесу в навчальних закладах [15, с. 56].

А. Пабіан визначає якість освітньої послуги з точки зору маркетингу, як ступінь задоволення потреб і запитів студентів, що витікають з дидактичної та позадидактичної діяльності навчального закладу [14, с. 119]. В цьому визначенні якість є категорією продукту. Велике значення має якість функціонування школи, яку зумовлюють персональна і матеріальна база навчального закладу, а також перебіг дидактичних і позашкільних процесів.

Подібно інтерпретує це поняття декларація ЮНЕСКО, вказуючи на те, що якість є поняттям багатовимірним – як для суспільства в цілому, так і для осіб, що причетні до освіти, та охоплює усі функції й елементи навчальних закладів, тобто навчальні програми, кадри, студенти, інше освітнє устаткування та послуги [57, с. 6].

Згідно з Й. Лунарським та А. Зайонца-Плежя поняття продукту може означати:

- випускник, котрий завершує навчання та отримує диплом з додатком (*sylwetka absolwenta*), в якому описана загальна характеристика його знань і вмінь;

- кожна освітня послуга, що свідчить на користь студентів як проведення лекцій, лабораторних чи практичних занять, система оцінювання;

- поглиблення знань і вмінь учня чи студента, які надалі допоможуть йому в реалізації себе в суспільстві та у виборі майбутньої професії;

- дії з боку студента, спрямовані на підвищення особистої культури [11, с. 23 – 24].

Якість освіти визначається також як результат взаємодії учасників освітнього процесу (учні, студенти, вчителі, академічні викладачі ВНЗ, працедавці, суспільство). При цьому ця взаємодія спрямована на реалізацію бажаної мети навчального закладу. Сформульована мета повинна бути відображена в головних завданнях навчальних програм [32, с. 41].

Р. Колман і Т. Ткачик зробили спробу класифікувати послуги щодо головних потреб людини, локалізуючи освітню послугу як одну із

чотирнадцяти основних, визначаючи її як критерій пізнання (мова йде про навчання, самоосвіту, пізнання і т. ін.) [34, с. 17].

Поняття якість освіти вперше було вжито в Міжнародному рапорті OECD School and Quality, який був виданий у Парижі в 1989 р. В ньому зазначено: «Звернення уваги на якість освіти стає тепер одним із пріоритетних питань в країнах Європейського Союзу. Сподіваємося, так буде і в наступних роках. Ще не існує певних ресурсів для поліпшення якості освіти і це – не є одноразовою дією. У багатьох освітніх системах це є питанням активізації діяльності, спрямованої на поліпшення майже кожної ланки освіти. Враховуючи це, ми розуміємо, що буде недоречним пропонувати для всіх країн єдине, стисле й універсальне визначення поняття якість освіти» [15, с. 17]. Рапорту передувала зустріч Міністрів освіти країн ЄС, яка відбулася в Парижі у 1984 р. Її підсумком став згаданий вище рапорт. З плином часу поняття «якість освіти» стало істотним елементом дій, які мають за мету покращити ефективність і дієвість освіти.

Згідно з визначенням Й. Делорса освіта має важливий вплив як на особистість, так і на групу людей, сприяючи їхньому розвитку, та посилює можливості стати свідомими і творчими членами суспільної, культурної та національної спільноти. Лише така освіта може відігравати значну роль для громадського і культурного розвитку суспільства. Вкладати інвестиції в людський капітал стає дедалі економічно вигідно [14, с. 32].

У 90-х роках ХХ ст. науковці Західної Європи та Північної Америки стверджували, що якісна освіта – це високий розвиток особистості і надання випускникам знань і необхідних вмінь, які допомагають конкурувати з іншими людьми на ринку праці. Однак ці два пріоритети вимагають запевнення якості освітніх послуг [13, с. 72].

А. Стонер та С. Ванкел вважають, що визначення якості освіти залежить від характеру зв'язків з певним навчальним закладом, від того, як в ньому виконують свої функції викладачі, студенти, адміністрація, а також від побажань організацій, які працевлаштовують його випускників [75].

У трактуванні поняття «якість освіти» не можна забувати й про те, що вона є складовою певної системи. Якість елементів цієї системи може бути висока, інші ж елементи можуть мати нижчий рівень, тому це може призвести до погіршення якості освіти загалом [75, с. 44]. У такому випадку доцільно впровадити поняття «клієнт» – той, хто ставить певні вимоги. Клієнти – батьки бажають, щоб навчання в школі було на належному рівні, а клієнти – вчителі, повинні робити все, щоб організація, в якій вони працюють, мала як найкращі відгуки. Клієнтами є також працедавці і місцева громадськість: перші хотіли б мати добре навчених фахівців, інші – переконання, що їх податки добре інвестовані.

На противагу виробничим організаціям в освітній системі поняття клієнт може мати різне значення. До зацікавлених сторін у системі освіти належить не тільки студент чи учень (Див. рис. 1).

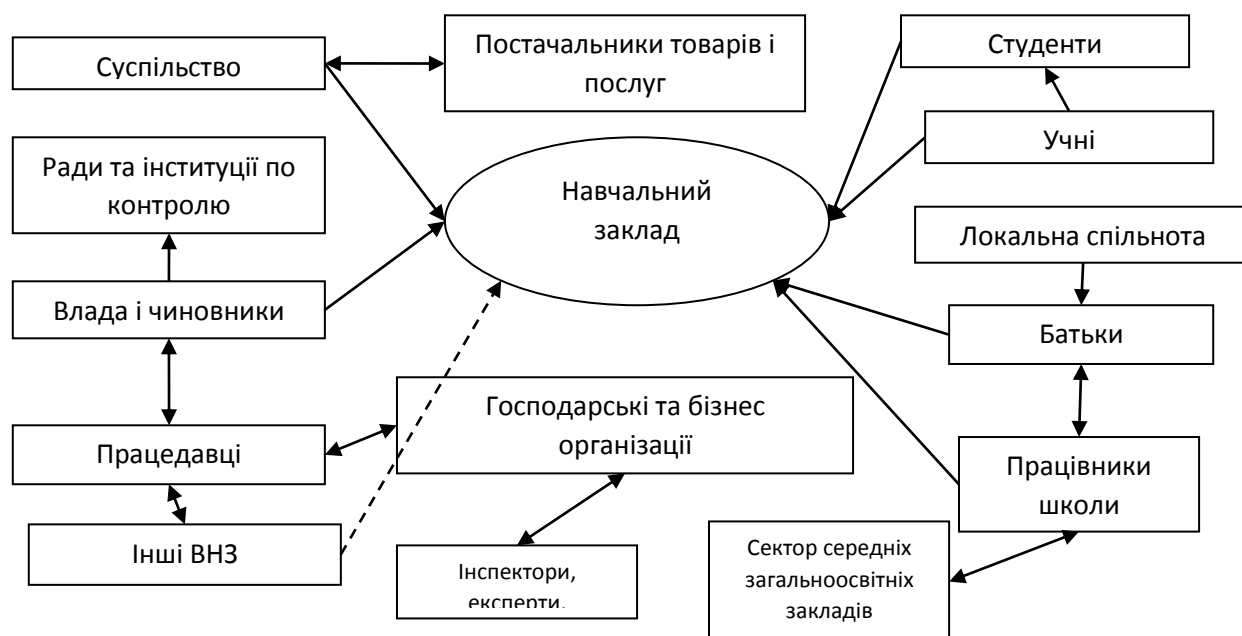


Рис. 1. Зацікавлені сторони освітньої системи

З вищенаведеного рис. 1 можна зробити висновок, що кожен із згаданих об'єктів (інтересаріуси освітньої послуги у ЗВО) по-різному позначають поняття якість освіти, а тому іншим способом виявляють свої ознаки та властивості, які дають можливість реалізувати власну мету або мету освітнього закладу. Учасники процесу навчання, тобто держава, академічне середовище,

ринок (учні, студенти, випускники, роботодавці) вимагають від навчальних закладів високої якості освіти, і які своєю чергою повинні виконувати поставлені перед ними завдання.

Якість освітніх послуг – це сукупність властивостей та ознак тих послуг, які здатні задовольняти потреби та вимоги суб'єктів (зацікавлених сторін) [16, с. 6]. Оточення є одним з елементів, що безпосередньо формують функції навчального закладу.

У польській освітній системі існує таке поняття, як інтересаріус: група осіб, яка безпосередньо впливає на спрямування навчальної діяльності для досягнення поставленої мети. Ця група поділяється на дві категорії – зовнішні і внутрішні [9, с. 116]. Одержання освітньої послуги частково залежить від того, як функціонують між собою окремі елементи в системі. Наприклад, окремі особи, що входять до складу групи, займають кадрові посади, які виконують конкретні функції в ланцюзі послуг, допомагають, окрім своїх функцій виконувати інші освітні послуги. Слабкі елементи при проектуванні будь-якої частини системи можуть призводити до зниження якості освіти [8, с. 131].

У польських навчальних закладах до зацікавлених в освітніх послугах належать: учні, студенти, локальні спільноти, батьки, працівники освітньої установи, бізнесові та господарські установи, сектор середніх шкіл, інспектори, експерти, аудиторі, інші вищі школи, роботодавці, ряд інституцій з контролю, суспільство.

Якість освіти є можливою завдяки її складовим, які при взаємодії між собою з успіхом виконують поставлену перед ними мету [43, с. 70].

Такими складовими є:

- якість матеріального потенціалу;
- якість нематеріального потенціалу;
- якість процесів, що реалізуються в школах.
- якість результату [10, с. 16].

У якості освітніх послуг головним є те, що сатисфакція клієнта побудована комбінацією аспектів, пов'язаних з технічною якістю, тобто

покупець отримує виконання освітніх послуг, а також з функціональною якістю, пов'язаною з тим, як саме здійснюється виконання послуг [26, с. 174].

У моделі якості послуг С. Грунросса якість відображена і утверджується як нормативна якість [72, с. 22 – 25], тобто дотримання норм і вимог, на що вказують польські науковці Р. Колман, Б. Питко та К. Седліковський (рис. 2).



Рис. 2. Модель якості послуг С. Грунросса

А. Вишневська у своєму дослідженні до якості матеріального потенціалу – технічної якості зараховує технічний стан навчальних приміщень, їхній санітарний та рекреаційний стан, їхню кількість та розмір, обширність, доступність та актуальність бібліотечних фондів, а також інших матеріалів (діаграми, таблиці), які підтримують кількість, технічність, сучасний стан аудіо- та відеоустаткування, допоміжні матеріали у сфері навчання та виховання. Функціональна якість в цій сфері охоплює: старанність, сучасність, охайність, естетику [10].

Технічну якість детермінує якість нематеріального потенціалу: достатня кількість вчителів з відповідними кваліфікаціями та досвідом для кращого здійснення всіх аспектів освітньої програми, їхні наукові ступені та публікації, патенти, стаж роботи освітніх працівників, відзнаки та нагороди. Функціональна якість має такі ознаки: гнучкість, комунікативність, особиста гігієна, особиста культура, управлінські вміння, ретельність, достовірність, зовнішній вигляд.

Технічна якість окреслює якість реалізованих процесів, а саме: процес навчання, що здійснюється технічними кадрами, адміністративними та службовими працівниками, види і кількість напрямів підготовки, лекцій, програм (характер предметів, завантаженість розкладу, структура програм, гнучкість вибору профілю), виконання навчальних планів, принципи оцінювання кадрів і тих, хто навчається (кількісний і якісний склад, чіткість принципів, різнокритеріальність), співпраця з організаціями, впорядкування побутових (гуртожитки, їдальні) проблем, види і кількість зустрічей з потенційними роботодавцями, види навчання, наукові кола, закордонні обміни. Функціональну якість у цій сфері забезпечує доброзичливість, відвертість, ангажування, обов'язковість і підготовку персоналу, атмосферу на заняттях, вміння передання знань, об'єктивізм, справедливість.

Якість результату є четвертою, останньою складовою освітніх послуг. Відповідно до технічної якості, вона охоплює чинники: результати в науці як учнів, так і студентів, результати проведеного анкетування, позиції у рейтингах навчальних закладів у державі, оцінку акредитаційної ситуації, кількість наукових публікацій, наукові конференції, отримані нагороди, сертифікати, відзнаки, кількість випускників, і студентів вишів, працевлаштованих в організаціях. Якість результату відрізняється стосовно функціональної якості освітньої послуги певними чинниками: виконання доручень студентами і випускниками вищої школи, сатисфакція оточення, зацікавлення освітніми послугами, утворення центру зв'язків (наприклад за принципом співпраці) з випускниками, роботодавцями, відставними працівниками.

Окреслені складові можуть слугувати виробленню внутрішнього зразка якості праці вищої школи. В цьому випадку важливим є зменшення проміжку між якістю, яку очікує клієнт, і якістю сприйняття, що пройшла відбір дійсно зацікавлених, на користь збереження і зростання задоволення освітніми послугами [10, с. 17].

Говорячи про якість освітніх послуг, Й. Бердовський вказує, крім того, на такі вимоги і критерії:

1) якість розробленої організаційної структури навчального закладу, а також сфер обов'язків, уповноважень і відповідальності адміністративних, технічних та інших працівників;

2) якість соціальних умов педагогічних кадрів;

3) якість адміністративного обслуговування, що функціонують у додаткових підрозділах навчального закладу;

4) якість праці окремих деканатів з дотриманням обов'язкових процедур;

5) якість праці установ і кафедр, що входять в організаційну структуру вищої школи та забезпечують внутрішню злагоджену діяльність;

6) якість певної документації та матеріалів для здобуття певного статусу ВНЗ, а також забезпечення відповідного трансферу зовнішньої взаємодії;

7) якість розроблених навчальних програм і їх поточна верифікація;

8) якість розроблених підручних необхідних матеріалів для реалізації навчальних програм;

9) якість викладацького складу з відповідних дисциплін;

10) якість навчання і впровадження сучасних способів передання знань під час лекцій;

11) якість проведених семінарських занять освітніх рівнів «ліценціат» і «магістр»;

12) якість виконання дослідницьких робіт різних освітніх рівнів;

13) якість і дієвість зворотної інформації;

14) якість внутрішньої і зовнішньої взаємодії у навчальному закладі;

15) якість життя вчителів, викладачів, учнів і студентів;

16) якість методів, які сприяють покращенню всіх процесів, що дозволяє правильно функціонувати навчальному закладу, як осередку, котрий має найбільшу користь для суспільства.

