

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Факультет психології

Кафедра педагогіки

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему:

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ
ПІДГОТОВКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ**

Виконала: студентка 2-го курсу магістратури,
спеціальності 011 «Освітні та педагогічні
науки»

освітньої програми Педагогіка вищої школи
Лохмачова Аліса Ігорівна

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, професор
Марушкевич Алла Адамівна

Допущено до захисту

Кафедрою педагогіки

Протокол № ____ від _____

Завідувач кафедри _____

Робота захищена « ____ » _____ 20 ____ р.

З оцінкою _____

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</p>	
1.1. Готовність викладачів до застосування інформаційних технологій навчання як наукова проблема.....	7
1.2. Психолого-педагогічні аспекти професійного самовдосконалення викладача у підготовці до умов дистанційного навчання	28
Висновки до розділу 1.....	52
<p style="text-align: center;">РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</p>	
2.1. Методологічні аспекти емпіричного дослідження	55
2.2. Результати та аналіз емпіричного дослідження професійного самовдосконалення викладача як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання.....	59
2.3. Рекомендації щодо професійного самовдосконалення викладача з підготовки до застосування технологій дистанційного навчання	86
Висновки до розділу 2.....	93
ВИСНОВКИ.....	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	101
ДОДАТКИ.....	108

ВСТУП

Актуальність. На сьогоднішній день інформаційне суспільство розвивається швидкими темпами, виникає потреба до навчання у режимі віддаленого доступу. Завдяки динамічним соціокультурним та економічним процесам, які здійснюються в суспільстві, відбувається стрімкий розвиток і впровадження засобів інформаційних технологій задля ефективного навчання в умовах дистанційної освіти.

У свою чергу, динамічно зростає кількість студентів закладів вищої освіти, які навчаються за цією технологією, що засвідчує актуальність проблеми забезпечення дистанційної освіти в Україні [5].

Тенденції розвитку вищої освіти у світі та в Україні створюють можливість освіти для всіх та сприяють формуванню неперервної освіти протягом всього життя. Завдяки цьому виникає можливість мобільного післядипломного навчання, а сучасні інформаційно-комунікативні технології сприяють його реалізації, проте існують труднощі з готовністю викладачів та студентів до використання технологій дистанційного навчання в освітньому середовищі.

На даному етапі не достатньо лише говорити про реформування вищої школи, необхідно сприяти формуванню відповідних компетентностей у викладачів ЗВО. Через швидкий розвиток технологій, ключовими компетентностями особистості є самоорганізованість, самодисципліна, вміння вчитись, оперувати інформацією, тому варто приділити увагу розвитку названих якостей. Особистість викладача заслуговує особливої уваги, адже, як зазначають учені Ю. Короткова і А. Троцько, викладачі не мають належної підготовки для ефективного використання засобів ІКТ у своїй діяльності. Проте саме від якісного опанування викладачами вищої школи технологіями дистанційного навчання залежить ефективність викладання, а також процес власного професійного самовдосконалення [47]. Для педагогів набуття компетентності в сфері застосування ІКТ є особливо необхідним, оскільки ця галузь є досить складною і

надзвичайно відповідальною, а також передбачає оволодіння викладачем певними вміннями.

Отже, важливе значення для педагогів є опанування засобами, які використовуються задля забезпечення дистанційної освіти, вміннями оперувати ними, а також оволодіння відповідними компетентностями задля встановлення ефективної навчально-виховної взаємодії зі студентами. Це вказує на те, що організоване професійне самовдосконалення викладачів з питань дистанційного навчання є актуальним і доцільним.

Стан розробки проблеми. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання досліджували такі вітчизняні вчені як В. Биков, В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, О. Глазунов, а також такі зарубіжні вчені як Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, О. Андреєв, М. Моїсєєва, А. Хуторської.

Проблема самовдосконалення особистості висвітлені в роботах О.Я. Арета, О.І. Кочетова, П.Г. Пшебильського, Є.П. Тонконогої. Зокрема самовдосконалення викладачів вищої освіти висвітлено в роботах Т. Борової, О. Гура, Т. Шестакової, А. Коржуєва, О. Морозова, В. Попкова, Д. Чернілевського, Г. Цветкової.

Висвітили вимоги щодо підготовки викладачів до запровадження дистанційної освіти Ю. Біляй, О. Кіріленко, О. Муковіз, Є. Пизіна, І. Сердюк, В. Стрельніков.

Увага українських науковців щодо самовдосконалення компетентності працівників освіти щодо організації дистанційного навчання є недостатньою. Цей факт зумовлено тим, що відбуваються зміни у освітньому середовищі, а саме модернізуються програми навчання, збільшується технічна база, а також зростає необхідність проведення навчання у дистанційній формі, чого в попередні роки не потребувалось в такому обсязі. Сьогодні це питання є актуальним, адже дистанційна освіта зайняла провідне місце у навчанні майбутніх фахівців освітньої сфери.

Об'єкт дослідження – професійне самовдосконалення викладача.

Предмет дослідження – способи (форми, методи, прийоми, засоби) професійного самовдосконалення викладача як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання.

Мета дослідження – експериментально виявити та теоретично обґрунтувати ефективні способи професійного самовдосконалення викладача як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання задля ефективного виконання своїх обов'язків в сучасних умовах функціонування закладів освіти.

Відповідно до об'єкту, предмету та мети нами було визначено наступні **завдання дослідження**:

- здійснити теоретичний аналіз процесу професійного самовдосконалення викладача як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання в поглядах сучасних учених;
- визначити та проаналізувати психолого-педагогічні умови професійного самовдосконалення викладача в підготовці до застосування технологій дистанційного навчання;
- створити експериментальну схему дослідження процесу професійного самовдосконалення викладача;
- розробити рекомендації щодо професійного самовдосконалення викладача як засобу його підготовки до застосування технологій дистанційного навчання.

Для досягнення дослідницьких цілей та завдань нами було використано наступні **методи та методики дослідження**: методи теоретичного аналізу (метод критичного аналізу, метод узагальнення, метод систематизації досліджуваної проблеми на основі осмислення першоджерел); емпіричні методи дослідження: анкетування викладачів вищих навчальних закладів України, методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності Л. Бережної, діагностична карта «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (автор В.А. Сластьонін), методика визначення рівня мотивації до професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана),

опитувальник для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (автор: Т.М. Шамова); методи математичної статистики.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійне самовдосконалення викладача є ефективним засобом у підготовці до застосування технологій дистанційного навчання за умови надання відповідного технічного забезпечення, а також створення методичної бази для застосування засобів ІКТ.

Передбачувана наукова новизна дослідження полягає у деталізації та систематизації уявлень про готовність викладача до впровадження дистанційного навчання, визначення психолого-педагогічних аспектів його професійного самовдосконалення, аналізі стану готовності викладачів до застосування технологій дистанційного навчання.

Передбачуване практичне значення роботи полягає у можливості використання матеріалів дослідження в практичній діяльності викладачів та врахування ними рекомендацій щодо підвищення ефективності їх професійного самовдосконалення як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, 5 додатків, списку використаної літератури (60 найменувань, з них 7 – іноземною мовою). Повний обсяг магістерської роботи становить 118 сторінок, основний зміст магістерської викладено на 100 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 7 таблиць, загальним обсягом 3 сторінки; 12 рисунків загальним обсягом 4 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Готовність викладачів до застосування інформаційних технологій навчання як наукова проблема

Готовність викладача до використання засобів інформаційно-комунікативних технологій на сучасному етапі висувається на перший план, адже відбувається зміна освітніх концепцій у світі, а також збільшується необхідність до використання інноваційних технологій під час дистанційного навчання у зв'язку з епідеміологічною ситуацією.

Щодо особистості педагога - система освіти висуває нові вимоги до сформованості та розвитку інформаційної культури. Основними вимогами щодо успішної педагогічної діяльності є знання, уміння та навички викладача в системі комп'ютерних технологій та інформаційної компетентності.

Для того, аби з'ясувати, які існують умови формування готовності викладачів для роботи в системі дистанційного навчання, необхідно розглянути саме поняття і його складові. Варто звернути увагу, що готовність до педагогічної діяльності є предметом декількох психолого-педагогічних досліджень, тому існує розбіжність поглядів на дану проблему в науковій літературі.

Готовність як «сукупність професійно обумовлених вимог до педагога» є структурним, багаторівневим та різностороннім системним утворенням, яке формується шляхом освіти та самоосвіти людини. Вчений визначає наступні складники готовності: педагогічний такт, мотивація, комунікативні навички, витримка, самоконтроль, спостережливість, емпатія, енергія, ініціативність, тощо.

Науковці виділяють два різновиди готовності до педагогічної діяльності:

- попередня (потенційна) готовність до професійної діяльності. Вона поєднує у собі знання, уміння та навички для професійної діяльності, цінності та якості особистості, відносини та потенціал викладача.

- миттєва (ситуативна) готовність полягає у швидкості та вмінні фахівця мобілізувати власний потенціал для вирішення педагогічних задач за певних умов та обставин. Цей аспект характеризується рухливістю та активністю і підпорядковується зовнішнім та внутрішнім факторам: обставинам, стану психічного та фізичного здоров'я, взаємовідносинам з колегами, тощо.

Дані різновиди хоча і протилежні, проте є взаємодоповнюючими, так, ситуативна готовність виступає наслідком актуалізації потенційної готовності. Отже, професійна готовність викладача визначається: психологічною готовністю до педагогічної діяльності, науково-педагогічною (наявність знань для виконання професійних обов'язків), практичною (сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок), сформованістю професійно значимих якостей особистості; фізичною готовністю (відповідний стан здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності).

Звертаючи увагу на погляд вітчизняних вчених, варто проаналізувати погляд С. Литвиненко, який визначає готовність до педагогічної діяльності як результат навчання та розглядає її як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [29]. Тобто, автор стверджує, що готовність до педагогічної діяльності є не сталим явищем, а являє собою процес, який відбувається протягом професійної діяльності людини.

Як зазначає Л. Дарлінг-Хеммонд, важливою складовою готовності педагога до виконання власних професійних обов'язків є загально педагогічні знання, уміння та навички педагога. Дослідження показали, що педагогічні знання дозволяють підвищити якість навчання. Більше того, автор підкреслює різноплановість та глибину педагогічних знань: про навчання та індивідуальні складнощі, особливості емоційних процесів, розробка навчальних програм і т.д. Готовність у даному контексті оцінюється лише наявними знаннями та навичками у сфері педагогіки та спеціальних дисциплін [55].

На думку дослідника О. Гури професійна готовність – це визначальна умова швидкої адаптації педагога до нових умов, фундамент для підвищення кваліфікації в майбутньому [8-9].

Л. Кондрашова трактує готовність до професійної діяльності, як складне утворення особистості, яке мотивує до педагогічної роботи. Готовність виступає як система моральних та психологічних напрямків, що у свою чергу визначає її як набір якостей особистості фахівця до яких відносять ціннісні орієнтири, переконання, здібності, психічні процеси, психічну витривалість, емоційність [27].

Т.А. Садова зазначає, що готовність до професійної діяльності має інтегративний характер, що виявляється в систематизації її структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала та стабільності функціонування, тобто професійна готовність – це цілісність та єдність особистості для продуктивної діяльності [41].

На думку В. Матюхіна та Я. Коломінського, готовність до професійної діяльності є особистісним утворенням і являє собою сформованість цілісної структури когнітивних, ціннісних, поведінкових та емоційно-вольових якостей особистості, що забезпечують ефективну діяльність [22].

За поглядом деяких вітчизняних учених (Л.Ю. Дудорова, М.О. Носко, Н.І. Степанченко) професійна готовність визначається як суб'єктивний стан особистості, за якого фахівець оцінює себе, як здатного і підготовленого до виконання відповідної професійної діяльності [12, 32, 43].

Розглядаючи питання готовності до педагогічної діяльності Л.М. Прудка визначає, що дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, майстерності викладача, що дозволяє мобілізувати свій потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [40].

М. Ковальчук визначає готовність як особливий стан особистості у взаємозв'язку з установкою. Остання визначає стійкість і напрям активності у динамічних умовах і являє собою зайняту людиною позицію, яка виражається у

мобільності й готовності до діяльності, спрямованої на здійснення поставлених цілей та задач [23].

Готовність є цілісним утворенням, що характеризується психофізіологічною, емоційно-воловою, когнітивною мобілізацією особистості в момент її включення в діяльність визначеного напрямку. Також вчена зазначає, що формування готовності відбувається не лише в процесі навчання, але й накопичення життєвого досвіду, який базується на формуванні позитивного ставлення до даної діяльності, усвідомлення мотивів і потреб.

Отже, підтримуючи погляди попередніх авторів щодо накопичення досвіду як одного з аспектів формування готовності, можна стверджувати, що формування компетентності відбувається протягом усієї професійної діяльності педагога.

Виходячи з такого твердження варто звернути увагу на погляд О. Мороза щодо професійної готовності. Автор розглядає її в контексті невідривного та безперервного розвитку якостей викладача та виділяє наступні складові:

- психологічна готовність (внутрішня мотивація, прийняття вимог, формування та розвиток відповідних якостей, морально-психологічна готовність до праці);
- теоретична підготовленість до педагогічної діяльності (наявність теоретичних знань, певний рівень розвитку, здатність до саморозвитку);
- практична готовність до викладацької діяльності (сформованість умінь та навичок для організації навчально-виховної роботи, формування нових умінь та навичок);
- ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура;
- рівень сформованості педагогічних здібностей (педагогічна спостережливість, вимогливість, педагогічний такт, організаторські здібності) [6].

Ще одним цікавим поглядом на проблематику готовності до педагогічної діяльності є розуміння О. Матвієнко, яка вважає, що «готовність» є: результатом підготовки фахівця, тобто є наслідком його діяльності; вона забезпечує

ефективність та регуляцію активності; сформованість внутрішніх умов для успішної діяльності; стан особистості, що спонукає до праці [31].

Такий погляд на готовність до педагогічної діяльності утворює широкий спектр складників, що включають не лише певні знання, уміння і навички щодо виконання професійної діяльності, але й загально психологічні характеристики особистості, а саме: вольові якості, самооцінку і т.д. Завдяки такому підходу готовність можна розглядати наявність як професійних, так і особистісних якостей особистості. Щодо проблеми підготовки викладачів, то варто звертати увагу не лише на формування професійних, але й особистісних якостей, таких як: критичність, самооцінка, самоконтроль, самомобілізація, тощо.

Варто зауважити, що хоча і існує декілька поглядів на проблематику готовності до педагогічної діяльності, проте вчені включають не лише наявність знань, але й практичні вміння та навички.

Вітчизняні автори (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Понамаренко) розглядають готовність до педагогічної діяльності у динамічному підході, і виділяють структуру, яка має такі компоненти: мотиваційний (необхідність виконання, почуття обов'язку, власний інтерес), орієнтаційний (вимоги до викладача, знання про зовнішні фактори діяльності), операційний (володіння засобами та техніками діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, саморегуляція діяльності), оцінний (самооцінка своєї підготовленості та діяльності) [30].

Отже, проблема готовності до педагогічної діяльності не має одностайного підходу серед науковців, проте готовність педагога в цілому має системний характер. На нашу думку, враховуючи погляди дослідників, готовність до педагогічної діяльності містить у собі такі складові:

- когнітивний компонент – наявність комплексу знань з педагогіки та дисциплін, уміння вирішувати педагогічні задачі, швидко та ефективно орієнтуватися в різноманітних навчальних ситуаціях;
- мотиваційний компонент – зацікавленість та вмотивованість фахівця;

- діяльнісний компонент – уміння та навички виконання педагогічної діяльності;
- психологічний компонент – наявність особистісних якостей, цінностей, установок викладача, які дозволяють ефективно виконувати професійну діяльність.

Тобто готовність викладача до педагогічної діяльності можна окреслити, як здатність викладача до організації, виконання та регулювання діяльності, завдяки наявності мотивації до виконання обов'язків, сформованості професійної компетентності, наявності особистісних якостей, знань, умінь та навичок.

Дж. Баване та Дж. Спектор стверджують, що компетенції, необхідні для викладання в Інтернеті, суттєво не відрізняються від компетенцій, необхідних для викладання в очній формі; передбачається, що минулий досвід викладання викладача служить основою для викладання в Інтернеті [54].

Однак деякі дослідники не погоджуються з цією ідеєю і пояснюють, що викладання в Інтернеті відрізняється від викладання в аудиторії, а роль викладача в Інтернеті відрізняється від позиції викладача, який викладає в очній формі [57].

Ми дотримуємося думки, що структурні компоненти готовності до дистанційного навчання мають ті ж самі складові, як і професійна готовність, проте вона містить певну специфіку. Готовність викладача до позааудиторного навчання, на нашу думку, варто розглядати як готовність до більш складної професійно-педагогічної діяльності.

Застосування технологій дистанційного навчання потребує відповідної професійної підготовки викладача, тобто вимагає від педагога володіння засобами та технологіями дистанційного навчання, способами пошуку відповідної інформації, тощо.

І.О. Зайцева у своїй науковій праці наголошує, що при створенні моделі готовності до дистанційного навчання мають враховуватись два аспекти:

1) внутрішній, що заключається в готовності викладача закладу вищої освіти до застосування дистанційних технологій. До нього належить особистісна готовність викладача до дистанційного навчання, а саме:

- наявність теоретичної бази щодо організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання;
- володіння знаннями з основа інформаційних наук;
- сформованість умінь та навичок користування засобами дистанційного навчання та роботи в мережі Інтернет;
- наявність особистісних якостей;
- володіння навичками та культурою онлайн-комунікації.

2) зовнішній аспект включає умови навчання. Готовність викладача до застосування засобів ІКТ в даному аспекті виявляється у формуванні через створення оптимальних педагогічних умов праці та навчання. Зовнішніми чинниками, які впливають на організацію комфортного середовища є обставини та заходи, які дозволяють створити позитивну атмосферу для роботи педагогів у системі дистанційного навчання.

Науковець вважає, що успішне формування готовності педагогів до роботи, за умов дистанційного навчання, підвищує рівень ефективності педагогічної взаємодії, проте лише за належної організації та дотримання таких умов:

- подолання психологічних бар'єрів щодо застосування дистанційного навчання;
- забезпечення педагога матеріально-технічною базою, а саме: комп'ютерами, модемами, Інтернет-мережею, а також програмами, які дозволяють використовувати електронні підручники, проводити контроль знань, тощо.
- надання організаційно-методичного забезпечення, яке включатиме освітні технології для дистанційного навчання, способи роботи в мережі Інтернет, методи оцінки знань;
- забезпечення нормативно-правової підтримки від закладу вищої освіти, а саме: надання рекомендацій щодо навчального навантаження викладача для роботи, створення правил та норм взаємодії в системі «викладач-студент» в умовах дистанційного навчання [15].

Отже, автор не зводить поняття «готовності» викладача до особистісних чи професійних якостей, а включає зовнішній аспект, який беззаперечно впливає на формування професійної компетентності в умовах дистанційного навчання. На жаль, саме зовнішні фактори є найменш контрольованими, вони не залежать від волі викладача та його рівня самопідготовки, тому у дослідженні основний акцент віддається саме розвиткові особистісних та професійних якостей педагога, як таких, які залежать і регулюються самим фахівцем.

Інший погляд на педагогічні умови забезпечення готовності педагогів до інноваційної діяльності з використанням ІКТ сформувала Т. Коломієць, яка виокремила:

- усвідомлення цінності та необхідності використання ІКТ у педагогічній діяльності,
- формування системи знань про інновації в педагогіці та в галузі ІКТ;
- оволодіння відповідними вміннями і навичками щодо використання ІКТ в освітньому процесі;
- формування вміння викладача створювати авторські ІКТ-продукти [26].

Виходячи з вище викладеного можна дійти висновку, що існує два аспекти забезпечення психолого-педагогічних умов для формування готовності викладача до застосування технологій дистанційного навчання:

- внутрішній (самопідготовка викладача: оволодіння знаннями, формування умінь та навичок, вмотивованість педагога, тощо);
- зовнішній (забезпечення педагога зі сторони закладу вищої освіти та держави технічними засобами, методичними рекомендаціями, забезпечення нормативно-правовою підтримкою).

Варто зазначити, що готовність викладачів до реалізації дистанційного навчання в закладі вищої освіти включає три основні аспекти:

- особистісну готовність (мотиваційна, морально-психологічна), яка передбачає наявність комунікативних якостей, мотивації, рівень загальної культури, соціальну зрілість, тощо;

- теоретичну готовність (педагогічна і професійна), яка передбачає володіння системою знань із психології та педагогіки.
- технологічну (операційно-діяльнісна) готовність, яка передбачає вміння реалізовувати діагностичні, прогностичні, організаційно-комунікативні та інші функції, необхідні в системі дистанційного навчання.

Науковці розглядають готовність педагога до використання технологій дистанційного навчання як сукупність професійних та особистісних якостей, знань, умінь за умови вмотивованості до активної експлуатації засобів дистанційного навчання в освітньому процесі.

Отже, автори наголошують на важливості високого рівня мотивації до використання технологій дистанційного навчання як одного із показників компетентності та можливості організації ефективного навчання в умовах дистанційної роботи.

Особливу увагу привертає дослідження американських учених щодо розвитку готовності до застосування технологій дистанційного навчання. Ф. Мартін, К. Бадхаані, Ч. Вонг проаналізували фактори, що спливають на рівень готовності до викладання в умовах дистанційного навчання і з'ясували, що основним компонентом є практичний досвід використання засобів ІКТ у педагогічній діяльності. Так викладачі, що більше п'яти років використовують новітні технології мають більш глибокі знання, володіють уміннями та навичками ефективного застосування ІКТ технологій, у порівнянні з педагогами, які використовують засоби ІКТ від 0 до 5 років. Практичний досвід дозволяє викладати на високому рівні, адже компетентний викладач використовує більшу кількість технологій та їх можливості, активно проводить спілкування зі студентами та колегами в Інтернеті, має високий рівень самодисципліни тощо. [58].

Американська дослідниця Г. Гей, вивчаючи діяльність викладача в умовах електронного навчання, виявила, що педагоги не почуваються належним чином підготовленими до викладання в Інтернеті, що створює необхідність сторонньої допомоги у вигляді довідкових Інтернет-служб [56].

Автори Н.В. Ломонцева та Е.В. Чубаркова виділили структуру готовності до застосування засобів ІКТ:

- усвідомлення власних потреб, потреб суспільства, держави;
- розуміння цілей навчання та виконання освітніх задач;
- осмислення і оцінка умов, у яких буде протікати освітня діяльність, відповідність досвіду, пов'язаного з вирішенням завдань і виконанням вимог;
- визначення оптимальних способів вирішення завдання завдяки вже наявному досвіду та підготовці;
- прогнозування, мобілізація своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових якостей, оцінка своїх можливостей.

І.О Зайцева запропонувала власні критерії щодо оцінки рівня готовності викладача до застосування технологій дистанційного навчання:

- позитивне ставлення до технологій дистанційного навчання;
- наявність відповідних знань для ефективного викладання в умовах дистанційного навчання;
- сформованість педагогічних умінь та навичок для забезпечення належної якості навчання під час дистанційного навчання [15].

З викладеного можна зробити висновок, що автор вбачає готовність викладача до застосування технологій дистанційного навчання у вмотивованості, наявності бажання, володіння певними знаннями уміннями та навичками. Ця думка ще раз підтверджує те, що готовність до застосування новітніх технологій в освіті залежить від рівня розвитку особистісних та професійних якостей педагога, його здатності до самонавчання та самодисципліни.

Готовність викладача до застосування технологій дистанційного навчання також визначають як «інтеграційну характеристику особистості, що відображає системний рівень знання методичних і методологічних основ електронного навчання, вміння застосовувати інноваційні методи, технології і засоби електронного навчання, оцінювати результати навчання в форматі електронних контентів, проводити аналіз електронних освітніх ресурсів».

Тут звертається увага не лише на уміння викладача використовувати технології для проведення лекцій, семінарів, практичних занять, тощо, але й на здатність оцінити результати навчання за допомогою технічних пристроїв, а також навички критичного та аналітичного ставлення до електронних навчальних ресурсів, вміння викладача обрати потрібний, ефективний сайт, програму, тощо для навчальної діяльності.

Аналізуючи погляди вчених було з'ясовано, що готовність викладача до застосування засобів ІКТ, як показник рівня особистісного та професійного розвитку, є поняттям інтегративним та включає такі аспекти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний.

Мотиваційний компонент включає в себе бажання педагога, усвідомлення важливості та необхідності організації умов ефективного навчання за допомогою технологій дистанційного навчання, готовність до вдосконалення власної професійної діяльності.

Когнітивний компонент включає наявність необхідних знань щодо технологій дистанційного навчання, педагогічних засобів, які забезпечують організацію дистанційного навчання.

Операційно-діяльнісний компонент ґрунтується на сукупності вмінь та навичок педагога з реалізації навчання за допомогою дистанційних технологій; умінь користуватися комп'ютерним обладнанням та спеціалізованим програмним забезпеченням; навичок працювати в мережі Інтернет.

Продовжуючи розглядати компоненти готовності до використання технологій дистанційного навчання варто звернути увагу на погляд І. Єрмакова, Г. Несен, Л. Сохань, які акцентують увагу на таких компонентах готовності: мотиваційному (почуття відповідальності та обов'язку); орієнтаційному (знання й уявлення про умови та специфіку дистанційного навчання); операційному (володіння методами в умовах дистанційного навчання, необхідними ключовими компетентностями); вольовому (самоконтроль, самодисципліна, мобілізація); цінному (самооцінка своєї компетентності і вміння знаходити оптимальний спосіб взаємодії зі студентами) [14].

На відміну від обґрунтувань попередніх авторів, дана концепція не виключає особистісний фактор, тобто знань педагога про умови та особливості дистанційного навчання, вимоги до нього та виховання потрібних якостей. Також ми погоджуємось з думкою вчених, що готовність викладача до використання технічних засобів має включати вольові якості особистості (самоконтроль, самодисципліну) та вміння педагога оцінити процес, власні ресурси та можливості студентів і визначити оптимальний спосіб взаємодії.

