Степанець І. О. Моніторинг та діагностика якості науково-методичної роботи в контексті компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті / І. О. Степанець // Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т ім.В. Н. Каразіна. – Харків, 2020. – Вип. XLVI. – С. 43–53.

**МОНІТОРИНГ ТА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

***І. О. Степанець***

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна*

*i.o.stepanets28@gmail.com*

[*https://orcid.org/0000-0003-0600-4389*](https://orcid.org/0000-0003-0600-4389)

Стаття присвячена проблемі моніторингу НМР у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема питанню діагностики її якості в контексті вимог компетентнісного підходу.

Визначено термінологічне поле дослідження, окреслено головну мету та завдання створення системи моніторингу НМР у педагогічних ЗВО.

Схарактеризовано деякі особливості моніторингових досліджень у сфері педагогічної освіти на основі розгляду походження і розвитку феномену «моніторинг», його класифікації, виокремлення спільних ознак у визначеннях різними авторами.

Педагогічну діагностику розглянуто як чинник розвитку НМР, названо елементи моделі, напрями здійснення та етапи діагностичного обстеження різних аспектів НМР, спрогнозовано його результати.

На підставі результатів наукового узагальнення, аналізу практики НМР у педагогічних ЗВО названо ключові критерії її якості та встановлено взаємозв’язок професійної і науково-методичної компетентності. Визначено основні категорії компетентнісного підходу та місце науково-методичної компетентності у системі компетентностей викладача педагогічного ЗВО. Зафіксовано зв’язок формування науково-методичної компетентності педагога з інноваційністю його діяльності за певними етапами.

Виокремлено компоненти структури науково-методичної компетентності: гносеологічний, аксіологічний, траксеологічний, професійно-особистісний.

У контексті проведеного дослідження визначено об’єкт і показники науково-методичної компетентності, розроблено окрему її формування та складено характеристику окремих рівнів.

***Ключові слова:*** науково-методична робота, моніторинг, якість, науково-методична компетентність, компетентісний підхід.

**Постановки проблеми (Introduction).**

Сучасний освітній менеджмент ґрунтується на запроваджені діагностичних технологій збирання й опрацювання отриманої інформації, протиставляння декларативності та суб’єктивності інтерпретації одержаних даних. Тому для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, що відповідають реальному станові функціонування й прогнозування розвитку об’єкта управління – викладача, студента, навчального закладу, НМР чи системи освіти загалом – необхідна об’єктивна своєрідна інформація про різні аспекти їхньої діяльності. Це потребує постійного обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якої є збирання, оцінювання й аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення та доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті.

За результатами моніторингу органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі запровадження педагогічних інновацій, з’ясовують тенденції розвитку освіти та прогнозують зміни, необхідні для перспективного функціонування освітньої системи. Отже, моніторинг освітньої системи стає дієвим інструментарієм її менеджменту, зокрема в управлінні якістю.

Обґрунтування підходів, визначення принципів, функцій, методів моніторингу якості НМР у ЗВО дозволяють перейти до розгляду конкретних питань такої якості у контексті компетентнісного підходу в педагогіній освіті як визначального і багатовекторного та багаторівневого.

**Методи дослідження (Methods)**

Для аналізу наукової літератури у галузі забезпечення якості освіти у ЗВО та з’ясування проблеми розвитку системи НМР і моніторингу її якості – системний аналіз визначення термінологічного поля дослідження, виокремлення компонентів структури науково-методичної компетентності – наукове узагальнення, класифікація, абстрагування і конкретизація, і виявлення стану та обґрунтування перспектив і виявлення стану та обґрунтування перспектив розвитку НМР в контексті її якості – аналіз, синтез, порівнянна, узагальнення досвіду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Існуюча система науково-методичної роботи об’єктивно відіграє важливу роль у розвитку сучасного педагогічного ЗВО, на що вказують Ю. Алферов, І. Бабин, В. Байденко, Я. Болюбаш, Н. Вознесенська, Т. Дмитренко, В. Міхєєв, Т. Паніна, С. Смирнов, В. Шинкарчук та інші. Тривалий час вона передбачала озброєння педагогічних кадрів необхідними знаннями та вміннями, сприяла підвищенню їх наукового рівня та професійної майстерності. Однак, з погляду багатьох науковців, як у змістовному, так і в організаційному плані науково-методична робота, зокрема у педагогічних вишах, на певному етапі перестала відповідати в повному обсязі сучасним вимогам розвитку системи національної вищої освіти. В умовах євроінтеграції актуалізувалась проблема моніторингу якості освітніх ресурсів, у тому числі якості науково-методичної роботи та конкретно науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі, на що вказують Т. Борова, А. Данченко, О. Жернова, Л. Колосова, Е. Рубін,Т. Свиридюк, Н. Хацаюк та інші.

