

*Василь Ковальчук*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА ПТНЗ**

Соціально-економічні процеси, які відбуваються в Українському суспільстві, висувають особливі вимоги до діяльності керівників навчальних закладів, підприємств і організацій, як до найбільш істотного фактора підвищення якості управління. Особливе значення це має для керівників професійно-технічних навчальних

закладів, які виконують комплекс специфічних функцій: освітніх, соціальних й економічних.

У період формування в Україні нового демократичного суспільства, становлення ринку праці й інших нових факторів соціально-економічного й політичного характеру держава зацікавлена в керівниках ПТНЗ, які вміють бачити й творчо вирішувати проблеми, які виникають, гнучко адаптуватися до мінливих умов життя, мають знання з основ ринкової економіки, маркетингу, менеджменту, що володіють високим професіоналізмом. Авторитет керівника забезпечується не тільки його професійними знаннями, але й особистісними якостями, поведінкою, ставленням до педагогів й учнів, культурою ділового спілкування.

Професіоналізм керівника реалізується зусиллями всього педагогічного колективу, процесами їхнього спілкування і виступає одним з найважливіших факторів ефективності освітнього процесу.

Професія керівника ПТНЗ в системі "людина-людина", перетворює спілкування з фактора, що супроводжує діяльність, в професійно значущу категорію. Керівник не просто "старший педагог", він наділений функцією керування, адміністративними повноваженнями. В ідеальному варіанті він у педагогічному колективі стає одночасно й "лідером" і "менеджером".

Поняття "керівництво" і "керування" звичайно не розрізняють за змістом, хоча вони мають істотні відмінності.

Лідерство не вичерпує й не заміняє процес керування, а доповнює його в тих випадках, коли традиційні методи керування не дають високих результатів і не дозволяють ефективно досягати поставленої мети.

Менеджер - це керівник, що направляє роботу інших і несе персональну відповідальність за її результати. Менеджер не завжди буває лідером. Його завдання вносити порядок і послідовність, координувати освітній процес.

Управління здійснюється виходячи з більш загальних цілей і за принципом вибору найбільш оптимальних рішень. Сучасна варіативність освітнього процесу визначає необхідність швидкого реагування на зміни, ситуації й пошуку нових рішень, прогнозу й планування діяльності. Управління має на увазі відносини твердого підпорядкування, трансляцію цілей "зверху - вниз", наявність певних посадових обов'язків.

Таким чином, управління ПТНЗ – це процес впливу на педагогічний колектив з метою забезпечення постійного функціонування, розвитку й підвищення ефективності навчально-виховної діяльності.

Професіоналізм керівника включає його загальнопедагогічні професійні знання (в галузі управління), загальнолюдські, психофізіологічні, організаторські й комунікативні якості.

Процес управління будь-якою педагогічною системою припускає цілепокладання (постановку цілей) і планування (прийняття рішень), що диктується необхідністю постійного розвитку, руху педагогічної системи. У діяльності керівника важливе місце займає інструктування, риторична майстерність, необхідні для формування переконаності у виконанні доручення, забезпечення єдності педагогічного й учнівського колективів, надання безпосередньої допомоги в процесі виконання роботи, вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності, а також оцінка процесу й результатів.

Професіоналізм керівника проявляється в його вмінні створити ефективну організаційну структуру управління закладом, повноваження й відповідальність учасників спільної діяльності, а також правила їхньої взаємодії по вертикалі й горизонталі.

Недостатньо тільки побудувати організаційну структуру закладу освіти, необхідно забезпечити ефективність спільної діяльності людей. Для цього необхідно, по-перше, щоб виконавці добре розуміли яких результатів необхідно досягти і коли їх очікувати, по-друге, щоб вони були зацікавлені в їх досягненні, по-третє, щоб вони отримували задоволення від своєї роботи, по-четверте, щоб соціально-психологічний клімат у колективі був сприятливий для продуктивної роботи.

При реалізації функції керівництва закладом освіти вирішуються наступні основні завдання: 1) підбір, розміщення й оцінка кадрів, постановка завдань перед виконавцями; 2) аналіз і регулювання соціально-психологічного клімату в колективі; 3) стимулювання продуктивної діяльності підлеглих і їхнього саморозвитку; 4) створення умов для професійного росту підлеглих.

Під змістом професіоналізму керівника ПТНЗ розуміють його індивідуальні якості, які виділяють в п'ять основних груп: 1) загальнолюдські якості; 2) психофізіологічні якості; 3) ділові якості

й організаторські здібності; 4) комунікативні якості; 5) професійні знання.

Аналіз наукових публікацій показав зростаючий інтерес дослідників до загальних проблем навчальних закладів в системі професійної освіти (Бутко Е.Я., Глазунов А.Т., Десятов Т.М., Довженко Ф.Е., Єлістратов А.В., Нікітін М.В., Смірнов І.П., Олійник В.В., Ткаченко Є.В., В.І. Ковальчук та ін.)