Аналізуючи останні дослідження щодо готовності викладачів до застосування технологій дистанційного навчання, було розглянуто рівень розвитку готовності педагогів за такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним та рефлексивним. Було з'ясовано, що у викладачів закладів вищої освіти є високий рівень мотивації до використання засобів ІКТ, вони розуміють необхідність використання даних технологій у своїй роботі.

Когнітивний компонент готовності до використання електронного навчання включає сукупність знань викладача про особливості, перелік технологій електронного навчання та умови їх практичного застосування при організації роботи зі студентами. Результати дослідження показали, що викладачі слабо ознайомлені з теорією і можливостями застосування технологій дистанційного навчання.

Операційно-діяльний компонент формування готовності включає систему методів та методик, які використовує викладач для планування педагогічної діяльності з використанням електронного навчання, а також її здійснення, а саме - «сукупність умінь педагогів щодо реалізації навчального процесу за допомогою технологій електронного навчання; вміння користуватися комп'ютерним обладнанням та спеціалізованих програмних засобів; вміння працювати в мережі інтернет і здійснювати мережну взаємодію».

Діагностика даного аспекту показала, що викладачі використовують технології дистанційного навчання досить рідко та лише окремі їх можливості:

електронна пошта, використання мультимедії для читання лекцій, читання лекцій, підготовка до занять (пошук матеріалів в мережі).

Рефлексивний компонент готовності до використання технологій дистанційного навчання виявляється в умінні викладача аналізувати ефективність власної діяльності та студента з використанням технологій електронного навчання. Викладачі використовують різноманітні можливості для контролю та аналізу ефективності навчання: фіксація та організація самоконтролю навчальної діяльності студента, закріплення пройденого матеріалу тощо.

Проте, сучасний світ надав свої корективи і вимоги до викладача, його компетентності щодо використання засобів дистанційного навчання також зросли, тому варто розглянути і дослідити докладніше рівень готовності викладача до використання технологій дистанційного навчання в умовах карантину.

Як було з'ясовано раніше, всі компоненти готовності до використання засобів ІКТ є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, вони виділяють і поєднують усі аспекти готовності педагога до дистанційного навчання, проте мотиваційний компонент є основоположним і являє собою фундамент, завдяки якому відбувається розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного компоненту. Вчений вважає, що недостатня особистісна мотивація і підготовка є причиною низького рівня готовності до застосування ІКТ.

Звертаючи увагу на постійний та стрімкий розвиток технологій дистанційного навчання, варто зазначити, що готовність педагога до їх застосування може також змінюватись як в сторону розвитку, так і неготовності педагога, оскільки засоби дистанційного навчання також не обмежені у своєму розвитку. Здатність педагога до самопідтримки, розуміння необхідності застосування технологій дистанційного навчання, належний рівень мотивації, здатність до самоаналізу забезпечує ефективну самопідготовку викладача до застосування технологій дистанційного навчання протягом всієї педагогічної практики.

Визначаючи готовність до конкретної діяльності як один зі складників «професійної компетентності», було виділено такі рівні:

- мінімальний – володіння професійними знаннями;
- медіальний – наявність вмінь та навичок професійної діяльності;
- повний – сформована установка на професійну діяльність та відповідні особисті якості педагога.

Варто розглядати не лише поняття професійної готовності до застосування технологій дистанційного навчання, але й явище формування інформаційно-комунікативної компетентності, як ширший аспект, який дозволяє говорити про сформованість у педагога відповідних знань, умінь та навичок, особистісних та професійних якостей, які забезпечують ефективне навчання в умовах дистанційного навчання.

Розвиток компетентності педагогів у сфері інформаційно-комунікативних технологій відбувається завдяки теоретичному і практичному вивченню комп'ютерних технологій, їх застосування в професійній діяльності, формуванню культури обміну педагогічним досвідом за допомогою телекомунікацій і т.д.

У своїх наукових поглядах розглядається зміст інформаційної компетентності, як інтеграцію мотивації, потреби та інтересу до отримання знань, уміння і навички у галузі технічних, програмних засобів та інформації; сукупність знань щодо системи сучасного інформаційного суспільства та становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи та дії, які визначають операційну основу пошукової діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід взаємодії «людина-комп'ютер».

Подібний погляд на формування і склад інформаційної компетентності має Н.В. Баловсяк. Учена надає значну увагу здатності та вмінню фахівця виконувати роботу з інформацією та комп'ютерними технологіями. До цифрової компетентності вчена відносить:

- інформаційну (вміння аналізувати, систематизувати будь-яку інформацію);
- комп'ютерну або комп'ютерно-технологічну (володіння навичками роботи з комп'ютерними технологіями та програмами);

- процесуально-діяльнісну (вміння викладача ефективно обирати застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач) [1].

Проте, на відмінну від інших авторів, дослідниця вважає доцільним в поняття компетентності включити не лише знання, уміння та навички в технічній сфері, але й особистісні якості фахівця, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності спеціалістом, зокрема, здатність до рефлексії, самодисципліну, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації й організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміну характеру виконуваної діяльності.

Варто звернути увагу на погляд який розглядає ІКТ-компетентність педагогічного працівника, як практичний аспект професійної діяльності в умовах використання технологій дистанційного навчання. Компетентність викладача в цьому аспекті орієнтована на використання інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності викладача і не зводиться тільки до оволодіння компонентами комп'ютерної грамотності. ІКТ компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок щодо використання засобів інформаційно-комунікативних технологій, але й наявність особистісних якостей, вмотивованості фахівця, а також уміння ефективно використовувати засоби ІКТ в умовах дистанційного навчання.

П. Гілстер, вивчаючи цифрову компетентність, виділив її критерії, які відзначив як навички:

- медіакомпетентність;
- пошук необхідної інформації і інструментів роботи;
- швидке освоєння інструментів роботи з інформацією, тобто формування інформаційної компетентності;
- комунікація з іншими користувачами, що становить собою формування комунікативної компетентності.

- створення інформації в різноманітних форматах і формах, тобто сформованість креативної компетентності).

Особливий інтерес становить дослідження інформаційно-комунікативної компетентності, котра складається з наступних компонентів: знання; вміння та навички; мотивація; відповідальність, що включає і безпеку. Заслуговує на увагу включення не лише знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які були у попередніх авторів, а й увага на відповідальному та безпечному використанні засобів ІКТ. На нашу думку, це також є важливим аспектом у формуванні цифрової компетентності викладача, адже знайти потрібну інформацію, використовувати лише безпечні ресурси, володіння правилами користування технічними засобами без заподіяння шкоди власному здоров'ю та учнів є складним аспектом у володінні цифровими засобами навчання.

Відповідно, виділяють чотири види цифрової компетентності:

- інформаційна та медіакомпетентність (пошук, розуміння, опис, критичне осмислення інформації, створення власних продуктів, тощо);
- комунікативна компетентність (володіння електронною поштою, форумами, соціальними мережами, тощо);
- технічна компетентність (безпечне та ефективне використання засобів дистанційного навчання);
- споживча компетентність (використання цифрових технологій для вирішення повсякденних потреб).

Якщо аналізувати подібний підхід до визначення готовності у роботах інших науковців, цікавою є точка зору, яка вказує на те, що професійна готовність формується у процесі професійної підготовки, тобто під час навчання, а професійна компетентність є результатом професійного становлення особистості. У фахівця спочатку формується готовність, а потім відбувається набуття компетентності в процесі професійної діяльності.

Виходячи з даного погляду в контексті нашого дослідження, варто говорити саме про формування інформаційно-комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти. Проте, важливо зазначити, що розвиток цифрової

компетентності відбувається завдяки сформованості певного рівня готовності, тобто володіння знаннями та можливістю самопідготовки в опануванні технологіями дистанційної освіти. Існує проблема в недостатньому рівні цієї підготовки у викладачів закладів вищої освіти на даний період, тому варто розглядати «готовність до...» та «компетентність», як поняття, які і виявляють рівні педагогічної майстерності викладача у використанні засобів ІКТ.

В.І. Березан у своїй роботі висвітлює взаємозв'язок професійної та інформаційно-комунікаційної компетентностей і включає в останню три аспекти:

- як властивість особистості. На думку автора, кожна освічена людина має власну універсальну особистісну компетентність, яка формується протягом життя;
- як професійна педагогічна компетентність. Вона властива кожному педагогу та формується завдяки вивченню фундаментальних дисциплін;
- як специфічна методична компетентність педагога. Вона формується через інтеграцію спеціальних інформаційних знань з предметами педагогічної підготовки [2].

Такий погляд підтримують і інші вчені, розглядаючи питання ІКТ-компетентності педагога, і наголошують на тому, що в ході процесу використання ІКТ у професійній діяльності педагог здатний і повинен досягти певного рівня персональної компетентності, яку можна розглядати як результат навчальної діяльності.

Аналізуючи інформаційну компетентність, було визначено її як особистісну характеристику фахівця, яка передбачає вмотивованість до засвоєння відповідних знань, наявність здібностей до вирішення завдань у ході професійної діяльності за допомогою комп'ютерних технологій та володіння прийомами комп'ютерного мислення.

Н.В. Сороко поєднує поняття компетентності та готовності до використання засобів дистанційного навчання, розглядаючи перше явище, як більш широке та комплексне поняття, яке включає: наявність у викладача готовності до використання засобів ІКТ, уміння та навички використовувати у практичній

діяльності, ціннісні орієнтири вчителя і їх ставлення до використання засобів ІКТ в процесі навчання, роботи та дозвілля [42].

ІКТ-компетентність викладача - це володіння ІКТ-компетенціями. Виходячи з даного твердження, можемо припустити, що набуття певних компетенцій (знань, умінь, навичок щодо окремих методів та технологій дистанційного навчання) формує компетентність педагога, що дозволяє вільно та ефективно використовувати технології дистанційного навчання. Професійна компетентність педагога щодо використання ІКТ – це здатність педагога успішно виконувати власну діяльність в умовах дистанційного навчання. Виходячи з цього, для оцінки рівня компетентності педагога варто врахувати результативність його діяльності в умовах дистанційного навчання.

Формування компетенцій та готовності до використання технологій дистанційного навчання залежить від внутрішніх та зовнішніх умов, тому реалізація можливості ефективного використання засобів ІКТ не може бути самоціллю, а потребує створення відповідних зовнішніх умов та можливості самопідготовки викладача. Реалізація всіх можливостей дистанційного навчання, його ефективного впровадження, досягається лише за системної та організованої діяльності педагога, використання інформаційно-комунікативних технологій для навчальної діяльності та покращення власних умінь та навичок.

У своїй роботі Л. Дідух наголошує на тому, що інформаційно-комунікативна компетентність виявляється в адаптивності особистості, умінні спеціаліста налагоджувати комунікацію зі студентами, відношення викладача до пізнавальної діяльності, світу та самого себе [11]. Таке визначення наголошує на відповідальності самого викладача у формуванні інформаційно-комунікативної компетентності та ще раз підкреслює мотиваційний компонент у структурі готовності педагога до дистанційного навчання. Цей підхід вимагає від викладача самодисципліни, належного рівня самопідготовки та активності у використанні технологій дистанційного навчання.

Аналіз літератури показує, що серед важливих професійних задач застосування засобів ІКТ виділяють наступні:

- пошук і структурування інформації;
- адаптація інформації до мети навчального процесу, рівня знань студентів, тощо;
- ведення документації на електронних носіях;
- застосування інформаційних технологій, освітніх ресурсів;
- активна самоосвіта за допомогою системи інформаційних технологій (вебінари, онлайн-конференції, тощо).

Виходячи з аналізу поглядів можна зробити висновки, що серед науковців немає одностайної думки щодо визначення та змісту поняття інформаційно-комунікативна компетентність.

Ми погоджуємось з думкою науковців О. Овчарук та Н. Сороко, що більшість дослідників у своїх роботах зводять поняття до власного бачення чи надають визначення, яке закріплено у національних документах [60].

Так, інформаційна компетентність, на думку одних дослідників, – це вміння використовувати інформаційно-комунікативні пристрої, вміння користуватись комп'ютером тощо. Інша група дослідників розглядає її у контексті особливостей роботи з інформацією та використання інформаційно-пошукових систем [24].

Різноманітність підходів до визначення поняття «інформаційна компетентність» ускладнює його тлумачення, що залежить від контексту застосування терміна, поглядів науковця, тощо. Проте, узагальнюючи всі суперечності, можна зробити висновок, що розуміння інформаційно-комунікаційної компетентності дослідниками виявляється у здібності особистості до праці з інформацією через канали медіа ресурсів, технічні засоби, розв'язання проблем та генерування рішень завдяки сучасним технологіям [10].

Для узгодження всіх поглядів варто також звернути увагу на рекомендації ЮНЕСКО щодо структури ІКТ-компетентності педагогів. Вони розроблені для вчителів шкіл, проте аналогічний підхід можливо поширити і на інші освітні рівні.

За даними ЮНЕСКО успішність інтеграції ІКТ у навчальне середовище залежить від уміння педагогів використовувати новітні технології та підходи у практичній діяльності, застосовувати технічні засоби у діяльності, впроваджувати комунікативні методики навчання. Для цього викладач має володіти наступними вміннями:

- розробляти інноваційні підходи до застосування технологій для оптимізації освітнього процесу;
- забезпечувати студентів широкими можливостями для отримання, освоєння і створення знань.

Рамка кваліфікації ЮНЕСКО включає 3 рівні:

1. Отримання знань. На цьому рівні викладачі мають володіти базовими знаннями та навичками інформаційних технологій, вміти застосовувати їх відповідно навчальному завданню.

2. Засвоєння знань. На цьому рівні викладач здатний самостійно визначати методи максимально ефективного використання ІКТ в освітньому процесі і поєднувати їх з вимогами навчальної програми. Викладач має побудувати заняття за допомогою ІКТ, аби передати студентам глибокі знання з предмету, сформулювати цілісне уявлення явищ та предметів.

3. Створення знань. На цьому рівні викладач дає можливість студентові самостійно отримувати знання, створювати нові проєкти. Для цього педагог має володіти навичками рефлексії, аналітичним мисленнями, вміти оцінювати рівень своїх знань та знань студентів, розробляти траєкторію навчання, відстежувати власний прогрес, заохочувати успіхи.

Відповідно до рамки кваліфікації ЮНЕСКО викладач має володіти певними знаннями, вміннями та навичками, які включені в 6 аспектів:

Аспект 1. Роль ІКТ в освітній політиці. Викладач має володіти знаннями про те, як ІКТ застосовуються в рамках пріоритетних напрямів розвитку, закріплених у державній освітній політиці. Викладачі повинні чітко розуміти значимість їх ролі в підготовці майбутніх поколінь до успішного життя в суспільстві.

Аспект 2. Викладач має володіти уміннями та навичками оцінки освітніх умов і підбирати відповідні засоби ІКТ для підвищення якості викладання, відповідно для навчальної програми.

Аспект 3. Педагогічні практики. Даний аспект включає оволодіння викладачами такими навичками роботи з ІКТ, які дозволять їм використовувати ефективні методики викладання і навчання. Викладач активно інтегрує засоби ІКТ в навчальну діяльність,

Аспект 4. Цифрові навички. Викладач володіє технічними засобами, здатен обрати обладнання та стандартне програмне забезпечення з урахуванням їх функцій, а також вміє їх використовувати. Педагог використовує комп'ютери, мобільні пристрої, доступне програмне забезпечення та мережеву взаємодію для викладання, навчання.

Аспект 5. Викладач може самостійно організувати навчальний процес за допомогою засобів ІКТ, може надати потрібну підтримку студентам у використанні технологій.

Аспект 6. Саморозвиток. Викладач здатен підвищувати цифрову грамотність, а також використовувати ІКТ для професійного розвитку.

Аналізуючи дані ЮНЕСКО та погляди авторів, можна зробити висновок, що інформаційно-комунікативна компетентність викладачів складається з мотиваційного компоненту (розуміння значення ІКТ в навчальній діяльності), когнітивного (володіння знаннями щодо новітніх технологій, програм, тощо), операційно-діяльнісного (уміння викладача використовувати засоби ІКТ для ефективної навчальної діяльності), організаційного (викладач здатен створити освітнє середовище за допомогою інформаційно-комунікативних засобів), особистісного компоненту (наявність професійних та особистісних якостей, здатність до саморозвитку).

Отже, у процесі дослідження було підтверджено, що попри неоднозначність трактування науковцями багатоаспектного поняття «інформаційна компетентність» та «готовність до застосувань технологій дистанційного навчання», загалом дефініція цього терміна з тими чи іншими доповненнями

базується на розумінні, що готовність – це базове володіння викладачем засобами ІКТ, наявність мотивації до їх використання, інформаційна компетентність є, насамперед, комплексом знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень, цінностей та особистих якостей, які спрямовані на ефективне та раціональне використання інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій, пошук, аналіз та критичне осмислення інформації, опанування раціональних прийомів роботи з різними видами та джерелами інформації для виконання різноманітних завдань в усіх сферах життя й упевненого орієнтування в інформаційному просторі.

1.2. Психолого-педагогічні аспекти професійного самовдосконалення викладача у підготовці до умов дистанційного навчання

Сучасні тенденції навчання молоді вимагають не лише дискусій та обговорення, але більшою мірою практичних аспектів у реформуванні вищої школи, рішучих та впевнених дій. Не залежно від типу навчального процесу заклад освіти просто повинен забезпечити конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Одним із таких напрямів, які є нагальними сьогодні, є впровадження ефективного дистанційного навчання, яке має на меті підготовку спеціалістів нової генерації.

Освітняни не заперечують, що дистанційне навчання є прогнозованим та закономірним етапом в ситуації, що склалася. Завдяки ІКТ дистанційне навчання покликане активізувати самостійність студентів, диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес, обирати оптимальний темп навчання студентами, збільшувати об'єм освітніх ресурсів, впроваджувати нові способи пізнання, забезпечувати спілкування не залежно від географії розташування.

Однак, із рядом переваг існує перелік перешкод та недоліків. Серед них варто виділити наступні: недостатність розробленості нормативної бази, неготовність викладачів та студентів до нововведень, недостатня матеріально-технічна та методична база, недооцінка ресурсних затрат при розробці дистанційних курсів, навчальних матеріалів [46]. Проте, найбільшою проблемою,

яка сьогодні постає перед викладачами, є професійне самовдосконалення з питань дистанційного навчання. А це вказує, що викладач, як спеціаліст, повинен повністю переорієнтуватися та переформатуватися.

В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська визначають характеристики викладачів, які використовують інноваційні технології в освітньому процесі. До таких характеристик належать: активність, фасилітаційність, гнучкість, адаптивність, позитивність сприйняття змін, здатність до прогнозування та постійне самовдосконалення [44].

Дослідниця О.В. Кареліна досить активно виступає проти стереотипу, щодо того, що введення дистанційного навчання призведе до непотрібності викладачів. Крім того, вона зазначає, що дистанційне навчання сприятиме розширенню меж самореалізації викладача. Його праця буде більш спеціалізованою: експерт, автор курсу, методист курсу, дизайнер курсу, координатор курсу, фахівець з подання навчального курсу, контролю діяльності студентів тощо [17].

Дослідники стверджують, що ефективність дистанційного навчання залежить від готовності викладачів до професійного самовдосконалення [4, 7, 13, 17, 20, 2, 33].

Слід зауважити, що на шляху професійного самовдосконалення викладача є ціла низка проблем:

- низька потреба та мотивація до постійного самовдосконалення;
- зниження самооцінки результатів власної роботи, яка опирається на оцінне ставлення оточуючих у зв'язку із новими вимогами підготовки до професійної діяльності та життєдіяльності;
- зниження рівня конкурентоспроможності викладача у зв'язку із новими вимогами;
- застосування для підготовки студентів форм, засобів та методів, які досить швидко втрачають свою актуальність;
- втрата творчого підходу до професійної діяльності, низький рівень життєвої креативності.

Дослідниця В.М. Плющ стверджує, що проблема професійного самовдосконалення педагогів зумовлена низкою суперечностей, серед яких варто виділити такі:

- соціально-освітній рівень – між суб'єктивною необхідністю соціуму у наявності професійних педагогів і їхнім реальним станом готовності до професійного самовдосконалення;
- теоретико-методологічний рівень – між потужною базою теоретичної розробленості положень про професійне самовдосконалення та недостатніми методологічними засадами професійного самовдосконалення викладачів;
- змістовий рівень – між баченням викладачів про професійний та особистісний саморозвиток, які опираються на особливості педагогічної роботи та низькою відтвореністю інформації щодо професійного самовдосконалення на практиці;
- особистісно-професійний рівень – між потребою розвитку викладачів, націленого на активізацію їх потенціалу, самостійність, індивідуалізацію та традиційним професійним самовдосконаленням у педагогічній діяльності;
- методично-технологічний рівень – між потребою професійного самовдосконалення викладачів та недостатністю впровадження у закладах вищої освіти потрібних технологій, навчально-методичного забезпечення [37].

Досить цікавими є результати дослідження Г. Цветкової, які показують, що 55,5% викладачів університетів вважають, що їм для ефективної викладацької діяльності достатньо знати свій предмет, а всі інші аспекти педагогічної діяльності будуть формуватися із досвідом. До того ж, деякі викладачі не вважають, що їм необхідно займатися навчальними та методичними дослідженнями [49]. Як ми бачимо, ці дані оголюють проблему професійного самовдосконалення викладачів вищої школи на рівні уявлень, установок та цінностей.

К.Н. Пономарь нагадує, що діяльність викладача закладу вищої освіти включає в себе наукову, викладацьку, навчальну та методичну роботу. Їх співвідношення є нерівномірним, оскільки це природній процес професіоналізації.

Однак, саме гармонійне поєднання цих видів робіт є основним підґрунтям саморозвитку [39].

Навколо феномена самовдосконалення точиться досить багато дискусій. Кожен науковець має своє власне бачення з цього приводу та розглядає його з різних точок зору:

- як самоподолання та протистояння власному «Его» (О. Вишневський);
- прагнення до вищої мети, само віддалення, які зумовлюють створення «Я» (І.Бех);
- автентичність власного життя, створення власної історії, прагнення до самоздійснення (К.Черемних);
- самореалізація у результатах власної праці, бажання продемонструвати світу власне «Я» (Т.Антоненко);
- керований внутрішній саморозвиток (В.Семиченко, Г.Топчій);
- вектор наближення викладача до певного ідеалу (Е. Панасенко);
- базовий фактор покращення навчально-виховного процесу (Р.Скульський, В.Хомич);
- одна із ознак професіоналізму (Н.Гузій, О.Дубасенюк, А. Маркова, П.Харченко, В.Хомич);
- одна із функцій професійної діяльності педагога (Н. Кузьміна, К.Левітан, В.Сластьонін, Т.Таланчук);
- професійний та особистісний розвиток (В.Вакуленко, А.Деркач, Н.Кузьміна, Л.Мітіна);
- процес професійного розвитку, фахової адаптації та розвитку (І.Скляренко);
- одна із ознак акмеологічної компетентності (О.Гречаник);
- функція самоосвіти особистості (О.Кисельова);
- усвідомлене керування розвитком власних здібностей та рис (В.Маралов);
- самостійний, цілеспрямований, самодетермінований, творчий, рух спеціаліста до вершини професійного і особистісного розвитку (Т.Шестакова);

- превалювання та використання спеціалістом власної енергії у загальному процесі її визрівання (Д. Чернілевський);

- творчий шлях, професійне самовиховання спеціаліста, які призводять до професійної самореалізації (О. Кучерявий) [49].

Слід наголосити на тому, що професійне самовдосконалення – це і зміст, і діяльність, і процес, і результат.

У науковій літературі виділені змістовні характеристики цього поняття:

- націленість на себе – визначається тим, що для професійного самовдосконалення притаманне співпадіння суб'єкта та об'єкта діяльності;

- самостійність – професійне самовдосконалення особистість визначає та реалізує сама;

- самодетермінованість – у ході професійного самовдосконалення особистість сама визначає потребу та напрями самозміни;

- інтегральність – процес професійного самовдосконалення охоплює поєднання всіх форм самотворчої діяльності особистості з метою досягнення високого рівня професійності;

- позитивність – професійне самовдосконалення забезпечує лише прогресивні, позитивні, еволюційні, особистісні зміни та перетворення;

- усвідомленість – професійне самовдосконалення є свідомою та цілеспрямованою діяльністю;

- творчість – професійне самовдосконалення включає низку творчих завдань, виконання яких не піддаються загальним або вже чинним алгоритмам [53].

Професійне самовдосконалення визначається як:

- система знань про себе, навколишню дійсність, способи планування власної діяльності та самовдосконалення;

- розвиток необхідних професійно значущих якостей, вдосконалення навичок і вмінь, що формує індивідуальний педагогічний стиль діяльності;

- усвідомлена та стійка мотивація до особистісного саморозвитку;

- рефлексія, саморегуляція, цілепокладання, планування та самоаналіз [19].

Г. Цветкова говорить про те, що професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти – це процес, який визначається досягненням професійних педагогічних вершин на чітко усвідомленій аксіологічній основі, вищий рівень професійної компетентності педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації у зв'язку із взаємоузгодженістю найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результати якої полягають у досягненні професіоналізму, суб'єктивності, духовної цілісності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, задоволеності власними професійними досягненнями та реалізації особистих вимог [49].

Науковці вказують на те, що існують відповідні умови, які сприяють розвитку професійної самосвідомості викладачів, яка зі свого боку мотивує до потреби у професійному самовдосконаленню. До таких умов належать наступні:

- спрямованість свідомості на себе як на суб'єкта педагогічної діяльності;
- наявність навичок релаксації;
- здатність до організації самопізнання;
- застосування спільних форм діяльності;
- залучення до різноманітних форм педагогічної діяльності;
- можливість повного порівняння та оцінювання умінь, навичок, професійно важливих якостей;
- оптимальна оцінка ставлення оточуючих до себе.