Розглядаючи якість науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО, як чинник підвищення якості фахової освіти у цілому, слід акцентувати увагу на необхідності прийняття своєчасних і ефективних управлінських рішень щодо її організації, змістоного наповнення, забезпечення об’єктивності аналізу тощо. Іншими словами, необхідна об’єктивна й достовірна інформація про різні аспекти науково-методичної роботи. Це потребує налагодження системи моніторингу, головною метою якого було б збирання, оцінювання й аналіз її кількісних і якісних показників на всіх рівнях функціонування.

**Формування мети наукової праці (Objective)**

Метою даної статті є висвітлення науково-теоретичних основ моніторингу в освіту, його сутності та методичних особливостей застосування в педагогічному ЗВО в контексті компетентісного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження (Results)**

Аналіз результатів науково-педагогічних досліджень дає підстави для висновку, що поняття «моніторинг» (від англ. monitoring – контроль, відстеження) пов’язують з різними сферами і видами діяльності, галузями знань, а головне пропонують різні його тлумачення. Деякі дослідники вживають його у значенні відстеження результативності освітнього процесу, пов’язуючи з контролем навчальних досягнень студентів; інші розуміють як традиційний педагогічний контроль успішності; здебільшого ж – як вивчення окремих (або комплексу) параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів, суб’єктів освітнього процесу(щодо підготовки фахівців, матеріально-технічного, навчально-методичного забезпечення ЗВО) тощо (В. Беспалько, А. Дахін, Г. Єльнікова, В. Кальний, А. Майоров, С. Подмазін, С. Шишов та інші).

Таким чином, в останні десятиріччя моніторинг в освітінабув статусу наукового дослідження, який розглядають як систему технологійпроцедур, засобів, методик і методів контролю розвитку педагогічних процесів, з’ясування умов і чинників функціонування педагогічних об’єктів, а не тільки і не стільки як збір інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи (М. Зимомря, О. Локшина, В. Лунячек, Т. Лукіна, О. Ляшенко, С. Раков та інші).

Ми згодні із визначенням, запропонованим Т. Єльніковою, що моніторинг – це поточні оцінювання і регуляція будь-якого процесу в освіті. Це певна система, що складається з показників, об’єднаних у стандарт, методів їх розробки і систематичного спостереження згідно з цими показниками за станом та динамікою об’єкта з метою його діагностики, вироблення та корегування управлінських рішень [2].

Завдання модернізації змісту та структури науково-методичної роботи, зокрема у педагогічних ЗВО, актуалізує питання її моніторингу у контексті вирішення проблем органічного поєднання освіти і науки [3].

З огляду на відсутність науково-педагогічної теорії усталеної думки стосовно сутності поняття «моніторинг» зауважимо, що одні вчені (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шибаєва) кваліфікують його як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення педагогічним процесомЖ. інші (А. Галаган, В. Качерманян, А. Савельєв, Л. Семушина) – як механізм підвищення ефективності стратегічного планування розвитку елементів (компонентів) системи освіти А. Орлов визначає моніторинг підвищення якості управлінських рішень і впровадження педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селезньова терміном «моніторинг» називають засіб оцінювання якості освітнього процесу чи його складових. Нам імпонує визначення моніторингу як загально педагогічної категорії (моніторинг в освіті), яке знаходимо у посібнику «Моніторинг якості освіти світові: дослідження та українські перспективи» за загальною редакцією О. Локшиної [4]. Моніторинг в освіті визначається як система заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб’єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей. Разом з тим, автори наголошують, що система освітнього моніторингу функціонує в динамічних умовах освітньої діяльності, тому критерії і показники, що їх обирають відповідно до певної моделі об’єкта моніторингу, мають сенс лише в певній програмі моніторингу, а, отже, всі рейтинги та показники якості освіти слід сприймати аналітично, тлумачити по-різному, зважаючи на їх природу, і не робити упереджених висновків. На наше переконання вповні об’єктивна і справедлива думка.

Т. Лукіна та О. Питрикєєва дає досить вдале визначення поняття «моніторинг в освіті», що означає не стільки дії, скільки сам системний утвір: «МОНІТОРИНГ В ОСВІТІ» (лат monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) – спеціальна система, збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об’єктивних даних динаміки і основних тенденцій з розвитку та розроблення наук – обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [5].

Науковці зауважують, що поширення слова «моніторинг» йшло від ґрунтознавства в екологію, а пізніше охопило біологію, техніку, соціологію (у нових соціологічних словниках термін описується дуже детально), економіку, банківську діяльність, психологію, теорію управління, медицину. З цим можна погодитися у разі нерозривного сполучення понять «моніторинг» і «спеціальна система», але можна і заперечити, якщо застосувати слово «моніторинг» як замінник слів «стеження», «контроль», «інспекція», «накопичення достовірної інформації», «вимірювання», «спостереження», «відстежування з аналізом» і багатьох подібних термінів і словосполучень[5].