Характерно, що не заперечуючи особливостей ПТНЗ, автори багатьох робіт не застосовують у дослідженнях загальні принципи теорії управління, не виявляючи специфічного об'єкта керування. Практично відсутні роботи пов'язані з особистістю керівника, структурою й змістом його професіоналізму.

Таким чином, проблема формування професіоналізму керівників ПТНЗ ще не набула глибокого й систематизованого наукового обґрунтування. Залишаються недостатньо дослідженими змістовні моменти професіоналізму керівника, рольова структура педагогічного колективу, комунікативні здібності й риторична майстерність - як ключові фактори педагогічного спілкування, методика оцінки й формування професіоналізму керівників ПТНЗ. Це дозволяє виділити основне протиріччя між умовами, функціонування установ ПТНЗ (автономізація, варіативність, ринкові відносини із соціальними партнерами) і відсутність концепції формування професіоналізму їхніх керівників.

Змістовні компоненти професіоналізму у педагогічній діяльності припускають наявність у суб'єкта освіти разом із професійними знаннями загальнокультурних і соціально-моральних якостей.

Професіоналізм керівника можна визначити як наявність індивідуальних здібностей. Він є умовою успішного управління педагогічним колективом і навчально-виховним процесом у цілому. Поняття здібностей обумовлене знаннями, уміннями й навичками, які вже вироблені в даній людини, характеризують глибину, швидкість, міцність оволодіння нею тією або іншою діяльністю. Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю й тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкі схильності людини до тієї або іншої діяльності. В основі однакових досягнень при виконанні якої-небудь діяльності можуть лежати різні здібності, у той же час та сама здібність може стати умовою успішності різних видів діяльності. У структурі здібностей

можна виділити наступні їхні види: елементарні, складні загальні, часткові.

Елементарними загальними здібностями є властиві всім індивідам властивості (спостережливість, здатність до суджень, уява, емоційні переживання й пам'ять). Ці здібності відносять до вроджених.

До елементарних часток можна елементарні здібності, що становлять окремі властивості особистості. В основі цих індивідуальних і своєрідних особливостей закладені узагальненні відповідні елементарні психічні процеси (доброта, сміливість, кмітливість, емоційно-моторна стійкість), проте вони властиві не кожній людині. Складними загальними є соціально обумовлені здібності, що виникають на основі елементарних (здатність до праці, спілкування, мови, навчання й виховання). Вони властиві не всім людям рівною мірою.

Складні особисті здібності - це здібності до конкретної спеціальної діяльності, здібності до наук, схильність до певного виду праці й галузі знань.

Структура здібностей досить динамічна й одні її компоненти компенсуються іншими. Формування здібностей відбувається від простих до складних у вигляді руху по спіралі: реалізуючи можливості, які представляють здібності даного рівня, відкривають нові можливості для розвитку здібностей більш вищого рівня.

Оскільки здібності впливають на якісні показники формування вмінь і навичок, тому вони безпосередньо характеризують рівень професіоналізму керівника закладу професійної освіти з управлінської діяльності.

Схему етапів формування професійних умінь можна представити в такому вигляді:

1. Усвідомлення мети професійної діяльності й пошук способів її реалізації, які опираються на раніше набуті знання й навички, діяльність методом "спроб і помилок".

2. Невпевнена діяльність. Знання про способи виконання дії й використання раніше набутих, несистематичних для даної діяльності навичок.

3. Окремі загальні вміння. Ряд окремих високорозвинених, але вузькоспрямованих умінь, необхідних у різних видах діяльності, наприклад, вміння планувати свою діяльність.

4. Високорозвинене вміння (навичка). Творче використання вмінь і навичок у професійній діяльності з усвідомленням мети, мотивів вибору й способів її досягнення.

5. Професійна майстерність. Творче використання різних умінь.

*Потрібно відзначити, що педагогічні здібності є базовою характеристикою професіоналізму керівника професійно-технічного навчального закладу. Ключовою фігурою, що виконує основні функції розвитку особистості в процесі професійної освіти, є викладач.*

*Основний зміст діяльності* викладача складається з виконання декількох функцій - навчальної, виховної, організаційної й дослідницької. Вони сприймаються в єдності, хоча часто деякі домінують над іншими. Найбільш характерним для викладача є поєднання педагогічної й науково-методичної діяльності. Дослідницька робота збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує рівень знань педагога.

Педагогічні цілі часто спонукають до глибоких узагальнень і систематизації матеріалу, ретельнішим формулюванням основних ідей і висновків, до постановки уточнюючих питань і навіть до висування гіпотез.

