

World University Rankings» and Shanghai Jiao Tong University. Consideration of the research problem included clarifying the characteristics reflected in the mission of the best universities famous penta question of academician Berg: Why to teach? What to teach? Whom to teach? Who will teach? How to teach?

As a result of the problem analysis it is proved that the leading signs of the mission transformation of the Top 10 best universities in the world are the following: 1) appearance of a new global brand – an international research University, in which the dominant role is played by research and educational components of the mission; 2) greater integration of educational and scientific components of the University mission by making learning process experienced-based from the first days of training students in the University; 3) integration within implementation of the scientific mission of the University research and entrepreneurial activity; 4) innovative character of the educational mission realization, which means using new approaches to developing training programs, using innovative pedagogical technologies, forms and methods of training; 5) increasing significance of international activities of the University, which leads to its selection as an important criterion in determining the ranking position of the University and the individual component of its mission; 6) diversification of the «third mission» of University, which involves such aspects as formation of the citizen of the state and the world; social services to the local community; transfer of products of innovative activity to social sphere; support of sustainable development of society and world as a whole.

Key words: *university, mission, transformation, trend, education, research, third mission, integration, diversification.*

УДК 378

І. А. Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті схарактеризовано теоретичні аспекти формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору. Виокремлено компетентності, необхідні для професійної діяльності. Визначено, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності. Запропоновано модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи.

Ключові слова: *формування, готовність до професійної діяльності, викладач вищої школи, європейський освітній простір.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства набирають сили тенденції розширення фактора динамізму й невизначеності; скорочення соціального захисту населення; глобалізації професій і професіоналів; принципів змін майже в усіх професіях; появи нових професій; зростання ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя; професіоналізації вищої освіти (стирання меж між

класичними академічними та прикладними професіями); виникнення феномену масової та «всезагальної» вищої освіти; посилення ролі й ускладнення задач «особистісного розвитку» людини; безумовної домінанти установки «освіти впродовж життя»; наростання в системах професійної освіти конвергентних процесів [1].

Таким чином, означені тенденції визначають вектори розвитку сучасної вищої школи як соціального інституту, який відіграє особливу роль у розвитку держави, її культури, науки, освіти, економіки. Нова філософія вищої освіти повинна орієнтуватися на забезпечення високої якості підготовки спеціаліста, формування його компетентності.

У зв'язку з цим підготовка висококваліфікованих кадрів відповідно до вимог суспільства й держави ставить питання професійної готовності спеціалістів до роботи в статусі викладача вищої школи.

Отже, підготовка викладача вищої школи для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень. Значну роль у цьому процесі відіграє входження України в європейський освітній простір, що вимагає від викладача вищої школи здатності працювати в умовах двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, реалізації нових форм і методів організації навчального процесу, забезпечення мобільності роботи студентів в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Важливі аспекти проблеми дослідження висвітлено в наукових працях вітчизняних і російських учених, у яких розкрито тенденції розвитку вищої освіти у світовому та європейському просторах (В. Андрущенко, Н. Булгакова, О. Галус, О. Козлова, К. Корсак, М. Лещенко, В. Олійник, А. Сбруєва та ін.), сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти (Н. Авшенюк, Л. Вербицька, О. Горбунова, Н. Кабанова, О. Матвієнко, А. Сбруєва та ін.), особливості розвитку глобального та європейського вимірів освіти (О. Бражник, С. Баташова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Пуховська, Г. Синицина, А. Сбруєва та ін.), концептуальні засади формування інституційного, національного, європейського та глобального освітнього просторів (Н. Бордовська, Б. Вульфсон, В. Гінецинський, М. Корнюшкін, А. Сбруєва, В. Степанов, В. Ясвін та ін.), стратегії академічної мобільності (В. Андрущенко, Я. Болюбаш, В. Вауліна, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, С. Ніколаєнко, А. Сбруєва, М. Степко та ін.). тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті інтернаціоналізації (Б. Год, О. Гонта, В. Кремень, В. Луговий, А. Сбруєва та ін.).