В освітній сфері існує багато об’єктів моніторингу: система освіти (загальна середня, професійно-технічна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна); ресурси (кадрові, матеріально-технічні); процеси (педагогічний процес у цілому та окремі його складові); діяльність (управлінська, трудова, навчальна); явища (вихованість, освіченість, майстерність педагога та ін.). Перелік об’єктів не можна вважати повним, оскільки Україна є частиною європейської і світової спільноти, а, отже, вищий рівень державного стратегічного освітнього моніторингу має охоплювати і наднаціональні явища і факти. Не менш важливе значення має встановлення стану освітньо-виховної системи в суспільстві, вимірювання та оцінки її відповідності очікуванням соціального середовища [6].

Т. Лукіна стисло і чітко наводить класифікацію моніторингу в освіті:

1. За призначенням це може бути інформаційний, який передбачає накопичування, систематизацію та поширення інформації, але не потребує проведення спеціального обстеження на етапі збирання інформації (йдеться про загальне чи часткове обстеження, анкетування, експертне оцінювання тощо) та управлінський, під час якого з самого початку використовується система визначених показників, цілеспрямоване збирання та узагальнення інформації з метою вивчення конкретної освітньої проблеми і вироблення відповідних рекомендацій щодо прийняття органами управління освітою необхідних рішень.
2. За засобами, що використовуються для проведення різних видів моніторингу, їх можна диференціювати на педагогічні (підвиди – дидактичний, виховний та освітній), соціологічні, психологічні, медичні, економічні, демографічні, електоральні, маркетингові та ін.
3. За ієрархією систем управління виокремлюють кілька рівнів моніторингу: індивідуальний, інституційний (або локальний, шкільний), муніципальний, обласний (регіональний), національний (загальнодержавний).
4. За функціями моніторинг може бути інформаційним, активізуючим, формувальним, корекційним, кваліметричним, діагностичним, аналітичним, прогностичним, управлінським тощо.

У публікаціях українських авторів легко знайти й інші варіанти оцінок внесків різноманітних науковців у розвиток освітнього моніторингу: «У педагогіці використовують поняття *моніторингу*. Існують праці, в яких науковці підійшли до розв’язання того питання незалежно один від одного. Наприклад,Г. Єльникова, вивчаючи освітній моніторинг, визначає його як супровідне оцінювання будь якого процесу в освіті для подальшого прийняття рішень і спрямування цього процесу на досягнення визначеної мети. Харківські науковці В. Рєпкін, Г. Рєпкіна наближають поняття моніторинг до таких поширених загальнонаукових та педагогічних понять, як зворотний зв’язок, рефлексія, контроль, поточна атестація. В. Лізинський звернув увагу на необхідність реалізації моніторингового підходу для діагностичних процедур, що дозволяє реєструвати зміни, які відбуваються в системі за часом і за змістом [6; с. 101].

Спроба наукового узагальнення різних підходів до визначення поняття моніторингу в освіті дозволив нам тлумачити його як систему довготривалих спеціально організованих спостережень за певним явищем чи процесом з метою оцінки, контролю та прогнозування їх змін відповідно до заданих умов, вимог, параметрів тощо. Важливо підкреслити одну із важливих обставин правильного розуміння і застосування терміна «моніторинг», який, не має ототожнюватися з такими поняттями як «аудит» (акт однократного контролю) ті «інспекція» – адміністративна акція, що полягає у перебуванні в освітньому закладі зі спеціальними завданнями державних службовців. На наше переконання моніторинг є постійним процесом. У широкому розумінні «моніторинг» в освітній сфері має обов’язково бути багаторівневим, охоплюючи всю освітню систему, її навчальні заклади чи окремі їх підрозділи.

У багатьох наукових працях вітчизняних педагогів у виступах керівників освіти термін «освітній моніторинг» майже завжди ототожнюють з інспекцією окремих навчальних закладів. Перетворюючись у загальні описи бажаних чи нереальних дій і результатів.

У теорії здійснення моніторингу досліджені в освіті є певна математична універсальність, яка дає змогу транслювати в освіті методи і засоби, розроблені та перевірні в інших сферах науки. Тут можна виокремити процедури, що автоматизуються і можуть бути уніфіковані для різних освітніх завдань. До них у моніторингові сфері належать:

1. збирання і попередня обробка інформації про вимірювальні величини;
2. створення і ведення банку даних аналіз оцінювання та прогнозування вимірювальних величин;
3. інформаційна підтримка прийняття управлінських рішень на запити освітньої практики.

З’ясовано, що чим більшою масштабністю визначається об’єкт моніторингу, тим більша кількість вимірювальних величин, охоплених моніторингом, і тим складніші процедури оброблення інформації, покладаються на нього. Для освітніх систем такі процедури оброблення інформації передбачають:

* прогнозування змін вимірювальних величин і тих показників, які розраховуються на основі зібраних вимірювальних величин;
* аналіз об’єкта моніторингу на основі моніторингової інформації;
* підтримка прийняття рішень щодо управління об’єктом моніторингу;
* розрахунок і прогнозування обсягу ресурсів, необхідних для забезпечення управлінських впливів на об’єкт моніторингу;
* коригування та оптимізація параметрів функціонування об’єкта моніторингу і самої системи моніторингу.