Дослідниця В.М. Плющ зазначає, що викладачі повинні формувати у собі наступні професійні уміння з метою впровадження ефективного дистанційного навчання:

- спеціальні – в залежності від предмету, який вони викладають, мати знання, уміння та навички з даного предмету, чітко формулювати мету, завдання,

умови, приклади, зв'язок із життєдіяльністю, створювати та пояснювати схеми, механізми, алгоритми, причинно-наслідкові зв'язки тощо;

- інформаційні – самостійне вивчення та опанування знань, раціональна фіксація, зберігання та використання інформації, дидактичний критичний аналіз інформації з різних джерел, вибір основного, забезпечення логічної єдності інформації, системності знань, володіння мовою;

- орієнтовно-виховні – здатність визначати світоглядні можливості навчальних та позанавчальних занять з метою формування наукового світогляду студентів, розвиток та формування ціннісних орієнтацій та позитивного само відношення, ставлення до оточення;

- розвивальні – здатність спонукати до розвитку психічних процесів, самостійної цілісної діяльності, опираючись на вікові та індивідуальні властивості студентів, сприяти формування творчості;

- мобілізаційні – здатність творчо та оперативно використовувати знання;

- проєктувально-конструктивні – здатність формувати навчальні та поза навчальні цілі, планувати заняття, теми, курси та поза навчальну діяльність студентів;

- комунікативні – співпраця із колективом студентів, кожним із них окремо, батьками, колегами, громадськістю, дотримання етики педагогічного спілкування, керування міжособистісними та внутрішньо-колективними відносинами;

- організаційні – здатність до самоорганізації та організації студентів метою реалізації запланованої діяльності, застосування різних та ефективних способів та форм організації навчання та діяльності студентів, отримання зворотного зв'язку від студентів з метою його застосування під час роботи;

- здатність до самоаналізу, самоконтролю та самопізнання [38];

- комп'ютерно-технічні – здатність до опанування та використання сучасних комп'ютерних засобів та програм, вміння організовувати спілкування та навчання студентів у віртуальному середовищі.

Для професійного самовдосконалення викладача необхідні наступні здібності:

- діагностичні – здатність адекватно оцінювати та аналізувати власний рівень сформованості педагогічних та професійних знань, умінь, навичок та рис;
- аналітичні – сформованість вміння аналізу та порівняння своїх наявних професійних властивостей з нормативним ідеалом;
- проєктувальні – здатність до планування мети, змісту та результатів діяльності професійного самовдосконалення;
- конструктивні – здатність, опираючись на індивідуально-психологічні властивості, обирати ефективні методи професійного самовдосконалення;
- комунікативні – здатність до співпраці, взаємодії та співтворчості;
- дослідницько-творчі – сформованість вміння самостійності у вивченні та дослідженні потенціалу професійного самовдосконалення, здатність знаходити інноваційні способи розв’язання наявної проблеми.

У процесі професійного самовдосконалення викладача закладу вищої освіти є своя відповідна специфіка.

1. Викладач є активним самотворцем і суб’єктом вищої школи. Самовдосконалення, саморозвиток провокуються зовнішніми чинниками, однак, визначаються внутрішніми особливостями: потребами, цінностями, уявленнями, духовною спрямованістю, унікальністю в професії.

2. Гармонійне поєднання основних механізмів самовдосконалення: навчального, наукового, методичного та особистісного. Саме цей процес сприяє усвідомленню необхідності формування нових компетенцій, які переростають у особистісні цілі, які усвідомлено реалізуються та керуються у спільній діяльності викладача та студента. Зупиняючись на цьому аспекті необхідно враховувати не лінійність процесу професійного самовдосконалення із етапами застою, плавного та різкого розвитку.

3. Спрямованість професійного самовдосконалення викладача не тільки на власну особистість, але на особистість студента, його самостійність, креативність, активізацію пізнавальної діяльності та потреби у саморозвитку.

4. Особливості професійного самовдосконалення викладача ЗВО характеризуються постійним процесом самоосвіти та розвиненим критичним мисленням.

5. Професійне самовдосконалення викладача обумовлюється гуманістичною спрямованістю, яка визначається постійною взаємодією в системі «викладач-студент», прагненням стати кращим, формуванням високих моральних та професійних цілей, стимулюванням студентів до саморозвитку, пробудженням у студентів шляхетних почуттів, вмінням викликати повагу студентів до себе, отриманням педагогічного авторитету.

6. Самодетермінованість професійного самовдосконалення викладача ЗВО. Мотив саморозвитку базується на свідомій потребі, усвідомленій необхідності, які трансформуються у систематичну інтелектуальну та особистісну роботу, яка є дуже важливою у житті спеціаліста. Ця особливість опирається на здатності спеціаліста само розвиватися та само змінюватися в соціально-культурному контексті.

Тобто, специфіка професійного самовдосконалення викладача характеризується особливостями цінностей, видами викладацької діяльності, рівнем розвитку критичного мислення та гуманістичної спрямованості [49].

В.М. Плющ виділяє три основні компоненти готовності до професійного самовдосконалення:

- мотиваційний;
- когнітивно-діяльнісний;
- рефлексивний (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Компоненти готовності викладача до професійного самовдосконалення [34]

Мотиваційний компонент включає пізнавальні мотиви, професійні мотиви, особистісні мотиви та само актуалізацію.

Когнітивно-діяльнісний компонент визначається загальнонауковими, психолого-педагогічними, предметними та спеціальними знаннями; діагностичними, проектувальними, конструктивними, дослідницькими, творчими та аналітичними вміннями.

Рефлексивний компонент включає самоаналіз, самооцінювання та рефлексію [34].

Більш того, ці компоненти є взаємопов'язаними та взаємообумовленими (рис 1.2). Прогалини в одному із компонентів негативно впливають на весь процес професійного самовдосконалення.

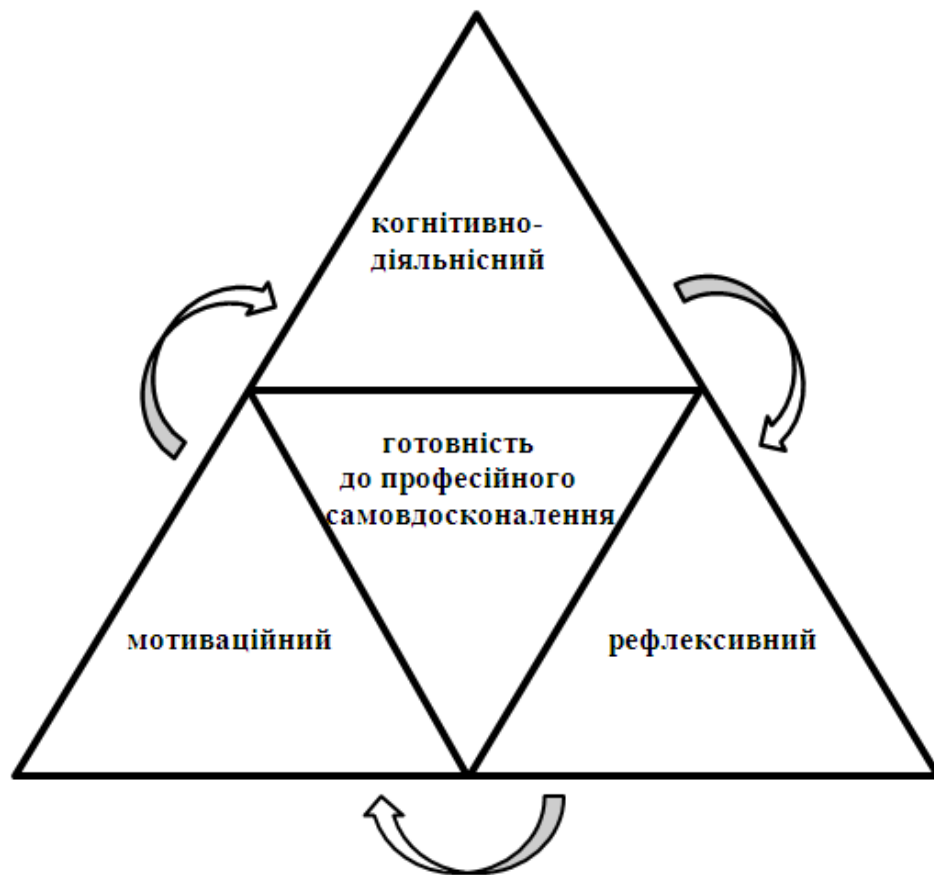


Рис. 1.2. Взаємозв'язок компонентів готовності до професійного самовдосконалення [34]

В.М. Плющ зауважує, що основними компонентами професійного самовдосконалення викладача в умовах дистанційного навчання є наступні:

- самопізнання, яке характеризується опануванням способами само оцінювання, самоаналізу та саморефлексії;
- самоактуалізація, яка визначається прогнозуванням оволодіння способами самомотивації, актуалізації та прогнозування результатів діяльності;
- самоосвіта, яка характеризується плануванням та реалізацією діяльності на основі самостійності та ініціативності при підборі змісту навчання, пошуку, перетворення та застосування інформації, виборі засобів, форм та способів виконання та контролю поставлених завдань [37].

Слід наголосити на тому, що самоосвіта відіграє досить важливу роль у професійному самовдосконаленні викладачів в умовах дистанційного навчання.

Нами було визначено наступні функції самоосвіти:

- компенсаторна, що визначається подоланням прогалин та недоліків в освіті;
- екстенсивна, яка характеризується накопиченням та опануванням нових знань;
- орієнтувальна, що сприяє самореалізації особистості у культурному та громадському житті;
- саморозвиткова, який визначається розвитком креативності, самосвідомості, пам'яті, мислення тощо;
- методологічна, що характеризується розширенням сфери професійних та педагогічних знань;
- комунікативна, яка сприяє встановленню та налагодженню стосунків між професійними сферами та науковими напрямками;
- співтворча, що визначається доповненням творчої діяльності, спонуканням до творчості;
- омолоджувальна, яка характеризується нівелізацією застоїв у власній свідомості та соціальній позиції;
- психологічна, що сприяє формуванню відчуття приналежності до інтелектуального руху;
- геронтологічна, яка визначається підтриманням активності організму та зв'язків зі світом.

Дослідники Л. Білоусов та О. Кисельов наводять власну точку зору щодо функцій самоосвіти у процесі професійного саморозвитку викладачів. До таких функцій вони відносять наступні:

- мотиваційну, яка сприяє маркуванню та активності викладача, його самореалізації та само актуалізації;
- розвивальну, що зумовлює розвиток навичок, потрібних для професійної діяльності;
- виховну, яка надає напрямок професійного самовдосконалення викладача;

- пізнавальну, що визначає напрямок та систематизацію інформації, самопізнання та пізнання;
- інформативну, яка орієнтує в різних джерелах інформації;
- методологічну, яка визначається націленістю професійної діяльності викладача на теоретичний аналіз та наукове вивчення педагогічного процесу;
- діагностичну-прогностичну, яка сприяє націленості на формування навичок в оволодінні методиками моніторингу освіти, розвитку, визначення рівня самоосвіти особистості;
- комунікативну, яка визначає розвиток педагогічної та міжособистісної комунікації;
- рефлексивну, що забезпечує формування навичок самоаналізу результатів власної самоосвіти;
- адаптаційну, яка визначає адаптацію викладача до власної професійної діяльності;
- інтерактивну, що сприяє оптимізації розвитку ініціативності, активності, самостійності та творчості викладача [36].

Прагнення до самоосвіти має зв'язок із розумовим та моральним розвитком особистості та може зростати у зв'язку із її систематичністю залежно від задоволення пізнавальних інтересів та потреб викладача закладу вищої освіти, пов'язана із рівнем здатності до самоосвіти та стимулює її вдосконалення і залежить від чинників пізнавальної діяльності викладача.

Було визначено причини послаблення інтересу до самоосвіти, серед яких є непередбачувані труднощі при задоволенні пізнавальних інтересів та потреб і переривання процесу самоосвіти.

Дослідники описують особливості та специфіку самоосвіти. До її особливостей належать:

- продуктивність професійної діяльності та самовизначення, що дуже важливо для визначення способів та засобів впливу на самоосвіту викладачів;

- залежність від професійних та пізнавальних інтересів, що визначає потребу у підготовці до відповідного виду діяльності, вибір методів та форм самоменеджменту самоосвіти викладачів;

- забезпечення функцій поглиблення та закріплення професійних результатів самовдосконалення, формування професійних та пізнавальних інтересів, слугування способом самоствердження та підготовки до нових викликів освітнього процесу;

- запобігання перешкодам в процесі набуття професійних компетенцій, які можуть бути пов'язані із недостатнім професійним розвитком викладачів.

За якісний процес самоосвіти відповідає здатність викладача організувати її, використовувати зовнішні чинники, які сприятимуть досягненню поставлених завдань. На кінцевий результат самоосвітньої діяльності викладача впливає його працьовитість та здібності.

Самоосвіта, таким чином, виступає організованим, активним, систематичним та саморегульованим процесом пізнавальної діяльності, яка потрібна для професійного самовдосконалення викладачів у підготовці до умов дистанційного навчання. Для самоосвіти необхідні два основні чинники: наявність потреби у самоосвіті та наявність ситуації з метою задоволення цієї потреби [35].

В науковій психології виділяють чотири стадії самоосвіти:

- найвищу, коли процес самоосвіти є нагальною та постійною важливою професійною та особистою потребою та систематичною дослідницькою діяльністю;

- високу, коли самоосвіта визначається як усвідомлена, цілеспрямована та систематична діяльність викладача, основу якої складає технологія оволодіння педагогічною діяльністю;

- середню, яка визначається тим, що самоосвіта відбувається залежно від інтересу, потреби та ситуації, задоволення пізнавального інтересу;

- низьку, коли самоосвіта визначається впливом зовнішніх факторів, але майже не реалізується, бо відсутній належить рівень пізнавальної культури викладача.

Основними критеріями професійного самовдосконалення викладачів є мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, технологічний та оцінний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначається ціннісним відношенням викладача до професійного самовдосконалення, усвідомленістю його значущості та важливості для власної діяльності і самореалізації. Саме ставлення до власної діяльності, розвиток особистих рис, узгодженість норм та цінностей визначають мотиваційну складову самовдосконалення. Розвиток цього критерію пов'язаний із усвідомленістю цінності самовдосконалення, його мотивів, формуванням навичок само мотивації та самоактуалізації.

Інформаційно-пізнавальний критерій сприяє оцінці мети, суті та змісту професійного самовдосконалення, способів само менеджменту самоосвіти та її реалізації у власній діяльності. Розвиток інформаційно-пізнавального критерію пов'язаний із знанням основних термінів, механізмів, форм, інноваційних технологій професійного самовдосконалення, знанням теоретико-педагогічних та професійно-педагогічних основ діяльності.

Технологічний критерій визначається системою методів, дій та прийомів, які сприяють досягненню поставленої мети у процесі професійного самовдосконалення. Це і здатність обирати та трансформувати інформацію, планувати, організувати та впроваджувати результати самовдосконалення у діяльність. Розвиток даного критерію пов'язаний із вміннями працювати з інформацією, організувати пізнавальну активність, мету діяльності, умінням взаємодіяти у колективі та з колективом, знаходити нові способи розв'язання поставлених завдань.

Оцінний критерій характеризується здатністю до самоаналізу самоосвіти, активізацією способів самовдосконалення, контролем та регуляцією професійного самовдосконалення, здатністю, за необхідності, корегувати процес професійного самовдосконалення. Розвиток оцінного критерію пов'язаний із високим рівнем

самоаналізу, само оцінювання, рефлексивності, порівняння, самостійності у пошуку помилок, адекватною оцінкою результатів власної діяльності [35].

Професійне самовдосконалення виконує ряд важливих функцій, серед яких варто назвати наступні:

- гуманітарна – характеризується визначенням мети життя та діяльності, реалізацією власної свободи, моральності, духовності, збереженням та відновленням духовного і тілесного здоров'я;
- розвивальна – визначається зрощенням у собі людяності, потребою у досягненні ідеалу, підняттям на новий, більш досконалий, рівень професійного та особистісного розвитку. Ця функція тісно переплітається із закономірностями особистісного розвитку та визначається сенсом життя та його метою;
- регулятивна – характеризує усвідомлений та цілеспрямований розвиток, формування та залучення потенціальних можливостей особистості та забезпечує роль її внутрішньої детермінанти;
- інваріантна – стимулює розвиток особистості до вершини власного розвитку та само актуалізації. Особливого значення тут набувають мотивація досягнення, оптимальна самооцінка, замученість до прийняття рішень тощо.

Повна реалізація вище означених функцій сприяє успішному професійному вдосконаленню викладачів в умовах дистанційного навчання.

Сучасні науковці виділяють вимоги до сучасного викладача, які є досить актуальними в період дистанційного навчання. Викладач повинен:

- мати вільний доступ до існуючих джерел інформації, вміти використовувати ІКТ та технічні засоби;
- швидко та якісно опрацьовувати велику кількість інформації;
- застосовувати інформаційно-комунікативні технології, програми, за стосунки;
- створювати нові засоби та продукти для освіти, активно впроваджувати їх у професійну діяльність;
- проявляти професійний інтерес та соціальну активність;

- мати змогу результативно та швидко приймати рішення;
- постійно саморозвиватися, самовдосконалюватись та самореалізовуватись.

Існує три етапи формування готовності викладача до професійного самовдосконалення у підготовці до умов дистанційного навчання:

- підготовчий, який характеризується процесом самопізнання та прийняття рішення обрати конкретний напрямок саморозвитку;
- формувальний - виявляється у розробці та реалізації програми розвитку потрібний для викладача знань, вмінь та навичок;
- узагальнюючий, який визначається практичною діяльністю в процесі реалізації розробленої програми роботи над собою, самоконтролем та самокоректуванням діяльності у процесі професійного самовдосконалення.

Дослідники Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та інші, стверджують, що професійне самовдосконалення викладача в умовах дистанційного навчання має відповідні компоненти:

- визначення компетенцій відповідно до виду професійної діяльності;
- діагностичний зріз наявних компетенцій викладача;
- визначення шляхів та напрямів професійного самовдосконалення, опираючись на сучасні вимоги та мету;
- створення програми професійного самовдосконалення викладача;
- аналіз та опис засобів та форм реалізації створеної програми;
- безпосередня реалізація програми;
- оцінка, аналіз та, за необхідності, корегування результатів професійного самовдосконалення;
- визначення напрямів та перспектив подальшого розвитку та саморозвитку [3].

Дослідження Г. Цветкової показують, що серед чинників успішного професійного самовдосконалення викладачі виділяють об'єктивні та суб'єктивні.

До об'єктивних чинників належать:

- матеріально-технічні умови, їх тип та структура;
- психологічний клімат колективу;
- стосунки із колегами;
- пізнавальна активність студентів.

Суб'єктивними чинниками є:

- рівень мотивації викладача до професійного самовдосконалення;
- рівень педагогічної культури та освіченості;
- рівень стресостійкості;
- рівень емоційної стабільності;
- рівень фізичного здоров'я;
- рівень продуктивності «Я-концепції» та здатність до рефлексії;
- орієнтованість на гуманістичні цінності та ідеали;
- рівень креативності;
- рівень професійних вмінь, знань та навичок [49].

Психолого-педагогічними аспектами професійного самовдосконалення сучасного викладача є:

- налагодження взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на основі педагогічної фасилітації;
- спрямованість професійного самовдосконалення на розвиток навичок самоосвіти;
- наявність або створення систематичної роботи викладачів щодо застосування інноваційних технологій [37].

А психолого-педагогічними чинниками професійного самовдосконалення сучасного викладача, які опираються на умови освітнього процесу є:

- наявність або створення організаційно-педагогічних умов, які характеризуються організацією спеціального навчального середовища, яке мотивує до професійного самовдосконалення, створенням творчих ситуаційних моделей, які сприяють засвоєнню знань, умінь та навичок діяльності в процесі професійного самовдосконалення, організацією ситуацій успіху та здорової

конкуренції, розробкою методичних та навчальних матеріалів з метою підвищення якості професійного самовдосконалення;

- забезпечення психологічних умов, які визначаються психолого-педагогічним супроводом процесу професійного самовдосконалення, фасилітацією освітнього процесу, формуванням мотивації, прагнення та емоційно-ціннісного ставлення до професійного самовдосконалення, формування здібностей до планування, розробки та впровадження програми або плану самовдосконалення, здатність до рефлексії [37].

Виходячи із цього, можна виділити психолого-педагогічні аспекти професійного самовдосконалення викладача у підготовці до дистанційного навчання:

- стійка, усвідомлена, позитивна професійна мотивація, інтерес викладача до результатів власного самовдосконалення, прагнення до самоактуалізації, самореалізації, професійної компетентності, професійного акме; прагнення до наукової, дослідницької, професійної, педагогічної, психологічної та педагогічної діяльності;

- самопізнання, самоусвідомлення, саморефлексія, які опираються на цінності і смисли викладача про суть та результат професійного самовдосконалення, які мають гуманістичну направленість, гармонійне поєднання принципості та толерантності, розвиток продуктивного професійного уявлення про себе та гідного ставлення до себе як спеціаліста;

- самоподолання скрізь призму самообмеження, самодисципліни, націленість на оптимізацію уявлень про себе, як викладача, в реалі та ідеалі, розуміння та подолання суперечностей на шляху професійного самовдосконалення;

- професійне самоствердження на основі саморозкриття, самоактуалізації, розвитку професійних та духовних здібностей;

- професійна самореалізація шляхом розвитку професійної компетентності, само проєктування власної педагогічної діяльності, взаємодія із студентами,

реалізація професійних педагогічних цілей, мотивів, прогнозування педагогічної взаємодії;

- професійне самовдосконалення як шлях професійного самоконтролю, саморегуляції, самодисципліни, самокорекції, систематичний характер якого сприяє появі нових шляхів професійної та особистісної досконалості викладача [49].

Дослідник І.Л. Уличний говорить про принципи професійного самовдосконалення викладача. До них він відносить наступні:

- принцип розвитку, який передбачає зв'язок розвитку викладача в онтогенезі і систематичної, безперервної самоосвіти, розвитку зрілості особистості викладача, його рівня самоосвіти та самовиховання. Цей розвиток детермінований сенсом життя та метою діяльності викладача;

- принцип самодіяльності визначається орієнтацією викладача ЗВО на розкриття власних педагогічних та творчих здібностей у професії. Цей принцип забезпечує аналіз активності і творчості у роботі над собою, потребу викладача у саморозвитку та самореалізації у професії;

- принцип рефлексивності характеризується співвідношенням зовнішнього та внутрішнього світу викладача. Якщо в процесі рефлексії викладач звертається до свого внутрішнього світу і цей внутрішній світ не змінюється, відбувається розрив між викладачем і його діяльністю [48].

В.М. Квас вказує на те, що професійне самовдосконалення викладача, у процесі підготовки до дистанційного навчання, відбувається за трьома основними напрямками:

- тематичне самовдосконалення, яке визначається формуванням знань про особливості дистанційного навчання;

- практичне самовдосконалення, яке характеризується формуванням практичних умінь та навичок у процесі дистанційного навчання;

- психологічне самовдосконалення вказує на розвиток та формування особливостей мотивації, які виявляють відношення викладача до професійного самовдосконалення у процесі дистанційного навчання [18].

Процес професійного самовдосконалення викладача має ряд етапів.

Перший етап – етап самопізнання – визначається розвитком навичок самопізнання, самооцінювання, усвідомлення ставлення до себе, саморефлексією, розвитком способів рефлексивної саморегуляції, тренуванням рефлексивних здібностей: прогнозуванням, децентрацією, дивергентним мисленням. Цей етап визначається подальшим розвитком професійної рефлексії життя, усвідомленим педагогічним спостереженням, розподілом уваги, розвитком навичок аналізу міжособистісних стосунків, суб'єктною взаємодією, активізацією усвідомлення компонентів та структури навчально-виховного процесу та себе, як спеціаліста, у цьому процесі. На цьому етапі, на основі самопізнання та механізмів само сприйняття особистості, формується уявлення про себе, власний професіоналізм. Саме від того, яким буде результат цього етапу: прийняття або неприйняття себе, і залежить вибір стратегії професійного самовдосконалення.

Другий етап – формування ідеального професійного образу – характеризується створенням ідеального професійного «Я-образу» завдяки механізмам самопрогнозування. Процес формування професійного ідеалу відбувається у результаті порівняння викладачем себе із відповідною нормативною моделлю, ідеалом, які можуть бути уявними або спроектованими із конкретної особистості, яка є викладачем або педагогом. Ідеал фахівця формується протягом певного часу, саме з ним і порівнює себе викладач. Професійний саморозвиток, у цьому випадку, може мати два протилежні вектори. Перший вектор визначається тим, що в результаті порівняння викладач наближується до ідеального образу та відчуває від цього задоволення, підвищується рівень самоповаги, професійної самооцінки. Другий вектор розгортається в протилежному напрямку – коли викладач віддаляється або зовсім не відповідає ідеальному образу – знижується самоповага, зростає незадоволеність собою та своєю діяльністю, виникають негативні думки, які

пронизують всю життєдіяльність викладача, та не сприяють професійному самовдосконаленню. Однак, можливі випадки, коли на фоні прийняття власних недоліків у викладача формуються мотиви професійного самовдосконалення і він професійно самовдосконалюється. Цей етап визначається переоцінкою професійних цінностей, вдосконаленням навичок рефлексії власних проєктів та перспектив професійного самовдосконалення, вдосконалюються компоненти професійної діяльності, прийоми проєктування, моделювання професійної діяльності, особистісні та професійні перспективи. Формування ідеалу визначає усвідомлену потребу в рефлексії особистісного та професійного самовдосконалення.