Викладачів можна умовно розділити на три групи:

1. Викладачі з переважаючою педагогічною спрямованістю.
2. Викладачі з переважаючою дослідницькою спрямованістю.
3. Викладачі з однаково можливою педагогічною й дослідницькою спрямованістю.

Якщо педагогічна діяльність не підкріплена науково-методичною й дослідницькою роботою, швидко згасає професійна майстерність. Професіоналізм саме й виражається в умінні бачити й формулювати педагогічні завдання на основі наукового аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи й методи їх вирішення.

Як і в будь-якому виді творчості, у педагогічній діяльності поєднуються діючі нормативи й власні творчі знахідки. Творча індивідуальність педагога - це вища характеристика його діяльності. Разом з тим, відповідність встановленим нормативам відбиває професійну культуру педагога.

Якщо цілі й завдання, зміст, норми й критерії, встановлені педагогічною системою, є зовнішніми об'єктивними складовою діяльності педагога, то методи й способи педагогічної діяльності

носять індивідуально-суб'єктивний характер. Їхнє застосування залежить від здібностей кожного викладача. Хоча професійні здібності проявляються в діяльності педагога нерівномірно, але їх доцільно розглядати як комплекс - структуру властивостей особистості, що співвідносяться з певною діяльністю. Крім складних спеціальних здібностей важливу роль відіграють й елементарні загальні здібності. Спостережливість, мовлення, мислення, увага є необхідними в педагогічній праці. Фахівець, що володіє ними, швидко й правильно розпізнає істотні ознаки педагогічної системи, які у них протікають процеси й оцінює їхню ефективність з метою управління.

Педагогічна діяльність реалізується за допомогою різних дій з реалізації завдань навчання й розвитку учнів (навчальна, виховна, організаторська, управлінська, конструктивно-діагностична). У ній можна виділити п'ять основних компонентів:

- гностичне, вирішення завдання - отримання й нагромадження нових знань про закони й механізми функціонування педагогічної системи;
- проєктувальний, пов'язаний із проєктуванням цілей викладання предмету й шляхів їхнього досягнення;
- конструктивний - дії з відбору й композиційній побудові змісту курсу, форм і методів проведення занять;
- організаційний - вирішує завдання реалізації запланованого;
- комунікативний - містить у собі дії, пов'язані із встановленням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу;
- рефлексивний - відбиває реакцію партнера по спілкуванню.

1. Гностичні (від грецьк. *gnosis*-знання) здібності являють собою чутливість педагога до способів отримання інформації про оточення, учнів, формування морального, трудового, інтелектуального фонду особистості, швидкого й творчого оволодіння педагогічними технологіями, способами навчання учнів. Ознакою високорозвинених гностичних здібностей є швидкість і творче оволодіння методами навчання учнів, прийняття обґрунтованих рішень, винахідливість у способах навчання, здатність до саморозвитку й самоконтролю.

Важливою складовою гностичного компоненту є знання й уміння, які закладені в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний

компонент впливає на формування світогляду, що проявляється в стійкій системі відносин до світу, праці, інших людей і самого себе, на активність життєвої позиції. Важливі загальнокультурні знання, уміння в галузі мистецтва й літератури, релігії, права, політики й соціального життя, екологічних проблем. Наявність змістовних захоплень й хобі також збагачує особистість педагога, його спеціальні знання, знання предмета, знання з педагогіки, психології, методики викладання.

2. Конструктивно-проектні здібності є визначальними в досягненні високого рівня майстерності педагога. Від них залежить ефективність використання всіх інших видів знань, які можуть залишатися мертвим капіталом або активно включатися в обслуговування всіх видів педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей є уявне моделювання навчально-виховного процесу.

Конструктивно-проектні здібності забезпечують стратегічну спрямованість діяльності педагога й проявляються в його умінні орієнтуватися на кінцеві цілі, вирішувати актуальні завдання, з урахуванням майбутнього професійного спрямування учнів, планування навчальних програм, з огляду на необхідні зв'язки з іншими дисциплінами. Даний вид здібностей забезпечує реалізацію тактичних цілей: структурування курсу, відбору змісту й вибору форм проведення занять.

Проектний компонент здібностей забезпечує конструювання педагогічних технологій-знаходження шляхів пізнання, орієнтує педагога на результат майбутньої діяльності, припускає дозування при передачі знань, умінь, навичок.

Педагогічне проектування припускає:

- формування й конкретизація цілей навчального предмета з урахуванням вимог освітнього стандарту;
- планування навчального курсу з урахуванням поставленої мети;
- облік етапів формування навчальних цілей;
- передбачення можливих ускладнень в учнів при вивченні предмета й шляхів їхнього подолання.

Конструктивний компонент визначає здатність до послідовної побудови занять і наукової діяльності в часі й просторі, щоб

результат відповідав плану, відокремлює те, що можна й треба вирішити в цей момент від того, що треба й чому варто відкласти.