Уся множина автоматизованих завдань, що забезпечують виконання функцій системи моніторингу, повинна підтримувати процеси діяльності, які сукупно утворюють інформаційну технологію моніторингу: ***стеження*** → ***оцінювання*** → ***прогнозування*** → ***рішеня***.

Аналіз наукових праць О. Жернової, Г. Єльникової, В. Кальнея, О. Локшиної, А. Майорова, С. Шишова та інших дає можливість виокремити спільні ознаки (характеристики), щ о об’єднують різні підходи до тлумачення поняття «моніторинг» [1, 4, 7, 8]:

1. Це системна інформація, що постійно оновлюється.
2. Процес порівняльного аналізу об’єкта, явища з обґрунтуванням (визначенням, розробленням) стандартом, моделлю тощо.
3. Передбачає прогнозовану розробку певного стандарту (моделі) та критеріїв його оцінювання.

Таким чином, в останні десятиріччя моніторинг набув статусу наукового дослідження, який розглядають як систему технологій, процедур, засобів, методик і методів контролю розвитку педагогічних процесів, з’ясування умов і чинників функціонування педагогічних об’єктів, а не тільки як збір інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

У нинішніх умовах моніторинг науково-методичної роботи, зокрема у педагогічному ЗВО, має орієнтуватися на оцінювання ефективності наукового й освітнього процесів у їх єдності, орієнтованої та результати професійної підготовки студентів.

Чинником розвитку науково-методичної роботи у педагогічному ЗВО є педагогічна діагностика, що розглядається як процес і результат вимірювання та оцінки досягнень педагогів в освітньому процесі. Без системної діагностики, виконаної на високому науковому рівні, неможливо здійснювати оптимальне управління як освітнім процесом, так і самою науково-методичною роботою.

Педагогічною діагностикою І. Підласий називає систему технологій, процедур, засобів, методик і методів отримання інформації про стан та розвиток педагогічних процесів, умов та факторів функціонування педагогічних об’єктів. Діагностика дозволяє встановити педагогічний діагноз – наочний відбиток комплексного впливу педагогічних чинників на якість освіти [9].

Говорячи про діагностику професійної компетентності педагогів, яка є, на наше переконання визначальною для формування змісту та запровадження форм науково-методичної роботи, ми виходимо із поняття педагогічної діагностики і розуміємо її як процес визначення та співставлення реального стану знань, компетенцій конкретного педагога зі змістом ідеалізованої моделі його компетентності.

Можлива оптимальна модель педагогічної діагностики має включати:

* розроблені науково обґрунтовані рівні та критерії досягнень в освітній і, зокрема, НМР;
* методи вимірювання ефективності та результативності;
* заходи і конкретні дії з виявлення причин недоліків та позитивних тенденцій;
* об’єктивну самооцінку й оцінку досягнень;
* прогнозування і проектування фахової педагогічної діяльності на основі виявлених досягнень і труднощів[11]..

Педагогічна діагностика як елемент систем моніторингового дослідження в аспекті науково-методичної роботи, за висновками науковців, здійснюється за такими основними напрямами:

* вивчення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та їхніх професійних потреб;
* вивчення стану викладання навчальних предметів та навчальних досягнень учнів;
* оцінювання результативності науково-методичної роботи.

Проводяться діагностика у три етапи:

* підготовчий: визначення мети, суб’єктів та об’єктів, напрямків, відбір критеріїв, вибір інструментарію;
* практичний: збір інформації шляхом анкетування, тестування, бесіди, спостереження, інтерв’ю, вивчення документів, самооцінки тощо.
* аналітичний: обробка отриманої інформації, формування висновків, розробка рекомендації [10; с. 130-131].

Практика переконує, що об'єктивно й обґрунтовано організоване діагностування допомагає досягти таких результатів:

* зміна ставлення до науково-методичної роботи на всіх рівнях її проведення;
* підвищення якості та рівня аналітичної діяльності педагогів;
* унеможливлення формалізму у плануванні, змісті, формах , методах і оцінці ефективності та результативності науково-методичної роботи;
* створення можливості для виявлення оптимальних шляхів і способів надання допомоги конкретному викладачу;
* зміна підходів і характеру у взаємовідносинах між виконавцями та керівниками науково-методичної роботи;
* конкретизуються основні напрями роботи [11].

Виходячи з того, що науково-методична робота, зокрема у педагогічному ЗВО, має за мету підвищення ефективності фахової діяльності науково-педагогічних і педагогічних працівників шляхом вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, методичного вдосконалення педагогічної діяльності, оволодіння знаннями про ефективні шляхи, методи і засоби реалізації нових підходів до забезпечення якості освіти постійно виникає потреба в отриманні емпіричної інформації для здійснення дієвого управління науково-методичною роботою.

Ключовими критеріями оцінювання якості НМР, на наше переконання, є готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності та їх науково-методична компетентність, яку у контексті компетентнісного підходу до дослідження феномену НМР, ми пов'язуємо з методичною компетентністю та вважаємо складовою професійної компетентності.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури дозволили зробити висновок, що традиційний підхід у педагогіці вищої школи не дозволяє забезпечити сучасне українське суспільство компонентами, адаптованими до мінливостей сьогодення, фахівцями. Встановлено пріоритетність застосування компетентнісного підходу, зокрема в організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у системі науково-методичної роботи ЗВО.