Третій етап – самоподолання на основі програми самовдосконалення – визначається подоланням власних недоліків за допомогою власноруч створеної викладачем програми самовдосконалення. Програма визначає порядок та послідовність дій саморозвитку, час, умови, прогнозовані результати, засоби виховання та способи самоосвіти. Слід нагадати, що самовдосконалення – це не лінійний процес, адже, викладач проходить скрізь низку самообмежень, дискомфорт, подолання негативних рис, які виявляються в процесі професійного самовдосконалення. Цей етап визначається рефлексивним та перетворювальним ставленням до власної діяльності.

Четвертий етап – впровадження програми професійного самовдосконалення – характеризується здійсненням програми по самовдосконаленню на основі самореалізації та самовираження. На цьому етапі викладач аналізує знання про себе, співвідносить власні дії із мотивацією, яку реалізує. В процесі такої роботи можуть переосмислюватися і самі мотиви з точки зору соціальних або особистісних вимог. Основним мотивом викладача, який визначає його професійну діяльність, є прагнення до прояву власних потенційних можливостей та ресурсів. Самовдосконалення відбувається шляхом порівняння реального, вищого, ідеального та творчого «Я». Результатом втілення програми та проходження цього етапу стає формування життєвої філософії викладача ЗВО, професійного кредо, сенсу професійної діяльності, аналіз навчально-професійних

та життєвих досягнень, вузлових етапів самовдосконалення, точок зростання, рефлексивна корекція своєї життєдіяльності. Відбувається розширення меж усвідомлення викладачем себе як спеціаліста ЗВО, власного місця та ролі в професії, що призводить до суперечностей із можливостями самовдосконалення у професії. Мета цього етапу полягає у задоволенні потреби реалізації власного професійного «Я».

П'ятий етап – оцінка та внесення коректив – визначається оцінюванням ефективності професійного самовдосконалення із впровадженням корекції, за необхідності, у подальшій роботі над саморозвитком, професійним розвитком. Саме це сприяє забезпеченню досягненню більш високого рівня професійного самовдосконалення, вияву нових аспектів саморозвитку, професійних домагань та прагнень. На цьому етапі відбувається перехід на новий етап професійного самовдосконалення та саморозвитку викладача [49].

Отже, у процесі дослідження було виявлено, що в умовах дистанційного навчання оголюється проблема професійного самовдосконалення викладача, яка на шляху своєї реалізації зіштовхується із низкою проблем та суперечностей.

Визначено, що категорія професійного самовдосконалення є дискусійним питанням серед науковців. Кожен із них, залежно від власного бачення, визначає її зміст. Нам імponує визначення, яке свідчить про те, що професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти – це процес, який визначається досягненням професійних педагогічних вершин на чітко усвідомленій аксіологічній основі, найбільш високий рівень професійної компетентності педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації у зв'язку із взаємоузгодженістю найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результати якої полягають у досягненні професіоналізму, суб'єктивності, духовної цілісності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, задоволеності власними професійними досягненнями та реалізації особистих вимог.

Узагальнення дослідження показало, що існує три основні компоненти готовності до професійного самовдосконалення: мотиваційний, когнітивно-

діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент включає пізнавальні мотиви, професійні мотиви, особистісні мотиви та само актуалізацію. Когнітивно-діяльнісний компонент визначається загальнонауковими, психолого-педагогічними, предметними та спеціальними знаннями; діагностичними, проєктувальними, конструктивними, дослідницькими, творчими та аналітичними вміннями. Рефлексивний компонент включає самоаналіз, самооцінювання та рефлексію.

Підтверджено, що професійне самовдосконалення виконує ряд важливих функцій: гуманітарну, розвивальну, регулятивну та інваріантну.

Результати дослідження показали, що можна виділити наступні психолого-педагогічні умови професійного самовдосконалення викладача у підготовці до дистанційного навчання: стійка, усвідомлена, позитивна професійна мотивація; самопізнання, самоусвідомлення, саморефлексія; самоподолання скрізь призму самообмеження, самодисципліни; професійне самоствердження на основі саморозкриття, самоактуалізації, розвитку професійних та духовних здібностей; професійна самореалізація; професійне самовдосконалення.

Результати вивчення проблеми підтверджують, що процес професійного самовдосконалення викладача має ряд етапів: етап самопізнання, етап формування ідеального професійного образу, етап самоподолання на основі програми самовдосконалення, етап впровадження програми професійного самовдосконалення, етап оцінки та внесення коректив.

Висновки до розділу 1

У процесі дослідження було підтверджено, що готовність викладача до використання засобів інформаційно-комунікативних технологій на сучасному етапі висувається на перший план, адже відбувається зміна освітніх концепцій у світі, а також збільшується необхідність до використання інноваційних технологій під час дистанційного навчання у зв'язку з епідеміологічною ситуацією.

Готовність викладача до педагогічної діяльності можна окреслити як його здатність до організації, виконання та регулювання діяльності, завдяки наявності мотивації до виконання обов'язків, сформованості професійної компетентності, наявності особистісних якостей, знань, умінь та навичок.

Визначено, що є два аспекти забезпечення психолого-педагогічних умов для формування готовності викладача до застосування технологій дистанційного навчання: внутрішній - самопідготовка викладача: оволодіння знаннями, формування умінь та навичок, вмотивованість педагога, тощо та зовнішній - забезпечення педагога зі сторони закладу вищої освіти та держави технічними засобами, методичними рекомендаціями, забезпечення нормативно-правовою підтримкою.

У процесі дослідження узагальнено, що готовність викладачів до реалізації дистанційного навчання у закладі вищої освіти включає три основні аспекти: особистісну готовність, теоретичну готовність та технологічну готовність і визначається як сукупність професійних та особистісних якостей, знань, умінь за умови вмотивованості до активної експлуатації засобів дистанційного навчання в освітньому процесі.

В умовах готовності викладачів до застосування ІКТ в умовах дистанційного навчання оголюється проблема професійного самовдосконалення викладача, яка на шляху своєї реалізації зіштовхується із низкою проблем та суперечностей.

Було підтверджено, що категорія професійного самовдосконалення є дискусійним питанням серед науковців. Кожен із них, залежно від власного

бачення, визначає її зміст. Нам імпонує визначення, яке свідчить про те, що професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти – це процес, який визначається досягненням професійних педагогічних вершин на чітко усвідомленій аксіологічній основі, найбільш високий рівень професійної компетентності педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації у зв'язку із взаємоузгодженістю найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результати якої полягають у досягненні професіоналізму, суб'єктивності, духовної цілісності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, задоволеності власними професійними досягненнями та реалізації особистих вимог.

Визначено, що виділяють три основні компоненти готовності до професійного самовдосконалення: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент включає пізнавальні мотиви, професійні мотиви, особистісні мотиви та само актуалізацію. Когнітивно-діяльнісний компонент визначається загальнонауковими, психолого-педагогічними, предметними та спеціальними знаннями; діагностичними, проєктувальними, конструктивними, дослідницькими, творчими та аналітичними вміннями. Рефлексивний компонент включає самоаналіз, самооцінювання та рефлексію.

Дослідження показало, що професійне самовдосконалення виконує ряд важливих функцій: гуманітарну, розвивальну, регулятивну та інваріантну та має три етапи: підготовчий, формувальний та узагальнюючий.

Нами було виділено наступні психолого-педагогічні умови професійного самовдосконалення викладача у підготовці до дистанційного навчання: стійка, усвідомлена, позитивна професійна мотивація; самопізнання, самоусвідомлення, саморефлексія; самоподолання скрізь призму самообмеження, самодисципліни; професійне самоствердження на основі саморозкриття, самоактуалізації, розвитку професійних та духовних здібностей; професійна самореалізація; професійне самовдосконалення.

Підтверджено, що процес професійного самовдосконалення викладача має ряд етапів: етап самопізнання, етап формування ідеального професійного образу,

етап самоподолання на основі програми самовдосконалення, етап впровадження програми професійного самовдосконалення, етап оцінки та внесення коректив.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Методологічні аспекти емпіричного дослідження

В ході проведення дослідження, нами були використані наступні **методи**:

- критичний аналіз теоретичних джерел наукової літератури;
- діагностичні методи (анкета «Способи професійного самовдосконалення викладача ЗВО», Методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова), методика «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (В.А. Сластьонін), опитувальник для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (Т.М. Шамова));
- методи первинного (частотний аналіз) та вторинного (кореляційний аналіз за Пірсоном) математично-статистичного аналізу.

Для вирішення поставлених завдань дослідження ми застосували наступний **діагностичний інструментарій**:

1. Анкета «Способи професійного самовдосконалення викладача ЗВО» (додаток А).
2. Методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова) (додаток Б).
3. Методика «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (В.А. Сластьонін) (додаток В).
4. Опитувальник для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (Т.М. Шамова) (додаток Г).

При виборі представленого діагностичного інструментарію ми опиралися на наступні принципи:

1. Обрані методики досліджують способи професійного самовдосконалення викладача, рівень їх саморозвитку та професійної діяльності, їх готовність до інноваційної діяльності та фактори, які сприяють самовдосконаленню викладачів та перешкоджають йому.

2. Методики відповідають обраній віковій категорії опитуваних.

3. Процедура дослідження займає не досить багато часу.

4. Обраний діагностичний матеріал досить легкий у підрахунках та інтерпретації.

Проаналізуємо більш детально діагностичні методики.

Анкета «Способи професійного самовдосконалення викладача ЗВО».

Анкета включає 19 запитань із запропонованими варіантами відповідей. Питання дозволяють визначити соціально-демографічні аспекти, особливості та аспекти проведення дистанційного навчання, специфіку самоосвіти у підготовці до дистанційного навчання, потреби та труднощі при його застосуванні, особливості залучення в професійну спільноту з метою обміну досвідом по проблемі дистанційного навчання. Обробка даних відбувається за допомогою частотного аналізу.

Методика діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова). Методика включає 18 запитань із варіантами відповідей і дозволяє визначити рівні прагнення до саморозвитку, самооцінки власних якостей та оцінку проєкту дистанційного навчання. Обробка даних відбувається у відповідності із ключем.

Методика «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (В.А. Сластьонін). Методика включає 21 професійно-особистісну якість, які опитувані повинні оцінити за п'ятибальною шкалою. Обробка даних відбувається у відповідності до ключа і дозволяє визначити рівні прояву готовності викладача до інноваційної діяльності за такими компонентами: мотиваційним, креативним, операційним, особистісним.

Опитувальник для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (Т.М. Шамова).

Опитувальник включає два переліки факторів, які описують чинники, що перешкоджають та стимулюють професійний розвиток. Опитуванні повинні оцінити ці фактори за п'ятибальною шкалою. Обробка даних відбувається за допомогою частотного аналізу.

Процедура дослідження. Дослідження проводилося за допомогою створених google форм.

На першому етапі дослідження розроблялася авторська анкета та підбиралися необхідний діагностичний інструментарій.

Другий етап був присвячений створенню опитувальників у google формах та їх апробація.

На третьому етапі дослідження відбувалося опитування викладачів закладів вищої освіти України.

Характеристика вибірки. У дослідження прийняли участь 70 викладачів закладів вищої освіти міст України: Києва, Житомира, Одеси, Рівного та Черкас.

Опитувані представляли найрізноманітніші напрямки ланок освітньої галузі: психологічний, педагогічний, інклюзивний, філософський, філологічний, мистецький, медичний, економічний, автотехнічний, торгівельний, правовий, юридичний, гірничий, екологічний, менеджерський, маркетинговий, транспортний, інформаційний, обліковий, податковий, будівельний, кібернетичний, комп'ютерний, математичний, туристичний, інженерний, фізично-виховний, машинобудівний.

Це вказує на репрезентативність нашої вибірки, адже, дозволяє дослідити різноманітні напрямки освітньої галузі.

Віковий ценз опитуваних відображений на рисунку 2.1 і вказує на те, що 37,5% респондентів це викладачі від 25 до 40 років, 51,4% - це викладачі від 41 до 55 років і 12,9% - це викладачі старше 55 років.

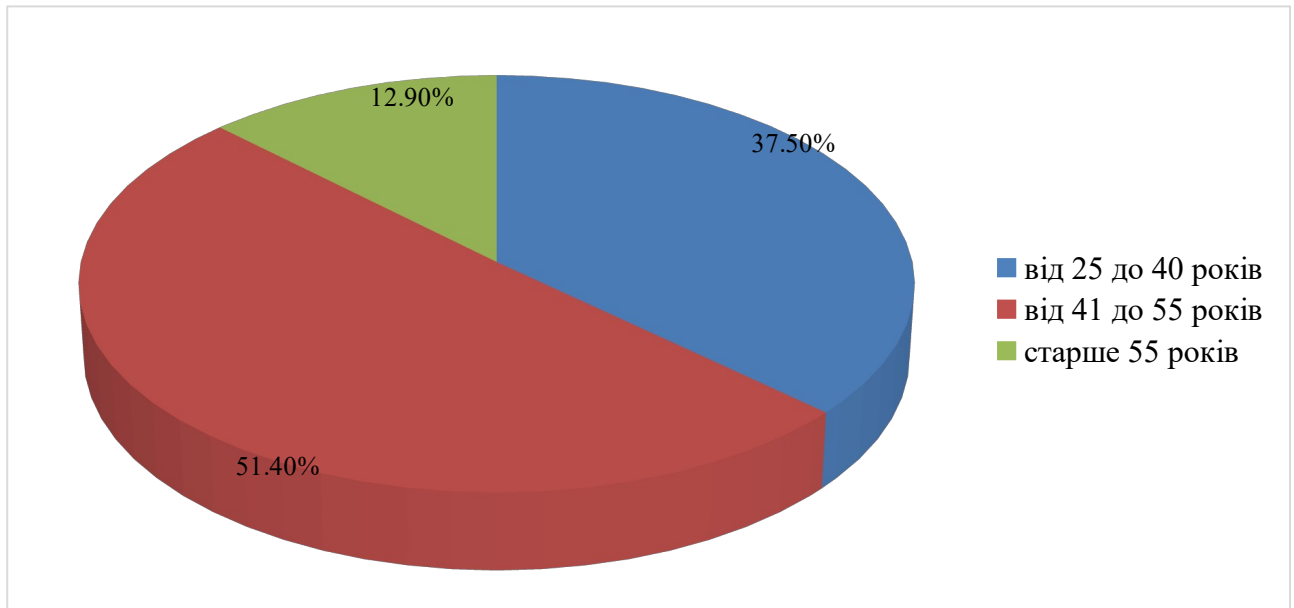


Рис. 2.1. Віковий ценз опитуваних

Професійний стаж опитуваних варіюється від менше п'яти років до більше 20 років. Результати відображені на рисунку 2.2.

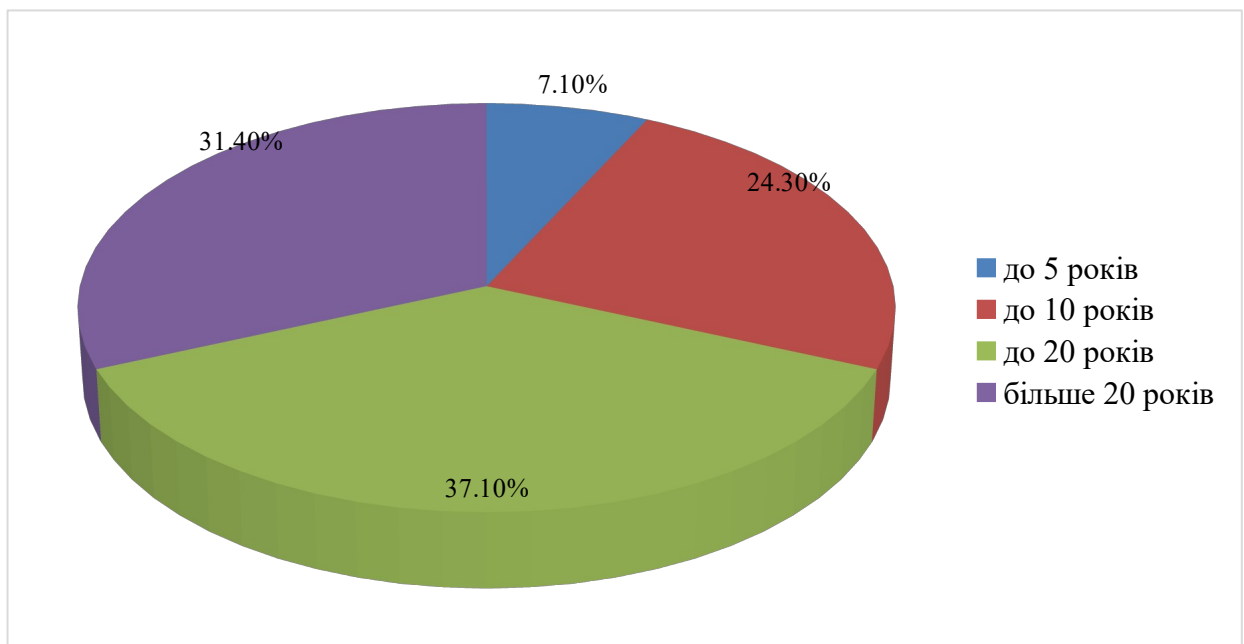


Рис. 2.2. Професійний стаж опитуваних

Як ми бачимо, 7,1% респондентів мають професійний стаж до 5 років, 24,3% - до 10 років, 37,1% - до 20 років і 31,4% - більше 20 років. Це також підвищує репрезентативність нашої вибірки, адже охоплює опитуваних із різним стажем професійної діяльності.

Отримані результати дослідження були піддані математично-статистичній обробці за допомогою комп'ютерного пакету SPSSforWindows версія 16.0.

2.2. Результати та аналіз емпіричного дослідження професійного самовдосконалення викладача як засобу підготовки до застосування технологій дистанційного навчання

Описуючи результати за анкетною «Способи професійного самовдосконалення викладача ЗВО» ми проаналізували відповіді респондентів на всі поставлені питання.

Оцінюючи власні знання із проблеми застосування дистанційного навчання під час освітнього процесу, ми отримали дані, які відображені на рисунку 2.3 (де найменший показник вказує на повне не орієнтування у формах, методах і відсутності знань та навичок із проведення дистанційного навчання, а найвищий бал свідчить про повноцінну заміну традиційного навчання дистанційним, наявність знань, вмінь, знання та застосування форм та методів дистанційного навчання).

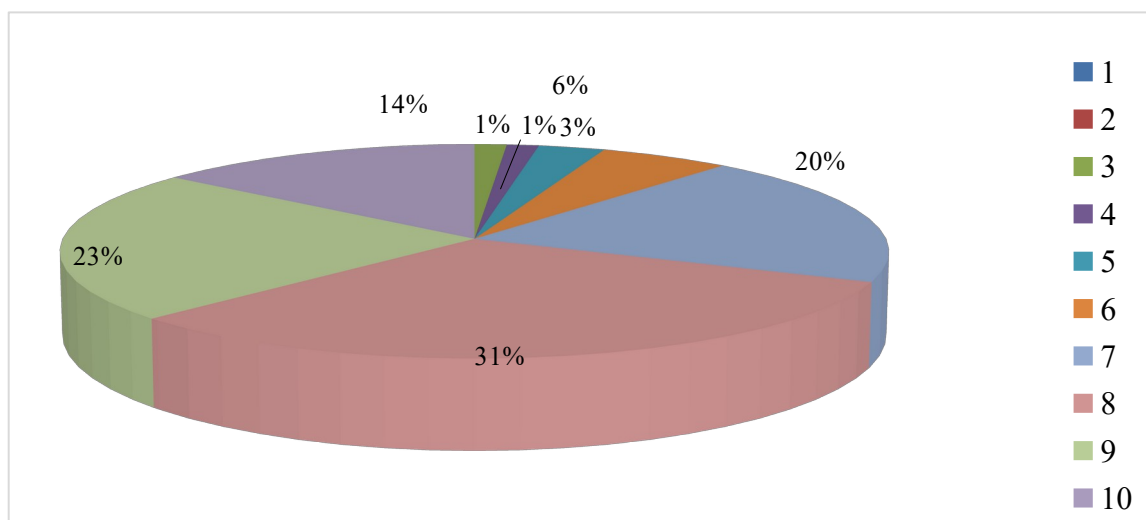


Рис. 2.3. Рівень застосування дистанційного навчання

Як нам показують результати, 0% опитуваних (1 та 2 рівень) повністю не орієнтуються у формах, методах дистанційного навчання та не мають навіть елементарних знань та навичок для впровадження дистанційного навчання у освітній процес.

Для 2,8% опитуваних (3 та 4 рівень) дистанційне навчання є знайомими напрямком. Однак, небажання підвищувати свій професійний рівень із питання

застосування дистанційного навчання у освітньому процесі призводить до того, що викладачі не бажають модифікувати навчальний матеріал для такого напрямку навчання та не вміють застосовувати та використовувати платформи або сервіси для дистанційного навчання просячи допомоги у колег які на цьому розуміються.

У 8,6% респондентів визначається показник (5 та 6 рівень), який вказує на те, що вони мотивовані до впровадження дистанційного навчання, прагнуть вивчати інформаційно-комунікаційні технології, які сприятимуть його ефективному впровадженню, переймають досвід колег, але практична реалізація впровадження дистанційного навчання викликає у них деякі труднощі.

Більшість опитуваних - 51,4% (7 та 8 рівень) – визначаються тим, що активно впроваджують дистанційне навчання у освітній процес, знають та застосовують знання із оформлення навчальних матеріалів для дистанційного навчання, добре орієнтуються у електронних платформах та сервісах для взаємодії із учнями, постійно підвищують свій фаховий рівень як із сфери діяльності, яку викладають, так із застосування ІКТ у процесі дистанційного навчання.

Для 37,2% респондентів характерне повноцінне застосування знань та навичок із дистанційного навчання у освітньому процесу, творчий підхід до укомплектування та подачі матеріалів, а також бажання ділитися власними знаннями та досвідом із колегами.

Серед опитуваних не знайшлося ні одного із тих, хто б не здійснював навчальну діяльність дистанційно, 18,6% опитуваних дистанційно проводять лише деякі види занять і 81,4% - повністю проводять все навчання дистанційно.

Досить актуальним є визначення того аспекту, скільки часу викладачі ЗВО витрачають на самоосвіту, яка пов'язана із застосуванням технологій для проведення дистанційного навчання (див. рис. 2.4).

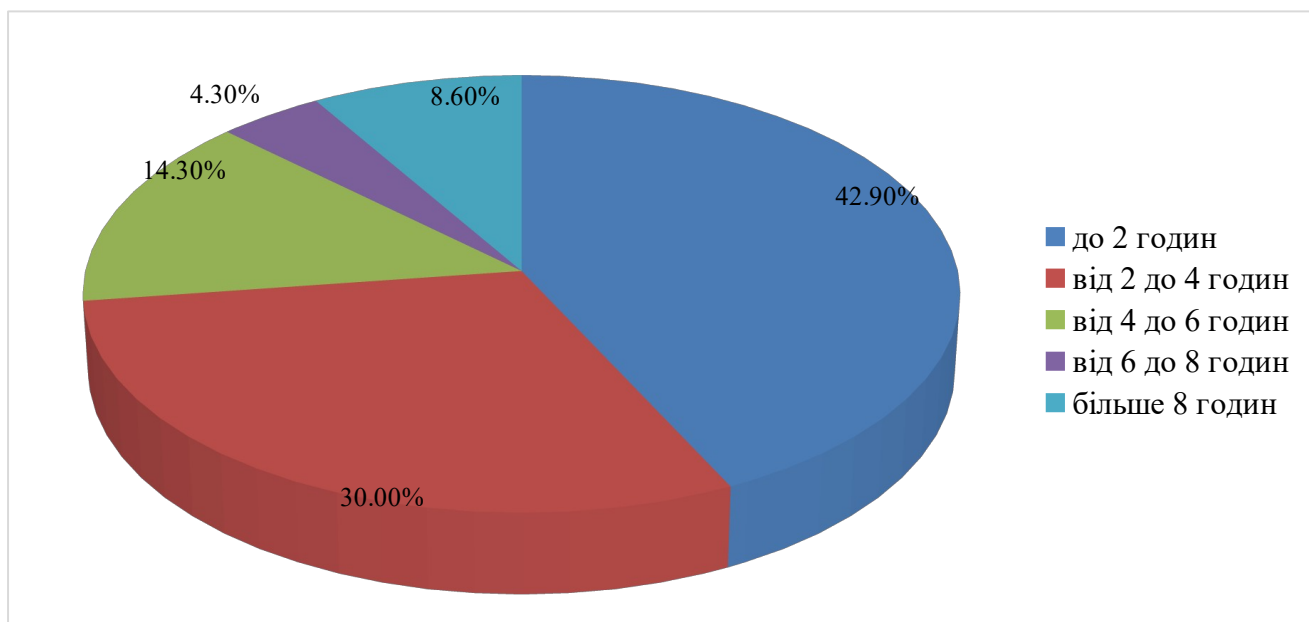


Рис. 2.4. Час використаний для самоосвіти протягом тижня

Дані вказують на те, що 42,9% опитуваних витрачають лише до двох годин на тиждень на самоосвіту, пов'язану із освоєнням технологій дистанційного навчання. Це може свідчити про два протилежних аспекти: або опитувані мають гарні навички роботи в напрямку дистанційного навчання, або, навіть, не бажають вивчати ці технології, пояснюючи це особистісними мотивами. 30% респондентів витрачають від 2 до 4 годин на тиждень на самовдосконалення по питанню дистанційного навчання, 14,3% - від 4 до 6 годин, 4,3% - від 6 до 8 годин і 8,6% - витрачають на самоосвіту більше 8 годин на тиждень.

Аналізуючи труднощі опитуваних при використанні технологій дистанційного навчання, ми визначили, що 11,4% респондентів їх мають, 58,6% - відчують труднощі частково і 30% опитуваних не мають труднощів взагалі.

