

**Романова Г.М.**  
*Київський національний  
економічний університет  
ім. Вадима Гетьмана*

## **СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті обґрунтовується структура готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій. Ця структура розглядається як інтегративне ядро творчої професійної самореалізації викладача, що являє собою особистісне утворення і включає такі компоненти, як мотиваційний, особистісний, змістовий, операційний.*

**Ключові слова:** *психологічна готовність до діяльності, проектування навчальних технологій, мотиви діяльності, професійна спрямованість викладача, професійні здібності, знання, уміння.*

### **Постановка проблеми**

Якість професійно-педагогічної підготовки визначається готовністю викладачів, рівні якої є відповідними показниками. Як відомо, єдиного поняття готовності в науковій літературі немає. Так, М.Дьяченко і Л.Кандибович у структуру готовності до різних видів діяльності відносять такі компоненти, як «позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, уміння та навички; усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів» [4, 18–19]. Такий підхід до розуміння психологічної готовності полягає у її тлумаченні як цілісної системи розвитку особистості. Його прихильниками також є В.Вольдько, П.Гальперин, О.Глузман, Г.Гура, Є.Клімов, Д.Леонт'єв та ін.

К.Платонов психологічну готовність розглядає як стійкий або тимчасовий психічний стан, що визначається потребою у діяльності (праці). Відповідно до нього, професійна готовність — це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконувати [12]. Б.Ломов розширює трактування психологічної готовності дорученням до неї цільового компонента, доводячи його системоутворювальну роль [9].

У педагогічній науці недостатньо вивченою є готовність викладачів ВНЗ до проектувальної діяльності, зокрема до проектування навчальних технологій (ПНТ). Під проектуванням навчальних технологій ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення запланованих результатів навчання, що передбачає створення та реалізацію

алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту та добір адекватних йому форм і методів навчання.

*Метою статті є обґрунтування структури готовності викладачів до проектування навчальних технологій.*

## **Виклад основного матеріалу**

У цілому, аналізуючи розвиток поняття готовності, можна спостерігати його розширення та ускладнення структури від компонентів, обумовлених досвідом навчання й діяльності (знання, уміння, навички), до якостей особистості, особливостей мотиваційної сфери, світогляду. Отже, сьогодні дослідники, як правило, розглядають психологічну готовність спеціалістів до професійної діяльності.

Спрямованість нашого дослідження на підготовку викладачів економічних ВНЗ до проектування навчальних технологій зумовила постановку проблеми формування їхньої готовності до такої діяльності. У розробленні структури готовності викладачів до проектування навчальних технологій вихідними для нас є такі положення:

1. Дослідження психологічної готовності доцільно здійснювати у межах особистісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності.

2. Психологічна готовність має розглядатися як тривала, що може бути необхідною базою до виникнення ситуативної готовності [14, 35].

Зрозуміло, що метою підготовки викладачів до проектування навчальних технологій є засвоєння ними цієї діяльності. Доречними з цього приводу здаються такі міркування: «Що означає „засвоїти якусь діяльність”? Або спрощено: що потрібно для того, щоб людина була здатна щось робити? Вочевидь, вона має: 1) знати, як це робити, 2) хотіти це робити та 3) вміти це робити» [2, 80]. Ми додали б ще до цих трьох пунктів четвертий: розуміти себе, усвідомлювати свої цілі, цінності, можливості, і тоді можна проводити паралелі з такими загально визнаними компонентами готовності, як когнітивний або змістовий, мотиваційний, процесуальний, особистісний.

Отже, готовність викладачів до проектування навчальних технологій у контексті нашого дослідження є показником якості відповідної підготовки, її системним результатом. Ми розглядаємо готовність викладачів до проектування навчальних технологій як інтегративне ядро творчої професійної самореалізації викладача, що являє собою особистісне утворення і включає такі компоненти, як мотиваційний (мотиви, адекватні цілям і завданням дидактичного проектування), особистісний (значущі для проектування навчальних технологій здібності та якості особистості), змістовий (сукупність знань, що необхідні для дидактичного проектування), операційний (сукупність умінь, що дають змогу проектувати навчальні технології). Звернемося до їх обґрунтування.