17) якість інших чинників, що мають індивідуальний вплив на учня, що в подальшому продовжує навчання у вищому навчальному закладі і який згодом одержує диплом ліценціата, інженера, магістра чи також доктора [54, с. 279 – 280].

Висока якість освіти сьогодні набирає все більшого значення і трактується як один з основних і вирішальних елементів, позиції певного типу навчального закладу чи його випускників на ринку праці. Це набирає великого значення у єдиному освітньому просторі, вказуючи на необхідність відповідності системи освіти потребам ринку праці. У такому випадку найбільшої уваги заслуговують навчальні заклади, основною функцією яких є забезпечення відповідної якості освітніх послуг.

Отже, можемо зробити висновок, що освіта може бути якісною лише тоді, коли всі її компоненти будуть відповідати встановленим критеріям та вимогам сучасного суспільства, зокрема і належні компетентності та компетенції педагогів.

1.3 Фінансування освіти як складова успіху професійної діяльності

У сучасних умовах всі види освіти підпорядковуються вирішенню широкого кола економічних, політичних та соціальних завдань. Пріоритетність тих чи інших завдань обумовлюється державними інтересами. Становлення та розвиток незалежної держави висуває особливі вимоги до діяльності системи освіти, оскільки виникає потреба у чималій кількості спеціалістів, здатних здійснювати технічне, економічне та організаційне керівництво. У зв'язку з цим не викликає сумнівів актуальність фінансування освіти в сучасних умовах. Фінансування освіти є основним важелем впливу держави на процеси перетворень в закладах освіти та основним інструментом досягнення позитивних результатів в освітній сфері. Аналіз значення освіти в сучасному житті та стан української системи освіти в сучасних умовах дозволяє зробити

висновок про необхідність кардинальних змін в існуючій нинішній момент системі освіти. В умовах пандемічної кризи, фінансування освіти і науки в повномасштабному обсязі здається неможливим. Незважаючи на це, проблема об'єктивного визначення обсягів фінансування залишається актуальною, оскільки нормативний метод фінансування освіти створює передумови для раціонального використання коштів державного бюджету і забезпечення якості підготовки спеціалістів нарівні вимог освітнього стандарту. Незадовільний стан освіти в Україні пов'язаний із недостатнім фінансуванням та неефективним використанням ресурсів освіти. Зниження якості освіти призводить до зменшення конкурентоспроможності української нації на світовому ринку праці і консервує у суспільстві негативні явища в умовах пандемічної кризи. Існує дисбаланс між обсягом завдань, які визначаються державою перед освітою та обсягами фінансового забезпечення цих завдань. Теоретичним та практичним аспектам фінансування вищої освіти присвячені праці таких вчених, як О.Бойко, В.Борисенко, С.Черепанова, Ю.Шаповал, В.Тропіна, Ю.Бенедик, І.Бланк, С.Каленюк, А.Куліков, Т.Павлова, Л.Шевченко та інші.

Не викликає сумнівів теза щодо пріоритетності розвитку освіти й науки в Україні, необхідності інноваційного розвитку держави. Євросоюз, США, інші давно оголосили про розбудову економіки знань. Європейці в Лісабонській стратегії передбачили виділення на науку щорічно не менше 3% ВВП. США щорічно витрачає не менш як 4% ВВП на науково-технічну галузь. На освіту всі розвинені країни витрачають не менше 8-10% ВВП. Україна останніми роками зробила серйозні кроки стосовно збільшення фінансування освітньої галузі. Процес фінансування освіти залежить від базового підходу до його здійснення та передбачення вибору з можливих альтернатив: державне та комерційне фінансування, за рахунок спонсорських внесків, комбіноване фінансування тощо. Упродовж 2014-2016 рр. спостерігалася тенденція до скорочення частки видатків зведеного бюджету України на освіту як відносно обсягу ВВП (з 6,3% у 2014р. до 5,4% у 2016р.), так і обсягу видатків зведеного бюджету України (з 19,1%

64 у 2010р. до 15,5% у 2016 р.). Таке падіння зумовлене військовою агресією Росії, протистояння якій вимагало додаткових ресурсів, у тому числі фінансових. Починаючи з 2017 року, відбулась суттєва зміна цієї тенденції: видатки на освіту у відносному і номінальному вимірах 2017-2019 рр. порівняно з 2016 роком значно збільшилися. Уряд навіть в умовах зростання військових потреб знайшов можливості підтримати освітню галузь. Зокрема, у 2017 році номінальні видатки зросли на 37,3% порівняно з попереднім роком, у 2018 році вони зросли на 18,1% порівняно з 2017 роком. У 2019 р. видатки на освіту становили 233 521 млн грн (6,6% ВВП, або 17,2% загального обсягу видатків зведеного бюджету України). У 2018 році ця сума складала 210 029 млн грн (5,9% ВВП, або 16,8% загального обсягу видатків зведеного бюджету України). Таким чином, обсяг фінансування освіти в Україні продовжує зростати [39]. Касові освітні видатки здійснювались за рахунок державного та місцевих бюджетів, у 2018 році з рахунків державного бюджету було здійснено видатків на 44323 млн грн 65 (тобто 21,1%), а з рахунків місцевих бюджетів – 165706 млн грн (78,9%). У 2019 році планувалося фінансування з державного бюджету в обсязі 53927 млн грн (тобто 23,1%), аз місцевих бюджетів –179593 млн грн (76,9%). Порівняно з 2018 роком касові видатки на освіту з державного бюджету зросли на 9604 млн грн, або на 21,6%, а з місцевих бюджетів зросли на 13887 млн грн, або на 8,4%. З 2015 року було започатковано такий бюджетний інструмент як освітня субвенція для впровадження одного з важливих принципів функціонування бюджетної системи України – принципу субсидіарності. Цей принцип наголошує на необхідності максимально можливого наближення надання публічних послуг до їх безпосереднього споживача. Тому з державного бюджету здійснюється міжбюджетний трансферт місцевим бюджетам у вигляді освітньої субвенції. Починаючи з 2017 року, освітня субвенція спрямовується винятково на оплату праці з нарахуваннями педагогічним працівникам. Вона розподіляється між місцевими бюджетами на основі формули, що розроблена МОН та затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 27.12.2017 № 1088. В основу формули закладено дані про кількість здобувачів освіти на певній території та

розрахункова наповнюваність класів, що визначається нормативно. Формульний підхід стимулює органи місцевого самоврядування до оптимізації мережі малокомплектних шкіл, оскільки за фактичної наповнюваності класів, що є меншою за розрахункову, місцева влада має додавати кошти на видатки з оплати праці із місцевого бюджету. Що стосується альтернативних джерел фінансування освіти і науки в Україні, то на цьому етапі думки вчених, які досліджували дане питання, розходяться. Існують аргументи й на користь отримання державними закладами частини приватних грошей та інших ресурсів:

- а) споживач, який платить, ставиться до товару (навчання) серйозніше і ефективніше, аніж той, що переконаний у його повній “безкоштовності”;
- б) вища автономія закладу, свобода маневру, стимулювання прогресивних інновацій з метою кращого врахування потреб і пріоритетів студентів.

Але є й інші думки фахівців, що схиляються до скомбінованості, коли частина держбюджету як загальносуспільного зиску від вищої освіти виплачується закладу, а його індивідуальна частина – безпосередньо студентові, щоб стимулювати змагання серед вищих закладів освіти [5].

Існують різні доступні джерела залучення додаткових коштів в освітню сферу. Найпростіший шлях надходження коштів віднайшла, наприклад, Франція, де діє закон просплату приватними роботодавцями 0,5% фонду зарплати на учнівство і перепідготовку персоналу. Фірма може сама платити ці кошти закладам, які вона обрала, не виділяючи коштів у “загальний котел”, який не забезпечує їй бажаного результату. Аналіз дії закону “+0,5%” свідчить, що й він не ідеальний: практично ніколи фірми не спрямовували ці кошти на підготовку студентів перших курсів університетів. Найчастіше вони непропорційно витрачалися на спеціалізовані курси, підвищення кваліфікації персоналу самих фірм-платників. Частина професури відгукнулася на цей закон тим, що вийшла на новий ринок із “надвузькими курсами” у межах вирішення однієї з проблем конкретної фірми.

Другим джерелом додаткових коштів є контракти на навчально-інформаційні послуги ЗВО для фірм, коли фірми і ЗВО кооперуються і

шукають вигідні для обох варіанти. Цей шлях доцільний тоді, коли зароблених грошей вистачає і на створення бажання у професури “донавчатися” та робити незвичне, і на підтримку традиційних курсів для основного контингенту студентів. Третій шлях – наукові дослідження на замовлення фірм. Поширеними формами його реалізації є “наукові парки”, “наукові готелі” тощо. Цей підхід також створює проблеми різного ступеня складності (наприклад, як професору оприлюднювати свої набутки, якщо їх власником є фірма-спонсор), проте цей вид фінансової підтримки ЗВО невинно розвивається й удосконалюється. Четвертий шлях – гроші від власності, від продажу території, приміщень, від вкладення коштів університету в акції, від його участі в іншій фінансовій діяльності. П'яте джерело – міжнародна допомога, яку розвинені держави щороку надають бідним країнам Африки і Азії з метою розвитку їх систем освіти. Досвід переконує, що надання коштів на друкарні, побудову шкіл з ефективними матеріалами є більш доцільним, ніж відрядження ректорів і професури для перенесення досвіду. Шосте джерело – філантропи. Їх можна стимулювати через закони про благодійницьку і неприбуткову діяльність, а також створення клімату суспільного визнання та оцінки донорів шляхом формування важливої для них позитивної аури. Сучасне використання державними структурами коштів, зібраних із платників податків, незадовільне. Бажано, щоб кожен мав право перераховувати податок не ”вказну”, а конкретному вищому навчальному закладу де навчатимуться його діти.

Позитивним є приклад Японії, уряд якої вирішив інвестувати більшу частину ресурсів вохорону здоров'я та освіти. Обґрунтування є таким: нинішнє покоління не знає шляхів вирішення існуючих проблем, але освічене і здорове наступне покоління зможе вирішити їх і вивести країну на шлях прискореного розвитку. Як показує японський досвід, інвестиції в освіту себе виправдали. Та все ж подолання кризи у фінансуванні навчальних закладів значно полегшиться у разі створення сприятливої законодавчої атмосфери, яка б допомагала системі освіти не лише виживати, а й розвиватися. Відповідно до статті 78 Закону України «Про освіту» держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту за рахунок коштів

державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством. Фінансове забезпечення є одним із головних факторів, що зумовлюють успішність реформування.

Дослідивши стан фінансування вищої освіти та джерел формування фінансових ресурсів до пріоритетних напрямів удосконалення системи фінансування освіти в умовах пандемічної кризи необхідно віднести:

1. забезпечення ефективного розподілу фінансових ресурсів на видатки освітніх послуг з державного та місцевих бюджетів у розмірах, достатніх для розвитку вищих навчальних закладів, враховуючи стан матеріально-технічної та лабораторної бази, можливості відтворення потенціалу науково-педагогічних кадрів та розвитку науки;

2. удосконалення механізму фінансування освіти в Україні із врахуванням міжнародного досвіду, перехід на багатоканальне фінансування, прийняття рішучих заходів щодо збільшення та диверсифікації джерел фінансування вищої освіти та оптимізації їхньої структури;

3. удосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу, створення умов для проведення фундаментальних та прикладних досліджень у закладах освіти, які виступатимуть додатковим джерелом фінансування освіти та сприятимуть підвищенню рівня їх конкурентоспроможності;

4. розвиток системи освітнього кредитування, що сприятиме: підвищенню зацікавленості громадян у використанні кредитних ресурсів для оплати освітніх послуг; забезпеченню доступності освітнього кредиту для широких верств населення; стимулюванню платоспроможного попиту на ринку освітніх послуг; збільшенню обсягу фінансових ресурсів у закладах вищої освіти; залученню фінансових ресурсів у сферу довгострокового освітнього кредитування;

5. створення умов для використання інтелектуальної праці, підвищення її престижності та попиту на неї, приведення обсягів підготовки фахівців з вищою освітою до потреб сучасного ринку праці;

б. створення нової моделі економічної діяльності вищих навчальних закладів, яка базується на солідарній участі держави, бізнесових кіл і громадян.

Проаналізувавши сучасний стан фінансування освіти в Україні, можна зробити висновки, що це питання залишається основним і пріоритетним, а кошти державного та місцевих бюджетів залишаються пріоритетними джерелами фінансування освіти в Україні і мають велику вагу в забезпеченні функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. Таким чином, сучасний стан фінансування освіти і науки в Україні є досить невтішним. Неefективним є розподіл коштів у бюджеті та не відбуваються бажані зміни у використанні нових джерел фінансування даної галузі. Ефективний розвиток вищої освіти в Україні вимагає вдосконалення механізмів державного фінансування вищих навчальних закладів із зміцненням реальної автономії університетів, а недостатній обсяг фінансування вищої освіти з боку держави зумовлює пошук альтернативних джерел їх фінансування. В умовах пандемічної кризи потрібно й надалі досліджувати цю тему, удосконалювати її і шукати додаткові шляхи фінансування освіти в Україні, що є одним із пріоритетних напрямків сьогодення.