Значний інтерес становлять праці зарубіжних науковців, у яких висвітлено проблеми інтернаціоналізації освіти (С. Арума, М. ван дер Венде, Х. де Віта, М. Грін, С. Гроєннінгса, Дж. Едвардса, С. Клесека, Р. Ламберта,

Дж. Найт, К. Олсон, Дж. Уїлі, М. Харарі та ін.); національні й інституційні стратегії інтернаціоналізації (Б. Бернардо, Й. Планте, Ф. Стінкемп та ін.); теоретичні й методичні підходи до інтернаціоналізації змісту освіти (Т. Веллі, Дж. Ван Джин, Б. Ліск, Х. Новотни, Т. Одгерс, Ю. Річардсон, Х. Тікенс, С. Шурхольц-Лер та ін.); академічної мобільності (К. Бейненса, С. Демі, Дж. Добсона, С. Пулі, С. Стренда та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що вища школа завжди була й залишається важливим інтелектуальним джерелом розвитку суспільства. Реформування освіти на сучасному етапі інтенсивних соціально-політичних та економічних змін висуває вищій освіті нові вимоги, пов'язані не лише зі змінами стандартів освіти та введенням нових технологій, а, передусім, з визначенням цілей і завдань освіти, що зумовлює впровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній освіті.

Компетентнісний підхід до професійного становлення педагога означає орієнтацію на підготовку нового педагогічного стилю, нової моделі педагогічної діяльності: індивідуально-творчої (суб'єктно-авторської) моделі педагогічної діяльності (В. Анісімова), смислового, рефлексуючого ставлення до своєї професії (Н. Зотова), орієнтації на досягнення високих результатів, досвіду самоосвітньої та саморегулюючої діяльності, стійкої професійної мотивації (Є. Глухих, П. Ільїна), формування цілісності педагогічної свідомості (Т. Шурухіна) тощо.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності й класифікації компетентностей. Вітчизняна дослідниця А. Сбруєва як критеріальні ознаки класифікації використовує такі: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) особливості сфери діяльності, у якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо [8, 336]. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує й загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для професійної діяльності. У межах такого підходу дослідники визначають, як правило, такі групи:

1. *Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy).* Базові компетентності дозволять отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її, успішно функціонувати в умовах інтернаціоналізації освітнього й культурного просторів, глобальної взаємодії ринків робочої сили, товарів і послуг. До базових компетентностей, необхідних для майбутнього викладача вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського

освітнього простору, ми відносимо такі:

- 1) мовні компетентності (рідномовна, іншомовна);
- 2) математична, природничо-наукова й технологічна компетентності;
- 3) інформаційна компетентність;
- 4) пізнавальна компетентність;
- 5) міжособистісна та громадянська компетентності;
- 6) інтеркультурна компетентність.

Рівень розвитку базових компетентностей може суттєво варіюватися залежно від базової освіти, життєвого та професійного досвіду, соціокультурного оточення, життєвих і професійних цінностей людини. Їх розвиток здійснюється впродовж життя.

Цифрова грамотність (*digital-age literacy*) означає достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж. Із прискоренням розвитку інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернету грамотність у сфері ІКТ стала для більшості робочих місць майже такою ж важливою, як і загальна грамотність [12, 200].

2. *Академічні компетентності* пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, педагогіка вищої школи). Такі компетентності зазвичай набувають у процесі навчання в закладах системи професійної освіти й застосовують у професійній діяльності.

3. *Технічні компетентності (hard skills)*. Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності. Як правило, вони базуються на академічних знаннях щодо інструментів або процесів, що становлять предмет професійної діяльності. Найчастіше в літературі з проблем інноваційного розвитку про технічні навички йде мова в контексті характеристики механізмів запровадження продуктивних і процесуальних інновацій, подальшого розвитку інноваційних процесів, тобто особливостей здійснення часткових інновацій [9, 88].

4. *Загальні компетентності (основоположні)*, які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційного суспільства в будь-якій сфері діяльності. Складовою цієї групи компетентностей найчастіше називають навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, уміння управляти складною ситуацією (*to manage complexity*). Разом із тим експерти стверджують, що вони мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності, оскільки розв'язання проблем, безумовно, відбувається в межах певних технологічних процесів, в умовах автентичної організаційної культури, що потребує застосування специфічних знань, умінь і навичок. Тому Дж. Пейн у дослідженні, присвяченому особливостям трансформації поняття «навички» в сучасних умовах, справедливо зауважує, що для вирішення

складних проблем, абсолютно необхідними є спеціальні знання та досвід діяльності у відповідній сфері [13].

