

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER SCHOOL

Стаття присвячена основним методологічним положенням, які мають бути основою для розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти та її формування. Зокрема, її системною якістю особистості, що визначає відповідність фахівця вимогам до професійної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, може бути подана у вигляді сукупності певних підсистем. Висвітлюється її цілісність, а саме існування забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем, що є умовами професійної діяльності. Вона сама є «продукт» цієї взаємодії; її зміст зумовлений суспільством, його цінностями, що позначаються на рівні пріоритетів парадигми, яка стає методологічною базою наук та моделлю наукового пізнання. Зазначається, що вона має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної й особистісної, характеризується циклічністю і виявляється з певною періодичністю та різною комбінацією елементів. Психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти здійснює інтегративну функцію психіки людини, яка забезпечує її адаптацію до умов професійної діяльності та перетворення власної психіки і навколишнього середовища на основі узгодження емоційних, рефлексивних і діяльнісних компонентів образу «Я».

Окреслено, що результатами аналізу основних методологічних підходів до визначення сутності професійної та психолого-педагогічної компетентностей викладача можна стверджувати, що існує тенденція до зближення їх загальних позицій в еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системно-структурного до генетичного, парадигмального, від технологічного до антропоцентричного, від вузькодіяльнісного до суб'єктивного; від антропологічного до гуманістичного, від гуманістичного до акмеологічного.

Ключові слова: методологічні засади, психолого-педагогічна компетентність, викладач, заклад вищої освіти.

The article is devoted to the main methodological provisions that should be the basis for understanding the essence of psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education and its formation. In particular, its systemic quality of personality, which determines the compliance of the specialist with the requirements for professional pedagogical activity in higher education and which can be presented as a set of certain subsystems. Its integrity is highlighted, the very existence is ensured by the relationship and constant exchange with the external environment - the conditions of professional activity. She herself is the "product" of this interaction; its content is determined by society, its values, which affect the level of priorities of a paradigm, which becomes the methodological basis of science, the model of scientific knowledge. It is noted that it has a dissipative nature and is the result of the interaction of two complex dissipative structures: professional and personal, characterized by cyclicity - manifested with a certain frequency and different combinations of elements. Psychological and pedagogical competence of a teacher of higher education performs the integrative function of the human psyche, which ensures its adaptation to the conditions of professional activity and transformation of one's psyche and environment based on coordination of emotional, reflexive and activity components of self-image. It is outlined that the results of the analysis of the main methodological approaches to determining the essence of professional and psychological-pedagogical competencies of a teacher can be said that there is a steady tendency to converge their common positions in evolution: from element-by-element to holistic system-structural approach; from system-structural to genetic, paradigmatic, from technological to anthropocentric, from narrow-minded to subjective; from anthropological to humanistic, from humanistic to acmeological.

Key words: methodological principles, psychological and pedagogical competence, teacher, institution of the higher world.

УДК 378.011.3-051:[37.015.3:005.336.2]:37.012
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.32>

Савченко Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перехід людства на новий етап свого розвитку в усіх сферах буття, який характеризується трансформацією світогляду, науковими відкриттями, що змінюють уявлення про особистість, її місце і роль у Всесвіті, призвів до того, що основні методологічні ідеї та концептуальні положення, на яких базувалася вітчизняна педагогіка протягом ХХ ст., на сьогодні майже втрачили своє значення й актуальність. Криза наукового пізнання, яка споконвічно притаманна етапу становлення соціально-гуманітарної науки, відображається в різних сферах наукового буття і, перш за все, в освіті. Основними ознаками кризи сучасної освіти є, в першу чергу, суперечність

методологічної основи, «своєрідність» якої базується на специфіці навчально-виховного процесу: його безперервності, тривалості та зумовленості суспільними умовами й потребами, тобто історичності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питання щодо компетентності педагога, його професійного розвитку і самовдосконалення в сучасній науці засвідчує, що досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми у працях: К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Ю.Г. Фокін, В.Д. Шадриков.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Переорієнтація сучасної науки на особистість та її зростання, відновлення гуманістичних традицій є головними завданнями, які стоять перед освітою. Virішення цих завдань вимагає узагальнення методологічної бази та розробки гуманістичної філософії освіти, тому що наука стикається з важливою проблемою, яку не може вирішити, вона звертається до практики й філософії.