1.4. Професійно-педагогічні компетентності та їх компоненти

Компетенції, які заявлені в професійному стандарті вищої освіти, розкривають способи здійснення нових видів діяльності викладача. Незвичність нових компетенцій пов'язана, в першу чергу, з тим, що знайомі види діяльності розглядаються в змісті компетенцій і стають частиною комплексних навичок викладача.

У сучасних умовах актуальними стають поняття «компетенції» та «компетентність». Наприклад А. Хуторський дає таке визначення цим поняттям: «компетенція – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації» [37; 52] і «компетентність – це володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це усталена

якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері» [37; 53].

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [13].

С. Іванова вважає, що професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [17; 21].

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» вперше було введено російським науковцем Н. В. Кузьміною як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [20].

До головних складових компетентностей викладача відносимо: професійну, інформаційну, комунікативну та правову. Формування визначених компетентностей здійснюється у системі професійної підготовки вищого навчального закладу, що включає фахову, психолого-педагогічну та практичну підготовку.

Стрельников В. Ю. вважає, що під професійною компетентністю викладача потрібно розуміти глибоке знання педагогом освітньо-виховного процесу, сучасних проблем як педагогіки, так і психології та предмета викладання, а також уміти застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності [33].

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

Поняття «кваліфікація» та «компетентність» тісно пов'язані, оскільки рівень професійної компетентності впливає на ступінь кваліфікації фахівця.

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [17; 11]

Професійна компетентність в педагогічній сфері розглядається як: педагогічна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, компетентність вчителя. Розвитку професійної компетентності педагога присвячені роботи Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Л. Карпової, М. Кадемії, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачевої, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін. [34].

Педагогічна компетентність – це процес та результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості . [25].

Одним із основних напрямків реформування освіти є удосконалення рівня професійної компетентності. В Законі України «Про освіту» йдеться про те, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1]. В Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що важливою

умовою модернізації освіти є підготовка педагогічних й науково-педагогічних працівників та їх професійне самовдосконалення.

А. Маркова, розглядаючи професійну компетентність, у своїй фундаментальній праці «Психологія професіоналізму» виокремила такі її види:

- спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток);
- соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці);
- особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю) [34].

Маркова А. також вважає, що професійно компетентна людина та, яка [34]:

- успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями;
- задоволена професією;
- досягає бажаних результатів у розвитку особистості студентів;
- має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку;
- відкрита для постійного професійного навчання;
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;
- соціально активна в суспільстві;
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику;

- готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити.

Аналізуючи праці та дослідження вчених можемо виділити такі ключові компетентності педагога:

- інформаційна компетентність – уміння опрацьовувати різні види інформації, оволодіння інформаційними технологіями;
- психологічна компетентність – здатність використовувати психологічні засоби навчання в освітньому процесі;
- комунікативна компетентність – вміння вступати в комунікацію та спілкуватися без обмежень;
- дослідницька компетентність – готовність і здатність до самостійної діяльності з метою розв’язання дослідницьких задач;
- продуктивна компетентність – уміння працювати, отримувати результати, ухвалювати рішення та відповідати за них;
- управлінська компетентність – вміння здійснювати коригувальний вплив під час освітньо-виховної діяльності;
- моральна компетентність – готовність, спроможність та потреба жити за моральними нормами;
- предметна компетентність – володіння відповідними засобами навчання у сфері освітнього процесу;
- соціальна компетентність – вміння жити та працювати з оточуючими.

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

- 1) спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні);
- 2) соціальний (володіння спільною груповою професійною діяльністю);
- 3) особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- 4) індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії) [9; 26-29].

В. Пелагейченко до основних компонентів професійно-педагогічної компетентності відносить [26; 56]:

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

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

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

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

д) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності).

Можемо зробити висновок, що професійна компетентність відображає готовність та здатність викладача професійно виконувати свої педагогічні та наукові функції відповідно до нормативних документів.

С. Макаренко під комунікативною компетентністю розуміє вміння особистості спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона проживає і працює; проте це не тільки вміння спілкуватися, правильно оформляти думку в усній та письмовій формах, але й уміння шукати і знаходити компроміс, поважати думки інших людей [28; 59].

Комунікативна компетентність – це здатність організувати інформаційний процес між людьми, враховуючи стосунки між ними; вміння орієнтуватися у різних ситуаціях спілкування; система ресурсів, які необхідні для побудови ефективної комунікації.

Комунікативна компетентність являє собою цілісне, інтегративне, психічне утворення, що визначає ефективність спілкування. При спробі виділити структурні компоненти комунікативної компетентності ми також зустрічаємося з відсутністю єдиного підходу до даної проблеми [28; 62].

Е. Прозорова виокремлює два компоненти у комунікативній компетентності. До першого належать комунікативні цінності, потреби комуніканта в спілкуванні. Другий компонент визначає прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (вміння та навички спілкування) та знання про спілкування [28; 63].

Є. Тармаєва пропонує розглядати структуру комунікативної компетентності вчителя в єдності мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістового та операційно-діяльнісного компонентів [28; 63].

На думку М. Архипової, дослідницька компетентність педагога є невід'ємним компонентом загальної і професійної освіченості – це характеристика особистості педагога, що вказує на володіння вміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу [6].

Дослідницька компетентність викладача закладу вищої освіти – це інтегративне динамічне утворення особистості, яке характеризується знаннями в галузі здійснення педагогічного дослідження (розуміння того, що таке педагогічне дослідження), ставленням до цього виду педагогічної діяльності (чи став цей вид педагогічної діяльності необхідним для викладача, чи відчуває він у ньому потребу, чи усвідомлює його важливість), вміннями здійснювати цей вид педагогічної діяльності і досвідом творчого використання у вихованні і навчанні студентів інформації, отриманої під час дослідження [28; 34].

Серед дослідницької компетентності викладача виокремлюють такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-операційний та особистісно-ціннісний.

Багато робіт авторів, присвячені питанням професійного розвитку педагогів з метою ефективного управління розвитком освітньої установи, використовують поняття «готовність» до інноваційної діяльності як до складової процесу професійного зростання педагога.

Інноваційна компетентність педагога передбачає поінформованість про інноваційні педагогічні технології, оволодіння їх змістом та методикою,

застосування цих технологій в освітньо-виховній роботі.

Багато дослідників вважають, що викладач вищої школи повинен володіти такими рисами та якостями:

- загальногромадянські риси;
- науково-педагогічні якості;
- морально-етичні якості;
- професійно-педагогічні здібності;
- індивідуально-психологічні особливості.

Професійно-педагогічна компетентність викладача – це результат творчої професійної діяльності, показник особистісно-діяльнісної сутності педагога.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

Доведено, що єдиною методологічною основою проектування освітнього процесу, професійного розвитку та підготовки майбутніх педагогів є компетентнісний підхід, який дозволяє змістити акцент з конкретизації змісту освіти на конкретизацію і опис різних видів діяльності педагога, інтегруючи його знання, вміння і навички на рішення педагогічних завдань. Кваліфікаційна характеристика викладача має відображати його компетентності.

Проаналізовано нормативно-правові документи, які свідчать про розвиток системи освіти. Вагомий вплив на освітній процес в закладах вищої освіти має дотримання основних положень Закону України «Про вищу освіту». Завдяки існуючим нормативно-правовим документам, ми можемо застосовувати інновації в освітньому середовищі, підвищувати якість навчання, створювати умови для конкурентоспроможності майбутніх фахівців та реалізовувати потенціал закладів вищої освіти.

Відзначивши сучасний стан фінансування освіти в Україні, зроблено висновок, що це питання залишається основним і пріоритетним, а кошти державного та місцевих бюджетів залишаються пріоритетними джерелами фінансування освіти в Україні і мають велику вагу в забезпеченні функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. Таким чином,

сучасний стан фінансування освіти і науки в Україні є досить невтішним. Неefективним є розподіл коштів у бюджеті та не відбуваються бажані зміни у використанні нових джерел фінансування даної галузі. Efективний розвиток вищої освіти в Україні вимагає вдосконалення механізмів державного фінансування вищих навчальних закладів із зміцненням реальної автономії університетів, а недостатній обсяг фінансування вищої освіти з боку держави зумовлює пошук альтернативних джерел їх фінансування. В умовах пандемічної кризи потрібно удосконалювати і шукати додаткові шляхи фінансування освіти в Україні, що є одним із пріоритетних напрямків сьогодення.

РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-РОЛЬОВИХ ПІДХОДІВ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Розвиток професійної компетентності педагогів в умовах пандемічної кризи

Аналіз останніх подій викликаних пандемією COVID-19, військовими конфліктами та глобальними екологічними катаклізмами переконливо засвідчують, що розвиток суспільства зумовлений трансформаційними процесами в різних галузях життя людини, які визначають перехід до інформаційно-цифрового суспільства. Карантин, вимушені переміщення, негативні природні явища й інші соціальні негаразди ставлять під загрозу право на безперешкодне та доступне здобуття освіти дітей і молоді в усьому світі. Системи освіти різних країн, в тому числі й України, потребують ґрунтовного переосмислення і пошуку нових підходів до освітнього процесу. Впродовж 2019-2020 років людство зіткнулося з напроцуд глобальною проблемою світового масштабу пандемією коронавірусної хвороби викликана інфекцією COVID-19. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «пандемія— грец. *πανδημία*— всенародний, від *παν*— увесь + *δήμος* «демос» — народ — форма епідемічного процесу, для якої характерно інтенсивне масове поширення інфекційного захворювання та охоплення ним населення всієї країни, декількох країн світу або континентів. За визначенням ВООЗ, пандемія — це поширення нового захворювання у глобальних масштабах з ураженням частини населення за відносно короткий проміжок часу» [6]. З посиленням загрози поширення гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої SARS-CoV-2 у більшості країн світу запровадили карантин зачинивши свої кордони, оголосили надзвичайний стан, зокрема, і в Україні.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [2]. За даними Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури ЮНЕСКО від закриття шкіл у світі постраждало

1268164 088 учнів, що складає 72,4% від загальної кількості учнів всієї планети [9]. У різних країнах світу заклади освіти припинили приймати учнів та перевели більше мільярда здобувачів освіти на «домашнє навчання». Масштабний вплив пандемії COVID-19 на освітній процес змінив форму навчання, з очної на дистанційну. За останнє сторіччя людство пережило декілька пандемій викликаних інфекційними захворюваннями: чума, холера, грип, ВІЛ-інфекція та коронавірусна інфекція COVID-19.

Пандемія, і заходи, які впроваджені для її стримування, впливають на соціальне, економічне, політичне та культурне життя людей та держави. До сьогодні, в освітній галузі ще переважали традиційні методи викладання навчальних предметів, але події, які відбулися в Україні (збройні конфлікти, вимушені переміщення, природні катаклізми, пандемія, економічна криза тощо) довели, що умови життя можуть бути різними, сучасний світ змінюється, пандемія внесла суттєві корективи в уклад людського життя. Ключовим пріоритетом системи освіти є здоров'я та благополуччя здобувачів освіти, створення безпечного освітнього середовища під час навчання, забезпечення якісного навчання за різними формами освіти, в тому числі й дистанційного, та постійного удосконалення освітнього процесу. Негативний фактор спричинений пандемією COVID-19 безпосередньо стосується кожного учня та педагога, він може негативно впливати на їхню мотивацію, функціонування та безпосередньо на психологічний стан.

Дослідники із США з'ясували, що тривала перерва у навчанні призводить до втрати знань і навичок. Наприклад, за літо учні США втрачають приблизно місяць навчального року: причому втрати знань і вмінь з математики більші, ніж із читання. До таких тенденцій більше схильні діти з соціально незахищених категорій, в родинях яких менший рівень доходу. Не можна стверджувати, що карантин спричинений інфекцією COVID-19 кардинально змінив тенденції освіти, але він змінив вектор розвитку освіти в напрямку інформаційно-комунікаційних технологій та цифровізації освіти [9].

Заходи, які були впроваджені для запобігання повномасштабній пандемії, змінили систему навчання учнів у всьому світі. Педагог має бути готовим до

викликів сьогодення, орієнтуватися на постійне оновлення своїх професійних компетентностей та постійно їх вдосконалювати. Під час карантину, вчителі здійснювали освітній процес у дистанційній формі навчання, освітянська спільнота виявила численні проблеми неготовності не тільки в системі освіти, а й вплив інших факторів, що унеможлиблюють якісне надання освітніх послуг. Серед чинників, які заважали виявилися – відсутність швидкісного Інтернету, часткова відсутність гаджетів у здобувачів, відсутність досвіду роботи в умовах дистанційного навчання, недостатня методична готовність до такого виду навчання, недостатній рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, неготовність батьків до такої форми освіти, відсутність чіткого управління в закладах освіти з організації та провадження дистанційної роботи та інші.

За даними вчених Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України О.Овчарук та І.Іванюк було проведено опитування, яке мало на меті: виявлення потреб і ставлення вчителів до здійснення дистанційного навчання; підвищення фахового рівня під час запровадження карантину; визначення потреб у підвищенні професійної компетентності щодо використання цифрових засобів навчання та ІКТ для дистанційного навчання [5]. Серед опитаних респондентів 73% були вчителі, 95,5% із них вказали на те, що вони здійснюють дистанційне навчання під час карантину, що свідчить про відповідальне ставлення педагогів до своєї професійної діяльності; 61% опитаних відповіли, що з метою опанування нових онлайн-інструментів почали активно займатися самоосвітою, найбільш популярними були е-платформи «YouTube» –72,9%, освітніх платформ: «EdEra» –42,3%, «Prometheus» –32,5%. Найбільш ефективними форми для розвитку професійної компетентності, вчителі зазначили: вебінари, онлайн-курси, майстер-класи, онлайн-конференції, онлайн-семінари, проекти [5].