5. *Соціальні компетентності (soft skills)*. Цю групу, як правило, асоціюють, а іноді й об'єднують із загальними компетентностями. Однак, згідно з позицією експертів ОЕСР [11, 31–52], вона містить значно ширше й різноманітніше коло складових: навички взаємодії в команді та різнорідних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій [11, 40].

Особистісна компетентність, складові якої визначають, наскільки ми вміємо володіти собою:

- самоусвідомлення – знання власних внутрішніх станів, переваг, можливостей;
- саморегуляція – уміння справлятися зі своїми внутрішніми станами й спонуканнями;
- мотивація – емоційні схильності, які направляють або сприяють досягненню цілей.

Соціальна компетентність, що визначає, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини:

- емпатія – усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей;
- соціальні навички, що інтерпретуються як мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію [11].

На Заході концепція «емоційного інтелекту» є достатньо популярною, хоча існує думка про те, що з наукової точки зору в концепції немає змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок і комунікативної компетентності.

6. *Підприємницькі компетентності*, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі.

Розвиток підприємницьких компетентностей відбувається шляхом навчання, спостереження, експерименту та набуття практичного досвіду. Прийнято вважати, що формування підприємницьких компетентностей повинно утворювати обов'язкову складову навчальної програми сучасного фахівця. Обов'язковим у цьому процесі є розвиток творчості, критичного мислення, ентузіазму, навичок застосування інноваційних інформаційних технологій.

7. *Творчі та конструктивні компетентності* є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо вміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності організації. Експертами ОЕСР здійснюється широке коло досліджень природи

творчості, кореляції творчості й ефективної інноваційної діяльності. Науковці зауважують, зокрема, що творчі та конструктивні компетентності асоціюють іноді тільки з діяльністю у сфері мистецтва й культури, що неправильно. Водночас у низці досліджень, наприклад австралійських науковців Б. Хейсман та Л. Джаніст [10], знаходимо підтвердження того, що професійна діяльність у мистецькій сфері сприяє формуванню інноваційної спрямованості та культури інновацій, залученню талантів. Мистецька освіта, у свою чергу, має дуже високий потенціал для розвитку таких професійних якостей, як творчість, гнучкість, співробітництво, що є абсолютно необхідними для майбутніх викладачів в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне підкреслити, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувається одночасно з процесом формування готовності до професійної діяльності. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури можемо стверджувати, що наявність відповідних необхідних професійних компетентностей передбачає сформовану готовність до майбутньої професійної діяльності. Тому формування готовності майбутнього викладача вищої школи до педагогічної діяльності базується на сформованості професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу.

У педагогічній науці в процесі обговорення результатів професійної підготовки фахівців використовується поняття «готовність до діяльності», що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення окреслених понять.

Зосереджуючись на проблемі готовності особистості до певного виду діяльності вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст поняття «професійна діяльність», «готовність до діяльності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити низку напрямів, за якими розв'язується проблема формування готовності до професійної діяльності: сутність, зміст, структура готовності до професійної діяльності (В. Руденко, А. Виноград, А. Ганюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломенський, А. Линенко, С. Максименко, В. Марігодов, В. М'ясищев, О. Пасько, В. Сластьонін, А. Столяренко, Є. Улятовська та ін.); психологічна готовність фахівців (М. Дяченко, Є. Іванова, Г. Костюк, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсесян, М. Томчук, І. Чорна та ін.); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова та ін.).

У сучасній науці накопичено багатий теоретичний і практичний досвід стосовно проблеми готовності особистості до певного виду діяльності, причому сутність поняття «готовність» трактують по-різному, залежно від видів діяльності, оволодіння якими було метою підготовки. У психологічній науці виокремилися два підходи до розуміння поняття «готовність»: функціональний (готовність розглядають як певний психічний стан особистості) та особистісний (під готовністю розуміють як

новоутворення чи якість особистості) (рис. 1).



Отже, прибічники функціонального підходу розуміння розглядуваного поняття вбачають у готовності такий стан, у якому активуються психічні функції, коли людина може мобілізувати власні психічні й фізичні сили, що зумовлює досягнення позитивних результатів у виконанні діяльності.