Педагогічне конструювання припускає:

- відбір матеріалу для заняття з урахуванням здібностей навчальної групи до його сприйняття;
- підбір і розробка системи завдань, виходячи з поставлених цілей;
- вибір раціональної структури занять залежно від мети, змісту й рівня розвитку учнів;
- планування змісту занять і з обліком міжпредметних зв'язків;
- розробка завдань для самостійної роботи учнів;
- вибір системи оцінки й контролю навченості учнів.

В основі проектної й конструктивної діяльності лежать здібності до педагогічної практики як до різновиду інтелектуальної праці. Це припускає необхідність:

- відкинути звичайні стандарти й методи вирішення, шукати нові, оригінальні;
- бачити далі безпосередньо від даного й очевидного;
- охоплювати суть основних взаємозв'язків властивої проблеми;
- чітко бачити кілька різних шляхів вирішення проблеми й вибирати найбільш ефективний;
- Відчувати наявність проблеми там, де здається, що все вже вирішено.

Даний компонент здібностей дозволяє відзначити високу роль інтуїції в праці педагога, що дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, майже миттєвого розуміння ситуації й знаходження правильного рішення, здібність бачити проблему, установлювати її зв'язок з іншими проблемами, формулювати гіпотези, знаходити критерії виміру досліджуваних явищ, описувати, інтегрувати й синтезувати факти,

3. Організаційні здібності слугують не тільки для організації процесу навчання, але й самоорганізації діяльності викладача. Організаторська діяльність припускає його включення в взаємодію не тільки з об'єктом навчання, але й з іншими педагогами, що викладають суміжні предмети. Можна виділити наступні напрямки реалізації організаторських здібностей педагога:

- організація активних форм навчання: дискусій, ділових ігор, тренінгів;
- використання педагогічних методів, адекватних даній ситуації;
- організація самостійного вивчення навчального предмету учнями;
- застосування ТЗН при передачі інформації;
- чіткий виклад матеріалу, виділення ключових понять, закономірностей, побудова узагальнюючих висновків;
- створення тестів;
- виклад відібраного матеріалу у вигляді проблемного заняття;
- стимулювання учнів до постановки запитань, проведенню дискусій;
- дисциплінування учнів;
- оцінка рівня розвитку навчальної групи, визначення її лідерів і неформальної структури.

Організаторські здібності проявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність учнів, організувати вивчення предмета, спостереження, взаємний обмін інформацією. Вони особливо важливі в діяльності керівника ПТНЗ.

4. Комунікативний компонент здібностей обумовлений тим, що спілкування в діяльності викладача виступає не тільки засобом педагогічної комунікації, але й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності й джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання учнів. До комунікативних здібностей можна віднести здатність всебічно й об'єктивно сприймати нову інформацію, передбачати й ліквідувати педагогічні конфлікти, справедливо, конструктивно й тактовно критикувати учнів, перебудовуючи свою поведінку й діяльність.

5. Рефлексивний компонент здібностей тісно пов'язаний з комунікативним, він спрямований на суб'єкта педагогічного впливу. Рефлексія-усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, припускає знання того, як інша людина розуміє рефлексуючого. Рефлексія-своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення індивідами один одного, при якому рефлексуючий суб'єкт відтворює внутрішній світ співрозмовника й відображає на собі.

Рефлексивні здібності включають три види чутливості.

*Почуття об'єкта*, відображає особливу чутливість педагога до того, як об'єкти реальної дійсності знаходять відгук в учнів, якою мірою при цьому проявляються інтереси й потреби учнів, чи "збігаються" вони з вимогами педагогічної системи з одного боку, і з тим, що від них вимагає педагог в навчально-виховному процесі. Ця чутливість подібна до емпатії і проявляється у швидкому, легкому й глибокому проникненні в психологію учнів, в емоційній ідентифікації педагога з учнем, їх активній цілеспрямованій спільній діяльності.

*Почуття міри й такту*, проявляється в особливій чутливості до змін, які відбуваються з особистістю й діяльністю учня під впливом різних засобів педагогічного впливу (тобто, які зміни відбуваються, чи є вони позитивними або негативними, за якими ознаками їх можна визначити).

*Почуття причетності*, характеризується чутливістю педагога до недоліків власної діяльності, критичністю й відповідальністю за педагогічний і науковий процес. Такі основні компоненти професійних здібностей викладача. Всі вони взаємозалежні й утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність і стиль викладача.

Поняття професіоналізму виражає єдність теоретичної й практичної готовності педагога до освітньої діяльності й характеризує його компетентність.

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, *ключовими*.

Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що **ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності**

- сприяють досягненню успіхів у житті;
- сприяють підвищенню якості суспільних інститутів;
- відповідають багатоманітним сферам життя.