За результатами опитування, виявлено не тільки проблеми, які виникали під час організації дистанційного навчання, а й потреби вчителів щодо підвищення їх обізнаності у використанні цифрових ресурсів. Виклики, що поставила перед освітянською спільнотою пандемія доводять, що педагогічні

працівники не готові до таких різких трансформацій в освітньому процесі. Педагоги потребують додаткової методичної та інформаційно-технологічної підготовки, науково-методичного забезпечення дистанційної освіти упорядкованої на законодавчому рівні, врешті, надання професійної допомоги вчителю та закладу освіти, яка спрямована на роботу з професійними труднощами з ІКТ, аналізу недоліків та удосконалення організації дистанційної роботи (супервізії).

Сучасна наука має знайти ту критичну точку розвитку, яка дозволить задовольнити освітні потреби, забезпечить гармонійний розвиток особистості як здобувачів освіти, так і самих освітян. Шляхом вирішення даних питань може слугувати розуміння закономірностей та сутності розвитку особистості, чинників, які характерні для рушійних процесів, що впливають на розвиток, а також висувають нові вимоги до професійної компетентності вчителя. Сучасний вчитель має швидко орієнтуватися в освітньому середовищі (адаптація до нових умов виконання професійної діяльності, систематичне підвищення рівня професійної компетентності тощо), вміти швидко перелаштовуватись, визначати форми надання освітніх послуг, в тому числі, й з дистанційної освіти (через веб-сайт, онлайн, телевізійні навчальні програми, створення звукових або відео файлів (подкасти), навчальні засоби в цифровій чи паперовій формі, теле-, радіо передачі тощо) оскільки це забезпечує універсальність та можливість соціальної взаємодії на засадах педагогіки партнерства. Професійна компетентність вчителя потребує постійного моніторингу професійної діяльності, вдосконалення та оцінювання і самооцінювання результатів власної педагогічної діяльності. Питання професійно-педагогічної компетентності присвячені роботи вітчизняних науковців, серед них Л.Васильченко, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, М.Дяченко, П.Зеєра, І.Зимньої, О.Пометун, Н.Ничкало, О.Савченко, В.Семиченко, А.Смирнова, С.Шишова та інших.

С. Самойленко під професійною компетентністю розуміє комплексну характеристику людини, що виявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, уміння, навички, здібності, досвід, мотивацію і особистісні

якості[9]. Досліджуючи визначення поняття професійна компетентність, ми дійшли висновку, що професійна компетентність особистості це комплекс особистісних та професійних якостей, які складаються з загальнопрофесійних знань, умінь, навичок, здатності особистості до перспективного та поточного планування професійних завдань, а також способів їх реалізації в професійній діяльності. Особистісні якості відображаються в культурі спілкування, культурі професійного мислення, професійного розвитку та саморозвитку, а також здатності особистості до самовдосконалення на засадах рефлексії. Реалізувати нові стратегії в освіті має висококваліфікована особистість, саме їй відводиться провідне місце в компонентній формулі Нової української школи, педагогу нової формації, умотивованому, компетентному, кваліфікованому, який має академічну свободу й розвивається впродовж життя.

Педагог отримав право користуватися академічною свободою, що реалізовано в праві вибору місця та способу підвищення кваліфікації в системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Інноваційні підходи в розвитку професійної компетентності вчителів мають забезпечити безперервний професійний розвиток, серед них: збільшення кількості альтернативних моделей професійного розвитку педагога, диверсифіковано форми підвищення кваліфікації: курсова перепідготовка при ІППО, педагогічне стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер класах, онлайн курсах, конференціях тощо. Нове соціальне замовлення – підготовка та перепідготовка педагога, здатного до навчання впродовж життя, інтелектуального й духовного розвитку. Важливого значення для розбудови національної системи освіти набувають питання науково-методичного супроводу вчителів, що в свою чергу забезпечуватиме фасилітативну підтримку професійно-фахового, інтелектуально-особистісного та духовного розвитку педагогічних працівників, їхньої творчої ініціативи на всіх етапах між курсового періоду.

Проблемам розвитку професійної компетентності присвячено досить багато психолого-педагогічної літератури, які відображені у наукових працях

Н.Бібік, О.Біляковської, Є.Бондаревської, Б.Гершунського, А.Хуторського, Н.Розова, та багатьох інших науковців. Вчені зазначають, що набуття професійної компетентності починається з ознайомлення з професією та опанування її у закладах вищої освіти. Професійний розвиток вчителів охоплює декілька життєвих етапів розвитку фахівця, впродовж яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, визначаються життєві пріоритети і професійні плани [9].

Під час розвитку особистості від етапу до етапу у вчителя накопичується досвід, формується професійні якості, а від так формується й професійна компетентність. Питанням професійно-педагогічної компетентності присвячено досить багато наукових праць, але й до сьогодні не існує загальноприйнятого визначення цього поняття. Вперше поняття «компетенція» з'явилося в США в 70-х роках минулого сторіччя. Більшість науковців пов'язують компетентність з ефективним виконанням особистістю своїх посадових обов'язків, в зарубіжних освітніх моделях існує загальна класифікація компетентностей, яка включає в себе: професійні (спеціальні) компетенції, які необхідні фахівцю для виконання його професійних обов'язків; над професійні –необхідні для якісної роботи в організації; ключові компетентності, які необхідні кожній особистості для соціалізації себе в суспільстві, в які входять знання, уміння та навички, що в свою чергу зумовлюють компетентнісний підхід в освіті. Ключові компетентності були визначені в «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи» (2016р.) «Про освітні компетенції для навчання протягом життя», у Концепції «Нова українська школа» та розширені, простежені у взаємозв'язку з 11-ма вміннями та результатами навчання в Законі України «Про освіту» (2017р.) [8]. Реалізація компетентнісного підходу в освіті дозволяє здобувачу в майбутньому ефективно діяти в ситуаціях професійного, особистого та суспільного життя людини, формує вміння вирішувати різноманітні життєві проблеми, орієнтуватися в різних ситуаціях, приймати рішення на основі здобутих знань та вмінь [5].

Вчені вважають, що однією з характерних рис концепції компетентності людини є думка про підвищення ролі суб'єкта в соціальних перетвореннях та

удосконаленні його здібності розуміти динаміку процесів і впливу на їхній хід [11]. У словнику іншомовних слів «компетентність» визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність; «компетенція» (лат. *competentia*, від *competere*—взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід» [11].

У Законі України «Про освіту» поняття «компетентність» визначено як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність»[3].Є.Зеєр, розглядає сутність поняття «компетенція» як частину компетентності, що визначає інтереси особистості, об'єднанні знання та вміння індивідуальні здібності, ставлення до праці та оточуючих, до основних компонентів професійної компетенції належать: спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання завдань, вміння оцінювати результати своєї роботи, здатність самостійно набувати нових знань і вмінь; соціальна компетенція –здатність особистості до групової діяльності, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці; індивідуальна компетенція –готовність особистості до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти та рефлексії [4]. І. Єрмаков зазначив, що найбільш влучно розкривають зміст поняття «компетентність» англomовні словники, де на перший план запропоновано категорію «здатність до дії як вміння використовувати знання у практичній діяльності, певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості» [3]. Досліджуючи різні погляди на суть поняття «компетентність» вчений дійшов висновку, що попри розбіжності та різне тлумачення терміна можна переконатися, що для всіх загальними показниками компетентності вважаються: вміння, які необхідні для реальної життєдіяльності, професійні вміння, отримання інформації, поновлення знань і продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні вміння, вміння розв'язувати проблеми та суперечливі конфліктні питання, працювати в

команді, відчувати відповідальність у прийнятті рішень тощо [3]. Таким чином, ми бачимо, що поняття «компетентність» та «компетенція» є взаємодоповнюваними та взаємозумовленими. Вчені розглядають «професійну компетентність», як форму виконання вчителем своєї професійної діяльності зумовлену ґрунтовними знаннями з предмету (професійно педагогічна функція) та особистісними якостями людини. Для успіху освітньої практики роль вчителя є дуже важливою, навіть важливішою за освітнє середовище у закладі освіти, чи матеріально-технічне забезпечення. Питання професійної компетентності вчителя відображені в працях Н.Андропова, Е.Волкова, І. Колеснікова, Н.Кузьміної, Л.Лук'янової, А.Маркова, Л.Мітіної та інших. Науковці розглядають професійну компетентність як складне багатоконпонентне поняття, про що свідчить багатогранність наукових підходів у науково-педагогічній літературі: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, інформативного, психолого-педагогічного тощо. Поняття «професійна компетентність» складається з двох термінів – «професія» і «компетентність», професія - походження від латинського «professio», має значення «офіційно вказане заняття», вид діяльності людини, яка володіє теоретичними знаннями і практичними навичками, отриманими під час навчання в закладі освіти і в результаті отриманого досвіду роботи [4].

Професійний розвиток вчителів є запорукою успішної імплементації нового Закону України «Про освіту» та подальший розвиток системи освіти. Одним з важливих шляхів реформування освітньої галузі є підготовка педагогічних кадрів, їх професійний і культурний розвиток, що відображено у статті 56, п.1 Закону України «Про освіту»: «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру». Із затвердженням Концепції «Нова українська школа» (НУШ) в якій прописані вектори професійної діяльності вчителя, зокрема, підготовка нового вчителя в суспільстві знань, яке навчається. Функція вчителя НУШ полягає в його вмінні організувати компетентнісне навчання (не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті), забезпечити інтегрованість змісту освіти (внутрішньо

предметної та міжпредметної) на основі ключових компетентностей, не шляхом об'єднання предметів, а наближенням змісту освіти до сенситивних періодів навчання, особливостей сприймання нової інформації [5, с.16]. У психолого-педагогічній літературі знаходимо декілька тлумачень поняття «професійна компетентність», яка розкривається як: сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь педагога, що виявляється при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань тощо. О.Губарева у своєму дисертаційному дослідженні визначає професійну компетентність як сукупність загальнопрофесійних знань та вмінь з організації та планування робочих процесів, читання та складання документів, способів рішення проблем, використання нових інформаційних технологій [9]. А.Маркова розглядає професійну компетентність як обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів та норм [9]. Л. Мітіна під професійною компетентністю розуміє гармонійне співвідношення елементів дієвої і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) підструктур.

Наразі, невідома перспектива існування методичних кабінетів, але педагогічна спільнота потребує надання консультативної допомоги з питань планування та визначення траєкторії професійного розвитку, допомоги у розробленні планування, складання навчальних програм з навчальних предметів (інтегрованих курсів), а також особливостей організації освітнього процесу у закладах освіти з різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням дистанційного навчання, супроводу учнів з особливими освітніми потребами, питань з підготовки та проходження сертифікації тощо. Подальшого розвитку потребують питання організації та створення дієвої внутрішньої системи закладу освіти з професійного розвитку і підвищення професійної компетентності учителів закладів освіти. Суттєвим залишається

питання налагодження професійної співпраці закладів загальної середньої освіти з закладами вищої освіти, що надасть можливість бути в курсі швидко мінливих викликів і необхідних освітніх та соціальних заходів спрямованих на розвиток професіоналізму вчителів та з метою удосконалення освітньої діяльності у закладах загальної середньої освіти.

2.2. Методи і процедура дослідження

З урахуванням поставлених завдань і методологічних підходів, що лежать в основі поняття «професійно-педагогічні компетентності» була створена анкета діагностики професійно-педагогічних профілю педагога (Додаток 1).

За логікою компетентнісного підходу, в зміст анкети ми включили компетенції професійного стандарту (знання і вміння, необхідні для виконання зазначених у тексті документа трудових дій і функцій педагога). Фрази орієнтують педагога на врахування особистого досвіду і сформованої внутрішньої позиції відносно до себе та роботи.

Розподіляючи компетенції, що розкривають дії виконавця тієї чи іншої ролі педагога, ми отримали 21 пару видів діяльності. У кожній з 21 пари запропонованих видів діяльності (з урахуванням умінь, навичок і досвіду їх застосування) викладачам необхідно було вибрати тільки один варіант. Обов'язкова умова вибору – керуватися своїми уподобаннями, вказуючи на вид діяльності, найбільш для них бажаний.

Респондентами стали науково-педагогічні та педагогічні працівники Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу. Обов'язковою умовою опитування була анонімність. Анкети видавалися педагогам особисто, очного обговорення по роботі з анкетною не було. Всього опитано 63 особи.

Розподіл за віковими категоріями та іншим характеристикам представимо в таблиці 1 .

Таблиця 1

Розподіл педагогів за віковими категоріями (всього 243 особи)

вік	18-25 років	26-36 років	37-50 років	Більше 50 років
	7 осіб	11 особа	23 осіб	22 осіб
Стаж роботи в школі	0-5 років	5-15 років	15-35 років	Понад 35 років

Для зручності опису ми скористаємося назвами вікових категорій, даних нами в дослідженні на першому етапі роботи:

- 18-25 років - «молоді педагоги»;
- 26-36 років - «молодші стажисти»;
- 37-50 років - «середні стажисти»;
- більше 50 років - «зрілі стажисти».