Представники особистісного підходу готовність розглядають як прояв індивідуальних якостей особистості в їхній єдності, які зумовлені характером діяльності, причому в структурі готовності вчені виділяють взаємопов'язані компоненти.

Підсумовуючи вищесказане, треба наголосити на тому, що психологи досліджують частіше за все готовність як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них. Вони підкреслюють той факт, що готовність показує можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, будучи тим самим вирішальною умовою швидкої адаптації до праці, професійного становлення та подальшого вдосконалення в галузі професійної діяльності.

Вивчення загальної проблеми готовності з педагогічної точки зору почалося в 50-х роках ХХ століття у зв'язку з необхідністю професійного навчання людей різним видам діяльності.

Так, В. Сластьонін, описуючи поняття готовності, визначає його як інтегративну, значущу якість особистості, яка являє собою сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів і містить особистісні та

процесуальні аспекти [6]. Крім того, він розглядає готовність до діяльності як здатність до впевненої та ефективної професійної діяльності. Він зауважує, що готовність є складним, багаторівневим і різноплановим особистісним утворенням людини; це певний ступінь підготовленості та налаштованості духовних сил спеціаліста на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [6].

Е. Конюхова розуміє готовність як умову успішного виконання професійної діяльності, яка повинна формуватися та вдосконалюватися як самою людиною, так і всією системою заходів, що проводяться державою в цілому [3].

У дослідженні А. Резановича готовність трактується як внутрішня властивість особистості, у якій виражена її схильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатності користуватися цим досвідом у професійній діяльності [5].

У наукових розвідках З. Курлянда [4] готовність розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Науковець зауважує, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, що ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища.

Важливо зазначити, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності (Л. Товажнянський, О. Романовський, В. Бондаренко, О. Пономарьов, З. Черваньова).

До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять такі вміння (рис. 2) [7].

Аналітичні вміння – один із критеріїв професійної компетентності викладача. З їх допомогою отримуються практичні знання. Саме через аналітичні вміння проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити, яке під час розв'язання педагогічної задачі складається з таких конкретних умінь:

- розкласти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо);
- обмірковувати кожне педагогічне явище в його взаємозв'язку та взаємозалежності з усіма компонентами педагогічного процесу;
- знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглядуваного явища;
- правильно діагностувати педагогічне явище;
- виокремлювати основну педагогічну задачу (проблему) та

визначати способи її оптимального рішення.