Для сучасних досліджень характерно не тільки виокремлення мотиваційного компонента готовності до діяльності, а й визнання його пріоритет-

ного значення, оскільки цей компонент, як правило, є першим у різних структурах.

К.Платонов визначає мотив як суб'єктне явище, що спонукає до діяльності і являє собою відображення потреби у чомусь [13, 76]. О.Леонтьєв розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються осмислюються), що конкретизують потреби і виконують дві функції: по-перше, вони збуджують і спрямовують діяльність; по друге, надають діяльності суб'єктивну особистісну сутність [8, 39]. Під мотивами ми розуміємо усвідомлені прагнення, що визначають вибірковість ставлень до діяльності. Можна сказати, що мотиви проектування навчальних технологій — це прагнення викладачів задовольнити потребу і бажання оволодіти цією діяльністю як якістю прояву творчої самореалізації особистості.

Мотиви викладачів до проектування навчальних технологій можуть розглядатися у контексті зовнішньої та внутрішньої мотивації. Зовнішня, або інструментальна мотивація походить з очікування зовнішніх заохочень, винагород, тоді як для внутрішньої, або процесуальної мотивації витоком є сам процес, коли суб'єкт діяльності має задоволення від того, що він робить [15, 52]. Викладач може проектувати навчальну технологію, тому що від нього цього вимагають, або тому, що очікує винагороду. Якщо викладач дістає задоволення від процесу проектування, він насолоджується цією діяльністю, йому цікаво.

Мотиваційна готовність до проектування навчальних технологій передбачає формування внутрішньої потреби до цієї діяльності та установки на її ефективність. На думку Д.Левитес, рівень мотивації педагогічної творчості слід поставити на перше місце серед факторів готовності педагога до створення власної системи навчання [7, 148].

Отже, ми вважаємо, що мотиваційний компонент готовності до проектування навчальних технологій містить такі мотиви: задоволення від самого процесу діяльності; прагнення до отримання результату діяльності; прагнення до винагороди діяльності; запобігання санкцій (покарання), які б погрожували у разі ухилення від діяльності або її неякісного виконання; бажання проектувати власні навчальні технології; прагнення вдосконалюватись у напрямі педагогічного проектування; готовність до взаємодії зі студентами, колегами у процесі педагогічного проектування; задоволеність різними аспектами проектування навчальних технологій, до яких належать розроблення алгоритмів діяльності суб'єктів навчального процесу, постановка навчальних цілей, проектування змісту відповідно до різних рівнів засвоєння, добір методів і форм навчання, підготовка засобів мотивування студентів, розроблення системи контролю, оформлення технологічної карти.

Ставлення викладачів до проектування навчальних технологій має прояв у їх професійній спрямованості. В.Якунін зазначає, що професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з часткових, локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості — непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту та умов здійснення [17, 131].

Ми приєднуємося до точки зору Д.Левітес, яка розглядає професійну спрямованість педагога як його установку на цінності культури та освіти, домінуюче уявлення про призначення професії, що визначає характер професійної діяльності і ставлення до тих, хто навчається. За результатами її дослідження визначено «педагогічну» (орієнтації на особистість учнів) і «викладацьку» (орієнтації на викладання як передавання знань) спрямованість. Відповідно «педагогічну» професійну спрямованість характеризують: високий рівень відповідальності за долі учнів і суспільства; орієнтація на професійну активність в умовах навчального закладу, проявом якої є, зокрема, прагнення створювати власні, іноді альтернативні програми і моделі навчання; осмислення цілей навчання, зокрема перенесення центру ваги цілепокладання на розвиток особистісного потенціалу учня [7, 158–159].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійну спрямованість викладача як аспект мотиваційної готовності до проектування навчальних технологій, що у кількісному плані має певні рівні прояву, а в плані якісному, змістовому відображає переважну орієнтацію або на засвоєння навчального предмета (предметно-орієнтована спрямованість) або на розвиток особистості (особистісно орієнтована спрямованість). Проте ураховується, що ці орієнтації можуть бути несформовані.