Термін «компетентнісний підхід» був сформульований в 60-х рр. ХХ ст. американськими вченими, у 70-х рр. включений до професійних освітніх програм США, у 80-х рр. до програм професійної підготовки Великобританії і Німеччини.

 В. Єгорова зазначає, що компетентнісний підхід, ґрунтуючись на теоретичній базі філософії прагматизму, є логічним продовженням особистісно-орієнтованої педагогічної доктрини та парадигми діяльнісного підходу і наголошує на формуванні інтегрованого утворення, яке об'єднується під назвою «компетентність фахівця». Відомо, що у традиційному навчанні розглядаються знання, вміння і навички, а вкомпетентнісному підході мова йде про запровадження нових технологій навчання з акцентом на діяльнісну основу, що, в свою чергу, є вимогою часу, оскільки в Європейському освітньому просторі компетентнісний підхід розглядається як провідний [22]. Важливо зазначити, що наявність проблем, пов’язаних з упровадженням компетентнісного підходу в систему науково-методичної роботи ЗВО, викликані що низкою суперечностей між практикою організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі науково-методичної роботи ЗВО та вимогами переходу до неперервної підготовки науково-педагогічних працівників; між об’єктивною потребою впровадження інновацій педагогічних технологій і недостатньою розробкою їхньої реалізації у відповідність науково-методичних, змістових основ підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у системі науково-методичної роботи ЗВО.

Компетентність педагога-фахівця у цілому, як засвідчують наукові узагальнення і практика виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчої активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва і культури, в особистісному вдосконаленні, що включає самоосвіту і саморозвиток, що у творчій готовності особистості до продуктивного рішення професійних завдань. Показниками професіоналізму, за таких умов, виступають: володіння професійними, соціокультурними і духовними цінностями; оволодіння на високому рівні кращими зразками педагогічного досвіду, виробленими у професійній діяльності (професійних знань і дій, професійних «технік» і технологій, прийомів професійного мислення і способів професійної діяльності тощо).

Власне, поняття «компетентність» сформувалось у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів наприкінці 80-х на початку 90-х рр., була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Саме у цей час у вітчизняній науковій літературі зароджується спеціальний напрям дослідження –компетентнісний підхід до освіти.

На початку 20 століття в Національній доктрині розвитку освіти України серед основних завдань формування особистості зазначається про важливість набуття компетентностей [12]. Поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну складові, а компетентнісно-орієнтований підхід в освіті стає новим концептуальним орієнтиром, забезпечивши поступову переорієнтацію системи освіти з завдання прямої трансляції надання знань та формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння певними ***компетенціями***, формування компетентних людей, здатних застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, включатися у постійну самоосвіту впродовж усього життя. З’ясуємо сучасне звучання визначень та значення понять «компетентність» та «компетенція».

У Тлумачному словнику знаходимо, на наш погляд, найбільш точне трактування: «компетентність» (від лат. *сompetens* – належний, здібний) – 1) міра відповідності знань умінь і досвіду осіб певного соціального фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв’язання проблем. На відміну від терміну «кваліфікація», включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію 2) коло повноважень керуючого органу, посадової особи; питання, у межах якої мають право прийняти рішення;

* ***компетенція***: (від лат. *сompetentia* – належність по праву) 1) коло повноважень, прав і обов’язків конкретного державного органу; 2) коло питань, у якому ця посадова особа володіє знаннями, досвідом» [13].

Поняття «компетенція» є похідним та дещо вужчим порівняно з поняттям «компетентність», воно розглядається дослідниками як соціально закріплений освітній результат, а «компетентність» розглядається як оціночна категорія, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно реалізувати свої повноваження [14; с. 47-52].

У  науковій літературі  зустрічаються  різні тлумачення цієї категорії, але, як ми з’ясували, вони принципово не відрізняються, дослідники виділяють і підкреслюють лише різні аспекти цього поняття.

В. Маслов  характеризує компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів.  На його думку, компетентність є поєднанням науково-теоретичних знань з практичною діяльністю конкретної людини, яке дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат [5; с. 77-81].

Т. Браже визначаючи поняття  професійна компетентність до базових знань і вмінь додає ціннісні орієнтації спеціаліста ,мотиви його діяльності, рівень загальної культури, стиль взаємодії з оточуючими, здатність до самовдосконалення та саморозвитку [6; с. 19-33].

В. Стрельніков вважає, що під професійною компетентністю  педагога необхідно розуміти знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також вміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [17].

Для нашого дослідження цікавим є психологічний аналіз професійної компетентності педагога, проведений А. Марковою. У змістові професійної компетентності вона виділяє процесуальний і результативний показники, визначає професійну компетентність педагога як здатність і готовність виконувати власну професійну діяльність [18; с. 56-63].