На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом всього життя сприятиме:

- продуктивності та конкурентності людини на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвиткові гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень у умовах глобальної конкуренції.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння”, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні. На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: *здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань.*

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for

Training, Performance and Instruction (IBSTPI), *поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.* Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [3, с.4-5].

Аналіз наукової інформації свідчать, що всі без винятку дослідники виокремлюють два основних компоненти компетенції як складової цілісності особистості: когнітивний (знання) та операційно-діяльнісний (уміння й навички). Компетенція постає як зв'язна ланка у традиційній тріаді ЗУНів. Та це чи не єдиний пункт консенсусу, оскільки в переліках основних структурних компонентів компетенції виявляються різні елементи.

Дж. Бун та М. ван дер Клінк вирізняють у структурі компетенції вроджені здатності, емоції, ставлення, знання й уміння, мотиви й здатність використовувати перелічені елементи в певному контексті [9].

О.І. Зимня до основних елементів компетенції відносить:

- 1) знання (обізнаність, уявлення, розуміння, знання);
- 2) уміння й досвід (застосування, використання, розуміння, володіння);
- 3) ціннісно-сміслові ставлення (важливість, значимість, суттєвість);
- 4) емоційно-вольову регуляцію (дотримання вимог етикету: отримання задоволення, вдоволеності, переживання радості при виконанні правил, норм; прояв власної ініціативи, контролювання власної поведінки при прояві тієї чи іншої компетентності) [2].

За П. К. Сінглюю, компетенція включає вісім елементів:

- 1) потенційні схильності, здібності, які дають змогу діяти в нових контекстах, виконувати завдання без попередньої підготовки (вербальні, цифрові, просторові);
- 2) уміння та спроможності (мислення, лідерство);
- 3) знання (загальні та професійні, які відповідають певному рівню або організації);
- 4) фізичну життєздатність, енергію;

- 5) стиль (лідер, менеджер, найманий працівник);
- 6) соціальну орієнтацію особистості;
- 7) принципи, цінності, вірування, ставлення, духовність (чесність, рівність);
- 8) інтереси (робота з людьми, робота з фактами) [10].

Порівняння різноманітних підходів до трактування категорії компетенція дозволяє зробити висновок, що до структури цього складного утворення дослідники включають:

- 1) когнітивну складову (знання);
- 2) операційно-діяльну складову (когнітивні й практичні уміння та навички);
- 3) праксеологічну складову (досвід);
- 4) аксіологічну складову (цінність, етику);
- 5) мотиваційну складову (мотив, професійне самовизначення);
- 6) емоційну складову (емоції, ставлення, відношення);
- 7) ауто психологічну (Я-концепції);
- 8) професійно значущі якості.

Зміст професійної компетентності педагога тієї чи іншої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона являє собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика - це, по суті, узагальнені вимоги до педагога на рівні його теоретичного й практичного досвіду.

Зміст педагогічної освіти в цілому можна розглядати, як єдність знань і вмінь, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної дійсності. Взаємозв'язок цих компонентів не суперечить їхній лінійності, коли попередні елементи можуть до певної межі існувати окремо від наступних, але наступні неможливі без попередніх.

Умовно відокремлюючи професійну компетентність інших особистісних утворень, ми маємо на увазі, що засвоєння знань (нагромадження інформаційного фонду) - не самоціль, а необхідна умова для вироблення "знань у дії", тобто вмінь і навичок - головного критерію професійної готовності.

У загальному вигляді психолого-педагогічні знання визначені навчальними програмами. Відбиваючи єдність змістовної й операційної структур педагогічної діяльності, психолого-педагогічна підготовка майбутнього педагога припускає досить

широкі знання методологічних основ педагогіки; закономірностей соціального розвитку особистості; сутності, цілей і технологій виховання й навчання; законів вікового анатомо-фізіологічного й психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Тому психолого-педагогічна підготовка майбутнього педагога в першому своєму наближенні моделює й реалізує методологію, теорію й технологію педагогічної діяльності, закладає основи гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічній спеціальній (попредметі) знання - необхідна, але далеко не достатня умова професійної компетентності. Багато хто з них, зокрема теоретико-практичній методичні знання, є передумовою педагогічних умінь і навичок.

Загальнопедагогічні вміння - це сукупність вмінь, які послідовно проявляються в педагогічних діях, частина з них може бути автоматизована (навички) і спрямована на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості. Вони базуються на відповідних теоретичних знаннях. Таке розуміння сутності педагогічних умінь має прямий вихід у практику підготовки педагога. По-перше, воно визначає провідну роль теоретичних знань у становленні практичної готовності майбутніх педагогів, а також єдність теоретичної й практичної підготовки майбутнього педагога.