2.3. Аналіз результатів анкетування педагогів з точки зору компетентнісно-рольових підходів і опис професійно-педагогічних профілів

У нашій роботі ми не даємо докладну розповідь педагогічного профілю конкретного фахівця – такий етап актуальний безпосередньо на місцях, при роботі з конкретним педагогічним колективом. Однак це важлива частина демонстрації можливостей пропонованого нами інструменту.

У цьому розділі ми запропонуємо опис особливостей професійно-педагогічних профілів різних вікових категорій освітян нашого педагогічного колективу.

Нами представлено характеристики розподілу вибору педагогів, зроблених на користь найбільш бажаних педагогічних ролей, що дозволило нам виявити можливі точки професійного зростання і існуючі компетентнісно-рольові дефіцити, області педагогічних умінь і навичок, до яких педагоги адаптуються і, можливо, відчувають дискомфорт при їх виконанні.

Представимо результати опитування педагогів вікової категорії 18-25 років (7 осіб).

Розподіл виборів, зроблених «молодими педагогами», дозволяє нам виявити найбільш бажані професійно-педагогічні профілі і їх кількість в групі. Зокрема, необхідно відзначити, що найбільш затребуваними рольовими позиціями для даної категорії викладачів є такі, як предметник, вихователь (комунікатор), менеджер, адміністратор. Рольова позиція методиста і відповідні їй компетенції не є бажаною зоною розвитку для молодих фахівців.

Так, ми бачимо, що методична грамотність, бажання набути необхідних компетенцій, виконувати роботу, пов'язану з методичними рішеннями, є непопулярною областю розвитку в групі «молодих педагогів». Можливо, фахівці, що розпочинають свою діяльність, ще не володіють достатнім ступенем педагогічної рефлексії для того, щоб свідомо оцінювати важливість методичної складової.

Яскраво виражені профілі і (з одного домінантою) спостерігаються у 5 з 7 осіб, частка педагогів вікової категорії від 18 до 25 років з такими чіткими професійними профілями становить більшість - 71,4%.

Серед яскраво виражених переваг (за кількістю виборів) можна відзначити позиції предметника, адміністратора, тьютора, менеджера (соцпроекти) і вихователя (комунікатора) . В освітньому процесі діяльність цих респондентів може бути спрямована на виконання роботи, зміст якої відповідає виявленої компетентісно-рольової зони комфорту.

Робота «адміністратора» спрямована на складання і контроль реалізації різних регламентів внутрішнього розпорядку роботи закладу освіти, її структурних підрозділів, що відбивають трудові та етичні вимоги, що пред'являються до діяльності і організаційної поведінки педагогів і студентів. Крім того, актуальним завданням для даного респондента може стати необхідна практика інтерпретації нормативних документів з питань навчання і виховання студентів, включаючи роботу з регламентами, пов'язаними з організацією заходів, що проводяться за межами території освітньої організації .

Робота респондента в ролі «тьютора», в своєму змісті також може відобразити значущі для сучасного навчального закладу заходи. До них відноситься здійснення індивідуального підходу до супроводу освітніх програм

для особливих категорій студентів, взаємодія з конкретними зацікавленими людьми і організаціями (батьки, соціальні партнери) для створення розвивального середовища в разі наявності дітей з особливими потребами або педагогів, які вибирають індивідуальні програми професійного підвищення кваліфікації. Крім організації названих заходів, тьютори здійснюють супровід встановлених контактів і конкретних учасників освітнього процесу.

Рольова позиція менеджера розкривається через реалізацію створення напрямків діяльності, організації роботи, управління і контроль за діяльністю учасників освітнього процесу і спільнот (дорослих, змішаних). Менеджер по своєму типу володіє баченням можливостей створення, організації освітнього середовища, умов для різнобічного розвитку особистості учасників освітнього процесу.

В цьому напрямку гармонійно його може доповнити респондент з яскраво вираженою позицією «вихователя» (комунікатора). Педагог, який має перевагу ролі вихователя з опорою на знання або педагогічну інтуїцію здатний до виявлення виховного потенціалу навколишнього середовища, його діяльність може бути спрямована на організацію заходів, що надають виховний вплив на особистість своїм ціннісним змістом. Вихователь здійснює зв'язок дитини із середовищем, адаптує учасників освітнього процесу, в першу чергу студентів, до соціальних норм життя, він володіє навиком формулювання виховної оцінки вчинків дитини. Вихователь виявляє і підбирає набір характеристик середовища з точки зору її виховних можливостей.

Представимо кількість виборів, відповідних професійно-педагогічних профілів педагогів, зроблених викладачами вікової категорії 26-36 років - «молодші стажисти».

Розподіл виборів, зроблених «молодшими стажистами», дозволяє нам виявити найбільш бажані ними професійно-педагогічні профілі і їх кількість в групі. Найбільш затребуваними рольовими позиціями для даної категорії педагогів є такі, як вихователь (комунікатор) і тьютор. Рольовий репертуар розкривають його компетенції у педагогів категорії 26-36 років менш різноманітний, ніж у молодих фахівців. Їх робота відповідає компетентісно-

рольовим підходам, що відображає вміння і навички, необхідні для виховання, соціалізації і підтримки студентів та інших учасників освітнього процесу. Яскраво виражені профілі з однієї домінантою є у 6 осіб з 11, частка педагогів вікової категорії 26-36 років з такими чіткими професійними профілями становить 54,5%, половину групи. Слабо вираженими позиціями в даній віковій групі є рольові позиції предметник, менеджер, адміністратор і методист. Позиція тьютора може бути названа підтримуючою точкою зростання всередині даної групи.

В цілому необхідно відзначити, що позиція психолога займає останнє місце.

Викладачі категорії «молодші стажисти» мають педагогічний досвід від 5 до 15 років роботи. Отже, вони в більшості своїй добре знайомі (допускаємо, що в деяких випадках формально) з роботою відповідно до вимог освітніх стандартів вищої освіти, з різними педагогічними нововведеннями в практиці викладача.

Рівна кількість домінантних значень у виборах щодо позицій предметника, менеджера, адміністратора і методиста.

Професійно-педагогічний профіль викладачів 26-36 років свідчить про те, що педагоги воліють використовувати у своїй роботі знання та вміння, пов'язані з пошуком ціннісного змісту різних позакласних заходів. Вони готові свідомо і цілеспрямовано будувати свою роботу з урахуванням індивідуальних особливостей своїх вихованців, проектувати умови і події для розвитку особистості дитини, досягнення нею особистісних результатів.

Керівник освітнього закладу повинен буде цілеспрямовано відбирати персонал, в чиєму професійно-педагогічному профілі будуть домінувати рольові позиції предметника, менеджера, адміністратора, психолога і методиста. Поповнення штату співробітниками з названими профільними домінантами дозволить адміністрації формувати робочі групи викладачів, які зможуть дійсно ефективно вести роботу з проектування сучасного освітнього середовища і розвивати у себе в ході робочого процесу компетенції.

Розподіл виборів, зроблених «середніми стажистами», дозволяє нам виявити найбільш бажані ними рольові позиції і відповідні їм професійно-педагогічні профілі, а також їх кількість в групі. Найбільш затребувані рольові позиції для даної категорії викладачів являється позиція предметника. Практично половина педагогів вибирають її як домінуючий профіль. Третя частина педагогів 37-50 років віддає перевагу позиції менеджера. Четверть групи в кожному випадку виділяє рольові позиції вихователя (комунікатора) і адміністратора.

Частка педагогів вікової категорії від 37 до 50 років з чіткими професійними профілями становить менше половини - 47,8%.

Необхідно відзначити, що рольовий репертуар, зміст якого розкривається через відповідні йому компетенції, в групі «середніх стажистів» помітно обмежений у порівнянні з більш молодими педагогами. В основному педагоги в своїй роботі зоною комфорту вважають компетентісно-рольовий кластер, що відображає вміння і навички, необхідні для досягнення предметних результатів. Менш виражені за кількістю виборів позиції менеджера, вихователя (комунікатора), адміністратора, психолога. Практично не затребувані позиції тьютора і методиста, причому рольова позиція методиста знаходиться на останньому місці.

Менш виражені позиції – менеджера, вихователя (комунікатора), адміністратора і психолога – ми можемо вважати точками зростання всередині групи, які можуть стати початком професійного розвитку в ході індивідуальної роботи з кожним педагогом або в процесі його роботи в групі.

Незатребуваність всередині даної категорії педагогів позицій тьютора і методиста може бути свідченням труднощів при створенні програм індивідуального навчання і розвитку дитини. Є ще кілька причин, за якими слабка вираженість педагогічних профілів з домінуючими тьютора і методиста може викликати тривогу.

Проаналізуємо результати педагогів вікової категорії «зрілих стажистів» (більше 50 років), 22 людини. Розподіл виборів, зроблених «зрілими стажистами», дозволяє нам виявити найбільш бажані ними професійно-

педагогічні компетентності і їх кількість в групі. Найбільш затребуваними рольовими позиціями для даної категорії викладачів з різницею в 1 вибір являються рольові позиції предметника і менеджера. Половина викладачів вибирають їх в якості домінанти профілю. Приблизно третина педагогів категорії понад 50 років віддає перевагу позиціям вихователя і психолога, що може розглядатися як потенційні точки росту.

Яскраво виражені профілі з однією домінантою спостерігаються у 12 з 22 осіб, частка педагогів вікової категорії понад 50 років з такими чіткими професійними профілями становить 54,5%.

Відзначимо, що рольовий репертуар (ми розглядаємо профіль педагога за наявністю яскраво вираженої домінанти), зміст якого розкривається через відповідні йому компетенції, в групі «зрілих стажистів» в цілому відрізняється різноманітністю, яке ми спостерігали в групі молодих педагогів (від 18 до 25 років).

Однакове місце в рейтингу рольових позицій, які є домінантою професійного профілю, займають позиції вихователя (комунікатора) і психолога. Так, педагоги вікової групи понад 50 років готові до проектування виховних заходів та заходів, що сприяють соціалізації студентів. Життєвий і педагогічний досвід підказує їм найбільш дієві стимули для виховного впливу на емоційно-вольову сферу дитини.

Концентрація педагогічних переваг щодо рольової позиції психолога, можливо, не випадкова. Завдяки своєму професійному і життєвому досвіду, педагоги категорії «зрілих стажистів» можуть брати участь в розробці загальних і індивідуальних програм розвитку і виховання. Орієнтуючись на індивідуальні особливості студента і колективу, вони здатні передбачати конфліктні ситуації і готові виступити в ролі медіатора.

У той же час позиція адміністратора і методиста виражені дуже слабо, позиція методиста остання в рейтингу.

Припускаємо, що група «зрілих стажистів» може працювати ефективно тільки локально, на рівні групи, з чітко поставленою задачею. Це, скоріше, дає ефект вихованості, який студенти виявляють в конкретних ситуаціях

спілкування. Але при такому рівні величини виборів рольової позиції вихователя (комунікатора) ми розуміємо, що може виникати дефіцит умінь спілкуватися в віртуальному середовищі.

Таким чином, педагоги категорії «зрілих стажистів» можуть стати прекрасною робочою групою з підготовки студентів до стандартизованої процедури державної підсумкової атестації. В цьому напрямку їх робота може бути підтримана схильністю до роботи на основі компетенцій позиції тьютора з метою розробки індивідуальних маршрутів підготовки до іспитів для кожного випускника.

Керівнику при відборі кадрів в процесі поповнення штату бажано прийняти на роботу викладачів, у яких яскраво вираженими домінантами профілю стануть позиції, дефіцитні серед діючих співробітників – позиції методиста, адміністратора і тьютора.

Підводячи підсумки інтерпретації отриманих результатів, ми переконалися, що без диференційованого підходу неможливо досягти бажаних результатів і виконання поставлених завдань перед закладом вищої освіти. «Однаковий» зі всіма розвиток, нав'язаний педагогу, позбавляє його ініціативи, перешкоджає формуванню педагогічної рефлексії, викликає невпевненість у своїх силах і апатію. Робота повинна будуватися на основі адресного навантаження для педагога. В цьому випадку додаткові обов'язки, які часто педагоги сприймають як нові форми і технології роботи, набудуть належної актуальності і усвідомлення необхідності виконання.

Наведемо для наочності таблицю даних про найбільш бажані ролі педагогів різних вікових категорій (таблиця 2).

Таблиця 2

Найбільш бажані професійні профілі, точки зростання і крайні дефіцити в педагогічному колективі (63 особи)

Характеристики профілю групи педагогів	18-25 років	26-36 років	37-50 років	Більше 50 років
домінанти	предметник вихователь	вихователь (комунікатор)	предметник	предметник менеджер

	(комунікатор) менеджер адміністратор	тьютор		
«Точки зростання»	тьютор психолог	предметник менеджер адміністратор методист	менеджер вихователь (комунікатор) адміністратор психолог	вихователь (комунікатор) психолог
крайні дефіцити компетенцій	методист	психолог	методист	методист тьютор адміністратор

Аналізуючи дані таблиці, можна сказати, що в молодих педагогів слабо розвинені навички рефлексії, оскільки вони не усвідомлюють важливість методичної складової роботи викладача. Матеріал, який вони дають на заняттях, заходи, які вони організують, відображають їх здатність до організації будь-якої діяльності або заходів, проте їм не вистачає системності і послідовності, оскільки вміння, пов'язані з індивідуальним підходом, адресною допомогою, складанням індивідуальних програм слабо забезпечені усвідомленими методичними прийомами підібраними цілеспрямовано. Через доміанти профілю та потенційні можливості успішно виконувати ролі тьютора і психолога можна підвищити методичну грамотність молодих фахівців.

У педагогів 26-36 років точками зростання є компетенції, відповідні ролям, у виконанні яких відчувають себе впевнено молоді педагоги. У свою чергу, педагоги 26-36 років готові більшою мірою, ніж їхні молоді колеги, до методичної роботи. З точки зору управління діяльністю цих категорій педагогів з урахуванням індивідуальних професійних профілів, можна комплектувати робочі групи, які виконують завдання організації індивідуальних форм роботи зі студентами за різними напрямками.