Професійна компетентність включає блок знань, умінь і навичок двох типів. З одного боку, таких, що забезпечують розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків, об'єктивізацій спеціальних термінів, виокремлення  ключової інформації, оцінку її значущості з позиції професійної діяльності; з іншого боку, – забезпечують подолання психологічного бар’єру під час спілкування за допомогою засобів мови та активізації комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні.

Поняття «професійно-педагогічна компетентність» вперше в науковий обіг було введено Н. Кузьміною [19]. Автор професійно-педагогічну компетентність педагога визначає як «сукупність умінь педагога, як суб’єкта педагогічного впливу, особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [19; с. 90].

У нашому дослідженні професійно-педагогічну компетентність викладача визначаємо як інтегральну якість, цілісне і відносно стійке особистісне утворення, що виявляється у використанні узагальнених умінь, організації та здійснення освітнього процесу у закладі вищої освіти, які відображають його методологічну та технологічну сторони й забезпечують здатність оптимально вирішувати професійно-педагогічні завдання, що пов’язані зі створенням адекватного науково-методичного забезпечення.

За твердженням Олени і Ольги Жернових, науково-методичне забезпечення освітнього процесу у ЗВО значною мірою зумовлює виконання функціональних обов’язків фахівця найоптимальнішим способом на основі науково-обгрунтованих рішень [1; с. 21], тому, з нашого погляду, по-перше: більш змістовним і конкретним визначенням професійної компетентності є визначення В. Стрельнікова, який вказує на важливість наукової та методичної складових у професійної компетентності, що піддержують Н. Кузьміна, Л. Банатко, К. Кожухов, В. Шаган., Т. Руденко та інші.

Методична компетентність виступає провідним компонентом в системі фахових компетентностей викладача і має яскраво виражений прикладний характер [20; с. 102]. Формування методичної компетентності, зазначає Л. Білан, відбувається в процесі спеціально предметної, загально педагогічної, дидактичної, методичної підготовки майбутнього фахівця, оскільки вона поєднує систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних, методологічних знань, умінь й особистого досвіду в її застосуванні. Науковець виокремлює чотири групи методичних компетентностей: 1) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію функції з аналітико-синтетичної діяльності; 2) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з планування й конструювання; 3) методичні компетенції, що забезпечують реалізацію фахової функції з організації й керування діяльністю студентів; 4) методичні компетентності, що забезпечують реалізацію фахової функції з оцінювання власної діяльності й діяльності студентів [21; с. 28-35].

Спираючись на результати аналізу визначень понять «компетентність», «компетенції», «професійна компетентність», «методична компетентність» у контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне зазначити про те, що феномен методичної компетентності передбачає наявність дещо іншого коло компетенцій у порівнянні з науково-методичною компетентністю. Якщо методична компетентність характеризує, по-суті, поінформованість про інновації в галузі освіти, вміння використовувати різноманітні освітні технології і засоби навчання та виховання, способи забезпечення та контролю освітнього процесу, то однією з базових складових науково-методичної компетентності, є методологічна компетенція – готовність і здатність педагога-практика до науково-дослідницької діяльності (вміння планувати, моделювати, організовувати і здійснювати науково-педагогічне дослідження, інтегрувати його наукові результати та педагогічно обґрунтовано впроваджувати їх на високому рівні ефективності). Іншими словами, мова йде не лише про спроможність викладача методично забезпечувати освітній процес, а й про готовність до наукового пошуку нових ефективних шляхів, методів і засобів вирішення педагогічних проблем, що постійно виникають під впливом психологізації, валеологізації навчально-виховної та науково-дослідної роботи, розробки й упровадження педагогічних систем, методик і технологій, педагогічного проектування (концепцій, програми, проекти, нові навчальні плани тощо), моделювання процесів індивідуального розвитку студента тощо.

Володіння науково-методичною компетентністю дає можливість майбутньому чи діючому педагогу здійснювати науково-методичний супровід педагогічної діяльності на засадах інноваційності шляхом реалізації сукупності підходів, технологій процедур, заходів тощо, спрямованих на науково-теоретичне та методико-технологічне вдосконалення освітнього процесу і підвищення власної фаховості, педагогічної майстерності, ефективності професійної діяльності.

У якості етапів (стадій) науково-методичного супроводу інноваційного розвитку освітнього процесу, що потребує моніторингу з боку відповідних підрозділів ЗВО, вважаємо за доцільне назвати:

* підготовчий етап – теоретична,психологічна, методологічна, практична підготовка до такого супроводу, зокрема до розробки і впровадження інновацій, здійснення науково-дослідної роботи стосовно виокремлення інновацій, обґрунтування та практичного вирішення конкретних педагогічних потреб, що стосуються організації, управління, змісту, методів, форм, освітньої діяльності тощо;
* етап моніторингу – моніторингове дослідження колективної та індивідуальної професійної (науково-методичної) діяльності педагогів щодо створення і впровадження інновацій стосовно змісту, організації, технологічного забезпечення освітнього процесу через виконання прикладних (педагогічних, методичних тощо) досліджень;
* процесуально-корегувальний етап – поточне корегування колективної та індивідуальної професійної (науково-методичної) діяльності педагогів стосовно вдосконалення (підвищення ефективності і якості) освітнього процесу на основі наукових здобутків, нових методичних розробок, узагальнення ефективного педагогічного досвіду тощо;
* підсумково-прогностичний етап – підведення підсумків щодо кількісних і якісних результатів науково-методичної роботи шляхом узагальнення матеріалів, забезпечення їх об’єктивної оцінки, визначення перспектив діяльності і потреб у фаховому зростанні педагогів.