По-друге, націлює на формування в єдності вмінні педагогічно мислити й педагогічно діяти, які проявляються відповідно як система ідеальних і система предметних дій.

По-третє, підкреслює багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) і можливість їхнього вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

Представлене розуміння сутності загальнопедагогічних умінь дозволяє зрозуміти їхню внутрішню структуру, тобто взаємообумовлений зв'язок дій (компонентів умінь). Це, у свою чергу, відкриває можливості як для об'єднання безлічі педагогічних умінь, так і для їхнього умовного розкладання в практичних полях. Наприклад, вміння "провести бесіду" може бути розкладене на особисті вміння: визначити тему, яка найбільш адекватно відображає інтереси й потреби учнів і в той же час враховувати головні виховні завдання, які стоять перед навчальною групою; відібрати зміст, вибрати форми, методи й засоби виховання з урахуванням віку вихованців і конкретних умов; скласти план



бесіди й т.д. Точно так само можна, у свою чергу, розкласти вміння "скласти план" та ін.

На сьогодні в педагогічній теорії склалися кілька підходів до класифікації педагогічних умінь. Їх можна звести в три групи: за педагогічними функціями (Н.В. Кузьміна, А.І. Щербаков, О.А. Абдуліна та ін.); за встановленням й вирішенням різного класу педагогічних завдань (І.Т. Городников, Т.А. Сергеева, Л.Ф. Сирін і ін.); за етапами управління педагогічним процесом (А.Т. Глазунов, В.А.Сластьонін, А.І. Міщенко та ін.).

Однак дослідники як правило йдуть по шляху механічного протиставлення умінь знанням і конкретним виховним завданням, керуючись такою формулою, як "уміння-знання в дії". У результаті як у теорії так і на практиці виявляються незалежними досить великі групи умінь (наприклад, здійснення естетичного, морального, фізичного виховання). Такий підхід можливий, але, на нашу думку, нераціональний.

У педагогіці усе більше стверджується думка про доцільність розмежування найбільш загальних, так званих інтегральних або "наскрізних" умінь, які є невід'ємним компонентом діяльності педагога будь-якої спеціальності при організації будь-якого виду діяльності учнів, і часток умінь. Справа в тому, що прагнення обійти загальні вміння завжди залишається безуспішним, а перелік особистих умінь доходить до декількох десятків і навіть сотень.

Поєднання різних підходів до обґрунтування складу педагогічних умінь диктує логічна побудова моделі професійної компетентності педагога від найбільш загальних до особистих умінь. Такими найбільш загальними вміннями є вміння педагогічно мислити й діяти, найтіснішим чином пов'язані з вміннями надавати факти і явища теоретичному аналізу.

Поєднує ці вміння те, що в їхній основі лежить процес переходу від конкретного до абстрактного, котрий може протікати на інтуїтивному, емпіричному й теоретичному рівнях. Доведення умінь до рівня теоретичного аналізу - одне з найважливіших завдань підготовки педагогів до творчої діяльності.

Досвід показує, що система доцільно підібраних вправ з аналізу педагогічних фактів і явищ, спрямованих на вироблення умінь педагогічно мислити й діяти, неминуче приводить до вироблення головного, "універсального" уміння, яке забезпечує успіх у педагогічній діяльності вміння вирішувати педагогічні завдання.

Вони мають місце при реалізації педагогом всіх соціально й професійно обумовлених функцій.

Поза залежністю від рівня узагальненості педагогічного завдання закінчений цикл її вирішення зводиться до тріади "мислити-діяти-мислити" і збігається з компонентами педагогічної діяльності й відповідними їм умінями. У результаті модель професійної компетентності педагога може бути представлена як єдність його теоретичної й практичної готовності.

Педагогічні вміння тут об'єднані в чотири групи.

1. Уміння ставити педагогічні завдання, пов'язані з "переведенням" змісту об'єктивного процесу соціалізації в конкретні завдання навчання й виховання: вивчення особистості й колективу з метою визначення рівня їхньої підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, відображення педагогічних впливів і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвиваючих завдань, їхня конкретизація й визначення домінуючого завдання.

2. Уміння програмувати способи педагогічних взаємодій дозволяють побудувати й приводити в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних і розвиваючих завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виконувати педагогічні дії передбачає виділення й установлення взаємозв'язку між компонентами й факторами виховання й навчання, приведення їх у дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та ін.) здійснення освітнього процесу; розвиток діяльності учня, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт педагогічного процесу; організація й розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку навчального закладу з навколишнім середовищем, регулювання зовнішніх не програмувальних впливів.

4. Уміння вивчати процес і результати вирішення педагогічного завдання - вимагають обліку й оцінки підсумків педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз ходу педагогічного процесу й дій педагога; визначення нового комплексу домінуючих і підлеглих педагогічних завдань.