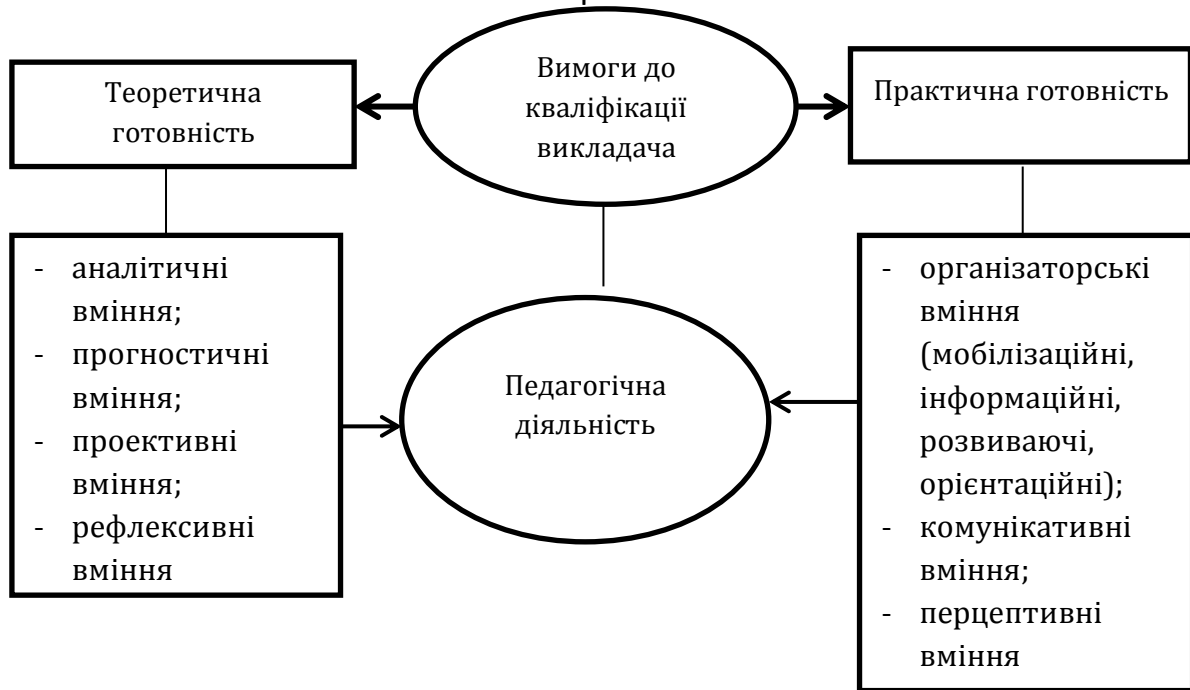


Рис. 2. Загальна структура вимог до кваліфікації викладача

Прогностичні вміння полягають у здатності викладача передбачити результат дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Прогнозування діяльності викладача як процес отримання випереджаючої інформації про результати його дій будується на основі знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей індивідуального розвитку тих, хто навчається. Це дозволяє передбачити помилки останніх під час сприйняття матеріалу, зрозуміти, як їх досвід буде сприяти більш глибокому проникненню в сутність матеріалу, що вивчається, бачити ті їх якості, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Проективні вміння проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання й виховання. Ідеться про проект цілей, їх максимальну конкретизацію та обґрунтування способів їх поетапної реалізації, про визначення змісту й видів діяльності, здійснення яких тими, хто навчається, забезпечить бажаний розвиток очікуваних якостей і станів. При цьому важливо передбачити поєднання різних видів діяльності та проведення спеціальних заходів відповідно до поставлених цілей і завдань. Проективні вміння вимагають від викладача володіння низкою конкретних вузько методичних умінь, що призводять до матеріалізації проекту проведення навчально-виховної роботи та успішного досягнення її цілей.

Рефлексивні вміння мають місце у процесі здійснення викладачем контрольно-оціночної діяльності, направленої на себе, усвідомлення власних дій, позитивних чи негативних результатів своєї діяльності, аналіз умов їх отримання. Звідси й необхідність у самоаналізі власної діяльності, який

зазвичай проводиться відповідно до основних компонентів діяльності.

Рефлексія, крім того, має своєю метою не просто знання або розуміння викладачем самого себе, сутності й характеру своєї педагогічної діяльності, але й з'ясування того, як інші люди розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

На думку дослідників Л. Товажнянського, О. Романовського, В. Бондаренка, О. Пономарьова, З. Черваньова практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає такі вміння:

Організаторські вміння викладача сприяють залученню тих, хто навчається, в різні види навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації спільної їх діяльності в складі колективу. До організаторських умінь як загально педагогічних відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні.

Схарактеризуємо названі вміння. Мобілізаційні вміння пов'язані з розвитком у тих, хто навчається, стійких інтересів до навчання, праці, активності, з формуванням потреби в знаннях, творчому ставленні до оточуючого світу.

Інформаційні вміння зазвичай пов'язують лише з безпосереднім викладом навчальної інформації. Але треба пам'ятати, що вони мають місце і в способах її отримання. Це вміння й навички роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, уміння дидактично перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання й виховання.

У процесі безпосереднього спілкування зі студентами інформаційні вміння викладача проявляються в його здатності ясно й чітко, послідовно викладати навчальний матеріал, поєднуючи індуктивний і дедуктивний способи його викладення. Вони передбачають уміння правильно формулювати питання; користуватися технічними засобами; використовувати графіки, діаграми, схеми, рисунки; оперативно діагностувати за допомогою різних методів рівень засвоєння студентами нового матеріалу; оперативно перебудовувати у випадку необхідності план і хід викладення матеріалу.

Розвиваючі вміння сприяють розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі студентів, стимулюють їх пізнавальну самостійність і творче мислення; створюють умови для розвитку індивідуальних особливостей студентів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування наукового світосприйняття, морально-ціннісних установок студентів, на їх активну участь у навчально-виховному процесі, у набутті професійних навичок, на організацію спільної творчої діяльності.