Важливим питанням моніторингу науково-методичної роботи у ЗВО, спираючись на дослідження Л. Білан [21; с. 203], є визначення, у контексті нашого дослідження, компонентної структури науково-методичної компетентності. Виокремимо такі компоненти: гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний, професійно-особистісний.

Гносеологічний компонент передбачає цілеспрямоване адекватне сприймання, осмислення й конструювання освітнього процесу, що забезпечується системою знань методичного характеру. Критеріями визначення рівня сформованості даного компоненту є: ступінь сформованості і характер відтворення елементів науково-методичних знань.

Аксеологічний компонент утворюють ціннісні орієнтації щодо розуміння НМР як важливого складника професійної діяльності, усвідомлення рівня власних здібностей і спроможності методичного досконало вирішувати фахові проблеми науково обґрунтованими засобами. Критеріями оцінювання компонента є: ступінь сформованості й особистісної значущості цінностей науково-методичної роботи, співпадання модальностей «Я-реальне», «Я-ідеальне».

Праксеологічний компонент доцільно представити як систему наукових знань методичного характеру, умінь і навичок науково-методичної роботи стосовно вирішення освітніх проблем і фахових завдань. Критеріями оцінювання володіння цим компонентом називаємо: наявність умінь і навичок, рівень сформованості досвіду науково-методичної діяльності щодо пошуку, наукового обґрунтування та реалізації інновацій в освітньому процесі.

Виокремлення професійно-особистісного компонента науково-методичної компетентності зумовлюється тим науковим фактом, що одним із чинників успішності (ефективності, якості тощо) професійної діяльності викладача є його психолого-педагогічні якості, що мають професійну значущість. Рівень сформованості даного компонента ми оцінюємо, відповідно, за ключовими психолого-педагогічними якостями, зокрема такими як здатність до креативного мислення, готовність динамічно і неперервно самовдосконалюватись, прагнення до досконалості і бажання досягти успіху, здатність розпізнавати й вирішувати професійні проблеми.

Для підвищення рівня, зокрема науково-методичної компетентності викладачів, на думку багатьох дослідників, доцільно використовувати системний періодичний моніторинг. Об’єктом такого моніторингу є рівень науково-методичної компетентності, а показниками, за якими здійснюється оцінювання мають бути пов’язані, за логікою нашого дослідження з професійною (науковою, методичною) кваліфікацією викладача із ефективністю (якістю) освітньо-професійної діяльності, її успішністю стосовно кінцевого результату – якістю надання освітніх послуг і здобутками в освітній діяльності, рівнемкваліфікації випускників ЗВО.

Моніторинг науково-методичної компетентності викладача пропонуємовиконувати за наступною схемою (мал. 1)

***Характеристики*** рівня науково-методичної компетентності викладача у контексті оцінювання професійної діяльності

***Оцінювання*** рівня науково-методичної компетентності викладача

***Аналіз*** кількісних і якісних показників НМР, її інноваційної спрямованості та результативності

Класифікаційні категорії

Викладач

Старший викладач

Доцент

Професор

Початковий

Середній

Достатній

Високий

Ступінь реалізації компонентів науково-методичної компетентності:

– гносеологічний,

– аксіологічний,

– праксеологічний,

– професійний,

– особистісний

– Кількість науково-методичних робіт

– Елементи науково-методичних робіт кожного виду (наявність результатів наукового дослідження та методичного обгрунтування їх упроваджену в освітню практику

*Мал. 1 Схема процесу моніторингу науково-методичної компетентності викладача педагогічного ЗВО.*