Педагогічна майстерність, яка базується на вміннях, на кваліфікації - це знання педагогічного процесу, уміння його

побудувати, надати руху. Нерідко ж педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок педагогічної техніки, у той час як це лише один із зовнішніх компонентів майстерності.

У вченнях А.С.Макаренка, можемо прочитати - оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогові за умови цілеспрямованої роботи над собою. "Майстерність - це те, чого можна домогтися, і як може бути відомий майстер-токарь, прекрасний майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог... І кожний з молодих педагогів, буде обов'язково майстром, якщо не кине нашої справи, а наскільки він опанує майстерністю, - залежить від власного напору" [6, с.64].

Майстерність формується на основі практичного досвіду. Але не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з погляду її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність - це сплав індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Педагоги-майстри відрізняються від інших педагогів, насамперед, характером конструктивної діяльності. Так, при розробці уроку з конкретної теми вони мають на увазі всю систему знань учня й той результат, що вони хочуть одержати через кілька років.

Багато педагогів найбільші труднощі мають в організаторській і комунікативній діяльності, але ці труднощі якби запрограмовані не вмінням передбачати й запобігти системою мір можливі ускладнення; незнанням, за допомогою якої дії можна підійти до кінцевого результату, якою повинна бути послідовність цих дій. Кінцева мета в педагога - "не майстра" звичайно, губиться в метушні повсякденності, тому проектування здійснюється з найближчим прицілом.

Дослідженнями встановлені характерні відмінності в знаннях педагогів першої й третьої групи. "Знання предмета" і майстри, і не - майстри висувають на перше місце. Але якщо не майстри далі називають "знання методики викладання", то педагоги-майстри - "знання психології дітей". Саме в якісних і структурних відмінностях у знаннях різних педагогів, за твердженням Н.В.Кузьміної [4,с.81], відзначається нетотожність досвідченості (стажу роботи) і майстерності. "Знання психології дітей" досвідчених педагогів теж не є головним у структурі знань. Таким чином, корінною

відмінністю структур знань педагогів-майстрів є знання психології дітей і вмиле застосування методики на основі цих знань.

Знання психології дітей стає головним у структурі знань тих педагогів, які чуйно сприймають реакцію учнів на пояснення й на кожну дію. У свою чергу, знання психології дітей проявляється в самій педагогічній дії педагога. Невипадково В.О. Сухомлинський писав: "Незабудьте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, у самій дитині, у його відношенні до знань і до вас, педагогові. Це - бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачайте цей ґрунт, без нього немає школи".[8, с.74]

Професійна компетентність педагога, виступаючи умовою становлення й розвитку його педагогічної майстерності, становить зміст педагогічної культури. Це поняття в останні роки усе ширше використовується й розробляється педагогами, що займаються дослідженням проблем педагогічної деонтології (Е.В. Бондаревська, І.Ф.Ісаєв, В.А.Сластьонін та ін.).Однак професіоналізм педагога, його педагогічна культура не гарантують успіху в здійсненні педагогічної діяльності. У її "живому" реальному процесі професійне виступає в єдності із загальнокультурними й соціально-моральними проявами особистості педагога. Наші дослідження показали, що така єдність є вираження гуманістичної культури педагога, що характеризує цілісність його поглядів.

Вивчення біографій видатних педагогів (Я.А.Коменського, І.Г. Песталоцці, К.Д.Ушинського, П.П. Блонського, С.Т. Шацького. А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін.) показує, що саме їхня гуманістична культура, яка проявляється в широкій освіченості, інтелігентності й високому почутті відповідальності була основою зародження гуманістичних ідей, що проривають замкнуте коло звичних педагогічних учнів і піднімають теорію педагогіки на новий рівень розвитку. Найвищі результати в педагогічній діяльності пов'язані з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати вузькопрофесійні питання із самих широких філолофсько-методологічних і соціально-культурних позицій.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути поняття аналізу педагогічної компетентності у контексті з поняттям "гуманістична культура" педагога. Не вдаючись у дефінітивні суперечки і з приводу феномена культури, відзначимо, що у філософській літературі одні автори включають у сферу культури саму діяльність, а інші - її технологічну основу, тобто сукупність

засобів і механізмів, завдяки яким мотивується людська діяльність. Не зважаючи на розходження в підходах до розгляду категорії "культура", загальним для них є розуміння культури як цілісного явища, центральна ланка якого-людина як суб'єкт культурного розвитку. Не все створене людиною являє собою культуру. Поняття "культура" у самому широкому змісті виражає якісну характеристику того, наскільки конкретні люди зуміли піднятися над своєю природною біологічною природою, розвинувши свою другу, соціальну природу, спрямовану на саморозвиток і самовдосконалення.