Також можна об'єднати зусилля педагогів 26-36 років з будь-якою віковою групою, оскільки в складі вікової категорії 26-36 років немає доміанти рольової позиції предметника, велика частина вибирає рольову позицію вихователя (комунікатор) і тьютора. Наявність цих домінант говорить

про те, що такий співробітник міг би займатися, наприклад, дитячим громадським рухом, якби з ним в групі були педагоги категорії 18-25 років або більше 50 років, у яких явно виражена рольова домінанта менеджер.

Виражені домінанти вихователь (комунікатор), менеджер, адміністратор при додатковому навчанні могли б стати підставою для підвищення в посаді молодого фахівця. Він міг би очолювати наукове співтовариство у закладі вищої освіти, в яке включені і педагоги, і устуденти, або взяти на себе роль голови методичного об'єднання.

Крім монодомінантних професійно-педагогічних профілів нами були виявлені також і полідомінантні профілі педагогів. Мова йде про рівне і значне (не менше 4 виборів з 6) кількості зроблених педагогами виборів на користь тих чи інших видів діяльності, що відображають певні набори компетенцій і відповідають тій чи іншій рольової позиції.

Отримані результати свідчать, що розподіл педагогів на вікові категорії, диференціація результатів вікових груп необхідні лише в частині аналітичного розгляду результатів для зручності презентації можливостей запропонованого нами інструменту з метою демонстрації компонентів поняття «професійно-педагогічний профіль».

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2

В ході проведеного дослідження на підставі аналізу нормативно-правових документів, теоретичних понять, проаналізовано професійно-педагогічні компетенції та їх компоненти. З опорою на виявлені теоретичні складові ми створили і апробували методику діагностики педагогічного профілю. Зокрема, ми показали, що за допомогою оцінки професійно-педагогічного профілю педагога можна виявити перелік професійних компетенцій, що відображають домінантну рольову позицію фахівця.

В результаті оцінки профілів педагогів різних вікових категорій виявилася тенденція зменшення різноманітності рольового репертуару з точки зору домінанти профілю від самого «широкого», зафіксованого у молодих педагогів до «вузького» і обмеженого невеликим переліком бажаних

компетенцій у педагогів у віці 37-50 років .

Рольовими домінантами в групі молодих педагогів (18-25 років) є позиції адміністратора, предметника, менеджера (соцпроекти) і вихователя . Слабо виражені в даній групі педагогів рольові позиції тьютора і психолога ; ніхто не вибрав в якості домінуючої позицію методиста . У групі педагогів 26-36 років - це позиції вихователь (комунікатор) і тьютор. У групі педагогів 37-50 років позиція « предметника» є найкращою, а в групі педагогів більше 50 років - позиція « предметника» і « менеджера».

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

3. 1. Модель управління професійною діяльністю викладачів коледжів з урахуванням їх професійно-педагогічних профілів

Для управління діяльністю і професійним розвитком педагогів коледжу необхідно, з нашої точки зору, створити модель управління професійною діяльністю викладачів з урахуванням їх професійно-педагогічних профілів.

Методологічною основою моделі управління діяльністю і професійним розвитком викладачів на основі оцінки професійно-педагогічних профілів педагога є принципи актуальних сьогодні компетентнісного і діяльнісного підходів у педагогіці і менеджменті, а також теорія соціальних ролей і основні ідеї психології праці, що розкривають структуру феномена індивідуально-особистісної адаптації людини до умов роботи.

Завдання, що стоять сьогодні перед сучасною освітою, пов'язані, в першу чергу, з конкретними показниками освіченості студентів і підготовленості викладачів до роботи в нових умовах, проте дані установки є об'єктивними зовнішніми запитами. Перш за все, нам необхідно сформулювати цілі професійної діяльності і розвитку педагогів, досягнення яких створить умови, завдяки яким науково-педагогічний колектив зможе вибудувати стратегію досягнення цілей загальної освіти на місцях. Адже, викладач – це особистість у викладацькому колективі вищого навчального закладу, що виконує завдання відповідно до своїх посадових обов'язків.

Створення моделі направлене на гуманізацію відносин в колективі учасників освітнього процесу, здоров'я збереження, персоналізацію діяльності педагога, знаходження своєї професійної ніші, свого напрямку в роботі; також за допомогою моделі управління ми сподіваємося підсилити управлінський компонент педагогічної роботи, щоб знизити інтелектуальні та психологічні навантаження на викладача, звільнивши простір для формування педагогічної рефлексії, оскільки саме вона є початком розвитку людини в професії і формує

його внутрішню позицію по відношенню до себе, своїх студентів, до освіти як до цінності.

Говорячи про внутрішню позиції, ще раз підкреслимо, що індивідуальний підхід до можливостей педагога природним чином змусить роботодавця побачити його в якості суб'єкта освітнього процесу, і сам керівник змушений буде змінити підхід до оцінки роботи фахівця. Так, суб'єктами процесу застосування запропонованої моделі виступають і керівник, і педагогічний колектив.

Інструментами реалізації в практиці моделі управління на основі оцінки профілів педагогів є методика оцінки професійно-педагогічних профілів, отримані результати в описовому та графічному вигляді (своєрідні карти професійних рольових позицій і відповідні їм компетенції) .

Також тут ми повинні згадати і можливі механізми роботи з отриманими результатами. Зокрема, в закладі вищої освіти можуть бути створені нові підрозділи, наприклад, творчі групи, проектні лабораторії педагогічної майстерності, які зможуть займатися питаннями перерозподілу навантаження в частині нових видів діяльності, які розширюють звичні трудові функції викладача.

Можливо, що буде потрібно створення нормативних локальних актів, що закріплюють основні положення такої роботи, їх складанням може займатися одна з творчих груп.

На основі отриманих результатів діагностики адміністрація зможе враховувати при плануванні бюджету, що в колективі є компетентісно-рольові дефіцити і буде заздалегідь знати про те, яка допомога потрібна колективу, які конкретно курси затребувані педагогами або ж самим керівництвом.

Безумовно, існують кадрові і тимчасові ризики, які можуть виражатися в тому, що викладач не володіє необхідними навичками роботи в колективі, в тому, що всередині групи можуть виникнути міжособистісні конфлікти і в тому, що названі труднощі можуть зайняти чимало часу для успішної реалізації подібного проекту. Однак такі сценарії вимагають подальшої емпіричної та більш глибокої роботи з апробації запропонованого інструменту. Самі ж

педагоги, більшість яких неодмінно оцінить появу диференційованого підходу до їх роботи, теж зможуть підказати адміністрації вихід з різних скрутних ситуацій в частині міжособистісних відносин. Попередньо ми можемо запропонувати включити в інтерв'ю з педагогом питання про те, з якими людьми він точно не зміг би співпрацювати навіть в робочому порядку. Отримана від нього інформація також може бути в подальшому включена в емпіричне дослідження щодо впровадження моделі.

В процесі розподілу педагогічного навантаження необхідно виявити домінуючі типи професійно-педагогічних профілів, наприклад, в кожній віковій групі, в колективі в цілому або на основі параметрів, які є значущими для конкретного вищого навчального закладу.

У нашій роботі ми пропонуємо такі етапи розробки заявленої моделі управління:

- Ефективна діяльність закладу відповідно до поставлених завдань.
- Аудит існуючого і необхідно функціонального навантаження викладачів;
- Діагностика за допомогою анкети виявлення професійно-педагогічних профілів.
- Інтерпретація отриманих результатів, опис наявних професійно-педагогічних профілів і загального «портрета» профілю колективу.
- Знайомство з результатами діагностики викладачів.
- Сфокусоване інтерв'ю з кожним науково-педагогічним працівником з метою уточнення отриманих даних (відноситься до рекомендацій для керівників).
- Створення робочих груп з опорою на наявні завдання з урахуванням компетентнісно-рольових переваг викладачів.
- Підведення підсумків, контроль якості роботи щодо поставлених перед кожною групою завдань на кожному етапі роботи.
- Корекція діяльності в ході виконання (за необхідності).

Так, за підсумками теоретичного аналізу ми підібрали підстави для створення моделі управління діяльністю педагогічного колективу, включивши в

неї всі необхідні складові, що впливають на якість сучасного освітнього процесу (рисунок 3. 1).

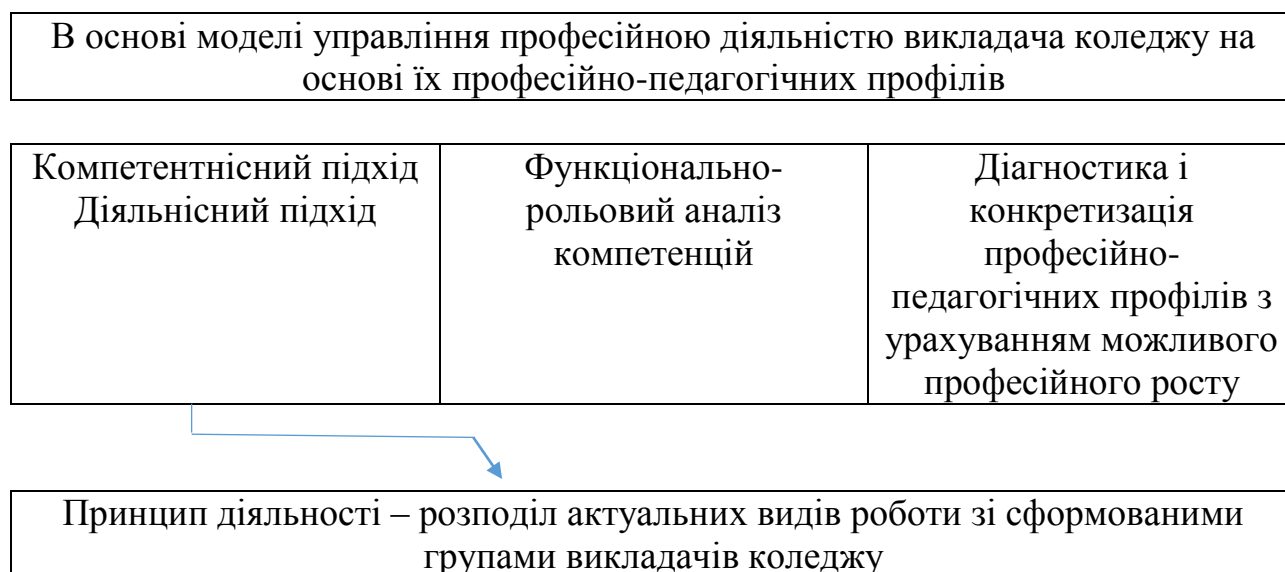


Рис.3. 1 . Складові моделі управління діяльністю педагогічного колективу коледжу на основі професійно-педагогічних профілів викладачів.

Можливість існування такої моделі збереже всі необхідні управлінські функції. Модель управління професійною діяльністю педагогів школи повинна враховувати особливості професійно-педагогічного профілю окремих педагогів і колективу в цілому.

Професійний профіль викладача відкриває можливість враховувати мотивацію до роботи: співробітник віддає перевагу будь-якій діяльності в порівнянні з іншими актуальними видами, необхідними для вирішення багатьох освітніх завдань.

Відповідно до розподілу управлінських функцій на різних етапах роботи управління педагогічним колективом на основі професійно-педагогічних профілів здійснюється таким чином (таблиця 3).

Таблиця 3

Планування	Організація роботи	Оперативне керівництво
Завдання школи ін. характеристики	розподіл по робочих групах	лідер групи
мотивація	координація	контроль

функції, вибрані педагогом самостійно	Централізована, виходячи з наявних ресурсів з урахуванням професійно-педагогічних профілів	всередині груп і централізований
---------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

Таким чином, кожному теоретичному етапу роботи моделі відповідає певна діяльність педагогічного колективу. Вона розкривається в поетапному виконанні завдань, взаємодії викладачів у творчих групах і в можливості отримання безперервного зворотного зв'язку як для викладачів всередині груп, так і для адміністрації при централізованому контролі за діяльністю педагогів та при розподілі і перерозподілі (в разі корекції) актуальних видів діяльності.

3.2. Рекомендації для керівників освітніх установ щодо застосування моделі професійно-педагогічних профілів

Методика оцінки професійно-педагогічних профілів викладачів в процесі управління вищим навчальним закладом може бути використана як інструмент оптимального розподілу професійних функцій всередині колективу і як засіб розвитку особистісно-професійного потенціалу працівників.

Управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, в якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами [3].

Для мінімізації можливих труднощів керівнику закладу вищої освіти необхідно слідувати здоров'язберігаючим принципам і попередженню міжособистісних конфліктів всередині колективу.

Сьогодні ми можемо чітко сказати, що певні труднощі викликають такі питання, як проектування програм з урахуванням розвитку у студентів різних видів навчальної діяльності, багато педагогів і зараз не бачать інструментальних можливостей робочих програм предметів і курсів, тому не вміють їх складати. Слабо розвинені навички співпраці з іншими фахівцями, виховна робота часто здійснюється стихійно з точки зору досягнення

конкретних особистісних результатів, виділених в освітніх стандартах. Тому для початку необхідно розділити коло актуальних завдань відповідно до видів педагогічної діяльності — нормативно-правова і регламентуюча, педагогічна та кадрова, наприклад, тільки підготовка до олімпіадних-конкурсних випробувань, супровід адресної допомоги конкретних дітей або сімей, виховна.

В першу чергу, впровадження моделі в управління педагогічним колективом направлено на внесення управлінського компонента в роботу педагогів. Тому керівник і адміністрація закладу освіти повинні підготуватися до того, що, можливо, результати потребуватимуть одночасного проведення різноманітних заходів з різних напрямків роботи.