Характеристика рівнів науково-методичної компетентності викладача наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні науково-методичної компетентності викладача педагогічного ЗВО**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівні | ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО |
| Початковий  | Педагогічна діяльність переважно традиційна, репродуктивна, спостерігається цілеспрямоване сприймання, алене завжди адекватне осмислення реалій освітнього процесу. Не використовуються інноваційні форми і методи навчання та виховання. У педагогів сформовані лише окремі елементи методичних знань, відсутня мотивація до НМР, «Я-реальне» і «Я-ідеальне» не співпадає. |
| Середній | Педагогічна діяльність спрямована на розвиток фахових знань, умінь та навичок компетенцій студентів. Переважають традиційні методи та прийоми організацій навчально-пізнавальної діяльності на заняттях, що застосовуються методи і прийоми без глибокого науково-методичного обґрунтування. Демонструє готовність до створення комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, але не застосування достатнім методичним інструментарієм. Педагог розглядає НМР як засіб переважно теоретичної розробки окремих технологій, методик, способів тощо, освітнього процесу. |
| Достатній | Педагог добре володіє сучасними формами і методами навчання та виховання, використовує як готові ефективні методики, так і керується лише рекомендаціями у власному та власним досвіді щодо забезпечення якості освітнього процесу, усвідомлюючи значимість НМР для пошуку ефективних шляхів рішення педагогічних проблем на основі реалізації наукових здобутків. Спостерігається робота по самовдосконаленню та творчому зростанню, зокрема шляхом удосконалення знань і досвіду НМР щодо запровадження інновацій. |
| Високий (творчий) | Викладач має сформовані методичні знання та розвинені вміння, що дозволяє йому досконало володіти формами та методами освітньої діяльності. Усвідомлює власні можливості ефективного вирішення фахових завдань. Спостерігається високий рівень ініціативи та творчості, готовність постійно шукати, науково обґрунтовувати та вивірено застосовувати нові педагогічні засоби, свідомо й цілеспрямовано збагачувати професійну діяльність інноваційними засобами і методами. |

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок (Discussion and conclusions)**

Отже, моніторинг науково-методичної роботи слід розглядати не тільки і не стільки як збір інформації про її певні характеристики та властивості, а й як певну систему інформаційно-методичного забезпечення розвитку педагогічних процесів, з’ясування умов і чинників ефективного функціонування педагогічних засобів, оцінювання і регуляції будь-яких процесів в освіті.

Моніторингова діагностика стосовно НМР як безпосередньо (вимірювання й оцінка досягнень педагогів в освітньому процесі) так і опосередковано (встановлення комплексного впливу системи науково-методичної роботи на якість освітнього процесу) стосується вивчення компетентнісного розвитку викладача та співставлення реального стану сформованості його компетенцій зі змістом ідеалізованої моделі науково-методичної компетентності.

**Додаток**

Науково-методична компетентність пов’язана з методичною компетентністю, але у якості однієї з базових складових містить методологічну компетенцію як здатність до науково-дослідницької діяльності, що дає можливість викладачу здійснювати науково-методичний супровід педагогічної діяльності на засадах інноваційності шляхом реалізацій сукупності (комплексу) підходів, процедур, технологій тощо.

Потребує подальшого обґрунтування та експериментальної перевірки методики моніторингу якості НМР викладача педагогічного ЗВО.

**Список використаної літератури:**

1. Жернова О. І., Жернова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги / О. І. Жернова // Вісник Книжкової планети. – 2012. – № 2. – С. 21
2. Єльнікова Г. В. Моніторинг діяльності керівника // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал для працівників закладів освіти. – 2003. – № 1. С. 97-102
3. Національна доктрина розвитку освіти України / Всеукраїнський з’їзд працівників освіти – К., 2002 – 232с. – С. 9
4. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К. І. С., 2004. – 128с. – С. 26
5. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикєєва – К.: Плеяди, 2005.– 112 с.
6. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти. Монографія / Корсак К. В., Корсак Ю. К., Тарутіна З. Є., Похресник А. К., Козлакова Г. О. та ін. // Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К. : Педагогічна думка, 2012. – 208с. – С. 96-97
7. Жернова О. І, Жернова О. І. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі : усталені нормативи та сучасні вимоги / І. О. Жернова, О. І. Жернова // Вісник Книжкової планети. – 2012. – № 2
8. Шишов С. Е. Школа : Мониторинг качества образования – С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. :Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
9. Подласый И. П. Педагогика : учебник И. П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : изд-во Прайт, 2010. – 574 с.
10. Акмеология: учебник. Под общей редакцией А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 299с. – С. 130-131
11. І. О. Степанець. Теретико-методичні основи моніторингу науково-методичної діяльності викладачів педагогічних ВНЗ. / Вчені записки ХГУ «НУА» / [редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.] – Харків : Вид-во НУА, 2017. – Т. 23. – 580 с. – С. 252-263
12. Національна доктрина розвитку освіти України. – 2002. – № 33
13. Новий тлумачний словник української мови : У п-н Т-К.: Акотіт, 1999. – Т. 4. – 942 С.
14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2004. – с. 47-52
15. Маслов І. В. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77-81
16. Браже Т. Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ / Т. Г. Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научн. трудов. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 18-33
17. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти: дис… к. пед. н. : 13.00.01 / В. Ю. Стрельніков. – К., 1990. – 223 с.
18. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. № 6. – С. 56-63.
19. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М: Высшая школа, 1990. – 199 с.
20. Байденко В. Н. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методические и методологические вопросы) : метод. пособие / В. Н. Байденко. – изд. 2-е. – М.: ислед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. – С. 102
21. Білан Л. Л. Методична підготовка викладача аграрного вищого навчального закладу // Науковий вісник НУБіП України. –2011. – № 159. – С. 28-35
22. Єгорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: дис. канд. пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В В. Єгорова. – К., 2011. – 22 с. – С. 7