Описуючи потреби, які відчувають опитувані при підвищенні кваліфікації в умовах карантину, ми з'ясували, що 45,7% говорять про недостатність часу. У 31,4% не виникає ніяких проблем. 28,6% вказують на те, що їм недостатньо знань та чітких інструкції щодо використання онлайн-інструментів, навчальних платформ для організації групової роботи, відео-конференцій. 8,6% говорять про те, що їм не вистачає онлайн-курсів та вебінарів, які б навчали конкретним практичним навичкам. 21,4% опитуваних вказують на недостатність супроводу під час проведення дистанційного навчання. По 1,4% респондентів говорять про

проблеми із оцінкою практичних навичок, неефективність онлайн-освіти, обмеженість безкоштовних курсів для підвищення кваліфікації, більша завантаженість на роботі, складність технологій дистанційного навчання.

Проаналізувавши питання обміном досвідом із колегами, 95,7% опитуваних зазначили, що вони діляться досвідом дистанційного навчання із колегами, а 4,3% - цим досвідом не діляться.

Доречно вказати на те, що 62,9% респондентів радяться із фахівцями щодо застосування технологій дистанційного навчання, 20% такої змоги не мали, бо не знають до кого звернутися і 17,1% опитуваних зовсім не радяться із фахівцями щодо окресленої проблематики.

Серед опитуваних 62,9% є учасниками різноманітних навчальних спільнот у соціальних мережах, в той час як 37,1% такими учасниками не є.

Переважає більшість респондентів - 91,4% - переглядає навчальні відеоматеріали щодо впровадження технологій дистанційного навчання, в той час як 8,6% їх не переглядають.

Розглядаючи інтернет-ресурси, які опитувані використовують для самостійної підготовки до впровадження дистанційного навчання, ми з'ясували, що переважна більшість - 78,6% - використовує «Ютуб» для самопідготовки, 52,9% - застосовують електронні підручники, 24,3% - навчальну платформу «Прометеус», 20% використовують освітню платформу «На урок», 10% - освітню платформу «Тед-Х», «Ед-Х» «КурсЕра», 5,7% - платформу «Ед-Ера», по 1,4% зазначили що використовують: ті де є необхідні матеріали, іншомовні ресурси, матеріали університету, канали в «Телеграмі», електронний кампус університету, соцмережі, платформи для відеоконференцій «Зум» та «Скайп», платформи «Гугл міт», «Класрум», спеціалізовані ftp-ресурси, платформу «Мудл», інструкції з користування «Тімс», портали університету, онлайн-бібліотеки, власний досвід та знання.

Доречно зауважити, що 68,6% респондентів слідкує за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації, а третина із них - 31,4% - цим не цікавиться.

Якщо проаналізувати, чи відвідують викладачі ЗВО курси підвищення кваліфікації щодо технологій дистанційного навчання, то тут відповіді розділилися порівну: 50% їх відвідує, а 50% - ні.

На думку респондентів, найбільш ефективними формами професійного розвитку є вебінари та тренінги - по 58,6% відповідно, 52,9% вважають, що більш ефективними є майстер-класи, 38,6% - онлайн-курси, 37,1% - очні курси, 35,7% - онлайн-конференції, 22,9% - очні конференції, по 1,4% говорять про те, що це залежить від теми, яка вивчається, іншомовні ресурси, книжки та енциклопедії.

Найбільш часто використовуваними засобами самопідготовки для 64,3% опитуваних є відео-уроки, вивчення навчальної, наукової та методичної літератури. Для 45,7% це електронні підручними та методичні рекомендації. Для 37,1% це курси і тренінги, по 1,4% це іншомовні наукові та науково-методичні матеріали, відео уроки, підготовлені університетською спільнотою, різноманітні рекомендації, онлайн-матеріали.

Аналізуючи суб'єктивну впевненість опитуваних щодо їх рівня володіння всіма інструментами для ефективного дистанційного навчання, ми отримали дані, які представлені на рисунку 2.5.

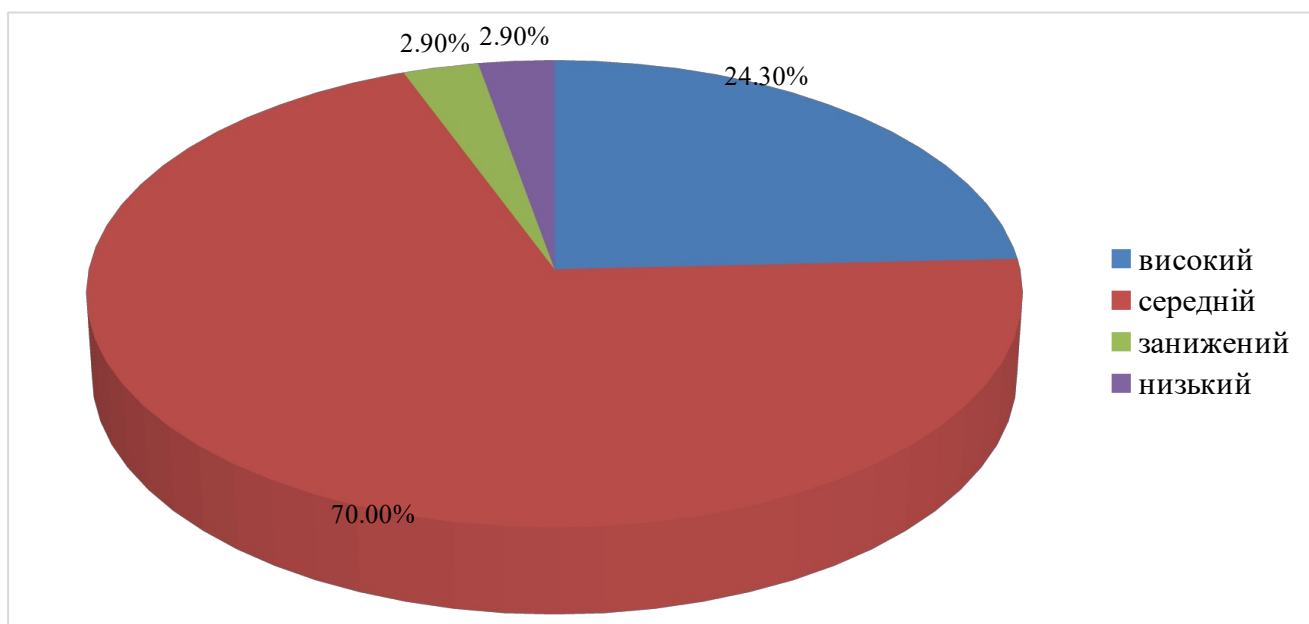


Рис. 2.5. Рівень впевненості щодо володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання

Як ми бачимо, 24,3% опитуваних мають високий рівень впевненості володіння інструментами дистанційного навчання. Вони мають всі необхідні знання та навички користування дистанційними технологіями для забезпечення навчального процесу студентів.

У 70% респондентів виявляється середній рівень. Він свідчить про те, що опитувані досить гарно володіють технологіями дистанційного навчання, але бувають ситуації, коли вони відчують труднощі та невпевненість.

Для 2,9% опитуваних притаманний занижений рівень. Він свідчить про те, що такі викладачі орієнтуються у технологіях дистанційного навчання, але постійно відчують стурбованість та не знають, що і коли варто застосовувати.

У 2,9% спостерігається низький рівень впевненості у володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання. У таких опитуваних визначається високий рівень невпевненості та нездатності застосовувати технології дистанційного навчання у освітній діяльності зі студентами.

Аналізуючи рівні вправності студентів із дистанційним навчанням, нами було отримані результати, відображені на рисунку 2.6.

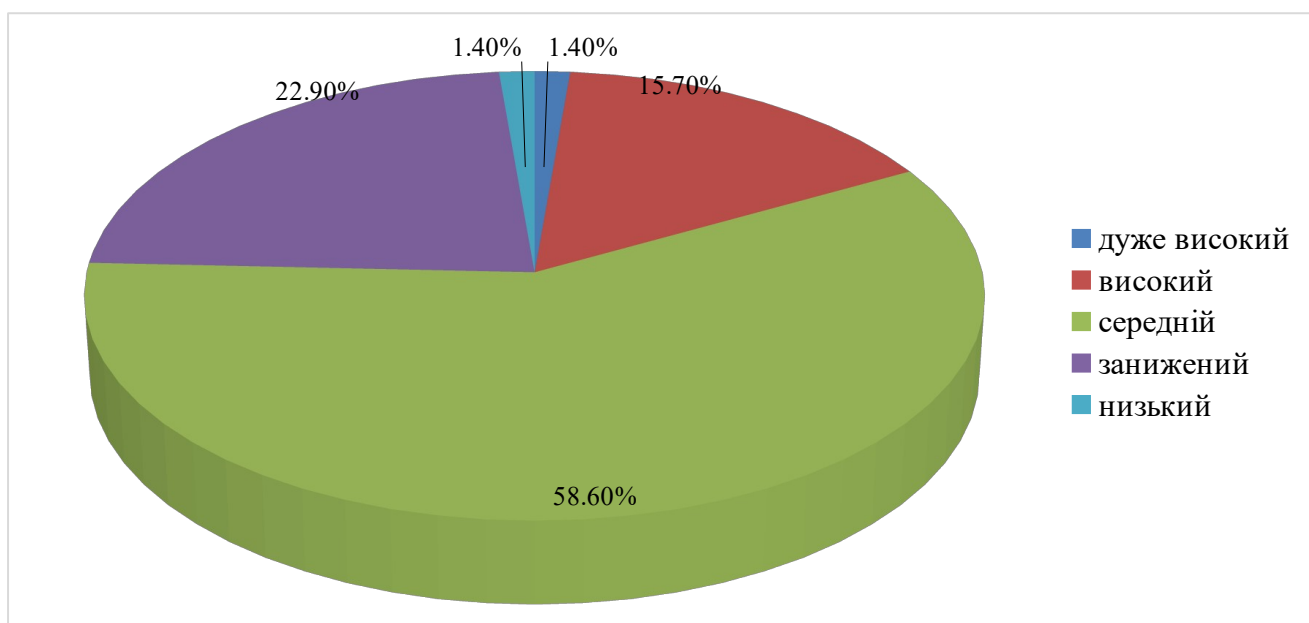


Рис. 2.6. Рівень вправності студентів в процесі дистанційного навчання

У 1,4% визначається дуже високий рівень вправності під час дистанційного навчання. Вони стали більше встигати та показувати кращі результати.

Для 15,7% студентів характерний високий рівень, який свідчить про те, що вони, як раніше, виконують всі завдання та показують гарні результати.

У 58,6% спостерігається середній рівень, який вказує на те, що із більшістю завдань вони справляються, однак, деякі студенти мають труднощі, пов'язані із технічними причинами.

У 22,9% спостерігається занижений рівень, який вказує на те, що студенти не мотивовані та не в повному обсязі виконують необхідні завдання.

Низький рівень спостерігається у 1,4% опитуваних. Це вказує на їх безвідповідальне та байдуже ставлення до відвідування онлайн-занять та дистанційного навчання загалом.

Підводячи підсумки, можемо стверджувати, що переважна більшість викладачів ЗВО визначаються тим, що активно впроваджують дистанційне навчання у освітній процес, знають та застосовують знання із оформлення навчальних матеріалів для дистанційного навчання, добре орієнтуються у електронних платформах та сервісах для взаємодії із учнями, постійно підвищують свій фаховий рівень як із сфери діяльності, яку викладають, так із застосування ІКТ у процесі дистанційного навчання. Вони повністю проводять навчання дистанційно, використовуючи водночас, менше двох годин на тиждень на самоосвіту пов'язану із дистанційним навчанням. Викладачі ЗВО мають часткові труднощі при впровадженні дистанційного навчання, однією із найголовніших є недостатність часу. Не зважаючи на це, вони активно діляться власним досвідом із дистанційного навчання, радяться із фахівцями щодо застосування технологій дистанційного навчання, а також є учасниками різноманітних навчальних спільнот у соціальних мережах. Викладачі активно переглядають навчальні відеоматеріали щодо впровадження технологій дистанційного навчання, а одним із найпопулярніших інтернет-ресурсів для них є «Ютуб». Вони активно слідкують за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації, половина із них відвідують курси підвищення кваліфікації щодо технологій дистанційного навчання, а інша половина - ні. С точки зору викладачів ЗВО найбільш ефективними формами професійного

розвитку є вебінари та тренінги, а найбільш часто використовуваними засобами самопідготовки є відео-уроки, вивчення навчальної, наукової та методичної літератури.

Більшість викладачів мають середній рівень впевненості щодо володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання. Він свідчить про те, що опитувані досить гарно володіють технологіями дистанційного навчання, але бувають ситуації, коли вони відчують труднощі та невпевненість. З точки зору викладачів, у їх студентів спостерігається середній рівень вправності в процесі дистанційного навчання, який вказує на те, що із більшістю завдань вони справляються, однак, деякі студенти мають труднощі, пов'язані із технічними причинами.

Аналізуючи особливості професійного саморозвитку та самореалізації викладачів ЗВО за методикою діагностики рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова), ми отримали дані представлені у таблицях 2.1-2.3 та рисунках 2.7-2.9.

Таблиця 2.1

Рівні прагнення до професійного саморозвитку

Рівні професійного саморозвитку	Показник
Дуже низький	0%
Низький	0%
Нижче середнього	20%
Середній	40%
Вище середнього	32,9%
Високий	7,1%
Дуже високий	0%

Як показують результати дослідження, ніхто із опитуваних не має дуже низького (0%) та низького (0%) рівня прагнення до професійного саморозвитку. Це вказує на те, що респондентам не притаманні байдужість до власної

професійної діяльності, формальність її виконання та формалізованість спілкування із колегами та студентами.

У 20% спостерігається прагнення до професійного саморозвитку, яке відповідає рівню нижче середнього. Такі респонденти цікавляться професійним саморозвитком, використовують результати власної професійної самореалізації у власній професії, однак, професійний саморозвиток є несистематичним та епізодним.

Для більшості опитуваних - 40% - характерний середній рівень прагнення до професійного саморозвитку. Вони приділяють увагу професійному саморозвитку, цікавляться новинками у власній професійній діяльності, долучаються до навчання та різноманітних курсів. Однак, це прагнення більше носить характер «професійної необхідності» (треба розвиватися, бо є можливість втратити роботу), аніж власного бажання до саморозвитку.

У 32,9% респондентів визначається рівень вище середнього. Такі опитувані систематично приділяють увагу професійному саморозвитку, цікавляться новинками та інноваціями, прагнуть застосовувати отримані знання у власній професійній діяльності та активно спілкуються із колегами із професійної спільноти.

Для 7,1% опитуваних характерний високий рівень прагнення до саморозвитку. Такі респонденти постійно приділяють увагу професійному саморозвитку незалежно від вимог суспільства та змін в освіті. Вони активно впроваджують нові знання та технології в освітню діяльність, творчо підходять до викладацької діяльності, спілкуються із колегами із професійної спільноти та обмінюються власним досвідом із ними.

Ніхто із респондентів (0%) не має дуже високого рівня прагнення до професійного саморозвитку. Це опитувані, для яких навчання впродовж життя є необхідністю. Вони активно використовують власні творчі розробки у освітній діяльності, систематично обмінюються досвідом із колегами, та, що дуже важливо, розробляють власні технології, яким навчають інших колег.

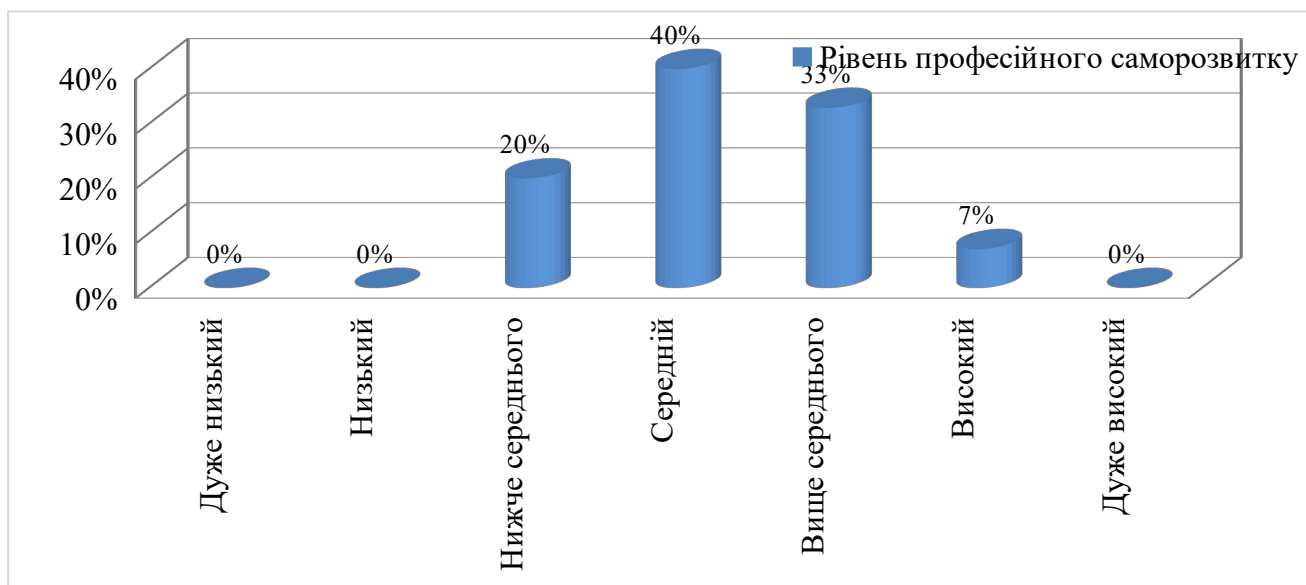


Рис. 2.7. Рівні прагнення до професійного саморозвитку

Аналізуючи особливості прагнення до професійного саморозвитку викладачів ЗВО, ми з'ясували, що для них визначальним є середній рівень прагнення до професійного саморозвитку, який характеризується тим, що викладачі приділяють увагу професійному саморозвитку: цікавляться новинками у власній професійній діяльності, долучаються до навчання та різноманітних курсів, впроваджують їх у власну роботу. Однак, це прагнення більше визначається професійною необхідністю, нав'язаною ззовні, аніж внутрішньою потребою або мотивацією особистості

Таблиця 2.2

Рівні самооцінки власних якостей, які сприяють професійному саморозвитку

Рівні самооцінки професійного саморозвитку	Показник
Дуже низький	0%
Низький	5,7%
Занижений	30%
Середній	54,3%
Завищений	10%
Дуже високий	0%

Результати дослідження вказують на те, що 0% опитуваних мають дуже низький рівень самооцінки професійного саморозвитку. Це вказує на те, що респонденти аналізують власну професійну діяльність і знаходять у ній здобутки, які сприяють виконанню освітньої діяльності.

У 5,7% респондентів спостерігається низький рівень самооцінки професійного саморозвитку. Такі опитувані досить критично ставляться до власної професійної діяльності, вважають, що вони дуже мало уваги приділяють професійному саморозвитку, не встигають цікавитися педагогічними новинками та освоювати інноваційні технології.

Для 30% опитуваних характерний занижений рівень самооцінки професійного саморозвитку. Такі респонденти аналізують власну професійну діяльність, усвідомлюють її недоліки, намагаються приділяти увагу професійному саморозвитку. Однак, через неорганізованість, професійний саморозвиток носить несистематичний характер.

Більшість респондентів - 54,3% - мають середній рівень самооцінки професійного саморозвитку. Аналізуючи власну професійну діяльність, такі опитувані намагаються виправити всі її недоліки шляхом навчання або освоєння нових технологій. Вони активно цікавляться педагогічними новинками та технологіями та обирають ті, які будуть більш ефективними саме для їх професійної діяльності.

У 10% опитуваних спостерігається завищений рівень самооцінки професійного саморозвитку. Це ті респонденти, які постійно навчаються, використовують педагогічні інновації у власній професійній діяльності, здатні до творчості у професії та активно обмінюються передовим досвідом із колегами.

Для 0% респондентів характерний дуже високий рівень самооцінки професійного саморозвитку. Це опитувані, які весь час навчаються, освоюють інформаційно-комунікативні та педагогічні технології, активно використовують їх у власній професійній діяльності, є членом професійних спільнот, з якими активно обмінюються досвідом. Активно створюють авторські розробки, впроваджують їх у освітній процес та навчають передовому досвіду колег.

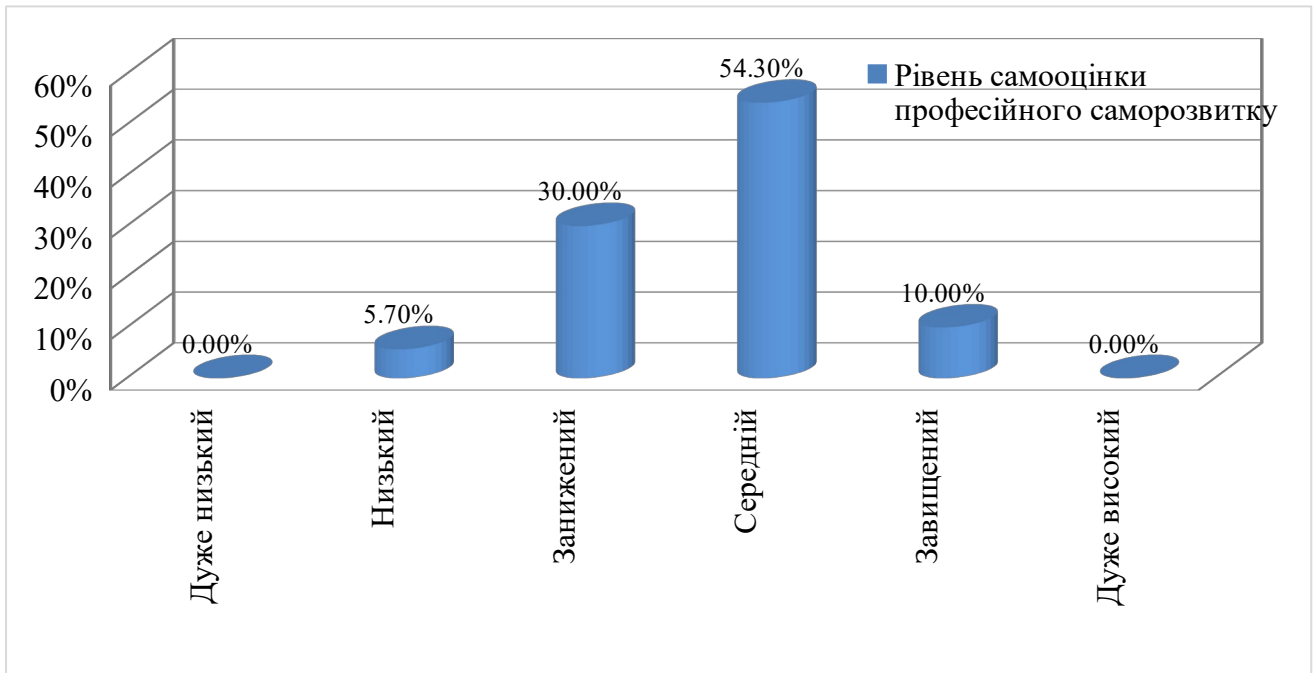


Рис. 2.8. Рівні самооцінки власних якостей, які сприяють професійному саморозвитку

Описуючи особливості самооцінки професійного саморозвитку викладачів ЗВО, ми з'ясували, що для них визначальним є середній рівень самооцінки професійного саморозвитку, який характеризується тим, що аналізуючи власну професійну діяльність, викладачі намагаються виправити всі її недоліки шляхом навчання або освоєння нових технологій, активно цікавляться педагогічними новинками та технологіями та обирають ті, які будуть більш ефективними саме для їх професійної діяльності.

Таблиця 2.3

Оцінка дистанційного навчання як можливості професійної самореалізації

Характеристика	Показник
Негідна уваги справа в плані професійної самореалізації	0%
Неперспективна справа для професійної самореалізації	12,9%
Перспектива професійної самореалізації	40%
Необхідна і достатня умова для професійної самореалізації	40%
Можливість фахової самореалізації	7,1%

Як показують результати опитування, для 0% респондентів дистанційне навчання є негідною уваги справи в аспекті професійної самореалізації. Тобто, ніхто із опитуваних не вважає, що дистанційне навчання не сприяє професійній самореалізації викладачів та є тим напрямком, який лише забирає час та можливості педагогів.

Для 12,9% опитуваних дистанційне навчання є неперспективною справою для професійної самореалізації. Такі респонденти вважають, що дистанційне навчання - це справа, яка забирає досить багато часу та енергії для оформлення навчального матеріалу, зворотного зв'язку, оцінювання, освоєння платформ або сервісів, які допомагають його впроваджувати. Більш того, такі викладачі вважають, що отримані навички та знання є вузько спеціалізованими, формалізованими і їх більше ніде не можна використовувати.

У 40% респондентів дистанційне навчання асоціюється із перспективою для професійної самореалізації. Такі опитувані вважають, що отримані знання та навички є ефективними для впровадження дистанційного навчання, мотивуючими для професійного саморозвитку, цікавими для професійного та особистого застосування. Більш того, їх можна використовувати не тільки для навчання студентів, але і для модернізації навчального матеріалу, творчого підходу у створенні авторської продукції, піару особистості викладача тощо.

Для 40% опитуваних дистанційне навчання є необхідною та достатньою умовою для професійної самореалізації. Такі респонденти є зацікавленими у освоєнні технологій дистанційного навчання, вважають, що отримані знання, вміння та навички – це компетенції майбутнього, які будуть сприяти успішній та ефективній педагогічній діяльності, що, скоріше за все, у майбутньому буде мати форму змішаного або дистанційного навчання.

У 7,1% респондентів дистанційне навчання є реальною можливістю фахової самореалізації. Для таких опитуваних дистанційне навчання – це форма освітньої діяльності, яка вивільняє час викладача та студента для творчості та особистого життя та сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу та здобуття практичних навичок.