Розглянемо особистісний компонент готовності викладачів до проектування навчальних технологій, що складається із сукупності професійних здібностей, які визначають успішність цієї діяльності. Зокрема це рефлексивні здібності, здібності до самоуправління та креативні здібності. Ми приєднуємося до позиції Н.Кузьміної, яка розглядає педагогічні здібності як ансамбль якостей особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю та досягнення у ній високих показників [6]. При вивченні здібностей ми спираємось на такі їх обов'язкові ознаки:

1. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що вирізняють одну людину від іншої.
2. Здібностями називаються не всі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, що стосуються успіху в якійсь діяльності або багатьох діяльностях.
3. Поняття здібності не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вироблені у даної людини [14, 42].

Однією з основних професійно значущих якостей особистості викладача, спрямованого на розвиток особистості студента, є рефлексивні здібності. Рефлексія допомагає викладачу аналізувати не тільки те, який зміст засвоєний, а й те, як він був засвоєний, а за необхідності перетворювати діяльність студентів відповідно до такого аналізу. Викладач з розвиненими рефлексивними здібностями окрім аналізу знань і вмінь учнів з навчального предмета усвідомлює шляхи, якими студент приходить до тих або інших знань, передбачає можливі труднощі, розуміє, як студент сприймає

надану інформацію, яка картина світу створюється у нього. До того ж він цілеспрямовано перетворює, поглиблює, розвиває цю картину, тим самим розвиваючи особистість студента. Як зазначає О. Гура, рефлексія є глибоким послідовним взаємовідображенням, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому світі, в свою чергу, відбивається внутрішній світ першого дослідника [3, 79]. За В. Петровським, професійна рефлексія, зокрема й педагогічна, складається з таких елементів: усвідомлення педагогом справжніх мотивів своєї діяльності; вміння вирізнити власні проблеми від ускладнень і проблем вихованців; оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе у дзеркалі життя інших людей; здатність до емпатії та децентрації [11, 81].

Услід за Н. Кузьміною, як основу рефлексивних здібностей, зокрема почуття об'єкта, ми розглядаємо емпатію [6]. Як уже зазначалося вище, В. Петровський, відносить здатність до емпатії до структури професійної рефлексії, у тому числі й педагогічної [11]. При проектуванні навчальних технологій емпатія дає можливість спроектувати засвоєння студентами навчального матеріалу з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Як відомо, емпатія — це здатність людини відчувати іншу людину, її стан і потреби, співчувати їй. До розуміння цього феномена існує кілька наукових підходів, які, водночас поєднують визнання його емоційної природи.

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що автори, визнаючи рефлексію та емпатію професійними здібностями педагога, порізно розглядають взаємозв'язок між цими поняттями: їх ототожнюють, приєднують до складу один одного, розводять. У межах нашого дослідження ми вивчаємо емпатію викладачів як основу педагогічної рефлексії, приєднуючись до тих дослідників, які трактують рефлексію як родове поняття стосовно емпатії.

Здатність викладачів до самоуправління забезпечує їхню самоактивність, без якої проектування навчальних технологій неможливе. Л. Колесніченко у своєму дисертаційному дослідженні доводить, що поняття самоуправління та саморегуляція мають багато спільного, зокрема лінійний однонаправлений вплив, який налаштований на певний очікуваний результат, тому є всі підстави для їх синонімічного вживання. Автор розуміє особистісну саморегуляцію як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову та перетворення суб'єктом власних дій і вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості [5, 36; 49].