Комунікативні вміння також відіграють важливу роль. Рівень володіння ними визначає можливість встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин викладача зі студентами та з колегами. Одна з особливостей

діяльності викладача полягає в тому, що розв'язання педагогічних задач відбувається на фоні педагогічного спілкування, що відбувається безперервно. Таке спілкування являє собою систему прийомів соціально-психологічної взаємодії викладача та студента, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. До того ж, викладач виступає у ролі активатора цього процесу, організовуючи його та керуючи ним.

Перцептивні вміння полягають у здатності викладача проникати у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали. Професійний викладач здатен за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами розуміти внутрішній стан студента.

Цінними для даного дослідження є наукові розвідки формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до професійної діяльності Г. Губайдулліної [2]. Дослідниця на основі вивчення наукової літератури з даної проблеми запропонувала модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Модель являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи. Далі розглянемо складові запропонованої моделі (рис. 3).

На думку автора моделі, компонент цілепокладання представлений метою – це формування педагогічної готовності викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Згідно з Г. Губайдулліною, структурний компонент відображає рівні підготовки: бакалавріат, магістратура, докторантура, Центр педагогіки вищої школи. Діяльність цих рівнів взаємопов'язана між собою, що дозволяє зберегти принципи спадкоємності, єдності та цілісності всієї системи підготовки.

Змістовий компонент, як зазначає дослідниця, знаходить своє вираження в педагогічній, економіко-правовій, інформаційно-технологічній складових, орієнтованих на формування педагогічної готовності.

Процесуальний компонент автор моделі представляє технологіями навчання, інформаційно-дидактичним забезпеченням, педагогічними умовами, які вона розмежувала в три групи: організаційно-мотиваційні, змістові та технологічні. Інформаційно-дидактичне забезпечення – це поєднання інформаційно-дидактичних засобів навчання (електронні ресурси: начальний посібник, юніти, електронний робочий зошит тощо), що дозволяють організувати та керувати діяльністю слухачів Центру.