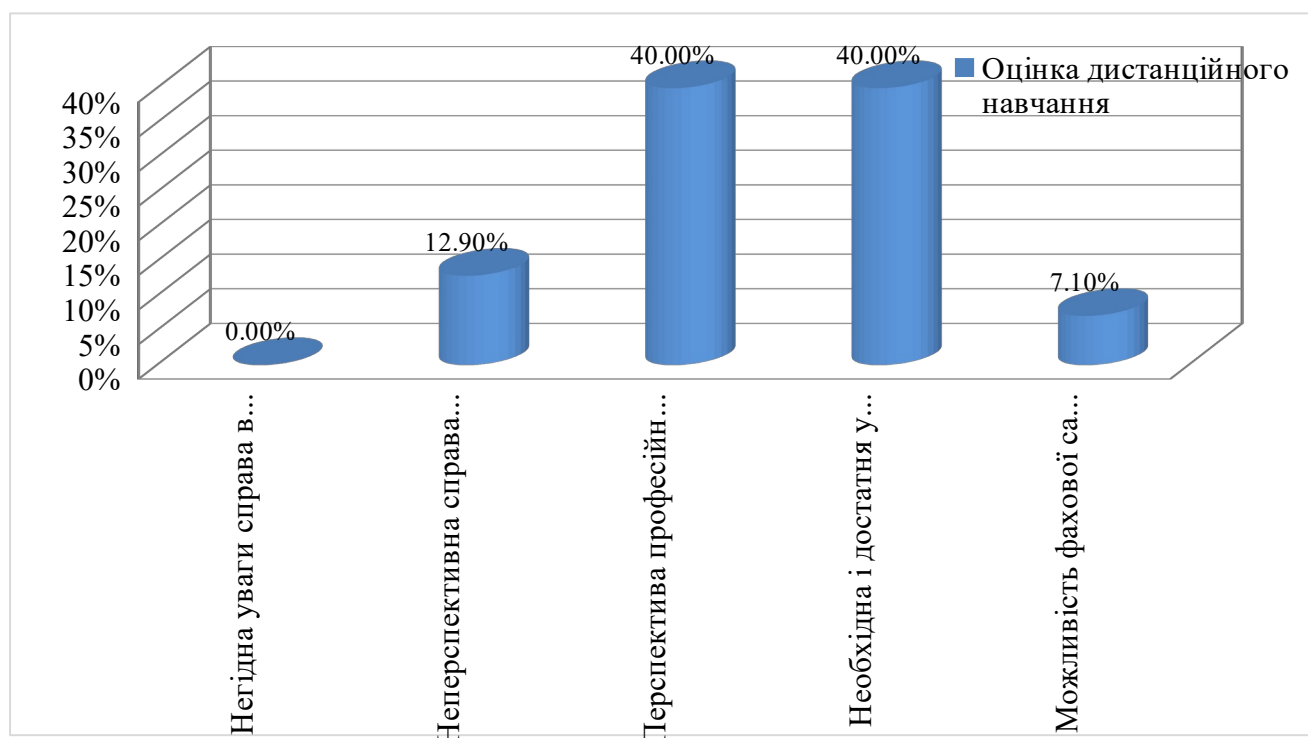


Рис. 2.9. Оцінка дистанційного навчання як можливості професійної самореалізації

Аналізуючи особливості оцінки дистанційного навчання викладачами ЗВО як можливості професійної самореалізації, ми з'ясували, що для них визначальними є два аспекти: дистанційне навчання як перспектива для професійної самореалізації і дистанційне навчання як її необхідна та достатня умова. Такі аспекти свідчать про те, що викладачі ЗВО вважають, що отримані знання, вміння та навички є ефективними для впровадження дистанційного навчання, сприяють професійному саморозвитку викладачів, підвищенню їх іміджу та репутації, дозволяють модернізувати навчальний матеріал, сприяють розвитку творчого потенціалу викладача, підвищенню його професійної самооцінки та задоволеністю професією.

Аналізуючи результати готовності викладачів ЗВО до інноваційної діяльності за методикою «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (В.А. Сластьонін), ми отримали дані відображені в таблиці 2.4 та рисунку 2.10.

Таблиця 2.4

Рівні готовності та її компонентів до інноваційної діяльності

Характеристика	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Мотиваційний компонент	0%	27,1%	72,9%
Креативний компонент	0%	25,7%	74,3%
Операційний компонент	0%	28,6%	71,4%
Особистісний компонент	0%	17,1%	82,9%
Готовність до інноваційної діяльності	0%	24,3%	75,7%

Аналізуючи мотиваційний компонент готовності опитуваних до інноваційної діяльності, ми з'ясували, що 0% респондентів мають низький його рівень: ніхто із викладачів не відчуває потребу у не прагненні до професійного саморозвитку у інноваційній діяльності. Вони вважають інновації поступовим та необхідним кроком у професійному саморозвитку. У 27,1% виявляється середній рівень мотивації до інноваційної діяльності. Такі опитувані мають потребу у вивченні та впровадженні інноваційних технологій у професійній діяльності, однак, цей процес носить несистематичний та поверховий характер. Для переважної більшості - 72,9% респондентів - притаманний високий рівень мотиваційного компоненту у процесі готовності до інноваційної діяльності. Такі опитувані мають потребу і прагнення до професійного саморозвитку в сфері інноваційної діяльності, особистісному зростанню скрізь призму підвищення освітнього рівня в питаннях інноватики. Вони мають за необхідність впроваджувати інноваційні технології в освітній процес, стійкий інтерес до теоретичних та практичних проблем, пов'язаних із інноваційною діяльністю. Для них характерні зацікавленість до інноваційних педагогічних технологій, усвідомлена потреба у розробці та реалізації інновацій, сформованість цілей власної інноваційної діяльності, високий рівень сприйняття до нововведень, бажання брати участь у створенні, реалізації та розповсюдженні педагогічних інновацій.

Описуючи креативний компонент готовності опитуваних до інноваційної діяльності, ми з'ясували, що 0% респондентів мають низький рівень креативного компоненту. Такі респонденти не здатні до створення нового та генерування ідей. У 25,7% опитуваних спостерігається середній рівень креативної готовності, який визначається здатністю творчо перепрацьовувати наявний матеріал та знаходити нові рішення лише у спільному обговоренні із колегами. Для переважної більшості опитуваних - 74,3% - характерний високий рівень креативної готовності до інноваційної діяльності. Це викладачі-інноватори та генератори, які здатні створювати новинки педагогічного матеріалу, творчо підходити до використання наявних сервісів для дистанційної роботи та професійно реалізовуватися за допомогою творчого підходу до власної діяльності.

Аналізуючи операційний компонент готовності опитуваних до інноваційної діяльності, ми з'ясували, що 0% респондентів мають низький його прояв. Це вказує на те, що всі опитувані мають навички та вміння у сфері інноваційної діяльності. У 28,6% спостерігається середній рівень прояву операційного компоненту. Це вказує на те, що опитувані мають знання, вміння та навички у сфері готовності до інновацій, однак практична їх реалізація викликає деякі труднощі. У більшості респондентів - 71,4% - визначається високий рівень операційної готовності до інноваційної діяльності. Це викладачі, які на високому рівні володіють вміннями та навичками у сфері інноваційної діяльності, мають змогу перевести теоретичні знання та навички у сферу практичного застосування, характеризуються наявністю конструктивних та проєктивних вмінь, організованістю, володінням та вмінням застосовувати інноваційні педагогічні технології на практиці.

У 0% опитуваних виявляється низький рівень особистісної готовності до інноваційної діяльності. Тобто, ніхто із респондентів не характеризується психологічною ригідністю, закритістю до сприйняття нового та нездатністю адекватно оцінити себе як особистість. Для 17,1% характерний середній рівень особистісної готовності до інноваційної діяльності. Вони здатні аналізувати та оцінювати власну особистість та її досягнення, усвідомлюють необхідність

інноваційної діяльності, але досить обережно відносяться до її впровадження у освітній процес. Для 82,9% опитуваних характерний високий рівень особистісної готовності до інноваційної діяльності. Вони здатні до адекватної оцінки себе як особистості, професіонала, суб'єкта освітнього процесу у сфері інноваційної діяльності, мають творчі здібності, визначаються активністю, відкритістю до інновацій, психологічною пластичністю, умінням аналізувати власну діяльність та здатністю до самовдосконалення.

Описуючи готовність опитуваних до інноваційної діяльності, ми з'ясували, що 0% респондентів мають низький рівень. Низька готовність до інноваційної діяльності визначається тим, що педагоги мають загальне уявлення про інноваційну діяльність, знаннях, вміннях та узагальнених способах виконання інноваційної діяльності. Однак, у них відсутня ініціативність, вони пасивні і насторожені до сприйняття нового у педагогічній діяльності, мають низький творчий потенціал, не виявляють прагнення до саморозвитку і самовдосконалення та не завжди адекватно оцінюють власну діяльність. Для 24,3% опитуваних характерний середній рівень готовності до інноваційної діяльності. Такі викладачі розуміють значущість інноваційної діяльності, мають поверхові теоретичні здібності з основ інноваційної діяльності, у них не сформовані навички виконання та впровадження інноваційної діяльності, а свої знання та вміння вони виявляють лише у стандартних умовах. Для таких опитуваних притаманні нестійкий інтерес до інноваційної діяльності, прагнення до саморозвитку, але не завжди адекватна оцінка власної діяльності. У 75,7% респондентів виявляється високий рівень готовності до інноваційної діяльності. Такі опитувані мають методологічні знання, високий рівень методологічної культури, яка забезпечує здатність до освоєння теоретичних основ інноваційної діяльності, формування власної педагогічної філософії. Для них характерні інноваційний стиль мислення, який визначається високою смисловою насиченістю, відкритістю до сприйняття нового, раціональністю, реалістичністю та прагматичністю, творчими здібностями, здатністю до проектування та моделювання, ініціативністю,

активністю, прагненням до саморозвитку, високим рівнем самоаналізу та рефлексії.

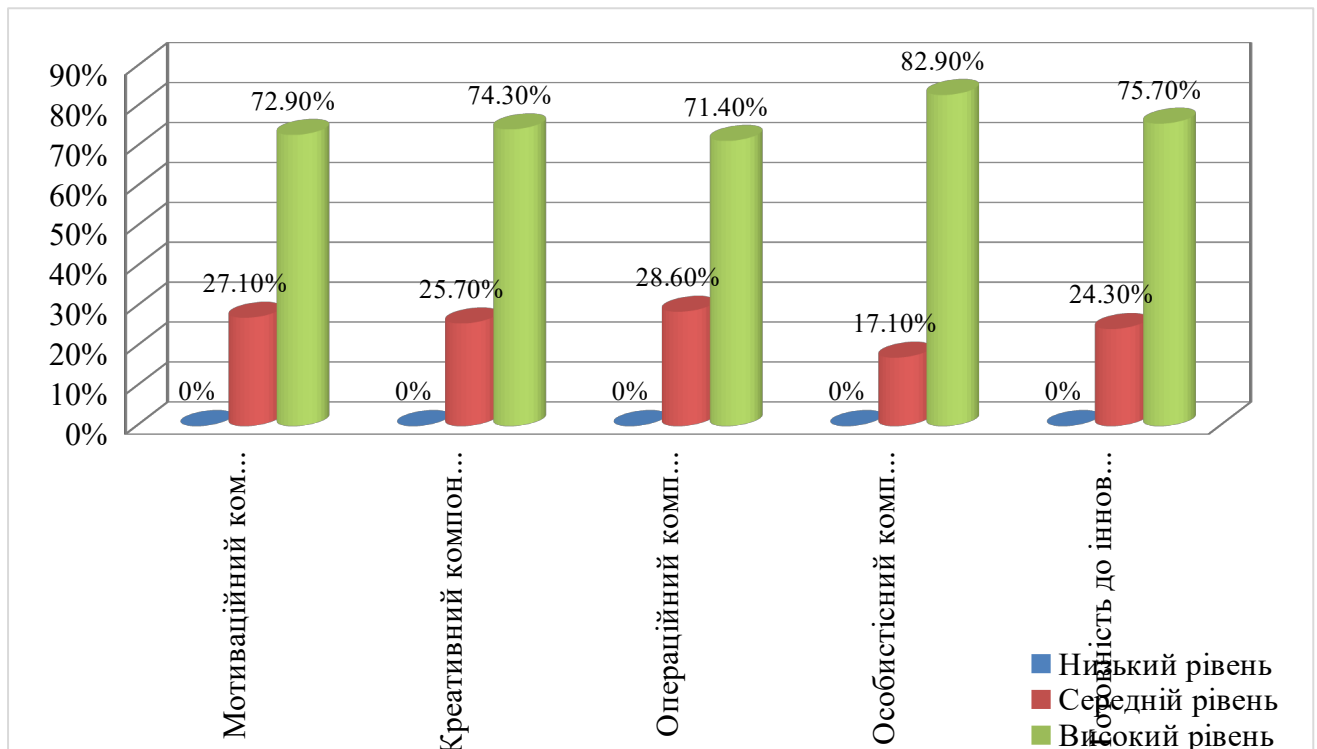


Рис. 2.10. Рівні готовності та її компонентів до інноваційної діяльності

Аналізуючи особливості готовності викладачів ЗВО до інноваційної діяльності, ми визначили, що для них визначальною є тенденція до високих рівнів мотиваційної, креативної, операційної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, які визначають тенденцію до високого рівня готовності до інновацій у викладачів ЗВО.

Це викладачі, які мають потребу і прагнення до професійного саморозвитку в сфері інноваційної діяльності, особистісному зростанню скрізь призму підвищення освітнього рівня в питаннях інноватики. Вони вважають за необхідність впроваджувати інноваційні технології в освітній процес, мають стійкий інтерес до теоретичних та практичних проблем, пов'язаних із інноваційною діяльністю. Для них характерні пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій, усвідомлена потреба у розробці та реалізації інновацій, сформованість цілей власної інноваційної діяльності, високий рівень сприйняття до нововведень, бажання брати участь у створенні, реалізації та розповсюдженні педагогічних інновацій.

Це викладачі-інноватори та генератори, які здатні створювати новинки педагогічного матеріалу, творчо підходити до використання наявних сервісів для дистанційної роботи та професійно реалізовуватися за допомогою творчого підходу до власної діяльності.

Вони на високому рівні володіють вміннями та навичками у сфері інноваційної діяльності, мають змогу перевести теоретичні знання та навички у сферу практичного застосування, характеризуються наявністю конструктивних та проєктивних вмінь, організованістю, володінням та вмінням застосовувати інноваційні педагогічні технології на практиці. Характеризуються здатністю до адекватної оцінки себе як особистості, професіонала, суб'єкта освітнього процесу у сфері інноваційної діяльності, мають творчі здібності, визначаються активністю, відкритістю до інновацій, психологічною пластичністю, умінням аналізувати власну діяльність та здатністю до самовдосконалення.

Мають методологічні знання, високий рівень методологічної культури, яка забезпечує здатність до освоєння теоретичних основ інноваційної діяльності, формування власної педагогічної філософії.

Для них характерні інноваційний стиль мислення, який визначається високою смисловою насиченістю, відкритістю до сприйняття нового, раціональністю, реалістичністю та прагматичністю, творчими здібностями, здатністю до проєктування та моделювання, ініціативністю, активністю, прагненням до саморозвитку, високим рівнем самоаналізу та рефлексії.

Описуючи фактори, які впливають та перешкоджають професійному саморозвитку викладачів ЗВО за **опитувальником для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (Т.М. Шамова)**, ми здобули дані, які відображені в таблицях 2.5-2.6 та рисунках 2.11-2.12.

Таблиця 2.5

Фактори, що перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів

Характеристика	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Власна інерція	42,9%	34,4%	22,7%
Розчарування, в результаті попередніх невдач	55,7%	28,6%	15,7%
Відсутність підтримки з боку керівництва	40%	25,7%	34,3%
Негативне ставлення оточуючих до прагнення викладачів до саморозвитку	70%	17,1%	12,9%
Стан здоров'я	44,3%	31,4%	24,3%
Брак часу	10%	34,3%	55,7%
Обмежені фінансові ресурси та життєві обставини	25,7%	32,9%	41,4%
Відсутність «зворотного зв'язку» з боку керівництва і членів колективу про діяльність викладачів	38,6%	22,9%	38,5%
Втрата інтересу до своєї професійної діяльності	58,6%	21,4%	20%
Відсутність фахівців, у яких можна було б повчитися	57,1%	15,7%	27,2%

Описуючи фактори, які перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, нами було визначено, що низький вплив на ці процеси мають такі чинники як: негативне ставлення оточуючих до прагнення викладачів до саморозвитку, втрата інтересу до своєї професійної діяльності, відсутність фахівців, у яких можна було б повчитися, розчарування, в результаті попередніх невдач, стан здоров'я, власна інерція, відсутність підтримки з боку керівництва, відсутність «зворотного зв'язку» з боку керівництва і членів колективу про діяльність викладачів. А чинниками, які мають високий вплив на професійний

саморозвиток опитуваних є брак часу, обмежені фінансові ресурси та життєві обставини.

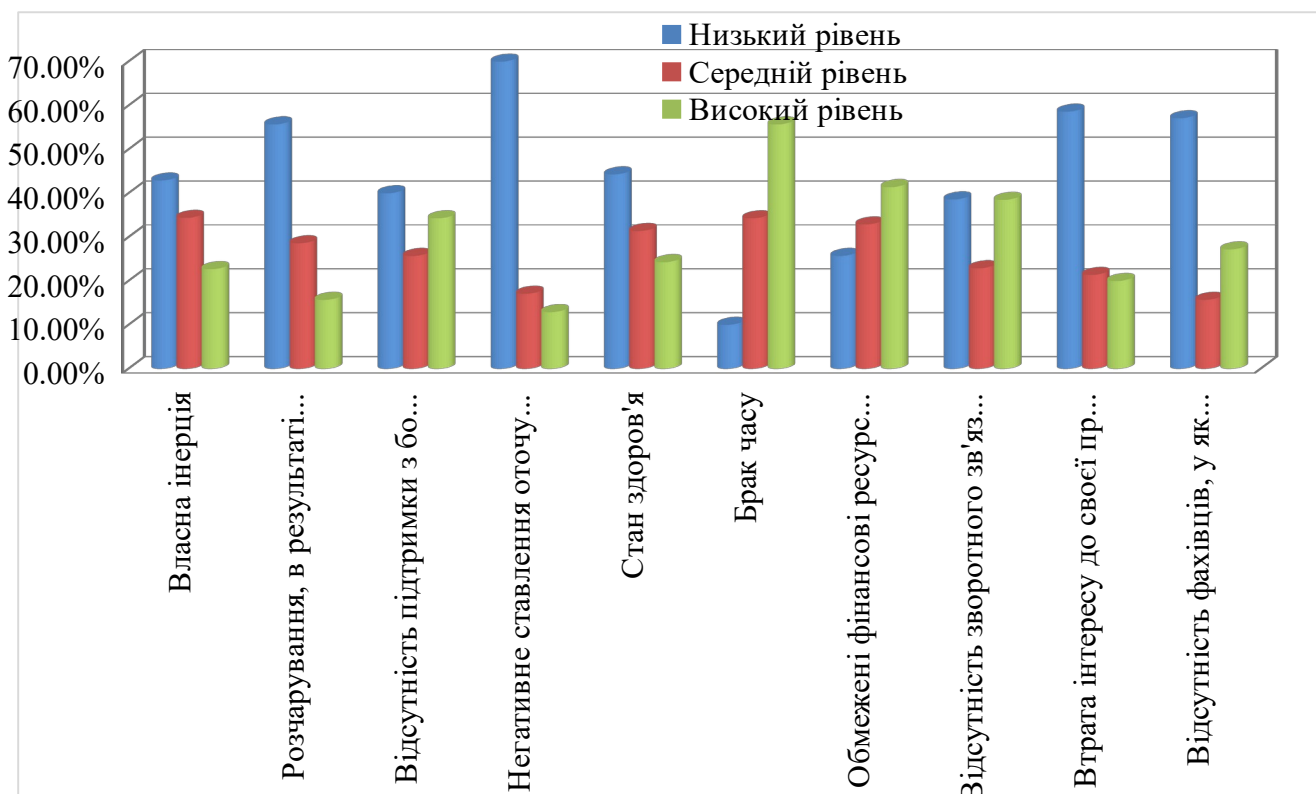


Рис. 2.11. Фактори, що перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів

Аналізуючи фактори, які перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, ми з'ясували, що основними чинниками, які мають високий вплив на професійний саморозвиток опитуваних є брак часу, обмежені фінансові ресурси та життєві обставини. Це оголює три основні проблеми, які заважають професійному саморозвитку викладачів ЗВО: недостатня таймменеджментова компетентність: невміння керувати власним часом, відсутність навичок планування та раціонального розподілу власного часу; недостатність фінансовий ресурсів: відсутність коштів для забезпечення сучасною комп'ютерною технікою, комп'ютерними програмами, методичними матеріалами, відсутність змоги навчатися на тих курсах та програмах, які необхідні викладачам для саморозвитку; життєві обставини: сімейні та особистісні проблеми, які заважають професійній діяльності.

Таблиця 2.6

Фактори, що сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів

Характеристика	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися	5,7%	15,7%	78,6%
Приклад і вплив колег	8,6%	18,6%	72,8%
Підтримка і увага до цієї проблеми керівника	10%	20%	70%
Інтерес до своєї професійної діяльності	0%	4,3%	95,7%
Особистий приклад керівника	11,4%	21,4%	67,2%
Можливість отримання визнання в колективі	18,6%	27,1%	54,3%
Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати	5,7%	17,1%	77,2%
Система матеріального стимулювання	11,4%	25,7%	62,9%
Потреба в самовдосконаленні	1,4%	12,9%	85,7%
Атмосфера співпраці і підтримки в колективі	2,9%	11,4%	85,7%

Описуючи фактори, які сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, нами було визначено, що високий вплив на ці процеси мають такі чинники як: інтерес до своєї професійної діяльності, потреба в самовдосконаленні, атмосфера співпраці і підтримки в колективі, наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися, новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати, приклад і вплив колег, підтримка і увага до цієї проблеми керівника, особистий приклад керівника, система матеріального стимулювання та можливість отримання визнання в колективі.

Як ми бачимо, всі зазначені чинники стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів ЗВО. Для викладачів важливими є інтерес о професії та самовдосконалення, сприятлива атмосфера в колективі, наявність доступних навчальних курсів, прагнення до творчості та новизни, підтримка із боку керівництва, матеріальні заохочення та професійне визнання.

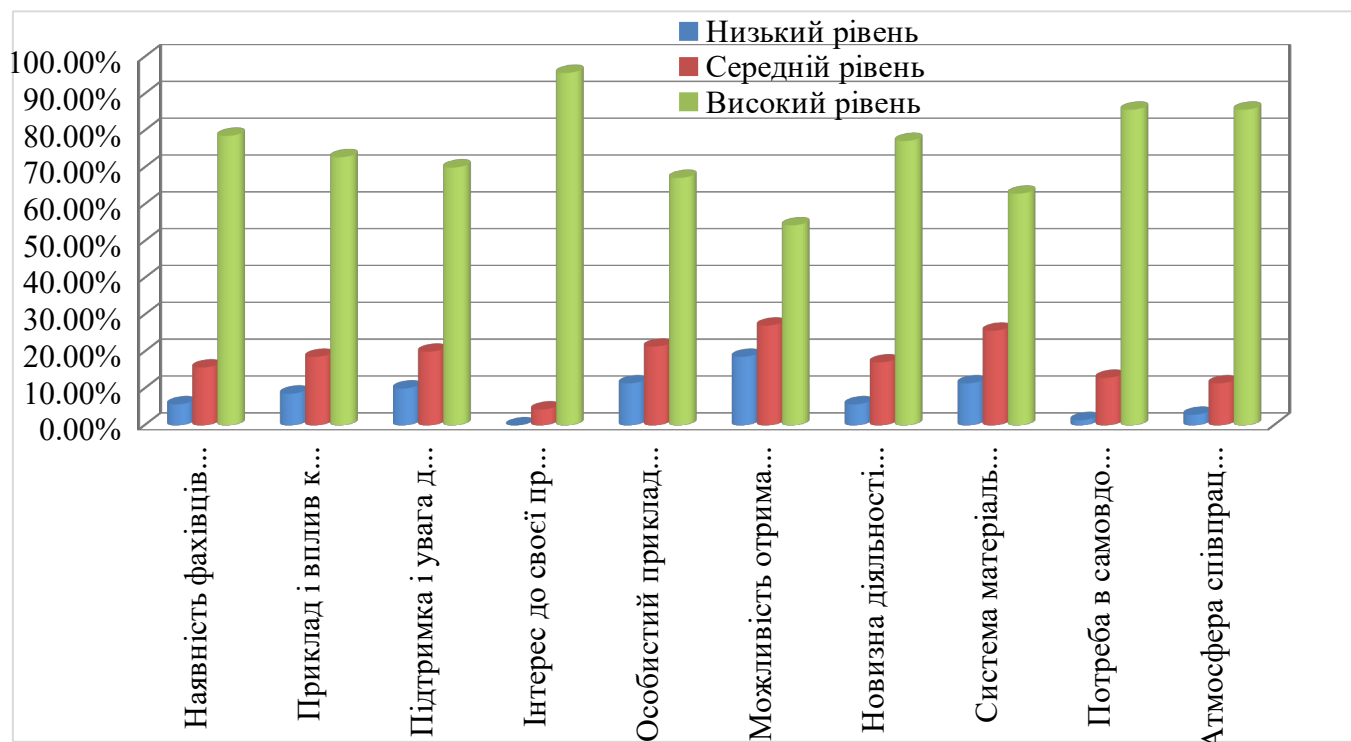


Рис. 2.12. Фактори, що сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів

Аналізуючи фактори, які сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, ми з'ясували, що основними чинниками, які мають високий вплив на професійний саморозвиток опитуваних є: інтерес до своєї професійної діяльності, любов до справи, якою займається викладач, потреба в самовдосконаленні, прагнення до постійної професійної самореалізації, атмосфера співпраці і підтримки в колективі, сприятливі внутрішні умови для професійного самовдосконалення та обміну досвідом.