Здібності до самоуправління втілюються на кожному конкретному етапі цього процесу та реалізуються у відповідних самоуправлінських функціях. Функцію самоуправління (саморегуляції) можна інтерпретувати як забезпечення суб'єктом оптимального рівня збалансованості у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів детермінації поведінки (діяльності) та

успішного досягнення на цій підставі особистісно, соціально або професійно значущої мети [5, 45]. Є широкий спектр функцій самоуправління, визначених різними авторами, зокрема цілепокладання, моделювання, планування, прийняття рішення, контроль, корекція тощо. У своєму дослідженні ми спираємося на підхід Н.Пейсахова, який визначає вісім функцій самоуправління (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція) [10]. Здібності до реалізації цих функцій ми включаємо до особистісного компонента готовності.

Проектування навчальних технологій є творчим процесом, який потребує від викладача розвиненої креативності. Креативність — здібність людини, яка виявляється у реалізації її творчого начала у створенні певного продукту. Не вдаючись до глибинного аналізу понять творчості та креативності, які інколи вживаються як синоніми, зазначимо, що у сучасній науці склалося розуміння творчості як процесу, який має певну специфіку і веде до створення нового, і трактування креативності як потенціалу, внутрішнього ресурсу особистості. У контексті нашого дослідження важливим є феномен педагогічної творчості. У монографії С.Сисоевої педагогічна творчість педагога визначається як особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [16, 32]. Водночас педагогічна творчість викладача є умовою формування творчої особистості студентів, а навчальні технології, які проектує викладач, є відповідними засобами, тому ми розглядаємо креативність як складову особистісної готовності викладачів до проектування навчальних технологій.

Змістовий компонент готовності викладачів до проектування навчальних технологій характеризується системою необхідних знань, які забезпечують відповідну практичну діяльність. У розробленні цього компонента ми спираємося на підхід О.Абдуліної, яка у структурі загально-педагогічних знань визначає такі елементи: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; 3) знання основоположних педагогічних фактів; 4) прикладні знання про загальну методику навчання та виховання тих, хто навчається [1]. Отже, до структури змістового компонента готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій входять: знання ефективних для вищої економічної освіти сучасних педагогічних технологій; знання основних категорій і понять дидактичного проектування; знання моделі побудови навчальної технології та усвідомлення її основних компонентів; знання психологічних умов дидактичного проектування, зокрема усвідомлення власного стилю проектувальної діяльності.

Процесуальний компонент готовності до проектування навчальних технологій складається з таких умінь:

- розробляти алгоритми (стратегії) діяльності суб'єктів навчального процесу;
- ставити навчальні цілі;
- розробляти комплекси навчальних завдань відповідно до різних рівнів засвоєння знань;
- мотивувати й стимулювати пізнавальну діяльність студентів;
- застосовувати різноманітні методи та форми організації навчання;
- встановлювати зворотний зв'язок у навчанні та здійснювати відповідну корекцію;
- оформляти технологічну карту.

Як зазначають І.Вачков і С.Дерябо, головна риса вміння — це здібність людини застосовувати свої знання, навички тощо з урахуванням вимог конкретної ситуації, що іноді називають «управління виконанням». Вони розрізняють технологічні вміння як здатність використовувати знання та навички у певній ситуації, стратегічні — використання з наявних у підструктурі уявлень найбільш адекватні у даній ситуації стратегії діяльності, та диспозиційні як здатність займати певну диспозицію щодо ситуації на основі наявної системи суб'єктивних ставлень [2, 90; 94]. З першого погляду логічно було б назвати вміння, що утворюють процесуальну готовність, суто технологічними, водночас це буде не зовсім коректно. Серед них є вміння стратегічного характеру, що пов'язані з плануванням діяльності і створенням концепції засвоєння навчального матеріалу. Також усі зазначені вміння мають нести в собі досвід переживання емоційних станів, котрі пов'язані з їх виконанням.