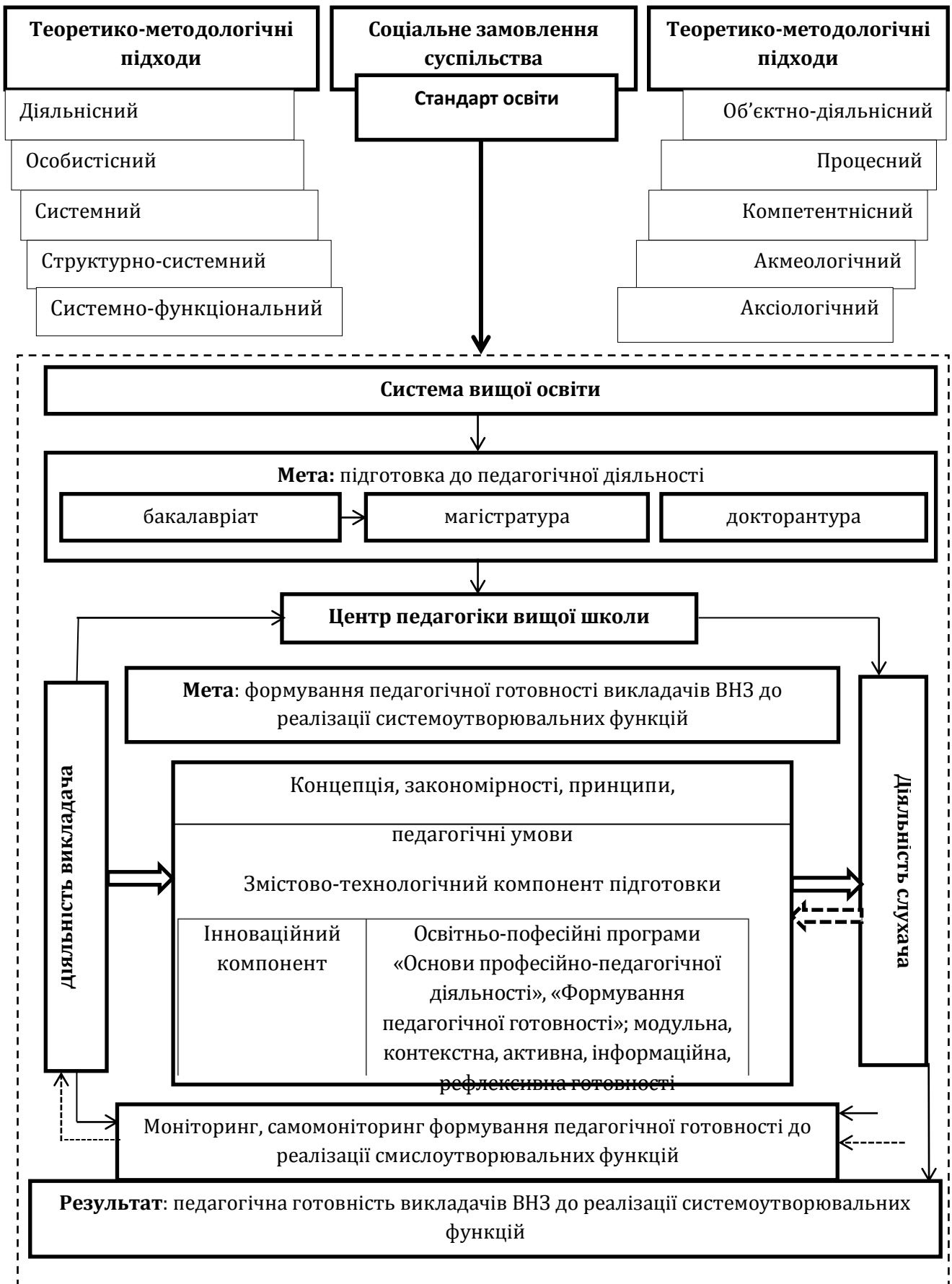


Рис. 3. Модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу (за Г. Губайдуліною)

Результативний компонент відображається в прогнозованому кінцевому результаті. Так, у запропонованій моделі результатом є педагогічна готовність викладача вищого навчального закладу до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Рефлексивний компонент відображає ступінь відповідності результату запланованим цілям і задачам, яка відстежується за допомогою моніторингу та самомоніторингу.

До того ж, дослідниця зазначає, що у процесі формування педагогічної готовності треба урахувати закономірності. Так, Г. Губайдулліна виокремила внутрішні та зовнішні закономірності. Зовнішні закономірності характеризують залежність діяльності Центру від соціально-економічної ситуації, потреби суспільства в певному типі особистості та рівня освіти. Внутрішні закономірності відображають стійкі залежності між діяльністю викладачів ВНЗ та змістом освітньо-професійної програми.

Крім того, на думку автора моделі, процес формування педагогічної готовності базується на певних принципах: андрагогічності, колегіальності, контактності, усвідомленості, самостійності й активності, спадкоємності й послідовності, системності, індивідуалізації, диференціації, полісуб'єктності, педагогічної фасилітації, опори на досвід слухачів, актуалізації результатів навчання, елективності, модульності й рефлексивності. А на їх основі було визначено педагогічні умови, які Г. Губайдулліна розуміє як сукупність заходів, що забезпечують досягнення поставленої мети [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, формування педагогічної готовності має неперервний, послідовний і поетапний характер. Перший етап пов'язаний із періодом навчання в бакалавріаті, де особливе значення має розвиток мотиву професійної спрямованості студентів на продовження освіти в магістратурі. Другий етап припадає на період навчання в магістратурі, де мотив педагогічної спрямованості стає стійким. Третій етап продовжується в Центрі педагогіки вищої школи, де викладачі, які не мають педагогічної освіти, а також ті, які володіють відповідними нахилами до педагогічної діяльності, стійкою педагогічною мотивацією, набувають можливість отримати спеціальну педагогічну підготовку, під час якої й формується досліджувана готовність [2, 5].

Отже, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було:

1. Схарактеризовано теоретичні аспекти формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, що дало змогу визначити зміст основоположних понять дослідження: інтернаціоналізація, готовність, професійна готовність, або готовність до професійної діяльності.

2. Виокремлено компетентності, необхідні для професійної діяльності: 1) базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy); 2) академічні компетентності; 3) технічні компетентності (hard skills); 4) загальні компетентності (основоположні); 5) соціальні компетентності (soft skills); 6) підприємницькі компетентності; 7) творчі та конструктивні компетентності.

3. Визначено, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності. До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає організаторські, комунікативні та перцептивні вміння.