В ході дослідження ми намагалися визначити особливості взаємозв'язків між впровадженням дистанційного навчання, прагненням до професійного саморозвитку та готовністю до інноваційної діяльності та іншими досліджуваними параметрами. Результати кореляційного аналізу за Пірсоном відображені у таблиці 2.7 (додаток Д).

Таблиця 2.7

Результати кореляційного аналізу між впровадженням дистанційного навчання, прагненням до професійного саморозвитку та готовністю до інноваційної діяльності та іншими досліджуваними параметрами

Характеристика	Застосування дистанційного навчання	Прагнення до професійного саморозвитку	Готовність до інноваційної діяльності
Впровадження дистанційного навчання	-	0,375**	0,426**
Прагнення до професійного саморозвитку	0,375**	-	0,390**
Готовність до інноваційної діяльності	0,426**	0,390**	-
Самооцінка якостей, які сприяють професійному саморозвитку	-	0,402**	-
Оцінка дистанційного навчання	0,303*	0,693**	0,399**
Особистісна готовність до інноваційної діяльності	0,266*	-	0,588*
Мотиваційна готовність до інноваційної діяльності	0,433**	0,487**	0,827**
Креативна готовність до інноваційної діяльності	0,274*	-	0,645**
Операційна готовність до інноваційної діяльності	0,325**	0,349**	0,910**
Наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися: сприятливий фактор	-	-	0,326**
Приклад і вплив колег: сприятливий фактор	-	-	0,384**
Інтерес до своєї професійної діяльності: сприятливий фактор	-	0,313*	0,335**
Можливість отримання визнання в колективі: сприятливий фактор	0,383**	-	0,294*
Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати: сприятливий фактор	0,293*	-	-
Система матеріального стимулювання: сприятливий фактор	0,242**	-	-
Атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі: сприятливий фактор	0,376**	0,408**	0,348**

* - кореляція на рівні значущості 0,05;

** - кореляція на рівні значущості 0,01.

Викладачі, які постійно впроваджують дистанційне навчання визначаються високим прагненням до професійного саморозвитку, готовністю до

інноваційної діяльності, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а можливість отримання визнання в колективі, новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати, система матеріального стимулювання і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, які мають високий рівень прагнення до професійного саморозвитку визначаються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високою готовністю до інноваційної діяльності, високим рівнем самооцінки якостей, які сприяють професійному саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні мотиваційної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а інтерес до своєї професійної діяльності і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, що мають високу готовність до інноваційної діяльності характеризуються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високим прагненням до професійного саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися, приклад і вплив колег, інтерес до своєї професійної діяльності, можливість отримання визнання в колективі і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Аналізуючи результати дослідження, ми з'ясували, що переважна більшість викладачів ЗВО визначаються тим, що активно впроваджують дистанційне навчання у освітній процес, знають та застосовують знання із оформлення навчальних матеріалів для дистанційного навчання, добре орієнтуються у електронних платформах та сервісах для взаємодії із учнями, постійно

підвищують свій фаховий рівень як із сфери діяльності, яку викладають, так із застосування ІКТ у процесі дистанційного навчання. Вони повністю проводять навчання дистанційно, використовуючи при цьому менше двох годин на тиждень на самоосвіту, пов'язану із дистанційним навчанням. Викладачі ЗВО мають часткові труднощі при впровадженні дистанційного навчання, однією із найголовніших є недостатність часу. Не зважаючи на це, вони активно діляться власним досвідом із дистанційного навчання, радяться із фахівцями щодо застосування технологій дистанційного навчання, а також є учасниками різноманітних навчальних спільнот у соціальних мережах. Викладачі активно переглядають навчальні відеоматеріали щодо впровадження технологій дистанційного навчання, а одним із найпопулярніших інтернет-ресурсів для них є «Ютуб». Вони активно слідкують за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації, половина із них відвідують курси підвищення кваліфікації щодо технологій дистанційного навчання, а інша половина - ні. С точки зору викладачів ЗВО найбільш ефективними формами професійного розвитку є вебінари та тренінги, а найбільш часто використовуваними засобами самопідготовки є відео-уроки, вивчення навчальної, наукової та методичної літератури. Більшість викладачів мають середній рівень впевненості щодо володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання. З точки зору викладачів, у їх студентів спостерігається середній рівень вправності в процесі дистанційного навчання.

Аналізуючи особливості прагнення до професійного саморозвитку викладачів ЗВО, ми з'ясували, що для них визначальним є середній рівень прагнення до професійного саморозвитку.

Описуючи особливості самооцінки професійного саморозвитку викладачів ЗВО, ми з'ясували, що для них визначальним є середній рівень самооцінки професійного саморозвитку.

Аналізуючи особливості оцінки дистанційного навчання викладачами ЗВО як можливості професійної самореалізації, ми з'ясували, що для них визначальними є два аспекти: дистанційне навчання як перспектива для

професійної самореалізації і дистанційне навчання як її необхідна та достатня умова.

Визначаючи особливості готовності викладачів ЗВО до інноваційної діяльності, ми визначили, що для них визначальною є тенденція до високих рівнів мотиваційної, креативної, операційної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, які визначають тенденцію до високого рівня готовності до інновацій у викладачів ЗВО.

Аналізуючи фактори, які перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, ми з'ясували, що основними чинниками, які мають високий вплив на професійний саморозвиток опитуваних є брак часу, обмежені фінансові ресурси та життєві обставини. А факторами, які сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів є: інтерес до своєї професійної діяльності, потреба в самовдосконаленні та атмосфера співпраці і підтримки в колективі.

Ми з'ясували, що викладачі, які постійно впроваджують дистанційне навчання визначаються високим прагненням до професійного саморозвитку, готовністю до інноваційної діяльності, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а можливість отримання визнання в колективі, новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати, система матеріального стимулювання і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, які мають високий рівень прагнення до професійного саморозвитку визначаються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високою готовністю до інноваційної діяльності, високим рівнем самооцінки якостей, які сприяють професійному саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні мотиваційної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а інтерес до своєї професійної діяльності і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в

колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

2.3. Рекомендації щодо професійного самовдосконалення викладача з підготовки до застосування технологій дистанційного навчання

Опираючись на результати емпіричного дослідження та наукову літературу з напрямку дослідження [16, 25, 28, 51, 52, 59], нами було виділено три основні напрямки професійного самовдосконалення викладачів з підготовки до застосування технологій дистанційного навчання:

- підвищення кваліфікації в тому напрямку, яким займається викладач: навчання та підвищення свого фахового і особистісного рівня розвитку;
- освоєння програм, сервісів та за стосунків, які допомагають впровадженню дистанційного навчання: оформлення матеріалів дистанційного навчання та використання платформ для дистанційної взаємодії із студентами;
- формування навичок раціонального використання часу: таймменеджментської компетентності.

Навчання та підвищення свого фахового і особистісного рівня розвитку є важливим аспектом компетентності викладачів, збереження та формування інтересу до власної професії. Доречно зауважити, що навчання та підвищення кваліфікації викладачів ЗВО в умовах карантину відбувається, переважно, дистанційно. А це оголює проблему пошуку сервісів та ресурсів, бажано, безкоштовних або недорого вартісних, які б змогли задовольнити потреби викладачів. Спробуємо проаналізувати платформи та ресурси для самоосвітньої діяльності педагогів.

- «Prometheus»: <https://prometheus.org.ua/>. Український громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus» представляє собою безкоштовні цикли курсів різної тематики з можливістю отримати сертифікат. На цій платформі зібрані відео лекції кращих викладачів провідних університетів країни та світу, які перекладені українською мовою.

- «EdEra»: <https://www.ed-era.com/>. Студія онлайн-освіти EdEra містить безкоштовні матеріали для вдосконалення особистісних та професійних рис викладачів різної тематики з можливістю отримати сертифікат. Студія включає свіжі та нові матеріали, які будуть корисними та актуальними для викладачів.
- «На Урок»: <https://naurok.com.ua/webinar>. Освітній проєкт «На Урок» включає безкоштовні методичні матеріали, статті, онлайн-навчання та різноманітні конкурси. Проєкт містить різноманітні напрямки підвищення професійного самовдосконалення та надає змогу отримати сертифікати участі.
- «СуХаРі»: <https://sukhari.com.ua/>. Портал безперервного навчання «СуХаРі» включає платні та безкоштовні курси, тренінги та освітні події різноманітної тематики.
- «EdPro»: <https://edpro.ua/webinars>. Вебінари з mozaBook та mozaWeb від «EdPro» включають навчальні курси з відеолекціями, домашніми завданнями та сертифікатами.
- «Освітній Хаб»: <https://eduhub.in.ua>. Платформа «Освітній Хаб» містить цікаві та дуже корисні курси, які спрямовані на розвиток soft skills: управління, емоційний інтелект, особистісна ефективність тощо.
- «ВУМ»: <https://vumononline.ua/>. Платформа «ВУМ»: Відкритий Університет Майдану – безкоштовна платформа для навчання за різними тематиками з можливістю отримати сертифікат.
- «EdX»: <https://www.edx.org>. Безкоштовна інтернет-платформа на англійській мові «EdX» включає масові інтерактивні курси з різною тематики.
- «TEDxTalks»: <https://www.ted.com/talks?language=uk>. Відеолекції та виступи відомих людей з різноманітної тематики.
- «EdCamp»: <https://www.edcamp.org.ua/>. Безкоштовні марафони, вебінари з освітянських тем із можливістю отримати сертифікати.
- «Академія цифрового розвитку»: <https://www.digitalacademy.in.ua/>. Одна із організацій, яка надає безкоштовні та платні курси у сфері освоєння навичок цифрових технологій з можливістю отримати сертифікат.

- YouTube-канали, метою яких є особистісний та професійний розвиток викладачів.

Це далеко не повний перелік навчальних онлайн-платформ, які можуть використовувати викладачі ЗВО для свого професійного розвитку в процесі дистанційного навчання. Однак, вищевикладеної інформації буде достатньо для того, щоб почати підвищувати свій особистісний та фаховий рівень.

Досить важливою у процесі професійного самовдосконалення викладача з підготовки до застосування технологій дистанційного навчання є проблема належного **оформлення і подачі навчальних матеріалів та застосування платформ для організації дистанційного навчання** із студентами. Це відкриває два питання: за стосунки, сервіси та платформи, які допоможуть у дизайні навчального матеріалу та забезпеченні ефективної взаємодії із студентами у процесі викладання навчальних матеріалів, зворотного зв'язку та оцінювання.

Розглянемо сервіси для оформлення навчальних матеріалів.

- «Microsoft Word» – найпопулярніший багатовіконний текстовий редактор, який дозволяє працювати одночасно з кількома документами. Також можна скористатися наступними текстовими редакторами: «StarWriter», «Bred», «Crypt Edit», «Hieroglyph», «Notepad», «WordPad», «KeyNote», «Squall Pro», «TextViewer», «Патріот», «Aditor Pro» та інші.

- «PowerPoint» - найпопулярніша програма для створення презентацій. Не менш популярними є і такі програми як «Prezi», «Keynote», «ФотоШОУ PRO», «ProShow Producer», «SmartDraw», «VideoScribe», «SlideDog», «Apple Keynote», «Kingsoft Presentation», «LibreOffice», «Hippani Animator», «Google Slides», «OpenOffice», «Canva», «Piktochart», «Sway».

- «Padlet» - віртуальна інтерактивна дошка для розміщення матеріалів, малювання та взаємодії із учнями. Також популярними є наступні дошки: «Educreations», «Lino it», «Popplet», «Realtimeboard», «Twiddla», «Flock Draw», «Scribblar», «CoScetchr», «Drawonthe» та інші.

- «Kahoot» - платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор.

- «LearningApps» - платформа для створення інтерактивних вправ.
- «Mentimeter» - сервіс для створення та проведення опитувань.
- «Google форми» – програмне забезпечення для створення опитувань, тестування.

- «Free Cam» та «Loom» - програми для запису коротеньких відео з екрану комп'ютера або ноутбука.

- «Ourboox» - сервіс для створення електронних підручників.
- «My collages» - програма для створення колажів.
- «Cuttlly» - програма для скорочення електронних посилань.
- «Online video cutter» - програма для обрізки відео.
- «Convert online free» - програма для конвертації файлів.
- «Lightshot» - інструмент для створення миттєвих скріншотів.

Освоєння даних програм забезпечить подання якісного, цікавого навчального матеріалу для студентів, полегшить підготовку та роботу викладача та сприятиме підвищенню його професійного самовдосконалення.

Якщо аналізувати платформи, які використовує освітянська спільнота для проведення дистанційного навчання, то, на нашу думку, найбільш ефективними є наступні.

- «Google Classroom» - безкоштовна платформа для організації дистанційного навчання у формі онлайн. Дозволяє створювати окремі класи для окремих груп, завантажувати різноманітні матеріали, створювати цікаві завдання, спілкуватися із студентами, проводити оцінку знань тощо.

- «Eduardo» - безкоштовна платформа для створення та запуску онлайн-курсів, у яку можна завантажувати текстові, фото та відеоматеріали, опитування та бачити прогрес проходження курсу.

- «Core» - зручна та безкоштовна платформа для онлайн-навчання та створення дистанційних курсів.

- «Zoom» – безкоштовний це сервіс для організації онлайн-конференцій та відеозв'язку. Дозволяє проводити зустрічі із кількістю учасників до 100 (у

безкоштовній версії), тривалістю 40 хвилин з подальшим перед підключенням. Сервіс дозволяє демонструвати презентації, відео, робочий стіл гаджета, бачити учасників, які вийшли на зв'язок. Аналогами відеозв'язку із студентами є «Google Meet», «Ding Talk», «Skype», «Viber», «Facebook» та інші.

Слід наголосити на тому, що сучасне різноманіття онлайн-сервісів здатне задовольнити потреби викладачів. Однак, досить часто вони роблять помилки і намагаються освоїти багато програм та всі їх застосовувати у процесі дистанційного навчання. Однією із важливих рекомендацій є наступна: необхідно обрати декілька зручних сервісів для роботи та підвищувати навички їх користування. В такому випадку робота буде більш ефективною, стилізованою та адаптованою.

Найважливішою проблемою, з якою зіштовхуються викладачі ЗВО при організації дистанційного навчання, є **брак часу**. Так, освоєння нових програм, оновлення навчальних матеріалів, залучення студентів до обговорення, їх оцінювання – всі ці процеси заважають набагато більше часу, аніж при очному навчанні. Це призводить нас до обговорення питання формування навичок таймменеджменту у викладачів. Для цього необхідно звернутися до найголовніших принципів управління власним часом.

- Аналіз реального розподілу часу. Для того, щоб зрозуміти, як керувати часом, необхідно провести ревізію розподілу власного часу. Потрібно взяти аркуш паперу, розділити його на сім частин і проаналізувати свій останній тиждень в розрахунку 24 години у добі. Враховувати необхідно все: сон, гігієнічні процедури, дорога до роботи і назад, робота, приготування їжі і т.п. Цей аналіз надасть змогу побачити, як використовується час.

- Планування часу. Найголовніше правило тайм менеджменту – це планування. Воно має ряд специфічних особливостей: планувати необхідно на папері (органайзері, електронному блокноті), але ні в якому разі не «в голові». Починати планування необхідно в короткостроковій, середньостроковій та довгостроковій перспективі: занотовувати плани на день, тиждень, місяць. Планування власного часу збільшує ефективність роботи на чверть.

- **Боротьба із крадіями часу.** У кожної людини є справи, які забирають багато часу, але не приносять ніякого результату. Такими справами можуть бути: балаканина по телефону, перегляд серіалів по телевізору, гра в комп'ютерні ігри, паління, постійне сидіння в соціальних мережах. Необхідно виписати своїх «крадіїв часу», проаналізувати скільки часу вони крадуть щодня і намагатися їх скорочувати.

- **Розстановка пріоритетів.** Важливо розподіляти всі справи за критеріями терміновість та важливість. Плануючи робочий день, спочатку треба вписувати термінові важливі справи, потім термінові, але не дуже важливі, далі – важливі, але не дуже термінові і наостанок – неважливі та нетермінові. Цей принцип покладений у так звану «матрицю Ейзенхауера».

- **Правило Парето.** Суть правила полягає у тому, що 20% відсотків справ приносять 80% результату, і, навпаки, 80% витрачених зусиль приносять лише 20% результату. Сутність цього методу полягає в тому, що необхідно вміти фільтрувати непотрібні і малоефективні завдання і дії, яких, згідно з правилом Парето, аж 80%, і концентрувати свою увагу і зусилля на тих 20%, які здатні забезпечити максимально ефективний результат.

- **Від складного до простого.** Плануючи робочий день, складні справи необхідно ставити на початок дня, а прості – залишати на кінець дня. Це пов'язано із психофізіологічними особливостями організму людини: на початку дня людина має більше сил для виконання справ, а для легких справ великих зусиль не потрібно.

- **Не робити кілька справ одночасно.** Переходити до виконання наступної справи лише після того, як виповниться попередня.

- **Формування вміння говорити «Ні».** Задля відмови непотрібних справ і відмови робити справи, які людину не стосується, потрібно вміти відмовляти іншим.

- Початок планування дня з обіду та відпочинку. Слід зрозуміти. Що без повноцінного обіду та відпочинку ефективність діяльності суттєво зменшується, бо людина втомлюється.

- Дотримання чистоти та порядку на робочому місці. Слід пам'ятати про те, що безлад і некомфортна обстановка істотно знижують ефективність діяльності, оскільки просто відволікають увагу і забирають більше часу, для того щоб знайти потрібну нотатку на столі або потрібний файл на комп'ютері.

- Розбиття складного на просте. Складну справу необхідно розбити на декілька простіших і вирішувати їх поступово та систематично.

- Мотивація. Кожну виконану справу необхідно пов'язувати із відповідною мотивацією, що сприятиме більшій ефективності та результативності її виконання.

Як ми з'ясували, перед викладачами ЗВО, під час професійного самовдосконалення при підготовці до застосування технологій дистанційного навчання, виникає три важливі проблеми: навчання, опанування інформаційно-комунікативними технологіями та брак часу. Запропоновані рекомендації нададуть змогу вирішити ці питання, підвищити рівень професійної самореалізації та опанувати технології дистанційного навчання.

Висновки до розділу 2

У процесі дослідження було визначено, що переважна більшість викладачів ЗВО визначаються тим, що активно впроваджують дистанційне навчання у освітній процес, знають та застосовують знання із оформлення навчальних матеріалів для дистанційного навчання, добре орієнтуються у електронних платформах та сервісах для взаємодії із учнями, постійно підвищують свій фаховий рівень як із сфери діяльності, яку викладають, так із застосування ІКТ у процесі дистанційного навчання. Вони повністю проводять навчання дистанційно, використовуючи, при цьому, менше двох годин на тиждень на самоосвіту, пов'язану із дистанційним навчанням. Викладачі ЗВО мають часткові труднощі

при впровадженні дистанційного навчання, однією із найголовніших є недостатність часу. Не зважаючи на це, вони активно діляться власним досвідом із дистанційного навчання, радяться із фахівцями щодо застосування технологій дистанційного навчання, а також є учасниками різноманітних навчальних спільнот у соціальних мережах. Викладачі активно переглядають навчальні відеоматеріали щодо впровадження технологій дистанційного навчання, а одним із найпопулярніших інтернет-ресурсів для них є «Ютуб». Вони активно слідкують за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації, половина із них відвідують курси підвищення кваліфікації щодо технологій дистанційного навчання, а інша половина - ні. З точки зору викладачів ЗВО найбільш ефективними формами професійного розвитку є вебінари та тренінги, а найбільш часто використовуваними засобами самопідготовки є відео-уроки, вивчення навчальної, наукової та методичної літератури. Більшість викладачів мають середній рівень впевненості щодо володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання. З точки зору викладачів, у їх студентів спостерігається середній рівень вправності в процесі дистанційного навчання.

Було підтверджено, що викладачі ЗВО мають середній рівень прагнення до професійного саморозвитку, середній рівень самооцінки професійного саморозвитку та визначають дистанційне навчання як перспективу для професійної самореалізації і як його необхідну та достатню умову.

Визначили, що для викладачів ЗВО визначальною є тенденція до високих рівнів мотиваційної, креативної, операційної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, які визначають тенденцію до високого рівня готовності до інновацій у викладачів ЗВО.

Було з'ясовано, що основними чинниками, які мають високий вплив на професійний саморозвиток викладачів ЗВО є брак часу, обмежені фінансові ресурси та життєві обставини. А факторами, які сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, є: інтерес до своєї професійної діяльності, потреба в самовдосконаленні та атмосфера співпраці і підтримки в колективі.

Ми з'ясували, що викладачі, які постійно впроваджують дистанційне навчання визначаються високим прагненням до професійного саморозвитку, готовністю до інноваційної діяльності, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а можливість отримання визнання в колективі, новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати, система матеріального стимулювання і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, які мають високий рівень прагнення до професійного саморозвитку визначаються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високою готовністю до інноваційної діяльності, високим рівнем самооцінки якостей, які сприяють професійному саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні мотиваційної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а інтерес до своєї професійної діяльності і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, що мають високу готовність до інноваційної діяльності характеризуються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високим прагненням до професійного саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися, приклад і вплив колег, інтерес до своєї професійної діяльності, можливість отримання визнання в колективі і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Перед викладачами ЗВО під час професійного самовдосконалення при підготовці до застосування технологій дистанційного навчання, виникає три важливі проблеми: навчання, опанування інформаційно-комунікативними

технологіями та брак часу. Запропоновані нами рекомендації нададуть змогу вирішити ці питання, підвищити рівень професійної самореалізації, опанувати технології дистанційного навчання та сформувати навички тайм менеджменту.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження було підтверджено, що готовність викладача до використання засобів інформаційно-комунікативних технологій на сучасному етапі висувається на перший план, адже відбувається зміна освітніх концепцій у світі, а також збільшується необхідність до використання інноваційних технологій під час дистанційного навчання у зв'язку з епідеміологічною ситуацією.

Готовність викладача до педагогічної діяльності можна окреслити як його здатність до організації, виконання та регулювання діяльності, завдяки наявності мотивації до виконання обов'язків, сформованості професійної компетентності, наявності особистісних якостей, знань, умінь та навичок.

Визначено, що існує два аспекти забезпечення психолого-педагогічних умов для формування готовності викладача до застосування технологій дистанційного навчання: внутрішній - самопідготовка викладача: оволодіння знаннями, формування умінь та навичок, вмотивованість педагога, тощо та зовнішній - забезпечення педагога зі сторони закладу вищої освіти та держави технічними засобами, методичними рекомендаціями, забезпечення нормативно-правовою підтримкою.

У процесі дослідження узагальнено, що готовність викладачів до реалізації дистанційного навчання у закладі вищої освіти включає три основні аспекти: особистісну готовність, теоретичну готовність та технологічну готовність і визначається як сукупність професійних та особистісних якостей, знань, умінь за умови вмотивованості до активної експлуатації засобів дистанційного навчання в освітньому процесі.

В умовах готовності викладачів до застосування ІКТ в умовах дистанційного навчання оголюється проблема професійного самовдосконалення викладача, яка на шляху своєї реалізації зіштовхується із низкою проблем та суперечностей.

Було підтверджено, що категорія професійного самовдосконалення є дискусійним питанням серед науковців. Кожен із них, залежно від власного

бачення, визначає її зміст. Нам імпонує визначення, яке свідчить про те, що професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти – це процес, який визначається досягненням професійних педагогічних вершин на чітко усвідомленій аксіологічній основі, найбільш високий рівень професійної компетентності педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації у зв'язку із взаємоузгодженістю найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результати якої полягають у досягненні професіоналізму, суб'єктивності, духовної цілісності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, задоволеності власними професійними досягненнями та реалізації особистих вимог.

Визначено, що виділяють три основні компоненти готовності до професійного самовдосконалення: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент включає пізнавальні мотиви, професійні мотиви, особистісні мотиви та само актуалізацію. Когнітивно-діяльнісний компонент визначається загальнонауковими, психолого-педагогічними, предметними та спеціальними знаннями; діагностичними, проєктувальними, конструктивними, дослідницькими, творчими та аналітичними вміннями. Рефлексивний компонент включає самоаналіз, самооцінювання та рефлексію.

Дослідження показало, що професійне самовдосконалення виконує ряд важливих функцій: гуманітарну, розвивальну, регулятивну та інваріантну та має три етапи: підготовчий, формувальний та узагальнюючий.

Нами було виділено наступні психолого-педагогічні умови професійного самовдосконалення викладача у підготовці до дистанційного навчання: стійка, усвідомлена, позитивна професійна мотивація; самопізнання, самоусвідомлення, саморефлексія; самоподолання скрізь призму самообмеження, самодисципліни; професійне самоствердження на основі саморозкриття, самоактуалізації, розвитку професійних та духовних здібностей; професійна самореалізація; професійне самовдосконалення.

Підтверджено, що процес професійного самовдосконалення викладача має ряд етапів: етап самопізнання, етап формування ідеального професійного образу,

етап самоподолання на основі програми самовдосконалення, етап впровадження програми професійного самовдосконалення, етап оцінки та внесення коректив.