Зокрема, необхідно заздалегідь підготувати Положення про творчі групи або проектні лабораторії педагогів, в яких визначити коло завдань, ієрархію підпорядкування, принципи розподілу видів робіт всередині групи, умови висування відповідального лідера, вимоги до результатів і формами звітності, ступінь відповідальності за створені продукти діяльності.

Інтерактивні зустрічі з батьками або шкільна редакція потребують, наприклад, і в кадрових, і в матеріальних ресурсах. Керівник повинен бути готовим до того, що навчання співробітників потребуватиме певних вкладень.

Таким чином, алгоритм роботи повинен бути приблизно таким:

- Визначення актуальних завдань на поточний навчальний рік .
- Виявлення ключових посадових позицій співробітників.
- Конкретизація видів діяльності, що сприяють ефективному досягненню необхідного рівня кінцевих результатів і продуктів.
- Функціональний аналіз посадових інструкцій і порівняльний аналіз обов'язків і переліку видів діяльності педагога, які є значущими для переходу на якісно новий рівень роботи.
- Корекція вимог до посадової позиції, заявленої в якості ключової в процесі змін.
- Корекція посадових інструкцій.
- Застосування технологій професійного розвитку на основі наставництва.

- Проведення опитування за методикою, запропонованою в нашій роботі.
- Проведення інтерв'ю з викладачами за підсумками опитування.
- Розробка стратегії впровадження змін – групова, індивідуальна, змішана робота, цілепокладання на кожному етапі і проміжні процедури корекції.
 - У разі групової роботи конкретизація складу груп з точки зору лідерів-носіїв необхідних умінь викладачів, в профілі яких є належні точки зростання, можливо, розподіл учасників груп для виконання декількох проектів.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 3

Розроблена модель управління педагогічним колективом з урахуванням професійно-педагогічного профілю педагога може бути покладена в основу управління педагогічним колективом з кількох причин. По-перше, вона допомагає отримати адміністрації зворотний зв'язок про бажані способи вирішення педагогами різних педагогічних завдань, зміст яких пов'язаний з різними напрямками їх діяльності, що і було показано нами вище. По-друге, на основі даних діагностики ми отримали інформацію про можливості професійного розвитку педагогів. Зокрема, рольові позиції, виражені трохи менш значуще, ніж домінантні, можуть стати ресурсом для розвитку педагогічної майстерності. Знайомство самих респондентів з такими можливостями підвищує інтерес педагога до своєї роботи, сприяє формуванню педагогічної рефлексії і стає додатковим інструментом системи мотивації персоналу до професійного розвитку.

Домінантою загального професійно-педагогічного профілю колективу вчителів є позиція «предметника». Позиції «вихователя (комунікатора)», «менеджера (соцпроекти)», «адміністратора» і «психолога» представляються в даному випадку точками професійного зростання для даного колективу вчителів.

Дефіцитними компетенціями на цьому тлі виглядають ті, що входять в

зміст таких позицій, як «тьютор» і «методист». Іншими словами, ми бачимо, що існує на тлі всього колективу розрив між знанням методик, форм, технологій проведення уроків та інших заходів і поданням про зв'язок між способами і прийомами створення педагогічних навчальних і розвиваючих форм роботи і основними завданнями, що стоять перед сучасним педагогом: досягнення метапредметних і особистісних результатів. Для успішної роботи педагог повинен не тільки бачити потенційні розвиваючі стимули навколишнього середовища, а й знати регламенти, згідно з якими вона може бути використана, привнесена в освітній простір. Більш того, слабкий розвиток методичних компетенцій перешкоджає формуванню педагогічної рефлексії.

Також дефіцитними є вміння, пов'язані з проектуванням індивідуальних маршрутів, адресної допомоги за запитом учасників освітнього процесу, бачення перспектив індивідуалізації освітнього процесу.

Таким чином, професійно-педагогічний профіль нашого умовного колективу вже, ніж коло завдань освітньої установи в аспекті ефективного виконання завдань, що стоять перед школою.

У такій ситуації одним із дієвих способів добитися бажаного рівня роботи вчителів є використання диференційованого підходу до їх роботи з метою обліку індивідуальних особливостей співробітників, їх професійних переваг і можливих точок професійного розвитку на основі знання індивідуальних професійно-педагогічних профілів.

ВИСНОВКИ

1. Доведено, що єдиною методологічною основою проектування освітнього процесу, професійного розвитку та підготовки майбутніх педагогів є компетентнісний підхід, який дозволяє змістити акцент з конкретизації змісту освіти на конкретизацію і опис різних видів діяльності педагога, інтегруючи його знання, вміння і навички на рішення педагогічних завдань. Кваліфікаційна характеристика викладача має відображати його компетентності.

2. Проаналізовано нормативно-правові документи, які свідчать про розвиток системи освіти. Вагомий вплив на освітній процес в закладах вищої освіти має дотримання основних положень Закону України «Про вищу освіту». Завдяки існуючим нормативно-правовим документам, ми можемо застосовувати інновації в освітньому середовищі, підвищувати якість навчання, створювати умови для конкурентоспроможності майбутніх фахівців та реалізовувати потенціал закладів вищої освіти.

3. Проаналізувавши сучасний стан фінансування освіти в Україні, зроблено висновок, що це питання залишається основним і пріоритетним, а кошти державного та місцевих бюджетів залишаються пріоритетними джерелами фінансування освіти в Україні і мають велику вагу в забезпеченні функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. Таким чином, сучасний стан фінансування освіти і науки в Україні є досить невтішним. Неefективним є розподіл коштів у бюджеті та не відбуваються бажані зміни у використанні нових джерел фінансування даної галузі. Ефективний розвиток вищої освіти в Україні вимагає вдосконалення механізмів державного фінансування вищих навчальних закладів із зміцненням реальної автономії університетів, а недостатній обсяг фінансування вищої освіти з боку держави зумовлює пошук альтернативних джерел їх фінансування. В умовах пандемічної кризи потрібно удосконалювати і шукати додаткові шляхи фінансування освіти в Україні, що є одним із пріоритетних напрямків сьогодення.

4. В ході проведеного дослідження було виконано аналіз нормативно-правових документів, теоретичних понять. Проаналізували професійно-педагогічні компетенції та їх компоненти. З опорою на виявлені теоретичні складові ми створили і апробували методичку діагностики педагогічного профілю. Зокрема, ми показали, що за допомогою оцінки професійно-педагогічного профілю педагога можна виявити перелік професійних компетенцій, що відображають домінуючу рольову позицію фахівця.

5. В результаті оцінки профілів педагогів різних вікових категорій виявилася тенденція зменшення різноманітності рольового репертуару з точки зору домінуючої профілю від самого «широкого», зафіксованого у молодих педагогів до «вузького» і обмеженого невеликим переліком бажаних компетенцій у педагогів у віці 37-50 років .

6. Рольовими домінуючими в групі молодих педагогів (18-25 років) є позиції адміністратора, предметника, менеджера (соцпроекти) і вихователя . Слабо виражені в даній групі педагогів рольові позиції тьютора і психолога ; ніхто не вибрав в якості домінуючої позицію методиста . У групі педагогів 26-36 років - це позиції вихователя (комунікатор) і тьютор. У групі педагогів 37-50 років позиція « предметника» є найкращою, а в групі педагогів більше 50 років - позиція « предметника» і « менеджера».

7. Розроблена модель управління педагогічним колективом з урахуванням професійно-педагогічного профілю педагога може бути покладена в основу управління педагогічним колективом з кількох причин. По-перше, вона допомагає отримати адміністрації зворотний зв'язок про бажані способи вирішення педагогами різних педагогічних завдань, зміст яких пов'язаний з різними напрямками їх діяльності, що і було показано нами вище. По-друге, на основі даних діагностики ми отримали інформацію про можливості професійного розвитку педагогів. Зокрема, рольові позиції, виражені трохи менш значуще, ніж домінуючі, можуть стати ресурсом для розвитку педагогічної майстерності. Знайомство самих респондентів з такими можливостями підвищує інтерес педагога до своєї роботи, сприяє формуванню

педагогічної рефлексії і стає додатковим інструментом системи мотивації персоналу до професійного розвитку.

8. Домінантою загального професійно-педагогічного профілю колективу вчителів є позиція «предметника». Позиції «вихователя (комунікатора)», «менеджера (соцпроекти)», «адміністратора» і «психолога» представляються в даному випадку точками професійного зростання для даного колективу вчителів.

9. Дефіцитними компетенціями на цьому тлі виглядають ті, що входять в зміст таких позицій, як «тьютор» і «методист». Іншими словами, ми бачимо, що існує на тлі всього колективу розрив між знанням методик, форм, технологій проведення уроків та інших заходів і поданням про зв'язок між способами і прийомами створення педагогічних навчальних і розвиваючих форм роботи і основними завданнями, що стоять перед сучасним педагогом: досягнення метапредметних і особистісних результатів. Для успішної роботи педагог повинен не тільки бачити потенційні розвиваючі стимули навколишнього середовища, а й знати регламенти, згідно з якими вона може бути використана, привнесена в освітній простір. Більш того, слабкий розвиток методичних компетенцій перешкоджає формуванню педагогічної рефлексії.

Також дефіцитними є вміння, пов'язані з проектуванням індивідуальних маршрутів, адресної допомоги за запитом учасників освітнього процесу, бачення перспектив індивідуалізації освітнього процесу.

Таким чином, професійно-педагогічний профіль нашого умовного колективу вже, ніж коло завдань освітньої установи в аспекті ефективного виконання завдань, що стоять перед школою.

У такій ситуації одним із дієвих способів добитися бажаного рівня роботи вчителів є використання диференційованого підходу до їх роботи з метою обліку індивідуальних особливостей співробітників, їх професійних переваг і можливих точок професійного розвитку на основі знання індивідуальних професійно-педагогічних профілів.

10. Результати дослідження і створена нами модель управління діяльністю педагогічного колективу з урахуванням оцінки професійно-

педагогічного профілю педагога можуть бути включені в матеріали для розробки стратегії управління освітньою установою, доповнені на місцях сфокусованим інтерв'ю для педагогів з метою уточнення отриманих результатів, а також використані як матеріал для складання управлінських завдань на курсах підвищення кваліфікації для адміністрації закладів освіти.

11 . Крім монодомінантних професійно-педагогічних профілів нами були виявлені також і полідомінантні профілі педагогів, які відрізняються тим, що педагоги вибрали на значущому рівні профільних величин (не менше 4 виборів з 6) кілька (не більше 3) тих чи інших видів діяльності, що відображають певні набори компетенцій і відповідають тій чи іншій рольової позиції.

Припускаємо, що в нашому педагогічному колективі є педагоги, схильні в рівній мірі до реалізації в практиці декількох груп компетенцій (різних видів діяльності), які є найбільш активною групою в сенсі здатності до роботи в умовах багатозадачності. Ці експериментальні дані заслуговують на окреме обговорення, можливо, навіть в рамках продовження роботи в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про вищу освіту : Закон України від 09.08.2019 р. № 2745–VIII
URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556–18#n270>
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII/Дата оновлення 09.08.2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145–19>
3. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. за № 344. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
4. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04.07.2005 р. № 1013/2005. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005>
5. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Волощук І. С. Педагогіка вищої школи. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
6. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/
7. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45-50.
8. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. 112 с.
9. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
10. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
11. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 575 с.

12. Гладуш В. А., Лисенко Г. І Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 417 с.
13. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Випуск 1. Рівне: РДГУ, 2011. С. 53 – 56.
14. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 290 с.
15. Державний стандарт вищої освіти. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
16. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
17. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
18. Ключові компоненти компетентності педагога. URL: <https://osvita.ua/school/method/9170/>
19. Компетентність сучасного вчителя. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>.
20. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
21. Маркова А. К. Психология профессионализма. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
22. Мирончук Н.М. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. Вип. 82. Вінниця-Київ, 2015. С. 172-176. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/42973824.pdf>
23. Немченко С. Г. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
24. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ, 2009. URL: http://pidruchniki.com/10310208/pedagogika/vidi_formi_kontrolyu

25. Педагогічна компетентність. URL: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/
26. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.
27. Професійні стандарти в системі вищої освіти. URL : <https://knute.edu.ua/file/MTc=/a1b87c26c6aba69419e475419260ff0e.pdf>
28. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
29. Складові державного стандарту. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8_%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8
30. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібник. К: Вища школа, 2005. 239 с.
31. Словники онлайн. URL : <http://slovarionline.ru/>
32. Стандарт вищої освіти. URL : <http://aphd.ua/zatverdzeni-standarty-vyshcho-osvity-stanom-na-13072019>
33. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*. 2013. № 28. С. 278–285.
34. Ткачук С. І. Професійна компетентність сучасного вчителя трудового навчання. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24435/1/Tkachuk.pdf>
35. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. : реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, 2011. 608 с.
36. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
37. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. – Москва : ИОСО РАО, 2002. с. 135–157.
- 38.** Чернілевський Д. В., Гамрецький І. С., Зарічанський О. А., Луцький М. І.,

- Пшеничнюк О. В. Педагогіки вищої школи : підручник. Вінниця : АМСКП, Глобус–Прес, 2010. 408 с.
39. Видатки на освіту. URL: <https://www.treasury.gov.ua/ua/file-storage/vikonannya-derzhavnogo-byudzhetu>
40. Кічула, М. Я. Освітній моніторинг: структурний аналіз / Марія Кічула // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. редактор), М. Чепіль, А. Федорович та ін. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 25: Педагогіка. – С. 115 – 128.
41. Козак, Т. Організаційно-теоретичні засади моніторингу діяльності вищих навчальних закладів / Т. Козак // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В.О. Зайчук (гол. ред.), О. Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2011. – Вип. 67. – С.31-35.
42. Корсак, К. Теоретико-методологічні проблеми забезпечення якості природничої та інженерної освіти / К. Корсак, Г. Козлакова // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С. 28 – 34.
43. Кошечеева, И. Качество негосударственного высшего образования в оценках студентов и преподавателей / И. Кошечеева, Е. Щуклина // Alma matter. – 2003. – №7. – С. 23 – 28.
- 44.. Кремень, В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
45. Кузнецов, А. А. Мониторинг качества подготовки учащихся : организация / А. А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2000. – №5. – С. 38 – 42.
46. Кузнецова, Г. Зразки аналітичних наказів / Галина Кузнецова // Сучас. шк. України. – 2012. – Серпень (№ 8). – С. 71 – 75.
47. Кулемин, Н. А. Введение в квалиметрию общеобразовательной школы : [монография] / Н. А. Кулемин. – Ижевск : Алфавит, 1998. – 106 с.