4. Запропоновано модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного педагогічного досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору; розроблення механізмів удосконалення формування готовності до майбутньої професійної діяльності випускників педагогічних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Губайдуллина Г. Н. Формирование педагогической готовности преподавателей вуза в контексте реализации Болонского процесса [Электронный ресурс] / Г. Н. Губайдуллина. – Режим доступа : <http://www.formirovanie-pedagogicheskoi-gotovnosti-prepodavatelei-vuza.pdf>.
3. Конюхова Е. Т. Установка личности на успешность в профессиональной деятельности как ценность организационной культуры студента / Е. Т. Конюхова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 4. – С. 40–44.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А. Е. Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.
6. Слостенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

7. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л. Л. Основы педагогики высшей школы / Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, О. Г. РОМАНОВСКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО, О. С. ПОНОМАРЕВ, З. О. ЧЕРВАНЕВА. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
8. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
9. Bell M. Technological Accumulation and Industrial Growth: Contrasts between Developed and Developing Countries / M. Bell, K. Pavitt // Technology, Globalisation and Economic Performance [D. Archibugi and J. Michie (eds.)]. – Cambridge University Press, 1997. – 322 p.
10. Haseman B. The Arts and Australia's National Innovation System 1994–2008: Arguments, Recommendations, Challenges / B. Haseman, L. Jaaniste // CII ASS Occasional Papers, Council for Humanities, Arts and Social Sciences. – 2008, November. – P. 45–68.
11. OECD. Skills for Innovation and Research. – OECD Publishing, 2011. – 211 p.
12. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society. – OECD. – Paris, 2008. – 724 p.
13. Payne J. The Changing Meaning of Skill / J. Payne // SKOPE Issues Paper. – ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance. – 2004, October. – 7 p.

РЕЗЮМЕ

Чистякова И. А. Особенности формирования готовности преподавателя высшей школы к работе в условиях интернационализации европейского пространства высшего образования.

В статье дана характеристика теоретических аспектов формирования готовности преподавателя высшей школы к работе в условиях интернационализации европейского образовательного пространства. Выделены компетентности, необходимые для профессиональной деятельности. Определено, что в научной психолого-педагогической литературе выделяют теоретическую и практическую готовность преподавателя к педагогической деятельности. Предложена модель по формированию педагогической готовности преподавателей вузов к педагогической деятельности и реализации системообразующих функций педагогического процесса, представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого, структурного, содержательного, процессуального, аналитико-результативного и рефлексивного, в основу которых положены теоретико-методологические подходы.

Ключевые слова: формирование, готовность к профессиональной деятельности, преподаватель высшей школы, европейское образовательное пространство.

SUMMARY

Chystiakova I. Features of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European higher education area.

The formation of educational readiness is a continuous, sequential and incremental in nature. The first stage is associated with the period of study at the bachelor, where of particular importance is the development of the motif of a professional orientation of students for further education in the magistracy. The second stage is the period of study, where the motive pedagogical orientation becomes stable. The third stage continues in the Centre of pedagogy of the higher school, where teachers do not have pedagogical education, and also those which have their respective inclinations to teaching, sustainable pedagogical motivation, have the opportunity to get special pedagogical training, during which formed and studied the readiness.

Theoretical aspects of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European higher education area, which allowed to determine the content of the fundamental concepts of research: internationalization, readiness, professional readiness, or readiness for professional activity are highlighted in the article.

The competence necessary for professional activities are dedicated, among them: 1) basic (key) competencies and digital literacy (digital-age literacy); 2) academic competence; 3) technical competence (hard skills); 4) shared competence (basic); 5) social competence (soft skills); 6) entrepreneurial competencies; 7) creative and constructive competence.

It is determined that in scientific psychological and pedagogical literature theoretical and practical readiness of teacher to pedagogical activity are allocated. To the theoretical readiness of the teacher to pedagogical activity, the authors include analytical, predictive, projective and reflective skills. Practical readiness of teacher to pedagogical activity involves managerial, communication and perceptual skills.

The model for the formation of teaching readiness of University teachers to teaching and the implementation of strategic functions of the pedagogical process is proposed, it is a set of interrelated components: task, structural, substantive, procedural, analytical-effective and reflexive, based on the theoretical and methodological approaches.

Key words: *formation, readiness to professional activity, teachers of higher education, the European educational area.*