У процесі дослідження було визначено, що переважна більшість викладачів ЗВО визначаються активним впровадженням дистанційного навчання у освітній процес, вони знають та застосовують знання із оформлення навчальних матеріалів для дистанційного навчання, добре орієнтуються у електронних платформах та сервісах для взаємодії із учнями, постійно підвищують свій фаховий рівень як із сфери діяльності, яку викладають, так із застосування ІКТ у процесі дистанційного навчання. Вони повністю проводять навчання дистанційно використовуючи при цьому менше двох годин на тиждень на самоосвіту, пов'язану із дистанційним навчанням. Викладачі ЗВО мають часткові труднощі при впровадження дистанційного навчання, однією із найголовніших є недостатність часу. Не зважаючи на це, вони активно діляться власним досвідом із дистанційного навчання, радяться із фахівцями щодо застосування технологій дистанційного навчання, а також є учасниками різноманітних навчальних спільнот у соціальних мережах. Викладачі активно переглядають навчальні відеоматеріали щодо впровадження технологій дистанційного навчання, а одним із найпопулярніших інтернет-ресурсів для них є «Ютуб». Вони активно слідкують за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації, половина із них відвідують курси підвищення кваліфікації щодо технологій дистанційного навчання, а інша половина - ні. С точки зору викладачів ЗВО найбільш ефективними формами професійного розвитку є вебінари та тренінги, а найбільш часто використовуваними засобами самопідготовки є відео уроки, вивчення навчальної, наукової та методичної літератури. Більшість викладачів мають середній рівень впевненості щодо володіння інструментами для ефективного дистанційного навчання. З точки зору викладачів, у їх студентів спостерігається середній рівень вправності в процесі дистанційного навчання.

Було підтверджено, що викладачі ЗВО мають середній рівень прагнення до професійного саморозвитку, середній рівень самооцінки професійного

саморозвитку та визначають дистанційне навчання як перспективу для професійної самореалізації і як його необхідну та достатню умову.

Визначили, що для викладачів ЗВО визначальною є тенденція до високих рівнів мотиваційної, креативної, операційної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, які визначають тенденцію до високого рівня готовності до інновацій у викладачів ЗВО.

Було з'ясовано, що основними чинниками, які мають високий вплив на професійний саморозвиток викладачів ЗВО є брак часу, обмежені фінансові ресурси та життєві обставини. А факторами, які сприяють навчанню, розвитку та саморозвитку викладачів, є: інтерес до своєї професійної діяльності, потреба в самовдосконаленні та атмосфера співпраці і підтримки в колективі.

Ми з'ясували, що викладачі, які постійно впроваджують дистанційне навчання визначаються високим прагненням до професійного саморозвитку, готовністю до інноваційної діяльності, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а можливість отримання визнання в колективі, новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати, система матеріального стимулювання і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, які мають високий рівень прагнення до професійного саморозвитку визначаються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високою готовністю до інноваційної діяльності, високим рівнем самооцінки якостей, які сприяють професійному саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні мотиваційної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а інтерес до своєї професійної діяльності і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Викладачі, що мають високу готовність до інноваційної діяльності характеризуються систематичним впровадженням дистанційного навчання, високим прагненням до професійного саморозвитку, визначають дистанційне навчання як можливість професійного саморозвитку, мають високі рівні особистісної, мотиваційної, креативної та операційної готовності до інноваційної діяльності, а наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися, приклад і вплив колег, інтерес до своєї професійної діяльності, можливість отримання визнання в колективі і атмосфера співпраці та підтримки, що склалася в колективі є важливими факторами, які визначають їх навчання, розвиток та саморозвиток.

Перед викладачами ЗВО, під час професійного самовдосконалення при підготовці до застосування технологій дистанційного навчання, виникає три важливі проблеми: навчання, опанування інформаційно-комунікативними технологіями та брак часу. Запропоновані нами рекомендації нададуть змогу вирішити ці питання, підвищити рівень професійної самореалізації, опанувати технології дистанційного навчання та сформувати навички тайм менеджменту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2004. № 5. С. 21-28.
2. Березан В.І. Взаємозв'язок професійної та інформаційно-комунікаційної компетентностей соціального педагога // Психологічні та педагогічні науки у ХХІ столітті: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 9 травня 2014 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 43-46.
3. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.
4. Біляй Ю.П. Методична система підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 - теорія та методика навчання (інформатика) / Ю.П. Біляй; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 20 с.
5. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc> (дата звернення: 01.04.2021).
6. Гончаренко Л.А. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика; за ред. В.В. Кузьменка. Херсон: РІПО, 2009. 136 с.
7. Гриценко В.Г. Шляхи інформатизації університетської освіти // Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Черкаси: ЧНУ, 2011. Ч. II. Вип. 211. С. 35-39.
8. Гура О.І. Особливості професійної діяльності педагога у вищому навчальному закладі // Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун. ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. Т. 46. С. 38-48.

9. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.І. Гура. Запоріжжя, 2008. 537 с.

10. Гуржій А.М., Овчарук О.В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи // Інформаційні технології в освіті. 2013. Вип. 15. С. 38-43.

11. Дідух Л.І. Інформаційно-комунікативна компетентність викладача. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2013. № 32-33 (36-37). С.150-155.

12. Дудорова Л.Ю. Формування готовності майбутніх учителів до організації шкільного туризму (теоретикометодичний аспект) монографія. Вінниця: ТОВ Нілан-ЛТД, 2014. 422 с.

13. Жевакіна Н.В., Семенов М.А. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. № 5 (216). С. 5-9.

14. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.І. Єрмакова, Г.М. Нессен. К.: Богдан, 2003. 520 с.

15. Зайцева І.О. Забезпечення професійної готовності викладачів до здійснення дистанційного навчання студентів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9616/1/Zaitseva.pdf>. (дата звернення: 01.04.2021).

16. Зянчуріна І.М. Моделі та методи комп'ютерного навчання з урахуванням індивідуальних здібностей користувачів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : 05.13.06 / І.М. Зянчуріна. Харків, 2005. 20 с.

17. Кареліна О.В. Вплив особистості викладача на підвищення ефективності дистанційного навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 6. 2004. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, С. 421-427.

18. Квас В.М. Особистісно-професійне самовдосконалення майбутнього вчителя. Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. Вип. № 21 (354). С. 13-18.

19. Квас В.М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів хімії як педагогічна проблема. Підготовка майбутнього вчителя хімії до впровадження державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти // Матеріали Всеукр. наук.-практ. інт.-конф. (Вінниця, 25-28 березня 2014 р.). Вінниця, 2014. С. 43-45.

20. Кіріленко О.Г. Діагностика педагогічних знань й умінь викладачів технічних вишів // Молодий вчений, №2 (29). 2016. С. 284-289.

21. Кіріленко О. Г. Умови підготовки викладачів вищих навчальних закладів до організації дистанційного навчання // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр., Слов'янський державний педагогічний університет, вип. XXXIII, 2006. С. 24-32.

22. Кобзева О.В., Матюхін В.О. Успішний фахівець 2020-х років: вимоги та технології підготовки // Наукове видання «Інтернет-Освіта-Наука – 2016»: Збірник праць десятої міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: ВНТУ, 2016. С. 164-166.

23. Ковальчук М.О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: дис.... канд. пед. наук. / М.О. ковальчук; ЖДУ імені І. Франка. Житомир. 2017. 211 с.

24. Когут І. Інформаційна компетентність як структурний компонент професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в сучасному освітньому просторі // Освітологічний дискурс. 2018. № 3/4. С. 246-258.

25. Колесов О.С., Вацьківська А.В. Тайм-менеджмент – управління часом // Збірник наукових праць ВНАУ Серія: Економічні науки, № 2(53), том 3. 2011. С. 61-65.

26. Коломієць Т.Д. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності із застосуванням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.Д. Коломієць. Вінниця, 2013. 255 с.

27. Кондрашова Л.В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму» // Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.

28. Кремень В.Г. Дистанційна освіта - перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти // Вісник академії дистанційної освіти. 2003. № 1. С. 9.

29. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / С.А. Литвиненко; НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2005. 40 с.

30. Лосева Н.М. Самовдосконалення викладача: навч.-метод. посібн. Донецьк: ДонНУ, 2004. 387 с.

31. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 6. С. 238-244.

32. Носко М.О., Гаркуша С.В., Воеділова О.М., Разумейко Н.С., Багінська О.В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язбережувальних технологій // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 156. С. 88-93.

33. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення: монографія / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, Т.О. Гончарук, К. В. Годлевська, Н. І. Вінник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 224 с.

34. Плющ В.М. Готовність майбутніх учителів до професійного самовдосконалення як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 183. Ч. I. С. 139-143.

35. Плющ В.М. Самостійна робота як одна із форм самоосвіти студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.

журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 1 (95). С. 266-276.

36. Плющ В. М. Самостійна робота студентів як фактор підвищення якості освіти // Балканско-научное обозрение. (Педагогічні науки). «Научен хронограф» ЕООД, Пловдив. Болгария, 2018. № 1. С. 69–71.

37. Плющ В.М. Теоретичні та методичні основи професійного самовдосконалення майбутніх учителів природничих дисциплін: дис. На здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.М. Плющ. Кропивницький, 2020. 525 с.

38. Плющ В.М. Професійне самовдосконалення майбутніх учителів природничих дисциплін: теоретичні і методичні основи. Кропивницький: ТОВ Поліграф-Сервір, 2019. 415 с.

39. Пономарь К.Н. Професійне самовдосконалення викладача як проблема // Матеріали наукової конференції (2017-2018 рр.). Том 2. Секція «Освітні, педагогічні науки». С. 92-94.

40. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Прудка. К., 2013. 24 с.

41. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2010. № 1. С. 86-90.

42. Сороко Н.В. Проблема оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Литви та Естонії) // Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К.: Ін-т обдарованоїдитини НАПН України, 2014. С. 239-248.

43. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н.І. Степанченко. Вінниця, 2017. 629 с.
44. Теорія і практика змішаного навчання: монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська. Харків: Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.
45. Тищенко В.М. Викладач вищої школи: феномен професії: монографія. Л.: Споллом, 2006. 389 с.
46. Троцько А.В., Рибалко Л.С., Кіріленко О.Г., Труш Г.О. Професійне самовдосконалення викладачів в умовах упровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том72. №4. С. 258-272.
47. Троцько В., Короткова Ю. Застосування ІКТ у процесі навчання іноземних мов: досвід України та Греції // Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 68. № 6. 2018. С. 166-180.
48. Уличний І.Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення студентів педагогічних вищих навчальних закладів // Актуальні проблеми психології. Т.12. психологія творчості. Випуск 19. С. 364-371.
49. Цветкова Г. Професійно-педагогічне самовдосконалення викладачів ВНЗ: специфіка, структура, етапи // Рідна школа. № 12. 2012. С. 33-38.
50. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
51. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б.І. Шуневич. К., 2008. 38 с.
52. Шупта О.В. Дидактичні принципи дистанційного навчання // Педагогічні науки. 2011. № 3 (61). С. 131-135.

53. Юр'єва Л., Сава М., Яворський М. Особливості професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. 2009. № 3. С. 38–41.
54. Bawane, J., Spector J. Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs // Distance Education. № 30 (3). 2009. P. 383–397.
55. Darling-Hammond L. Teaching Is the Profession on Which All Other Professions Depend. URL: <https://ed.stanford.edu/news/teaching-profession-which-all-other-professions-depend-linda-darling-hammond-transforming> (дата звернення: 01.04.2021).
56. Gay G.H. An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course deliver // Journal of Computing in Higher Education. № 28(2). 2016. P. 199-220.
57. Ko S., Rossen, S. Teaching online: A practical guide. Oxon: Routledge, 2017. 510 p.
58. Martin F., Budhrani K., Wang, C. Examining faculty perception of their readiness to teach online // Online Learning. № 23(3). 2019. P. 97-119.
59. Moore M.G. Handbook of Distance Education. 2 ed. New York: Routledge, 2007. 720 p.
60. Ovcharuk O., Soroko N. Information and Communication Competency Development in Education System: Modern Studies and Prospects // Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 51. Вип. 1. С. 1-7.

ДОДАТКИ

Додаток А. Анкета «Способи професійного самовдосконалення викладача ЗВО»

Шановні викладачі! Просимо взяти участь у дослідженні вашої самопідготовки до застосування технологій дистанційного навчання. Будьте максимально щирими. Дякуємо за співпрацю!

ПІБ (чи псевдо) _____, факультет/інститут _____

Дата _____.

1. Вік:
 - 25-40
 - 41-55
 - 55+
2. Ваш стаж професійної діяльності?
 - До 5 років
 - До 10 років
 - До 20 років
 - Більше 20 років.
3. Оцініть свої знання щодо проблеми дистанційного навчання, де 1 бал – зовсім не орієнтуюсь, а 10 – повноцінно використовую.

4. Чи здійснюєте ви активну навчальну діяльність дистанційно?
 - Так, всі види занять
 - Провожу лише лекції чи семінари
 - Ні.
5. Скільки часу ви витрачаєте на самоосвіту щодо використання ІКТ для дистанційного навчання щотижня?
 - до 2-х год.
 - 2-4 год.
 - 4-6 год.
 - 6-8 год.
 - Більше 8 годин
6. Чи відчуваєте ви труднощі, використовуючи технології дистанційного навчання?
 - Так
 - Ні
 - Частково
7. Які у Вас існують потреби в підвищенні кваліфікації в умовах карантину?
 - Немає проблем
 - Недостатня кількість часу

- Недостатньо знань та чітких інструкції щодо використання онлайн інструментів, навчальних платформ для організації групової роботи, відео конференцій.
 - Недостатньо онлайн курсів та вебінарів для практичного відпрацювання.
 - Недостатньо супроводу під час проведення дистанційного навчання.
8. Ви ділитесь своїм досвідом з колегами?
- Так
 - Ні
9. Чи діляться колеги своїм досвідом з Вами?
- Так
 - Ні
10. Чи радитесь Ви щодо застосування технологій дистанційного навчання з фахівцями?
- Так
 - Ні
 - Не маю змоги (не знаю до кого звернутися).
11. Ви є учасником навчальних спільнот у соціальних мережах ?
- Так
 - Ні
12. Чи переглядаєте ви навчальні відеоматеріали щодо використання технологій дистанційного навчання?
- Так
 - Ні
13. Які Інтернет-ресурси ви використовуєте для самостійної підготовки до застосування дистанційного навчання?
- На урок
 - Prometheus
 - відео каналу Youtube
 - Електронні підручники
 - TED
 - ed-era
 - Інші _____
14. Чи слідкуєте Ви за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації?
- Так
 - Ні
15. Чи відвідуєте ви курси підвищення кваліфікації щодо застосування технологій дистанційного навчання?
- Так
 - Ні
16. Які форми професійного розвитку для Вас є найбільш ефективні?

- Вебінари
 - онлайн курси
 - майстер-класи
 - онлайн конференції
 - тренінги.
 - Очні курси
 - Очні конференції
 - Інше _____
17. Які засоби самопідготовки ви використовуєте найчастіше ?
- Навчання шляхом практичного оволодіння певним засобом навчання.
 - Курси та тренінги для підготовки.
 - Пошук відео-уроків
 - Електронні підручники.
 - Вивчення наукової, навчальної та методичної літератури.
 - Інструкції та методичні рекомендації.
 - Інше _____.
18. Наскільки ви впевнені, що володієте усіма інструментами для ефективного дистанційного навчання?
- Повністю впевнена(ий).
 - Іноколи відчуваю труднощі і невпевненість.
 - Почуваюсь стурбовано, не знаю що варто і коли використати.
 - Зовсім невпевнена(ий)
19. Наскільки добре ваші студенти справляються з онлайн навчанням?
- У всіх все добре, труднощів немає
 - У більшості все добре, але у деяких виникають труднощі з технічних причин.
 - Студенти не в повному обсязі виконують завдання.
 - Інше _____

Додаток Б. Методика діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (Л.Н. Бережнова)

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить: а) цілеспрямований;
б) працьовитий;
в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?
а) за те, що я відповідальний;
б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.
3. Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?
а) думаю, що це марна трата часу;
б) глибоко не вникав у проблему;
в) позитивно, активно включаються в проєкт.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
а) недостатньо часу;
б) немає підходящої літератури і умов;
в) не вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні педагогічної підтримки?
а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
а) вимогливий;
б) наполегливий;
в) поблажливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
а) рішучий;
б) кмітливий;
в) допитливий.
8. Яка ваша позиція в проєкті педагогічної підтримки?
а) генератор ідей;
б) критик;
в) організатор.
9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:
а) сила волі;
б) завзятість;
в) обов'язковість.
10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою;
- б) читаю;
- в) проводжу час з друзями.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) якби працював так, як і колись;
- б) в новому проєкті дистанційного навчання;
- в) не знаю.

13. Яким вас найчастіше за все вважають ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?

- а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
- б) в житті завжди є місце самовдосконалення;
- в) насолода життям у творчості.

15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

17. Що вас більше приваблює в проєкті дистанційного навчання?

- а) те, що більшість вчителів схвалюють ідею дистанційного навчання;
- б) ще не знаю;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив б свої побутові умови і жив у своє задоволення.

КЛЮЧ

Номер питання	Оціночні бали відповідей		Номер питання	Оціночні бали відповідей	
1	а) 3	б) 2; в 1	10	а) 2	б) 3; в 1
2	а) 2	б) 1; в) 3	11	а) 1	б) 2; у 3
3	а) 1	б) 2; в 3	12	а) 1	б) 3; в 2
4	а) 3	б) 2; в 1	13	а) 3	б) 2; в 1
5	а) 2	б) 3; в 1	14	а) 1	б) 3; в 2
6	а) 3	б) 2; в 1	15	а) 1	б) 3; в 2
7	а) 2	б) 3; в 1	16	а) 3	б) 2; в 1
8	а) 3	б) 2; в 1	17	а) 2	б) 1; у 3
9	а) 2	б) 3; в 1	18	а) 2	б) 3; в 1

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ

Таблиця 1. Розподіл сумарного числа балів

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижче середнього
35-39	Середній
40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Таблиця 2. Самооцінка особистістю своїх якостей

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-11	Нормальна
11-9	Зниження
7	Низька
6	Дуже низька

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідям на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13.

Таблиця 3. Оцінка проекту дистанційного навчання

Сумарне число балів	Оцінка проекту дистанційного навчання
15-14	Як можливість фахової самореалізації
13-11	Як необхідна і достатня умова для самореалізації
10-9	Швидше як перспектива для самореалізації
7-6	Невизначена оцінка; скоріше як неперспективне справу для самореалізації
5	Як негідну уваги справу в плані самореалізації

Оцінка проекту дистанційного навчання як можливості професійної самореалізації визначається за відповідям на запитання 3,5,8, 12, 17.

Додаток В. Методика «Оцінка готовності педагога до участі в інноваційній діяльності» (автор В.А.Сластьонін)

Шановні колеги!

Оцініть, будь ласка, ступінь вираженості своїх професійно-особистісних якостей за 5-бальною шкалою: 1 бал - слабкий ступінь вираженості; 5 балів – максимальна ступінь вираженості якості в професійній діяльності.

1. Зацікавленість в творчій діяльності: _____
2. Прагнення до творчих досягнень: _____
3. Прагнення до лідерства: _____
4. Прагнення до отримання високої оцінки діяльності з боку адміністрації: _____
5. Особиста значущість творчої діяльності: _____
6. Прагнення до самовдосконалення: _____
7. Здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення: _____
8. Прагнення до ризику: _____
9. Критичність мислення, здатність до оціночних суджень: _____
10. Здатність до самоаналізу, рефлексії: _____
11. Володіння методами педагогічного дослідження: _____
12. Здатність до планування експериментальної роботи: _____
13. Здатність до створення авторської концепції: _____
14. Здатність до організації експерименту: _____
15. Здатність до корекції своєї діяльності: _____
16. Здатність використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів: _____
17. Здатність до співпраці: _____
18. Здатність творчо вирішувати конфлікти: _____
19. Працездатність у творчій діяльності: _____
20. Впевненість у собі: _____
21. Працездатність: _____

Обробка результатів:

Мотиваційний компонент: 1, 2, 3, 4, 5, 6

Креативний компонент: 7, 8, 9, 10

Операційний компонент: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Особистісний компонент 19, 20, 21 .

На основі отриманих результатів робляться висновки про рівень готовності педагогів до інноваційної діяльності:

високий рівень - від 80 до 105 балів;

середній рівень – від 49 до 79 балів;

низький рівень – від 21 до 48 балів.

Додаток Г. Опитувальник для виявлення факторів, що стимулюють навчання, розвиток та саморозвиток викладачів і перешкоджають їм (автор Т.М. Шамова)

Інструкція: Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою, чи перешкоджають перераховані фактори Вашому прагненню до професійного саморозвитку чи ні.

- 5 - «так»;
- 4 - скоріше «так», ніж «ні»;
- 3 - і «так», і «ні»;
- 2 - скоріше «ні»;
- 1 - «ні, не перешкоджають».

1. Власна інерція. _____
2. Розчарування, в результаті попередніх невдач. _____
3. Відсутність підтримки в цьому питанні з боку керівництва. _____
4. Негативне ставлення оточуючих, які погано сприймають Ваше прагнення до саморозвитку _____
5. Стан здоров'я. _____
6. Брак часу _____
7. Обмежені фінансові ресурси, обмежені життєві обставини _____
8. Відсутність «зворотного зв'язку» з боку керівництва і членів колективу про мою діяльність _____
9. Втрата інтересу до своєї професійної діяльності _____
10. Відсутність фахівців, у яких можна було б повчитися _____

Інструкція: Будь ласка, оцініть за 5-бальною шкалою, чи стимулюють перераховані чинники Ваш професійний саморозвиток чи ні.

- 5 - «так»;
- 4 - скоріше «так», ніж «ні»;
- 3 - і «так», і «ні»;
- 2 - скоріше «ні»;
- 1 - «ні, не стимулюють».

1. Наявність фахівців чи курсів, де можна повчитися. _____
2. Приклад і вплив колег _____
3. Підтримка і увагу до цієї проблеми керівника. _____
4. Інтерес до своєї професійної діяльності _____
5. Особистий приклад керівника. _____
6. Можливість отримання визнання в колективі. _____
7. Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати. _____
8. Система матеріального стимулювання. _____
9. Потреба в самовдосконаленні. _____
10. Атмосфера співпраці і підтримки, що склалася в колективі. _____

Додаток Д. Кореляційний аналіз за Пірсоном

Correlations

		Рівень_зас тосування_ ДН	Рівень_пра гнення_до _саморозв итку	Рівень_гот овності_до _інновацій ної_діяльн ості
Рівень_застосуван ня_ДН	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 70	,375** 70	,426** 70
Рівень_прагнення_ до_саморозвитку	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,375** 70	1 70	,390** 70
Рівень_готовності_ до_інноваційної_ді яльності	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,426** 70	,390** 70	1 70
Самооцінка_якосте й_що_сприяють_са морозвитку	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,029 70	,402** 70	-,097 70
Оцінка_проєкту_д имтанційного_навч ання	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,303* 70	,693** 70	,399** 70
Особистісний_ком понент	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,266* 70	,127 70	,588** 70
Мотиваційний_ком понент	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,433** 70	,487** 70	,827** 70
Креативний_компо нент	Pearson Correlation	,274* 70	,110 70	,645** 70

	Sig. (2-tailed)	,022	,365	,000
	N	70	70	70
Операційний_комп онент	Pearson Correlation	,325**	,349**	,910**
	Sig. (2-tailed)	,006	,003	,000
	N	70	70	70
Пвласна_інерція	Pearson Correlation	,045	,006	-,078
	Sig. (2-tailed)	,712	,958	,523
	N	70	70	70
Прозчарування_в_ результаті_поперед ніх_невдач	Pearson Correlation	-,091	-,101	-,163
	Sig. (2-tailed)	,451	,405	,177
	N	70	70	70
Пвідсутність_підтр имки_в_цьому_пит анні_з_боку_керів ництва	Pearson Correlation	-,119	-,168	-,142
	Sig. (2-tailed)	,326	,166	,241
	N	70	70	70
Пнегативне_ставле ння_до_оточуючих _які_погано	Pearson Correlation	,083	,140	,058
	Sig. (2-tailed)	,496	,248	,633
	N	70	70	70
Пстан_здоровя	Pearson Correlation	-,105	-,068	,043
	Sig. (2-tailed)	,387	,576	,721
	N	70	70	70
Пбрак_часу	Pearson Correlation	,053	,044	-,172
	Sig. (2-tailed)	,662	,720	,155
	N	70	70	70
Побмежені_фінанс ові_ресурси_житте ві_обставини	Pearson Correlation	,031	-,024	-,041
	Sig. (2-tailed)	,799	,843	,737
	N	70	70	70
Пвідсутність_звор отнього_зв'язку	Pearson Correlation	,121	-,030	,058
	Sig. (2-tailed)	,317	,806	,631

	N	70	70	70
Пвтрата_інтересу_до_своєї_професійної_діяльності	Pearson	-,168	-,161	-,173
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,164	,182	,152
	N	70	70	70
Пвідсутність_фахівців_у_яких_можна_було_б_повчитися	Pearson	-,093	-,136	-,121
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,443	,263	,320
	N	70	70	70
Днаявність_фахівців_чи_курсів_де_можна_повчитися	Pearson	,066	,082	,326**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,586	,502	,006
	N	70	70	70
Дприклад_і_вплив_колег	Pearson	,133	,020	,384**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,273	,866	,001
	N	70	70	70
Дпідтримка_і_увага_до_цієї_проблеми_керівника	Pearson	,019	-,031	,231
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,879	,796	,055
	N	70	70	70
Дінтерес_до_своєї_професійної_діяльності	Pearson	,099	,313**	,335**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,414	,008	,005
	N	70	70	70
Дособистий_приклад_керівника	Pearson	,092	-,040	,107
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,447	,742	,378
	N	70	70	70
Дможливість_отримання_визнання_в_колективі	Pearson	,383**	,047	,294*
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,001	,702	,014
	N	70	70	70
Дновизна_діяльність_умови_роботи_можливість_експериментувати	Pearson	,293*	,125	,112
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,014	,304	,355
	N	70	70	70

Дсистема_матеріал ьного_стимулюван ня	Pearson	,242*	-,031	,183
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,043	,799	,130
	N	70	70	70
Дпотреба_в_самов досконаленні	Pearson	,376**	,408**	,348**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,003
	N	70	70	70
Датмосфера_співп раці_і_підтримки_ що_склалася_в_ко	Pearson	,194	-,017	,126
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,108	,886	,297
	N	70	70	70

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).