## Висновки

З огляду на викладене компонентами готовності викладача до проектування навчальних технологій є такі:

- *мотиваційний*, що включає мотиви цієї діяльності (задоволення від самого процесу діяльності; прагнення результату діяльності; прагнення до винагороди діяльності; запобігання санкцій (покарання), які б погрожували у разі ухилення від діяльності або її неякісного виконання; бажання проектувати власні навчальні технології; прагнення вдосконалюватись у напрямі педагогічного проектування; готовність до взаємодії зі студентами, колегами у процесі педагогічного проектування; задоволеність різними аспектами проектування навчальних технологій) і професійну спрямованість викладачів (предметно орієнтована, особистісно орієнтована, індиферентна);
- *особистісний*, що інтегрує здібності до проектування навчальних технологій, зокрема рефлексивні здібності, основою яких є емпатія, здібності до самоуправління (до аналізу протиріч, прогнозування, цілепокла-

дання, планування, оцінки якості, прийняття рішення, самоконтролю, корекції) та креативні здібності;

- *змістовий*, до якого входять знання ефективних для вищої економічної освіти сучасних педагогічних технологій; знання основних категорій і понять дидактичного проектування; знання моделі побудови навчальної технології та усвідомлення її основних компонентів; знання психологічних умов дидактичного проектування, зокрема усвідомлення власного стилю проектувальної діяльності;

- *процесуальний*, що складається зі стратегічних і технологічних умінь, зокрема умінь розробляти алгоритми (стратегії) діяльності суб'єктів навчального процесу; ставити навчальні цілі; розробляти комплекси навчальних завдань відповідно до різних рівнів засвоєння знань; мотивувати й стимулювати пізнавальну діяльність студентів; застосовувати різноманітні методи та форми організації навчання; встановлювати зворотний зв'язок у навчанні та здійснювати відповідну корекцію; оформляти технологічну карту.

У подальших дослідженнях планується вивчення рівнів сформованості готовності викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.А.Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.

2. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учеб. пособие / И.В.Вачков, С.Д.Дерябо. — С.Пб.: Речь, 2004. — 272 с.

3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навч. посіб. / О.І.Гура. — К.: Центр навч. л-ри, 2005. — 224 с.

4. Дьяченко М.Н. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.Н.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. — Минск: БГУ, 1976. — 193 с.

5. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: дис. ... канд. психол. наук: 1900.07. / Л.А.Колесніченко. — К., 2004. — 219 с.

6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1990. — 118 с.

7. Левитес Д.Г. Авто дидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г.Левитес. — М., Воронеж: МОДЭК, 2003. — 320 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 302 с.



9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

10. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции / Н.М.Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: тезисы докладов науч. конф. — Казань, 1975. — С. 67–78.

11. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А.Петровский. — Ростов на/Д: Феникс, 1996. — 512 с.

12. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К.Платонов. — М.: Медицина, 1970. — 264 с.

13. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. — М.: Наука, 1986. — 255с.

14. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія / Л.О.Савенкова. — К.: КНЕУ, 2005. — 212 с.

15. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга: от замысла к результату. — С.Пб.: Речь; Сидоренко и К<sup>о</sup>, 2007. — 336 с.

16. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: монографія / С.О.Сисоева. — Харків – Київ: Каравела, 1998. — 150 с.

17. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. — 2-е изд. / В.А.Якунина. — С.Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. — 639 с.

*В статье обосновывается структура готовности преподавателей высших экономических учебных заведений к проектированию учебных технологий. Данная структура рассматривается как интегративное ядро творческой профессиональной самореализации преподавателя, которое представляет собой личностное образование и включает такие компоненты, как мотивационный, личностный, содержательный, операционный.*

**Ключевые слова:** *психологическая готовность к деятельности, проектирование учебных технологий, мотивы деятельности, профессиональная направленность преподавателя, профессиональные способности, знания, умения.*

*In the article the structure of readiness of teachers of higher economic educational establishments is grounded to planning of educational technologies. The noted structure is examined as an integrative kernel of creative professional self-realization of teacher which shows by itself personality education and includes such components, as motivational, personality, semantic, operation.*

**Key words:** *psychological readiness to activity, planning of educational technologies, reasons of activity, professional orientation of teacher.*