48. Кулемин, Н. А. Управление образовательными учреждениями на основе квалиметрического подхода : (теоретико-методологический аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Н. А. Кулемин – Ижевск, 1997. – 19 с.
49. Кулемин, Н. А. Тестовые технологии – основа мониторинга качества образования / Н.А. Кулемин // Развитие системы тестирования в России : тез. докл. Всерос. конф. – М., 1999. – Ч.2. – С.106 – 107.
50. Куприна, А. И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом : дис. канд. пед. н.: 13.00.01 / Альбина Ивановна Куприна. – Екатеринбург, 1999. – 186 с..
51. Ландсман, В. А. Характеристика моделі зовнішнього стандартизованого тестування в умовах України / В. А. Ландсман // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюк. – Х., 2003. – Вип. 20. – С. 61 – 70.
52. Лебедев, О. Е. Качество образования как социально–педагогическая проблема / О. Е. Лебедев // Оценка качества общего образования как фактор развития школы : материалы и тез. докл. всерос. науч.–практ. конф. – Самара, 2000. – С. 5 – 12.
53. Леднев, В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
54. Лернер, И. Я. Качество знаний учащихся: какие они должны быть? / И. Я. Лернер. – М., 1978. – 48 с.
55. Лещенко, М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лещенко Марія Петрівна. – К., 1996. – 351 с.
56. Логіка : курс лекцій / ред. Т. О. Сілаєвої. – Т. : ПП Процюк, 2005. – 180 с.
57. Локшина, О. І. Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів / О. І. Локшина // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2004. – № 7/8. – С.13 – 26.

58. Локшина, О. Стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів : світові підходи / О. Локшина // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 4. – С. 37 – 39.
59. Лукіна, Т. Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Шкільний світ, вид-во Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
60. Лукіна, Т. О. Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикаєва. – К.: Плеяди, 2005. – 112 с.
61. Лукьянова, М. И. Профессионально значимые личностные качества учителя как фактор развития личности учащихся. Развитие учащихся в процессе усвоения знаний / М. И. Лукьянова. – Ульяновск, 1995. – 149 с.
62. Ляшенко, О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 21 – 27.
63. Мадзігон, В. М., Вачевський М. В. Якість системи освіти як чинник високого рівня професійних компетенцій маркетологів / В. М. Мадзігон, М. В. Вачевський // Актуальні проблеми економіки. – 2011. – № 1(115). – С. 69 – 76.
64. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании : в 2 кн. / А. Н. Майоров. – СПб. : Образование и культура, 1998. – Кн. 1. – 344 с.
65. Майоров, А. Н. Элементы педагогического мониторинга и управленческих кадров системы образования в нестабильной ситуации / А. Н. Майоров. – СПб., 1998. – 72 с.
66. Макаров, А. А. Методология и методы системной организации комплексного мониторинга качества образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра техн. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Макаров. – М., 1999. – 22 с.
67. Мартыненко, М. В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Мартыненко Марина Валентиновна. – Ставрополь, 2003. – 172 с.

68. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 128с. – (Профессиональная культура педагога).
69. Моніторинг : практика впровадження / Р.С. Яковлева [та ін.]; упоряд. Л.Г. Чернікова. – К. : Плеяди, 2005. – 112 с. – (Відкритий урок. Методична робота; вип. 3 – 4).
70. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Ітернет-технологій : монографія / за ред. В. Ю. Бикова, чл.-кор. АПН України, д. тех. н., проф.; Ю. О. Жука, канд. пед. наук, доц. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 128 с.
71. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
72. Монсей, Дж. Целевой управления организацией / Дж. Монсей – М. : Сов. радио, 1929. – 144 с.
73. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. общ.-науч. фонд; пред. науч.-ред. совета В. С. Степин – М. : Мысль, 2001. – Т. 2. – 640 с.
74. Образование : сокрытое сукровище : Доклад Межд. комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 1997. – 296 с.
75. Образование : традиция и инновации в условиях социальных перемен / ред. Г. Глейзера, М. Вилотиевича; РАО; Ин-т информатизации образования; Ассоциация учит. фак. Сербии. – М. : Изд-во Ин-та информатизации образования РАО, 1997. – 319с.
76. Овчарук, О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17 – 21.
77. Одерій, А. П. Основи системи контролю якості навчання: Навчальний посібник. / А. П. Одерій. – К.: ІСДО, 1995. – 132 с.

78. Олендр, Т. М. Моніторинг якості природничо–наукової освіти в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Олендр. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
79. Панченко, Л. М. Проблема управління якістю освіти : (соціально–філософський аналіз) / Л. М. Панченко, В. О. Гальперіна // Вища освіта України – № 3 : Додаток. – 2006. – С. 200 – 206.
80. Тарасенко І.О., Нефедова Т.М. Проблеми фінансування вищої освіти в Україні в контексті забезпечення конкурентоспроможності – [Електронний режим] – URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/.
81. Подзігун С. М. Проблеми фінансування вищої освіти в Україні – [Електронний режим] – URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2878/1/Problemu%20finansuvannj_fail.pdf.5
82. Білінець М.Ю. Фінансування вищої освіти в Україні: сучасні тенденції, проблеми та перспективи – [Електронний режим] – URL: <http://www.global-national.in.ua/archive/4-2015/166.pdf>.

Анкета виявлення професійно-педагогічного профілю педагога

Інструкція: Шановні колеги! У своїй роботі викладач може виконувати найрізноманітніші дії. Але якби Вам довелося вибирати тільки з двох можливостей, чому б Ви надали перевагу?

У кожній з 21 пари пропонованих видів діяльності необхідно вибрати тільки один вид і обвести його. При виборі важливо керуватися своїми уподобаннями, вибираючи найбільш бажаний для Вас вид роботи.

1а. Планувати і проводити заняття і позаурочні заняття з опорою на знання методики викладання і принципів діяльнісного підходу.	або	1б. Реалізовувати виховні можливості різних видів діяльності (навчальної, ігрової, трудової, спортивної, художньої тощо).
2а. Організовувати різні види позаурочної діяльності: ігрову, навчально-дослідну, художньо-продуктивну, культурно-дозвільної з урахуванням можливостей освітньої організації, місця проживання та історико-культурного своєрідності регіону.	або	2б. Використовувати і апробувати спеціальні підходи до навчання з метою включення в освітній процес усіх учнів, у тому числі з особливими потребами в освіті: (обдаровані, діти з особливими освітніми потребами).
3а. Очолювати будь-які структурні підрозділи, планувати їх роботу. Згідно законним і підзаконним актам складати локальні документи, що регламентують роботу за різними напрямками.	або	3б. Брати участь в розробці і реалізації програми розвитку освітньої організації з метою створення безпечного і комфортного освітнього середовища.
4а. Вивчати історію, теорію, закономірності та принципи побудови і функціонування освітніх (педагогічних) систем, роль і місце освіти в житті особистості і суспільства.	або	4б. Створювати в навчальних групах (класі, гуртку, секції тощо) різновікові дитячо-дорослі спільності навчаються, їх батьків (законних представників) та педагогічних працівників.
5а. Здійснювати (спільно з психологом та іншими спеціалістами) психолого-педагогічний супровід основних програм.	або	5б. Захищати гідність і інтереси студентів, допомагати дітям, які опинилися в конфліктній ситуації і / або несприятливих умовах.

6а. Володіти формами і методами навчання, в тому числі такими, що виходять за рамки навчальних занять: проектна діяльність, лабораторні експерименти, польова практика і т.п.	або	6б. Підтримувати уклад, атмосферу і традиції життя закладу, вносячи в них свій позитивний внесок.
7а. Будувати виховну діяльність з урахуванням культурних відмінностей дітей, статево-вікових та індивідуальних особливостей. Реалізовувати сучасні, в тому числі інтерактивні, форми і методи виховної роботи.	або	7б. Стежити за досягненнями педагогічної та інших наук про людину, знати наукове уявлення про результати освіти, шляхах їх досягнення і способи оцінки.
8а. Керувати навчальними групами з метою залучення студентів до процесу навчання і виховання, мотивуючи їх навчально-пізнавальну діяльність.	або	8б. Розуміти документацію фахівців (психологів, соціальних педагогів, дефектологів і т.д.)
9а. Володіти стандартизованими методами психодіагностики особистісних характеристик і вікових особливостей студентів.	або	9б. Проектувати ситуації і події, що розвивають емоційно-ціннісну сферу дитини (культуру переживань і ціннісні орієнтації дитини).
10а. Об'єктивно оцінювати знання студентів на основі тестування та інших методів контролю відповідно до реальних навчальних можливостей дітей.	або	10б. Проектувати і реалізовувати програми навчальних дисциплін в рамках програм.
11а. Формулювати, встановлювати і регулювати чіткі правила поведінки студентів відповідно до статуту і правил внутрішнього розпорядку освітньої організації.	або	11б. Оцінювати освітні результати - що формуються в викладати предмети предметні і міжпредметні компетенції.
12а. Надавати допомогу будь-якій дитині незалежно від його реальних навчальних можливостей, особливостей в поведінці, стану психічного і фізичного здоров'я.	або	12б. Вивчати і інтерпретувати для освітньої практики нормативні документи з питань навчання і виховання дітей та молоді.
13а. Розробляти і реалізовувати індивідуальні освітні маршрути: індивідуальні програми розвитку і освітні програми з урахуванням особистісних і вікових особливостей студентів.	або	13б. Знати і впроваджувати в практику основи методики виховної роботи, основні принципи діяльнісного підходу, види і прийоми сучасних педагогічних технологій.
14а. Аналізувати реальний стан справ в навчальній групі,	або	14б. Розробляти (разом з іншими фахівцями) і реалізовувати

підтримувати в колективі ділову, доброзичливу атмосферу.		спільно з батьками (законними представниками) програми індивідуального розвитку дитини.
15а. Контролювати дотримання педагогами правових, моральних і етичних норм, вимог професійної етики.	або	15б. Здійснювати (спільно з психологом) моніторинг особистісних характеристик для оцінки особистісних результатів і підвищення навчальної мотивації.
16а. Володіти методами організації екскурсій, походів і експедицій і т.п. Складати, оформляти документи, що регламентують заходи за межами освітнього закладу.	або	16б. Підтримувати конструктивні виховні зусилля батьків (осіб, які їх замінюють) студентів; за допомогою педагогічних прийомів надавати сім'ї допомогу у вирішенні питань виховання дитини.
17а. Проектувати психологічно безпечну і комфортну освітнє середовище, знати і вміти проводити профілактику різних форм насильства в навчальному закладі.	або	17б. Надавати всебічну допомогу і підтримку в організації студентських органів самоврядування.
18а. Взаємодіяти з іншими фахівцями в рамках психолого-медико-педагогічного консилиуму.	або	18б. Знати нормативні правові, керівні та інструктивні документи, що регулюють організацію і проведення заходів за межами території освітньої організації (екскурсій, походів і експедицій).
19а. Проводити систематичний аналіз ефективності навчальних занять і підходів до навчання.	або	19б. Надавати своїми педагогічними прийомами адресну допомогу особам, які навчаються.
20а. За допомогою педагогічних прийомів знаходити (виявляти) ціннісний аспект навчального знання і інформації та забезпечувати його розуміння і переживання студентами.	або	20б. Формувати і реалізовувати програми розвитку універсальних навчальних дій, зразків і цінностей соціальної поведінки, навичок поведінки в світі віртуальної реальності і соціальних мережах, формування толерантності та позитивних зразків полікультурного спілкування.
21а. Складати (спільно з психологом та іншими спеціалістами) психолого-педагогічну характеристику	або	21б. Залучати до співпраці з навчальним закладом соціальних партнерів (зарубіжних колег, представників вузів,

(портрет) особистості того, хто навчається.	представників громадських рухів, фахівців додаткової освіти і т.п.) для створення різноманітного навчального та розвиваючого середовища.
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Дякуємо за співпрацю!

Будь ласка, залиште короткі відомості про себе (обведіть потрібну відповідь або поставте знак «+» у відповідній графі):

вища педагогічна		Середню спеціальну педагогічну		Інше	
вік	18-25 років	26-36 років	37- 50 років	Більше 50 років	
Стаж роботи в освіті	0-5 років	5 15 років	15- 35 років	Понад 35 років	

ЛИСТ ВІДПОВІДЕЙ

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
1а	1б	2а	3а	2б	4а	3б
	7а	4б	6б	5а	7б	
6а						5б
		8а		8б	10б	
10а	9б		11а		19а	9а
		16а				
11б			12б	13а	13б	12а
	14а	21б	15а			
20а					20б	14б
	21а	17б		18а		
15б			18б			17а
	16б			19б		