Відповідно, культура фахівця – це його здатність до розвитку й удосконалювання своїх творчих можливостей у вирішенні нестандартних завдань при здійсненні своїх професійних ролей. "Культура, - як відзначає В.М. Розін, - це також і свідомо, цілеспрямована творча активність індивідів і співтовариства: прагнення підтримати традиції, поліпшити й упорядкувати життя, здійснити які-небудь зміни, протистояти руйнівним, антигуманним тенденціям і т.д." [7, с.24]

Слід зазначити поява в педагогіці цінного інтегрального соціального феномена, що В.С.Біблер (1991) називає "соціумом культури". [1, с.63] Культура з маргінального явища громадського життя усе більше зрушується в епіцентр сучасного буття, де одночасно існують цінності східної й західної культури, античні, середньовічні, відродження, просвітницькі й т.п. Культурні спектри мають сенс по відношенню один до одного в діалозі нашої реальної сьогоденної свідомості. Це проблема не тільки мислення, але й дійсного буття кожної сучасної людини. Людина найближчого майбутнього буде поставлена перед необхідністю вибору свого соціуму культури, у якому вона буде здійснювати своє духовне самовизначення.

У виборі такого соціуму й духовного самовизначення саме й відіграє важливу роль гуманістична культура. Вона характеризує, по-перше, внутрішнє багатство особистості, рівень розвитку духовних потреб і здібностей, а по-друге, рівень інтенсивності їхнього прояву у творчій практичній діяльності. В найглибшій своїй сутності гуманістична культура виражає гуманістичні ціннісні орієнтації особистості. Інакше кажучи, гуманістична культура - це, насамперед, гармонія культури знання, культури почуттів, спілкування й творчої дії. XXI століття на думку Д.С.Лихачова – століття розвитку гуманітарної культури, культури доброї й такої що виховує, закладає волю вибору професії й застосування творчих сил [5, с.112]

Гуманістична культура педагога - оптимальна сукупність загальнолюдських ідей цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології педагогічної діяльності. Саме наявність такої культури дозволяє

йому вивчати й діагностувати рівень розвитку учнів, розуміти їх, увести в світ духовної культури, організувати духовно насичену діяльність, формувати соціально-ціннісні орієнтації.

Існує тісна кореляція (відповідність) між ерудицією студентів педвузу-майбутні педагогів у питаннях мистецтва (музики, живопису, літератури) і рівнем розвитку їхньої професійної компетентності. "Ерудити" проводять глибокий психологічний аналіз педагогічних ситуацій, намагаються визначити причини вчинків учнів і педагога. Високий рівень професіоналізму педагога, його педагогічної культури, неможливий без освоєння багажу культурної інформації.

Специфіка педагогічної освіти в тому що вона повинна бути спрямована, насамперед, на широку загальнокультурну підготовку. Остання припускає введення цілого ряду людиноспрямованих дисциплін у контексті загальнолюдської культури й поглиблене вивчення в цьому контексті конкретної галузі знання, що відповідає їхній професійній спеціалізації. Таким чином, майбутній педагог буде занурений у контекст загальнолюдської культури, різних мов, видів мистецтва, способів діяльності у всій їхній своєрідності.

#### Список літератури

1. Біблер В.С. Культура личности. - М., 2001. - 262 с.
2. Зимняя И.А. Социальные компетентности выпускника вузов контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING/И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова/ Высшее образование сегодня.-2007.-№1.-С.22-27.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: "К.І.С.", 2004. -112 с.
4. Кузьмина И. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
5. Лихачев Д.С. Культура нового века. - С.-Петербург. 1994, - 362 с.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М., 1977.
7. Розин В.М. Гуманизм в педагогической практике. - М., 2000. — 301 с.
8. Сухомлинский В.А. Избранное. — М., 1997. — 384 с.
9. Boon J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept / Boon J., & van der Klink M. // T. Egan & S. Lynham (Eds.) Academy of Human Resource Development Conference Proceedings. - Honolulu, Hawaii, 2002. - Pp. 327-334.
10. Singla P. K. Competency-based curriculum development / P. K. Singla, Sunita Rani Jain, KM Rastogi. - Режим доступу: <http://ccc.iisc.ernet.in/nsee/Presentation/COMPETENCY-BASED%20CURRICULUM%20DEVELOPMENT%20-%20Paper2.pps>

*Kovalchuk V.I.*

**Forming of professionalism of professional school's director**

*The problem of forming of professionalism of director Professional school is examined in the article. Professionalism of leader it is possible to define as presence of individual capabilities. The concept of capabilities is conditioned knowledge's, abilities and skills which are already mine-out for this man, characterize a depth, speed, durability of capture to them that or by other activity. Capabilities appear in the process of capture activity the personalities closely associated with a general orientation, with that, as far as proof inclinations of man to that or other activity. In the structure of capabilities it is possible to select followings their kinds: elementary, difficult general, partial.*