Мета статті визначення основних методологічних положень, які мають бути основою для розуміння сутності психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО та їх формування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога закладу вищої освіти сьогоденної парадигмальної невизначеності представлена двома підходами: системним та синергетичним.

Важливість системного підходу полягає в тому, що він передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а зв'язки і взаємодію зрізних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин основних закономірностей і провідних тенденцій. [6, с. 104].

Дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи з позицій системного підходу, це формування, що передбачає розкриття динамічної природи та її структурних проявів, а також взаємозв'язків і взаємозалежностей її підсистем і елементів.

Особливість психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО як важливого об'єкта неможливо зрозуміти, виходячи з особливостей і властивостей елементів системи, оскільки дана компетентність залежить від цілісної природи їх відносин і зв'язків, що виявляється в ієрархічних принципах будови, багаторівневої і поліструктурної організації системи.

Психолого-професійну компетентність педагога вищої школи з позицій системного підходу в нашому дослідженні розглядається як системна якість, яка передбачає відповідність спеціаліста вимогам професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, вона може бути подана у цілому обсязі певних підсистем.

На сьогоднішній день у науці на визнання як нової загальнонаукової методології претендує синергетичний підхід, який створений як протидія системному підходу [5]. Його мета – дослідження всеохоплюючих схем, універсальних об'єднуючих основ, в рамках яких можна було б систематично, тобто логічним шляхом або шляхом простеження причинних залежностей, обґрунтувати взаємозв'язок усього наявного, де немає місця для, непередбаченого розвитку подій, і все що здійснюється, підкоряється спільним вимогам [10].

Аналізуючи поняття психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО педагога вищої школи,

ми вважаємо, що неможливо уникнути поглядів синергетичного підходу з декількох причин.

Насамперед, маємо справу з особистістю – складною системою, зростання якої є нелінійним, яка навіть за своїм стандартним визначенням здатна до самовиявлення, само спричинення, самоорганізації, тощо.

Якраз синергетичний підхід дає можливість розглядати педагога як «відкриту систему, що здатна до самоорганізації, не перебуває в рівновазі, але має витриманість завдяки саморганізації хаосу потенційних станів у певні структури та має власні можливості для самовдосконалення» [7, с. 133].

Наступна причина пов'язана з тим, що синергетика спонукає до діалогу людини з природою та другими людьми [10], в основі якого закладені такі якості особистості, як толерантність; креативність; відповідальність; спонтанність; чутливість до себе та навколишнього середовища; визнання та прийняття у власному «Я» суперечливих тенденцій. По-третє, сам освітній простір, освітня діяльність, суб'єктом якої є вчитель, є важливою системою, що функціонує за правилами синергетики.

Отже, положення синергетичного підходу дозволяють з іншого для класичної педагогіки боку поглянути на сутність професіоналізації особистості, психолого-педагогічної компетентності викладача: особистісний та професійний розвиток викладача не можна вважати планомірно-поступовим, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного світу педагога, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи особистісну само розвивальну та самопізнавальну активність.

Обґрунтованість психолого-педагогічної компетентності викладача як особливої системи, саме її буття забезпечується взаємозв'язком і обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, професійне та соціальне середовище є непостійним; із синергетичних позицій можна підтвердити, що психолого-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти має дисипативний характер і є наслідком взаємодії дисипативних структур: особистісної і професійної.

Як складна дисипативна структура, педагог представлений комплексом найнеобхідніших структур: індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт професійної діяльності, суб'єкт соціальних відносин. Маючи різні характеристики і особливості він виявляє їх у діяльності.

У педагогічної діяльності це виявляється таким чином: внутрішня самотність, умови професійного середовища, становище в системі професійних відносин визначають особливості прояву необхідних структур на певному рівні.

Конкретно-методологічні засади наукового вивчення психолого-педагогічної компетентності

викладача, на нашу думку, представлені різними підходами.

Стосовно розуміння місця педагогіки в системі наук, з однієї сторони – визнання соціальної детермінованості її характеру [12] – з іншої, актуалізують, на нашу думку, потребу в аналізі педагогічних явищ з точки зору саме парадигмального підходу.

Системоутворювальним фактором становлення педагога як професіонала в безпосередньо його компетентності є розвиток професійно-педагогічної культури на рівнях: діяльнісному – культура як спосіб людської діяльності, засвоєння якої особистістю передбачає засвоєння способів її практичної діяльності і навпаки; особистісно-творчому – культура досліджується на суб'єктивному рівні як зміна людини і становлення її творчої особистості; аксіологічному – культура як сукупність духовних і матеріальних цінностей. Цінності виконують функцію стимулів, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смисловому рівнях; узгоджуючись з ідеалами, формують ціннісну ієрархію життєвих цілей, а також уявлення про норми поведінки, виступають як зразок [14].

Професійно-педагогічна культура представлена такими цінностями: цінності-засоби (концепції спілкування, техніки і технології, інтуїції) цінності-цілі, визначають концепцію особистості в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-відносини, що розкривають сукупність відносин учнів, а також формування позиції стосовно професійно-педагогічної діяльності; цінності-знання, що визначають її особистісну і професійну компетентність; цінності-якості, представлені якостями особистості [11, с. 68].

Важливою цінністю культури є людина. Щодо поглядів сучасної гуманістичної парадигми поняття психолого-педагогічної компетентності викладача буде не тільки неповним, а й неактуальним без аналізу її з позицій антропологічного підходу, особливості якого полягають в комплексному людинознавстві, що відображає природу педагогічної професії.

Активний розвиток нових освітніх технологій: розвивального навчання, особистісно орієнтованої педагогіки, гуманістичної педагогіки – створив підстави для рівноправності спілкування суб'єктів освітнього простору, визнання особистості суб'єктом свого власного розвитку, активним перетворювачем своєї життєдіяльності. Ідеї педагогічної антропології знайшли своє відображення в суб'єктному підході.

З позицій суб'єктності [9] психолого-педагогічну компетентність педагога можна розглядати як інтегративну функцію психіки особистості, яка забезпечує її адаптацію щодо умов професійної діяльності та перетворення власної психіки й навколишнього середовища на основі

узгодження емоційного, рефлексивного та діяльнісного компонентів образу «Я». Відповідно, розвиток людини здійснюється на двох рівнях становлення суб'єктності: адаптація та перетворення психіки і навколишнього світу [9, с. 55].

Важливим є положення психосемантичного підходу, що запропонувала М. Абдулаєва [1]. Він базується на визнанні професійної ідентичності особистості, яка вживається як сформований образ себе в усьому різноманітті ставлень людини до навколишнього середовища.

Запровадження поняття «професійна ідентичність» зосереджує увагу на труднощах фахівця, що зумовлені професійним середовищем: необхідність приймати самостійні рішення при свободі вибору, відповідати вимогам самовизначення в системі соціальних ролей, усвідомлювати свої особливості і здібності з погляду відповідності своєму професійному статусу [13].

Важливим підходом, який дає можливість рішити дану проблему, є професіографічний підхід. Особливість його полягає у проектуванні професії та вивченні психологічної характеристики. Основний принцип професіографування є диференційний підхід щодо дослідження професійної діяльності – спрямування на вирішення важливих практичних завдань. Таким чином, вибираються й методи вивчення професії, зміст її характеристики та сфера використання, інакше особливості проведення професіографії визначаються її цілями в тій чи іншій сфері діяльності. Результатом професіографії є професіограма, в якій визначаються основні нормативні вимоги до фахівця з боку тих завдань професійної діяльності, які він має успішно виконувати.

Недостатньо представлений у наукових публікаціях професіогенетичний підхід [3], засновники якого в процесі аналізу професійного становлення особистості, формування її професійної компетентності комплексно виділяють такі фактори, як: динаміка інформаційного простору професіонала; взаємодія й межі відповідності зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності; соціокультурна зумовленість професій; рівнево-стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму.

Усі аспекти професіогенезу підкоряються загальній закономірності – перманентній зміні старих професійно-діяльнісних стереотипів новими як результат протиборства, що відбувається на різних якісних основах: зростання професійного знання на фоні збереження колишньої якості й інформаційної основи діяльності; якісна зміна компонентів професійної структури на існуючій інформаційній базі; швидкий раптовий стрибок професійної якості, що характеризується переходом до нових інформаційно-психологічних основ діяльності.

У всіх випадках зростання ефективності залежить від процесів, пов'язаних не з реалізацією,

а з реорганізацією, якісною перебудовою основ і компонентів трудового процесу.

У контексті зазначеного Є. Єрмолаєва пропонує ідею циклічності професійного розвитку як загальної закономірності всіх його аспектів, рушійним фактором якого є перетворювальна діяльність, а регулятором – професійна ідентичність [3, с. 81].

Процеси ідентифікації лежать в основі будь-якого професійного становлення. Але виникають запитання: з ким і з чим ідентифікує себе людина, яка обирає ту чи іншу професію, стиль професійної діяльності, які життєві завдання вона вирішує за допомогою професії? При цьому відомі механізми професійної ідентифікації не відображають повністю реальних процесів, що залежать від сукупності соціальних умов і безпосередньо професійного досвіду [3, с. 51]. У зв'язку з цим автор розглядає зворотний, «негативний» бік професійного становлення – професійний маргіналізм, під яким розуміє не тільки непрофесіоналізм як недостатність або неадекватність професійних знань та вмій, а, перш за все, особистісну позицію непричетності і ментальної неналежності до суспільно прийнятої для даної професії професійної моралі

Таким чином, з позицій професіогенетичного підходу, домінуючим елементом у визначенні професійної компетентності педагога є професійна ідентичність, що забезпечує регуляцію професійної (перетворюючої) діяльності у процесі професіогенезу.

Огляд підходів до визначення методологічних засад дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога вищої школи та особливостей її формування був би неповним без аналізу їх з позицій акмеології.

Акмеологічний підхід спрямований на вивчення досягнень, розвитку професійних сил, що визначаються як зрілість розвитку людини, її досконалість в різних аспектах самовияву і функціонування, а психологічний стан особистості характеризується досягненням найбільш високих показників у творчості та діяльності.

У цьому підході для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовується поняття «професійна зрілість».

Основним компонентом професійної зрілості педагога є самоактуалізація. Представники гуманістичної педагогіки та психології розглядали самоактуалізацію як основу і головну умову професійної діяльності. Виходячи з цього, у підході до визначення концептів професійної та психолого-педагогічної компетентностей педагога в контексті акмеологічного підходу акцент переноситься на сукупність акмеологічних інваріантів – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Висновки. Взагалі за результатами аналізу основних методологічних підходів до визначення сутності професійної та психолого-педагогічної компетентностей викладача можна стверджувати, що існує стійка тенденція до зближення їх загальних позицій в еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системно-структурного до генетичного, парадигмального; від технологічного до антропоцентричного; від вузькодіяльнісного до суб'єктивного; від антропологічного до гуманістичного; від гуманістичного до акмеологічного.

Отже, залежно від прийнятого методологічного підходу значення психолого-педагогічної компетентності педагога має розбіжне концептуальне наповнення: від єдності професійних знань, умінь і навичок до системи професійних і загальнолюдських цінностей; від сукупності діялісно-рольових та особистісних компонентів до професійної самоорганізації, самопроекування й саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абдулаєва М. Професійна ідентичність особистості : психосемантичний підхід. Психологічний журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 86 -95.
2. Ананьїв Б. Вибрані психологічні праці: в 2-х т. Педагогіка. 1980. Т.1. 232 с.
3. Єрмолаєва Є. Перетворювальні та ідентифікаційні аспекти проблеми професіогенезу. Психологічний журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 80-87.
4. Казміренко В. Соціальна психологія організації : монографія. Київ : МЗУУП, 1993. 384 с.
5. Князева Є. Синергетиці – 30 років. Інтерв'ю з професором Г. Хакеном. Питання філософії. 2000. №3. С. 53-61.
6. Корольов Ф. Системний підхід і можливість його використання в психолого-педагогічних дослідженнях. Педагогіка. 1970. № 9. С.103-115.
7. Лушин П. Психологія особистісної зміни. Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ООО «Імекс ЛТД», 2002. 360 с.
8. Назарова Т., Шаповаленко В. «Синергетический синдром» в педагогіці. Педагогіка. 2001. № 9. С. 25-33.
9. Педагогічна психологія : Навч. для студ. вищ. навч. закладів / Під ред. Н. Ключової. Вид-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. 400 с.
10. Пригожин І., Стенгерс І. Порядок із хаоса: новий діалог людини з природою. Прогрес, 1986. 432 с.
11. Сластьонін В., Чижикова Г. Введення в педагогічну аксіологію : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Видавничий центр «Академія», 2003. 192 с.
12. Харламов І. Про педагогічну майстерність, творчість, новаторство. Педагогіка. 1992. № 7-8. С.11-15.
13. Шнейдер Л. Професійна ідентичність : структура, генезис и умови становлення : автореф. дис. д-ра психол. наук. 19.00.13. пед. держ. університет, 2001. 41 с.
14. Ядов В.А. Соціальна ідентичність особистості. Наука, 1994. 312 с.